

LO POLÍTICO EN EL CURRÍCULUM DEL SIGLO XXI

Silvia Morelli*

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

silviatmorelli@gmail.com

Recibido: 20/02/2016 Aceptado: 10/04/2016

Resumen

Este ensayo propone una reflexión sobre el currículum y su relación con lo político y la democracia en los actuales escenarios sociales. Su análisis se enmarca en la Filosofía Política de Rancière, como también de Mouffe, elaborando un texto que permite considerarla naturaleza política del campo del currículum. Se parte desde 1989, tras la instalación del consenso neoliberal en educación, y específicamente en el currículum. Destaca posicionamientos acerca del consenso, tomados de Sander y Habermas, contrarrestándolos con Lyotard y Laclau. Propone la vuelta a lo político desde perspectivas posmodernas y recupera la emancipación como desafío para repensar las tareas curriculares del presente.

Palabras clave:

Consenso Neoliberal – Conflicto – Agonística – Campo del Currículum.

Abstract

This paper proposes a reflection on the curriculum and its relation to politics and democracy in today's social scenarios. Its analysis is part of Rancière's political philosophy as well as Mouffe's, producing a text that allows to consider the political

* Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Directora Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas del Ministerio de Educación de Santa Fe. Profesora Titular del Área del Currículum, carrera de Ciencias de la Educación (FHUMyAR –UNR) y Profesora de la Maestría en Docencia Universitaria de la UTN Regional Rosario. Directora del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Currículum y la Didáctica de la Facultad de Humanidades y Artes - UNR. Investigadora Categoría 2. Integrante de grupos científicos internacionales como: Seminario de Investigación Currículum y Siglo XXI (IISUE-UNAM); Rede Latinoamericana em Teoria do Discurso (UERJ) y la International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS).

nature of the field of curriculum. It starts from 1989, after the installation of the neoliberal consensus in education, and specifically in the curriculum. It stands for consensus positions taken from Sander and Habermas, counteracts with Lyotard and Laclau. It proposes a return to the political from postmodern perspectives and retrieves emancipation as a challenge to rethink curricular tasks of the present.

Key Words:

Neoliberal Consensus – Conflict – Agonistic – Field of Curriculum.

Curriculum y filosofía

Varios son los caminos que convergen en la ruptura del pensamiento filosófico moderno. Interesa en este caso, tomar dos de ellos: el primero, el giro de 1989 (tras la caída del mundo soviético) que simboliza el retorno a la política, al dejar atrás la visión del mundo dividido en dos (Rancière, 2006) y el segundo, el debate entre Habermas y Lyotard sobre la modernidad-posmodernidad.

El curriculum es un objeto ligado siempre a las demandas del contexto, en el que la filosofía moderna ha dado marco para inscribirlo ya sea en una racionalidad técnica; ya sea con sentido moral y hacia el logro del bien; o con finalidad de crítica emancipadora. Tras el agotamiento del proyecto moderno, fundamentado por perspectivas esencialistas, es pertinente instalar la recuperación de los análisis no esencialistas. La incorporación de otras perspectivas teóricas y epistemológicas arroja categorías que permiten identificar y analizar los actuales escenarios curriculares replanteando las nociones de emancipación y democracia, justificando así la naturaleza política del curriculum.

Abordar la noción de curriculum en las primeras décadas del siglo XXI permite visibilizar dos inquietudes: una, respecto a qué es lo político en el curriculum del siglo XXI y la otra, sobre la dirección en la que va tras la ruptura con el pensamiento moderno. Cabe destacar que estamos en tiempo presente y analizamos el estado de un campo intelectual mientras éste transcurre. Padecemos su inestabilidad, la fragilidad de sus tesis y la diversidad de miradas durante su desarrollo, mientras se reconfigura. Una vez más la ambigüedad usurpa al campo del curriculum, redefiniéndolo como un concepto amplio y polisémico, ya que en lo diverso del mundo posmoderno se tejen hilos que trazan caminos comunes por donde transita el curriculum recordando su filiación con lo político. Decir esto es mucho más que referirse a la lógica de construcción de un diseño curricular, a las estrategias de argumentación y convencimiento durante su desarrollo, o al mero ejercicio del poder para sostener su vigencia. Atribuirle al curriculum la condición política implica que ésta última ya se encuentra en la idea de lo que se pretende por un curriculum como campo intelectual y en los modos en que se establecen las relaciones sociales ya sea cuando se elaboran sus diseños como cuando se desarrolla la acción. Destacar la naturaleza política

del currículum es un acto intelectual que abre juegos a las rupturas, disensos y paralogía (1) que pone en relevancia modos de relacionarse, comunicarse y legitimar un discurso educativo.

En este tiempo presente, intelectuales como Rancière cooperan planteando el retorno a la política y con esto todo lo que acompaña este planteo como lo es la relación con el Estado, la gobernabilidad, la ilusión de consenso, la democracia, los sujetos políticos: el *pueblo como Uno* o la *multitud* (2). Pero cabe distinguir las instancias de lo político y la política, identificándose la *política* con lo estatal y lo *político* desbordando la esfera del Estado. (Franzé, 2012). Haciendo mención a Rancière, respecto de esta distinción, le atribuye a la política el nombre de *policía* y al mundo de lo político, lo llama la *política*. Como sea que jueguen estos significantes, lo que prevalece es la distinción entre lo que pertenece a la esfera del Estado y lo que lo supera y desborda.

Para Rancière, lo político sería el encuentro de dos procesos heterogéneos: a) la policía, que consiste básicamente en ordenar, en distribuir jerárquicamente lugares y funciones con el fin de organizar la comunidad y el consentimiento de sus miembros hacia ese orden; y b) la política, que reposa fundamentalmente en la emancipación del orden dado, lo cual se realiza buscando verificar el presupuesto central de la política, la igualdad de cualquiera con cualquiera (Franzé, 2012, p.72).

