

# La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico\*

*Henry Portela Guarín\*\**

## RESUMEN

Recibido: 4 de enero de 2012

Evaluado: 29 de febrero de 2012

Aceptado: 27 de marzo de 2012

El currículo como trayecto fenomenológico se asume como “documento de identidad y trayecto de formación humana”, en un promisorio descentramiento de cartografías logocéntricas situadas en una concepción curricular eminentemente escolarizada, que arrincona otros itinerarios curriculares de la formación humana. Se recurre a expresiones lingüísticas metafóricas, para alcanzar la comprensión de los enfoques curriculares clásicos: técnico, deliberativo y sociocrítico; desde la distinción de huellas de la pedagogía y la didáctica, hasta el sentido de formación humana que se endilga en dichas concepciones.

## PALABRAS CLAVE

Enfoques curriculares, currículo fenomenológico, formación humana.

\* Artículo de revisión. Este texto se desarrolló en el marco del Posdoctorado en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, en convenio con la Universidad de Córdoba, Argentina.

\*\* Ph.D. en Ciencias de la Educación, Área de Currículo. Grupo Colciencias: Maestros y Contexto. Profesor titular de la Universidad de Caldas, Manizales. Correo electrónico: henryportela@ucaldas.edu.co

# Education in a Curriculum as a Phenomenological Path. A Sociocritical Approach

*Henry Portela Guarín*

## ABSTRACT

The curriculum as a phenomenological path is understood as an “identity and human educational journey document” as well as part of a promising decentralization process for logo-centric cartographies. These have been designed from a formal schooling conception of the curriculum and neglect other curricular itineraries of human education. Metaphorical expressions are used to understand some classical curricular approaches such as the technical, deliberative and socio-critical. This is done based on the distinction between the traces of pedagogy and didactics as well as the meaning of human education implied by them.

Recibido: 4 de enero de 2012  
Evaluado: 29 de febrero de 2012  
Aceptado: 27 de marzo de 2012

## KEYWORDS

Curricular approaches, phenomenological curriculum, human formation.

## LAS HUELLAS CURRICULARES

En la literatura educativa emergen inmensurables concepciones curriculares que indican el itinerario con el cual se determina el destino de los seres humanos, ceñido a un escenario formativo eminentemente “institucionalizado” de contrastes epistemológicos, ontológicos y sociológicos; existen tradiciones anglosajonas, urgidas de interpellación, a partir de disposiciones culturales inspiradas en *disentires* de carácter sociocrítico. Estas huellas curriculares se instituyen, manan y sobrevienen; se problematizan, interpelan, conquistan significado y sentido de mundo; afectan espacios-tiempos contingentes, pluralidad de subjetividades y contextos abstraídos en laberintos enmarañados entre acertijos epistemológicos.

Los rastros indelebles del currículo, su densa significación se remonta a la propuesta de clase o curso de estudio realizado por las Universidades de Leiden (1582) y Glasgow (1633). El tutelaje del *trivium* y *cuadrivium* expuesto por las universidades medievales. Los programas de gimnasia, danza, música y poesía inspirados en Platón. El método de diálogo, discusión y duda de Sócrates, Platón y Aristóteles. El trabajo colaborativo de San Agustín. La lectio, trabajo investigativo previo, y la collatio, conversación alumno-maestro, cohabitado en la Edad Media (Hamilton, 1991, 1993).

Las universidades alemanas de Halle, Gotinga y Berlín del siglo XVII, proponen maestros que investiguen para enseñar. Comenio instaura la Pansofía mediada por criterios ético-religiosos, enseñar a través de todas las cosas. La comunidad jesuita presenta la *Ratio Studiorum* con sus conceptos de “disciplina” y “syllabus” que aún con-

viven en universidades latinoamericanas (1991 y 1993). De manera contemporánea, el currículo se lee con: Jhon Dewey, en *Democracy and education* (1916), William H. Kilpatrick en *The project method* (1918), Franklin Bobbitt en *How to make a curriculum* (1924), George S. Counts en *Dare the school builds a new social order* (1932), Ralph W. Tyler en *Basic principles of curriculum and instruction* (1949), Robert Havighurst en *Developmental tasks and education* (1950), Benjamin Bloom en *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain* (1956), Jerome S. Bruner en *The process of education* (1960)<sup>1</sup>.

Ese mundo del lenguaje y los conceptos es un mundo apalabrado que instituye un arbitraje del currículo para modelar, calcar, mimetizar, desfasar, confundir o forjar sentidos. Urdimbre tejida de racionalidades de ciencias y disciplinas que asumen soluciones universales como paradigmas perdurables sin revolucionar el espectro de la academia, a pesar de la cultura, la diversidad, la aldea global-local, y nuevos conceptos humanistas que propenden por la visibilización del sujeto.

Advertir toda esta trama curricular convoca a comprender tres metáforas<sup>2</sup>: mapa como lenguaje heredado del empiricismo. Mapa como discurso que incursiona en el posestructuralismo con nuevos conceptos: símbolo, imagen, narrativa, retórica, y texto, implicados en redescubrir la libertad de maniobra retórica del cartógrafo (Harley,

1 Shane (1980) ubica estos escritos como los más significativos que han influido en el concepto, definición y el desarrollo del currículum en el siglo XX.

2 La metáfora la asumo con Lizcano (1998), que propone una hermenéutica sociológica de las metáforas como expresiones del lenguaje corriente o como conceptos técnicos o científicos. Parte de dos componentes básicos: todo concepto es un concepto metafórico y toda metáfora, en tanto concepto, es una institución social.

1988). Mapa como territorio, corolario de una configuración, fruto de lugares que guardan la memoria, acontecimientos, sitios significativos e insólitos, territorio habitado por personas que conocen las palabras y las historias (Landaburu y Zalamea, 2000).

## EL CURRÍCULO: UN MAPA EMPIRICISTA

El mapa empíricista<sup>3</sup> es natural y objetivo, representación gráfica, coordenada, punto topográfico, producto neutral y disciplinar; con la apariencia de la imagen encarna ideologías culturales como herramientas de dominación social y territorial del Estado moderno, traslapadas en intereses culturales: el contexto político, el contenido y el poder simbólico. Por eso:

Lejos de fungir como una simple imagen de la naturaleza que puede ser verdadera o falsa, los mapas redescubren el mundo, al igual que cualquier otro documento, en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales [...] Los mapas pueden caer también en la categoría de lo que Foucault ha definido como actos de vigilancia, especialmente los relacionados con la guerra, la propaganda política, la definición de la fronteras o la preservación de la ley y el orden (Harley, 2005, pp. 61-82).

El contexto político en beneficio del poder de élites sociales, crea e impone realidades espaciales:

Los mapas se usaron para legitimar la realidad de la conquista y el imperio [...] la lucha por África, en que los poderes europeos fragmentaron la identidad de la organización territorial indígena, se ha vuelto casi texto ejemplar de estos efectos (Harley, 1988, pp. 85-87).

El contenido evidencia el poder, manipula de manera deliberada símbolos de representación cartográfica como propaganda, censura y control; el contenido tiene marcas sociales propias del productor del mapa, observables en reglas y estructuras ocultas de los mapas<sup>4</sup>. Ese poder se expresa en la enseñanza:

La enseñanza es una industria de “trabajo intensivo”, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