Las preocupaciones políticas del currículum en la segunda década del siglo XXI y tras haber sorteado el discurso del siglo XX, lo orientan a atender problemas como los excluidos sociales, la relación entre lo universal y lo particular y la educación de un sujeto político diferente al ciudadano Uno del pueblo (Virno, 2003).

Por otro lado, si algo queda claro en esta consolidación del campo del currículum, es que continúa manteniendo su identidad interdisciplinar y su naturaleza política. Años atrás sosteníamos que el currículum mantiene una relación, ineludible pero poco estudiada, con el campo de la comunicación cuando se lo piensa como dispositivo de transmisión de las políticas educativas.

El currículum, en un intento por representar un proyecto político y educativo organizado y legitimado por el Estado, es una construcción que necesita de las tecnologías de la comunicación y desde allí es pertinente considerar a las instancias de diseño curricular como dispositivos de comunicación (Morelli, 2010, p.11).

Respecto a esta vinculación, seguimos sosteniéndola, agregando la relación con la filosofía política, área clave para abordar los escenarios sociales de fines de siglo XX y redefinir categorías de análisis para los tiempos vigentes. Se trata de una reconfiguración del mapa acerca de lo visible, lo pensable, lo

que puede hacerse, como también de lo invisible y lo impensable. Tal como sostiene Rancière (2006, p.13), estas reconfiguraciones constituyen *textos de circunstancia*. Resulta importante tomar de este autor los textos de circunstancia como un aporte de la filosofía política para entender al currículum. Son textos que permiten manifestar un mapa de territorios y saberes evidenciando el “problema del día”. La inestabilidad y provisionalidad de éstos permiten construir una noción lo suficientemente amplia y fiel del presente, como para abordar su complejidad, aunque su permanencia en el tiempo sea lábil. Su clave está en las sucesivas reconfiguraciones del mapa de los “problemas del día”.

La ruptura filosófica de fin de siglo XX y el consenso neoliberal

Cuando nos referimos al consenso neoliberal estamos evocando la historia reciente del campo del currículum, la de las últimas décadas. Al pensar el campo del currículum desde abordajes alternativos, sostenemos que las teorías y paradigmas modernos van quedando escasos y desenfocados para comprender las problemáticas configuradas actualmente, llegadas como un torbellino de incertidumbres, nuevas prácticas, pensamientos dislocados y una profunda crisis. Parafraseando a de Alba (2007), una Crisis Estructural Generalizada (CEG), que entra en tensión con el mundo globalizado. Es entonces cuando superamos los cercos de la modernidad y vamos hacia otros terrenos teóricos lo suficientemente potentes como para pensar el currículum en escenarios inéditos, erosionados, inciertos y con crisis de valor.

Al consenso neoliberal lo entendemos como un fuelle histórico-político, un tiempo intermedio que marca crisis y agotamiento (3). Se encuentra entre la salida del proyecto moderno, acompañando el fin del mundo socialista, que justificaba la relación democracia-totalitarismo como único binomio político posible. Pretende amortiguar el fin del proyecto moderno negándose a asumir alternativas construidas en la diversidad y desde ópticas muy diferentes a la moderna. Este fuelle histórico-político gira sobre sí mismo y mirando hacia atrás recupera, como uno de los proyectos exitosos, al liberalismo actualizándolo en un neoliberalismo. Las políticas neoliberales definieron los escenarios educativos y curriculares en un edulcorado intento por apaciguar el dolor de la crisis y agotamiento de una época. Pero el sentido común podría decir que fue peor el remedio que la enfermedad. Es así como el currículum remata sobre el fin de siglo XX con el armado de discursos curriculares neoliberales que sometieron a los proyectos educativos latinoamericanos a los imperativos del orden mundial materializado a través de los organismos multilaterales de crédito. Estos establecieron políticas educativas diferenciadas de acuerdo a los desarrollos económicos regionales, a escala mundial. Articulados en su fundamento neoliberal, los discursos curriculares construidos en América Latina durante la década del 90 son una recurrencia a la racionalidad técnica que dominó el campo del currículum en la primera mitad del siglo XX. Con

señales de innovación y flexibilidad, estos discursos pretendieron un progresismo educativo que impactaría directamente en el desarrollo de las naciones. Mientras se perseguía el crecimiento económico de las sociedades a través de las reformas, no hicieron otra cosa que confirmar un abordaje técnico para la educación, amparado en las propuestas con marcada dependencia a políticas estandarizadas, de ajuste económico y académico, de corte neoliberal. Ahora bien, salir de estas propuestas, sustentadas en concepciones filosóficas esencialistas, es un camino posible para encontrar perspectivas ubicadas en los bordes epistemológicos y filosóficos del conocimiento. Éstas contienen la relación curriculum-sociedad y lo político para entender al campo del curriculum como una construcción discursiva, políticamente involucrada. Como un pliegue en la trama textual, el curriculum como campo intelectual, encuentra su identidad entre lo político, el conflicto y lo instituyente.

Acerca del consenso

El consenso ha sido una categoría recurrente en la democracia moderna que se manifiesta en el idilio de una cultura del consenso. Bien porque se la oponía a conflicto (Sander, 1990) o porque se la consideraba en estado de plenitud social. Cuando nos referimos al consenso neoliberal, lo enmarcamos en su relación con las políticas educativas. Visto de esta manera, la idea de consenso tiende a diluir diferencias, a homogeneizar posturas, a establecer acuerdos democráticos direccionados hacia el logro de los ideales comunes. Nos gustaría comenzar a despejar nociones de consenso que han adquirido relevancia. Para ello consideramos reflexiones como las de Benno Sander, Jürgen Habermas, Jean F. Lyotard, Ernesto Laclau y Jacques Rancière.

En un contexto próximo, Sander (1990) plantea la Pedagogía del Consenso y su antítesis denominada la Pedagogía del Conflicto (4). El consenso, analizado a través de la Pedagogía del Consenso, está vinculado con los ideales de educación occidental, fundamentada en principios liberales de la tradición del consenso en las ciencias sociales desde la óptica empírico-analítica. Por este registro el autor menciona al Positivismo Empírico de Comte; el Positivismo Lógico de Schlick y el Organicismo Evolucionista de Spencer. Además, se consolida en el Funcionalismo Sociológico en educación (mencionando a Pareto, Merton, Parson) y en la Teoría de Sistemas aplicada a educación.

Debido a su inspiración positivista, la pedagogía del consenso concibe al sistema educativo como una organización que se caracteriza por la adaptación orgánica y la solidaridad, y que se ocupa de la integración del orden con el progreso social. Los estudiosos positivistas consideran el sistema educativo a la luz del modelo orgánico de las ciencias naturales e interpretan los fenómenos educativos apoyándose en la evidencia empírica y la experimentación cuantificable (Sander, 1990, p.97).

Cuando le atribuimos a la reforma de la década de 1990 la característica de consenso neoliberal es precisamente porque encontramos argumentos de lo que Sander denomina Pedagogía del Consenso. Ella instala la necesidad de entender el sistema educativo a la luz del modelo de las ciencias naturales, donde la comprobación y la experimentación ofician como metodología privilegiada. Por eso, la experiencia se valida a través de los buenos ejemplos como casos testigo de países que implementaron reformas con éxito de acuerdo a los criterios de los organismos multilaterales de crédito. Es así, como los operativos de evaluación cobran el lugar central en las reformas como prácticas legitimadoras de resultados cuantificables. La manera en la que se entiende el consenso es a través del orden, la armonía, el equilibrio y el progreso. El sistema educativo y el currículum son entendidos como parte de la maquinaria social y hay una relación directa, de refracción de la sociedad en el currículum. En el modelo del consenso neoliberal la estabilidad y el control son conservados para la validación de las metodologías seleccionadas en la construcción del currículum.

La formulación de objetivos es crucial, ya que los objetivos determinan considerablemente la distribución de los recursos. Por esta razón, en el proceso de formulación de objetivos, los educadores de tendencia funcionalista se ocupan particularmente de la extensa gama de expectativas externas, juntamente con las presiones e intereses de grupos en el interior del sistema, como los docentes y los alumnos (Sander, 1990, p.102).

Habermas, que a su vez es muy crítico del Funcionalismo y la Teoría de Sistemas, ofrece una noción de consenso relacionada con la política emancipadora. Al igual que Sander, Habermas (1986) cuestiona la razón instrumental, pero ubica el consenso como una instancia superadora, alejándolo del Interés Técnico y las Ciencias Empírico Analíticas. Es entonces que se refiere a la Teoría Consensual de la Verdad, orientada hacia lo práctico-moral, en la que plantea un criterio de verdad diferente al de la razón instrumental. Le da existencia al consenso a través de la racionalidad de la acción comunicativa. Para este autor la verdad es subjetiva ya que se pueden cuestionar sus pretensiones y sus afirmaciones. La verdad de un enunciado se fundamenta en el consenso racional que logran los sujetos a partir de la argumentación. Para ello la razón argumentativa sirve de sustento a los procesos discursivos a través de los cuales se alcanzan los consensos, que se orientan al logro de objetivos comunes. La *situación ideal de habla* es el acto donde los participantes de una conversación/argumentación tienen las mismas oportunidades para expresarse. Esta situación es un ideal fáctico que sirve, más que para concretarse, para evaluar lo racional que alcanza a ser una comunicación. Sólo a través de una situación de habla generada con igualdad de condiciones se logra el consenso

racional que determinará si se permite una situación ideal de habla. Las consideraciones de Habermas, aunque escapan de la racionalidad instrumental que fundamenta el consenso neoliberal, no resultan suficientes para justificar otra idea de consenso. Tanto por el lado de lo instrumental como por el de lo práctico moral, el consenso es una categoría de análisis que muestra su relación con la racionalidad y su imposibilidad de fundamentación, ya que sigue denotando necesidad de equilibrio y armonía ya sea por el lado de la coacción sistémica, o por la concreción fáctica de una situación de habla con igualdad de oportunidades para los interlocutores.

En cambio, tanto Lyotard (2004) como Laclau (1990) tienden a pensar en la imposibilidad e inconcreción del consenso como horizonte de discurso. Entienden al consenso como una ilusión conceptual, derivado de modos pseudodemocráticos. Pretender consenso es ir hacia un acuerdo con escasas tensiones y negociaciones. En la reforma educativa (y curricular) de la década de 90, se logra un acuerdo con poca negociación cuya trama está elaborada por el poder y la hegemonía. Los organismos multilaterales de crédito establecen sus propias propuestas a los países prestatarios socializando bancos de experiencias de reformas logradas, determinando así, las características estandarizadas de esas reformas. Si se admite un acuerdo, es porque los países prestatarios consideran las propuestas de reforma con escasas negociaciones y tensiones. Ahora bien, no es que el poder y la hegemonía deban quedar al margen de las decisiones políticas, sino todo lo contrario. Nos referimos a que no se hace hincapié en la consideración de estas dos para justificar el logro de consenso. Lyotard manifiesta que la modernidad fomenta la homogeneidad, la universalización y al no establecer diferencias, violenta la heterogeneidad. Critica la noción de consenso de Habermas porque descrece que la coincidencia de opiniones vaya hacia la autorregulación del sistema, descansando sobre la idea de emancipación y de legitimidad de saber por vía de la argumentación. Por el contrario, el pluralismo, la singularidad y el sujeto descentrado, estarán fundamentados en los principios de la posmodernidad. El saber avanza por las jugadas revolucionarias, “el consenso se ha convertido en un valor anticuado y sospechoso” (2004, p.118). El saber (posmoderno) da lugar a nuevas ideas. Lyotard propone el disenso, como reconocimiento de la diferencia en el camino hacia la justicia porque la legitimación de las sociedades posmodernas se da a través del poder y no de la argumentación.

Mientras que para Laclau, la noción de consenso es definida como un imposible y está ligada a la democracia. Una fuerte tesis sostiene al consenso absoluto como una utopía reaccionaria. Para este autor la sociedad democrática pelagra cuando se piensa desde un ideal de armonía en las relaciones sociales. Al igual que Lyotard, sostiene que las relaciones de poder son constitutivas para pensar el pluralismo. La democracia corre peligro cuando hay posibilidad de alcanzar consensos absolutos, sin grietas, ni luchas que los constituyan.

La eliminación de las diferencias no es sinónimo de madurez política sino de vacío de relaciones de poder. El consenso es lo más parecido que puede haber a un significativo vacío (Laclau, 1996), porque son significantes sin enunciado, sin significado. El *juego de lenguaje* de Wittgenstein no cabe para la idea de consenso porque éste admite pluralidad de significados, contextualización, debate y particularidad. El consenso sólo admite una idea de universalización que, pese a su imposibilidad, tiene lugar en el totalitarismo; en la ausencia de lucha y en la negación de la diferencia. Por ello, tal vez hablar del consenso neoliberal no sea más que una redundancia que combinó la ausencia de debate; la falta de resistencia a los organismos multilaterales de crédito; la imposición de una noción de progreso y la eliminación de la diferencia como condiciones indispensables para los países como los de América Latina. Sostiene Rancière que el fin del mundo cortado en dos, propuesto por la caída del Muro de Berlín en 1989, instala la falsa idea del triunfo de la democracia, que restituiría el bien común y la unidad política (5). De este modo Rancière relaciona la idea de democracia con el consenso, destacando la incoherencia entre democracia y retorno a la política. La simplificación de la idea de democracia, reconocida por él como una posdemocracia y el desencanto por el consenso, arrasan las posibilidades de la construcción de lo múltiple. Explica que la cultura del consenso da la posibilidad de elegir entre opciones, pero que la opción elegida desautoriza la posibilidad de abordar con otros modos los mismos acontecimientos. “La democracia triunfante se declaraba simplemente como el arte de lo posible. Y esta identificación se daba un nombre: el consenso” (Rancière, 2006, p.8). En oposición a esto sostiene que la clave de la política es el disenso entendido como el conflicto de dos mundos sensibles. Lejos de las identificaciones geopolíticas, reconoce el conflicto en todas partes, provocado por la lógica de la desigualdad de las acciones de los gobiernos. El conflicto, acontecimiento privilegiado de la política, pone en cuestión la igualdad (el bien común) propuesta a través de la relación entre la emancipación y la gobernabilidad. Los modos en los que se relacionan la emancipación y la gobernabilidad definen la política. Esos modos plurales de relacionarlas elaboran los llamados *momentos políticos* (6). Significa que la política es un proceso de interrupciones, de actos de gobierno y luchas por el poder que entra en juego en el mismo momento en que se entiende que los equilibrios y los poderes llevan como imagen última la de la comunidad. Un momento político hace desaparecer el consenso y pone en pleno juego a la política. De ahí la paradójica ilusión de pretender que el consenso sea un estado de definición de la política. Para decirlo en las propias palabras de Rancière un momento político ocurre cuando la temporalidad del consenso es interrumpida.

Toda transformación interpreta y toda interpretación transforma, continúa sosteniendo el autor. Existen textos, prácticas, saberes que se articulan entre sí y definen el campo polémico en el que la política construye sus mundos

posibles. En esta doble vía de la transformación y la interpretación se ubican objetos como el currículum, justificando la condición política de su naturaleza. El currículum del siglo XXI se mueve hacia estas direcciones, en las que se resalta la relación educación-sociedad, la diversidad como criterio de construcción y la idea de mundos hacia donde enfocar el horizonte. Cuestionando su procedencia moderna, pone permanentemente en tensión la universalidad con las particularidades.

Resulta necesario establecer relaciones entre el consenso y el concepto de democracia. En la recuperación de los momentos políticos, la democracia es utilizada por la cultura del consenso como significante flotante. Razón suficiente para recuperarla como categoría política. Hablar de democracia consensual implica caer en una contradicción ya que, si lo político es la interrupción del consenso, la democracia que conlleva una idea de pueblo y de emancipación, es la irrupción del escenario político. Esto ocurre de manera contraria a cómo lo pretende el consenso. Rancière entiende a la democracia como los dispositivos institucionales de la soberanía del pueblo y reconoce en ella la figura de la comunidad. Pero el desafío que contiene este término lo despegas de la tradición moderna donde se la identificaba en la oposición entre la democracia formal y democracia real. Respecto a la relación entre lo político y la política, el currículum es un texto elaborado en la sobredeterminación, que le permite al Estado comunicar la política de gobierno en materia educativa. Los planes de estudios de la educación obligatoria son una muestra de ello. Pero al mismo tiempo son construcciones que contienen el horizonte de la emancipación. Esto es; verifica la igualdad de cualquiera con cualquiera (Rancière, 1996).

Nuevos desafíos de un currículum emancipador

El discurso moderno supo proponer una idea de emancipación que se presentaba como un salvoconducto social y político. Orientado por el interés emancipador desarrolla una teoría crítica (7) que, entre otros aportes, le permitió al campo del currículum reconocer esa tercera posición que sintetizaba la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. El interés emancipador ubica a Habermas como el filósofo moderno que atribuye a la racionalidad comunicativa un horizonte crítico-emancipador. En lo político, esta relación con la emancipación no considera la tensión igualdad-diferencia. Autores como Carr y Kemmis (1988) y Grundy (1987) retoman el interés emancipador habermasiano para trasladarlo a un currículum emancipador, constituyendo uno de los aportes de la Teoría Crítica en el campo del currículum. Pero la idea del currículum emancipador vuelve a chocar con los muros modernos cuando se divisa la emancipación con un proceso de liberación y consenso, derivado de la negociación como un acontecimiento extraordinario.

La perspectiva del posestructuralismo, reclama la necesidad de volver sobre la emancipación. En el campo educativo, se adhiere a la necesidad de

repensarla más allá del horizonte moderno. Esto permite continuar el hilo que lleva a replantearla con una nueva identidad en el campo del currículum, donde la emancipación se explique desde condiciones políticas no liberales y al decir de Rancière se ponga en juego la igualdad de cualquiera con cualquiera, ampliando el universo moderno de ese *todos*. ¿Cómo compatibilizar en la escena política la relación Estado-igualdad? Según este autor, habrá que cambiar la fórmula; lo político se ocupará de la emancipación como el tratamiento de un daño, asimilándola con la noción de política. Al respecto sostiene:

Tenemos entonces tres términos: la policía, la emancipación y lo político. Si queremos insistir en su entrelazamiento, podemos darle al proceso de emancipación el nombre de la política. Distinguiremos entonces la policía, la política y lo político. Lo político será el terreno del encuentro entre la política y la policía en el tratamiento de un daño (Rancière, 2006, p.18).

¿Qué plantear en un currículum emancipador?, ¿qué relación existe entre éste, lo político y la educación? Los tiempos actuales subvierten la idea de igualdad que creó la escuela en la modernidad. La CEG (de Alba, 2007) hace visible a los sujetos escolares comoparticulares y diferentes, en tensión permanente con la inclusión-exclusión. Es en la necesidad de reparar el daño de la exclusión social con solidaridad que se crea en el currículum un espacio, real y simbólico, donde estará cualquiera con cualquiera. O, mejor dicho, un espacio que considera la igualdad y reconoce las diferencias. Un currículum que pretenda inscribirse en la emancipación comienza a ocuparse de las problemáticas sociales emergentes de la CEG como múltiples formas de manifestarse la violencia: en la condición femenina, en la identidad sexual, en las condiciones ambientales, en la inscripción sociocultural, en la raza, en el uso del lenguaje, etc.

Un currículum emancipador de estas características es diferente al planteado por Grundy y Carr y Kemmis porque parte de la diferencia como condición para el logro de la igualdad, como una acción política de emancipación social e intelectual (8). Un currículum emancipador reconoce a la violencia y el conflicto como acontecimientos constitutivos de la vida escolar, sin los cuales no podrían pensarse acciones emancipadoras. La diferencia no puede tratarse sin la presencia de la violencia y el conflicto que pueden ser viabilizados a través del juego de lenguaje de Wittgenstein. La contingencia trae de la mano a lo alternativo e inesperado, y está dispuesta a destacar las emergencias.

En torno a la democracia

En los avatares de revoluciones, crisis, contrarrevoluciones, y de demás maneras de llamar al momento presente, la noción de democracia queda lo suficientemente expuesta como para ser redefinida. Esto hace pensar en tér-

minos políticos el posicionamiento frente a qué democracia, como se pronuncia ésta según los sistemas de gobierno y cuál es la relación entre la democracia y sus habitantes. Este, que es un problema político por excelencia, vuelve a convertirse en un problema para el currículum del Siglo XXI. El sentido público de la educación escolar y la definición de un texto acerca del para qué educar hace que exista un reconocimiento de la democracia como asunto político en el currículum y de la necesidad de que éste tome postura en lo escolar.

Para ello volvemos sobre los aportes de Rancière relacionándolos con los de Mouffe (2009, 2012). Compartiendo su tesis con Rancière, sostiene que el antagonismo y la violencia son inherentes a lo político y agrega la necesidad de revisar la relación entre democracia y consenso: "(...) la creencia en la posibilidad de un consenso racional universal ha colocado al pensamiento democrático en el camino equivocado" (Mouffe, 2009, p.11).

Sostiene que es urgente y necesaria la búsqueda de una teoría democrática alternativa a las existentes. Ya que en la actualidad tanto el enfoque de la democracia deliberativa (9) como el llamado por Guiddens "Tercera Vía", resultan equivocados en esta búsqueda. Es condición para el ejercicio de la democracia la creación de una esfera agonista donde puedan confrontarse diferentes proyectos políticos hegemónicos. Mouffe sostiene que en el antagonismo la lógica democrática establece una línea divisoria entre *nosotros* y *ellos*. Esto es, los que pertenecen al *demos* y lo que quedan excluidos del *demos*. La construcción semántica de ese *nosotros* y *ellos* identifica y reconoce, pero a la vez divide y excluye. Ahora bien, Mouffe argumenta que esta relación se puede establecer como amigo/enemigo o como adversarios. La primera denominación corresponde a una lógica democrática antagónica y la segunda a una lógica democrática agonista. Negar el agonismo trae consecuencias nocivas para la democracia ya que le quita el pluralismo necesario para la misma vida democrática y la aceptación del conflicto como instancia indispensable. Mientras tanto, el consenso racional cree necesario la erradicación del conflicto y del antagonismo para la vida democrática, "para remediar esta grave deficiencia, necesitamos un modelo democrático capaz de aprehender la naturaleza de lo político. Ello requiere desarrollar un enfoque que sitúe la cuestión del poder y el antagonismo en su mismo centro" (Mouffe, 2012, p. 112.)

Coincidiendo, Rancière sostiene que la política es un espacio de conflictos y antagonismos. La inevitable figura de *nosotros* y *ellos* está directamente relacionada con la inclusión-exclusión y las condiciones de igualdad. El modo en el que se defina el conjunto de *nosotros* es clave para su abordaje agonístico, reconociendo la tensión hegemonía-contrahegemonía. Cuando Rancière (2006, p.20) se pregunta si "una mujer francesa es un francés", está evocando esta distinción entre los que forman parte del *demos* y los que quedan excluidos.

Para rediseñar la democracia en las presentes décadas es indispensable reconocer quienes forman parte de la serie *todos*. Además, la identificación entre

nosotros y ellos lleva una diferencia sustancial de significantes al reconocerlos como enemigos o como adversarios. Considerar una política adversarial es el punto de llegada que le interesa a Mouffe para pensar la democracia. Los adversarios son aquellos que comparten un espacio simbólico, aunque quieren organizarlo de diferentes modos. La política agonista establece relaciones entre adversarios en un escenario pluralista. La tesis más fuerte de Mouffe (2012, p.113) radica en la paradoja de la democracia. Al dar por sentado que existe una democracia (en sentido liberal), es legítimo establecer parámetros para la soberanía popular a través del reclamo de la libertad. Cuando en un modelo agonístico de democracia la tensión hegemonía-contrahegemonía, el conflicto y la identidad de los sujetos vienen garantizados por la propia naturaleza de la democracia a través de la igualdad. Aceptar el poder como constitutivo de una sociedad democrática implica renunciar al ideal democrático como algo armónico y transparente.

Proyección del campo del currículum

En la actualidad el potencial teórico y metodológico del currículum tiene que contribuir con el trazado de ideas políticas en el campo educativo. Esto, que ha sido muchas veces una crítica hacia el propio campo, podría convertirse en una característica que lo aventaja. Volver sobre el currículum en el siglo XXI significa retomar las relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación y específicamente la relación currículum-sociedad. Pero también incorporando teorías sociales que contribuyan con el pensamiento de nociones amplias sobre el currículum, que superen el análisis desde las perspectivas modernas. Por otro lado, la educación necesita de la contribución del campo curricular en el armado de una agenda que atienda a los problemas sociales prioritarios. ¿Cuáles son los problemas que hoy enfrentan la educación pública y las escuelas como instituciones sociales? Los problemas más acuciantes se manifiestan en el ingreso y permanencia de sus estudiantes; las relaciones inter-generacionales como un problema cultural y de lenguajes; la elaboración de un proyecto a futuro que incorpore miradas éticas sobre la educación ambiental, el cambio tecnológico y la condición de género; la tensión globalización-democracia; una nueva noción de ciudadanía y la inclusión social de los sujetos entendida desde su inscripción política.

Mientras tanto, considerando al currículum como campo intelectual, proponemos volver a repensar la Teoría Curricular a partir de la superación de la organización teórica en torno a las perspectivas técnica, práctica y emancipadora, derivadas de los aportes teóricos de las Escuela de Investigación Social de Frankfurt y elaborar perspectivas que contribuyan a comprender y dar un orden posible a la noción de currículum. Este es el contexto que da cabida a una nueva construcción que reconoce las tradiciones del campo del currículum

y su relación con el campo de la didáctica como tradiciones complementarias. El desarrollo de los Estudios Curriculares (Pinar 2003a, 2011), como una línea preponderante coopera con el análisis de este campo desde la perspectiva de la Internacionalización. Este registro ofrece varios cambios en la mirada hacia el currículum. Al entenderlo como acontecimiento internacional se rompe la hegemonía de Estados Unidos como el escenario dominante en el estudio de la teoría curricular. Como contrapartida, la internacionalización permite identificar el currículum con la diversidad cultural, el cosmopolitismo y las particularidades de los contextos socio-políticos. Si cabe marcar una limitación, las identificaciones de esos contextos aún se establecen de acuerdo a los límites de los Estados Nacionales (10). Las particularidades entre contextos son contempladas a través de la *conversación*. Cuando Pinar entiende al currículum como una *conversación complicada*, la presenta en un doble abordaje. Por un lado, conversación entre los contextos macro políticos y culturales, cuyos territorios son los países. Por el otro, al interior de cada contexto considerando la simultaneidad de variables que contempla el currículum. Esta perspectiva, que atiende a las diversidades culturales; sociales y políticas, pueden ser entendidas como pequeños relatos, provisorios y cambiantes, aunque en su transcurrir se vaya tejiendo el campo del currículum. Su consolidación en el siglo XXI viene por este lado. Por ello la necesidad de articular estos aportes cosmopolitas con abordajes interdisciplinarios como el que se establece en la trama del antiesencialismo, la semiótica y las ciencias de la comunicación, los estudios culturales, las nuevas perspectivas pedagógicas, las construcciones epistemológicas del orden del pensamiento complejo y nuevas perspectivas de investigación educativa.

Alternativas para el currículum

Finalizando este análisis, conviene presentar tareas para encarar el currículum en clave política en los escenarios del presente. Para ello, presentamos tareas que comprometen al currículum con una nueva noción de democracia, el cambio, el problema de los contenidos y la evaluación.

1. De acuerdo con Mouffe, instalar una nueva noción de democracia es tan posible como necesaria. La sociedad moderna del siglo XIX se organizó en torno a una democracia liberal, orquestada para la concreción de sistemas republicanos de gobierno. La homogeneidad de ideas dejó claro que la creación del Estado y la educación del ciudadano eran las razones morales para construir sistemas democráticos de gobierno en occidente. Esta propuesta, que significó ruptura con los totalitarismos coloniales y las coronas, trajo consigo una falsa igualdad que se reprodujo en la escuela como un lenguaje válido. Éstasólo prosperó para aquel hombre modelo adecuado a los requisitos de la modernidad y de la educación institucionalizada en

lo escolar. Pero el reconocimiento de la tensión entre la globalización y la CEG (de Alba, 2007), en los actuales escenarios, pone en cuestionamiento esa noción de democracia al develar los restos que deja la homogeneidad: exclusión, rechazo a lo diferente, injusticia. La tarea de imaginar una sociedad democrática en el siglo XXI lleva a materializar otra democracia como sistema político. Vale decir que los procesos participativos para el cambio no deben desatender ni desmerecer la dimensión política acorde, desde un punto de vista, a lo que Mouffe (2009) llama el *modelo agonista en la sociedad* que contribuirá a comprender al currículum como campo de lucha y a democratizar, en sentido político no liberal, nuevos procesos de sobredeterminación curricular, en el reconocimiento de las diversidades de perspectivas e intereses:

Mientras que el antagonismo constituye una relación nosotros/ellos en la cual las dos partes son enemigos que no comparten ninguna base común, el agonismo establece una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional al conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes (Mouffe, 2009, p.27).

2. La recuperación de la noción de *cambio*, comenzando a desestimar el significativo de *reforma*, sigue siendo una tarea pendiente para el currículum del siglo XXI. La reforma tuvo hegemonía durante el llamado consenso neoliberal. Buena parte de las propuestas realizadas por los organismos multilaterales de crédito llevan el sello de este significativo, buscando así un modo posible de llamar a los cambios (Morelli, 2010, pp.80-81). La reforma como significativo vacío desconoce juegos de lenguaje y se posiciona como único significativo para nombrar el cambio curricular. Lejos de considerar equivalencias entre cambio y reforma, el cambio está asimilado al acontecimiento, al giro que determina que un currículum no sea el mismo a partir de ciertos momentos de los procesos educativos. El *cambio* está relacionado con las ideas de futuro, solidaridad, equidad y permite incluir a cualquiera con cualquiera. Está ligado a la constante posibilidad que adquieren los sujetos cuando se educan. Mientras que la *reforma* está ligada a los imperativos de modificaciones acordes a demandas mundiales o locales, justificadas por las políticas establecidas por consenso. Una reforma corre el riesgo de respondera demandas económicas utilizando la educación como vía de acceso. Lo que proponemos es volver a ubicar al currículum como parte de los problemas educativos sin que ello implique la reducción de las políticas educativas a los cambios curriculares.
3. Yendo hacia la agenda clásica del currículum, proponemos reinstalar el problema de los contenidos. Este ha sido un antiguo y genuino problema del campo del currículum que no debería perder consideración. La pro-

puesta de referirse al contenido como arbitrario cultural nunca ha sido tan pertinente como hasta ahora. Atribuirle la propiedad de arbitrariedad a la selección implica sostener la idea de algunos saberes se eligen para integrar una propuesta curricular mientras otros saberes se descartan en un determinado currículum. La arbitrariedad contribuye a justificar por qué un contenido es incluido y hay otro que ni si quiera llega a serlo, porque se desestima como tal. Esa justificación de inclusión o no, tiene siempre argumentos políticos además de los fundamentos epistemológicos, culturales y psicológicos. Si seguimos la propuesta con la que Lyotard se refiere a la hegemonía moderna del saber científico, consideramos que cuando volvemos a pensar en el lugar de los contenidos en un currículum es necesario instalar los saberes no sólo como saberes de la ciencia (disciplinarios o interdisciplinarios), sino también como saberes de la cultura, de las experiencias, de las emociones, de las tradiciones, del sentido común, del trabajo. Este planteo supera dos discusiones tradicionales en el terreno del contenido del currículum. Una de ellas es la discusión entre lo disciplinar y lo interdisciplinar y la otra es la tensión entre los saberes y las competencias. Además, en el intento de seguir quitando capas de ingenuidad a la selección de contenidos, cabría recordar que es un espacio del currículum en el que múltiples sujetos de la sobredeterminación intervienen en la defensa de poderes. Este espacio de participación, conflicto y negociación reinscriben al currículum en lo político. Entonces el problema del contenido no es un problema accesorio, ni mucho menos técnico, como pretendieron demostrarlo los modelos curriculares tecnicistas y prácticos.

4. Otra tarea que ya no puede esperar más es la de recuperar la noción de evaluación. La evaluación es uno de los asuntos de los que se ha ocupado el currículum desde su consideración como objeto de estudio en los inicios del siglo XX y ha sido exacerbada por Tyler hacia mediados de la centuria. Cabe destacar que al referirnos a ésta la consideramos como un objeto muy amplio que incluye tanto a la evaluación de los aprendizajes como a la evaluación curricular. En los años 80, respecto a esta última, de Alba (1991, p.116) planteaba “la necesidad de superar las propuestas de corte empírico-analíticas y llevarlas hacia aportaciones epistemológico-teóricas de las últimas décadas”. Además de la necesidad de una articulación conceptual entre las diversas perspectivas epistemológicas y teóricas para desarrollar nociones y conceptualizaciones nodales que permiten avanzar hacia la construcción de una teoría de la evaluación curricular. Esta tarea, digna de recuperar y continuar en el siglo XXI, necesita instalar la evaluación curricular como síntesis conceptual y valorativa, lejos del imperativo teórico, metodológico y político que imprimieron las propuestas de evaluación curricular como rendición de cuentas. El armado metodológico de la evaluación curricular está más cerca de la investigación educativa y de

los procesos participativos de evaluación institucional del currículum. Al revalorizar el papel de lo político sobre la evaluación curricular estamos recuperando la idea de los años 80 que quedó abolida por el consenso neoliberal que la ubicó como un proceso competitivo de logros de calidad educativa. Tal vez tengamos que volver sobre el texto “Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo” (de Alba, 1991) para avanzar con adecuaciones a los pequeños relatos de los actuales contextos. Instalar la discusión sobre noción de evaluación en el currículum, como problemática propia de este campo, como insumo reflexivo para el propio desarrollo, el de sus sujetos y el de la relación con la sociedad.

Notas Bibliográficas

- (1) A través del pequeño relato. Lyotard (2004) establece la inestabilidad e imprevisibilidad del discurso. Rechazando la idea del consenso universal de Habermas, entiende que el *juego de lenguaje* es un buen caso de paralogía.
- (2) Virno (2003) plantea que en la esfera pública se da una tensión entre *pueblo* que lo define como Uno y *multitud* que indica pluralidad entre los sujetos.
- (3) De ponerle un tiempo tangible al fuele histórico-político lo entendemos entre 1989 y 2001. El derrumbe del muro que dividió los mundos, derribó al mismo tiempo perspectivas de análisis que se presentaron como pares de opuestos entre el mundo comunista y el mundo capitalista. En el escenario argentino, el inicio coincide con un proyecto político neoliberal y el cierre del fuele se da sobre su salida, que estalla en un “que se vayan todos” como crítica a la política. En ese acontecimiento se pone en tensión la democracia, lo político y la noción de pueblo.
- (4) Para el autor, la Pedagogía del Conflicto tiene sus raíces filosóficas y políticas en el marxismo, la fenomenología, el existencialismo y el anarquismo.
- (5) En *Política, policía y democracia*, Rancière (2006, p.8) sostiene: “Este acuerdo entre los himnos oficiales a las virtudes de la democracia y las celebraciones intelectuales del retorno de la verdadera política, no tardará en confesar su inconsistencia. Porque la democracia, cuyos gobernantes alaban sus méritos, adquirirá en sus mismos propósitos, un rostro propio que limitaba seriamente la discusión sobre el bien común”... “Pero también la unificación económica del mundo permitiría volver a poner en la cuenta de la democracia, así redefinida, el primado marxista de la necesidad económica, afirmando que la política democrática debía entenderse como la manera de armonizar los intereses globales de la libertad económica con los intereses de las comunidades nacionales”.
- (6) Más que como una división en el tiempo, Rancière (2010) define un momento político como un peso puesto en la balanza donde se pesan situaciones y se cuentan los sujetos aptos para comprenderlas. Es el impulso que desencadena o desvía un movimiento y no una simple ventaja tomada por una fuerza opuesta. Es el desgarramiento del tejido común, es una posibilidad de mundo que se vuelve perceptible y cuestiona la evidencia de un mundo dado. En sí mismo, es el reconocimiento del disenso como motor de la política.
- (7) La Teoría Social Crítica del Siglo XX, posee un hilo conductor que reconoce una construcción que abarca desde 1932, con el primer ensayo de Horkheimer, hasta 1981 cuando Habermas presenta la *Teoría de la Acción Comunicativa*. A pesar de las diferencias metodológicas y de la recurrencia a distintas categorías de análisis, ese proyecto de 50 años conserva la necesidad de recuperar la racionalidad de las ciencias sociales por

fuera de las ciencias empírico-analíticas. Esta preocupación, que corresponde tanto a Horkheimer como a Habermas, le permite a este último buscar una salida no hallada por el primero. Pero el avance en el desarrollo de la Teoría Crítica no tuvo un recorrido satisfactorio para el proyecto de la modernidad que, al quedar inconcluso, hace entrar en crisis a la propia Teoría Crítica. A pesar de ello continúa viendo en la emancipación una vía superadora al problema del sujeto y de la sociedad.

- (8) Respecto a la emancipación intelectual conviene recordar a *El Maestro Ignorante* (Rancière, 2003) donde lo que puede aprender un estudiante tiene independencia de lo que puede enseñar un profesor. Contradiendo las leyes de la pedagogía, sostiene que un profesor puede enseñar aquello que no sabe y solamente un profesor emancipado podrá generar estudiantes emancipados, que es aquel que se habilita en el poder intelectual y social.
- (9) Aunque la democracia deliberativa se postule como alternativa de la democracia racional, ambas son de tradición liberal y entran en tensión con la tradición democrática que postula la igualdad, la identidad entre gobernantes y gobernados y la soberanía popular.
- (10) El precursor de esta perspectiva es William Pinar con sus dos tomos de *International Handbook of Curriculum Research*, el primero en 2003 y el segundo en 2014. En ellos la lógica de organización de la internacionalización es la de los países. Es así como se presenta el estado del campo del curriculum en 34 países como por ejemplo Argentina, Brasil, Chile, México, Israel, Nigeria, Irán, Sudáfrica, sin descartar los países europeos (Véase Pinar, 2003b; 2014).

Referencias Bibliográficas

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Unidad Bibliográfica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE educación- Plaza y Valdés Editores.
- Franzé, J. (2012). La política más allá del Estado: ¿una omisión de la violencia? *Revista Española de Ciencia Política* N° 29, julio, pp.67-83.
- Goodson, I. (1995). *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1986). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I y II. Madrid: Taurus.
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son interesantes a la política? En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- _____ (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ y Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lundgren, U. (1991). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lyotard, J. (2004). *La condición postmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morelli, S. (2010). *El curriculum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas*. Rosario: Laborde Editor.
- Mouffe, C. (2009). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- _____ (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Pinar, W. (2003a). *The Internationalization of Curriculum Studies*. Louisiana State University.
- _____ (2003b). *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- _____ (2011). *The Character of Curriculum Studies. Bildung, Currere and the recurring question of the subject*. Palgrave. Macmillan. New York.
- _____ (2014). *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- _____ (2006). *Policía, política, democracia*. Santiago: LOM Ediciones.
- _____ (2010). *Momentos Políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Santillana. Aula XXI.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: Colihue.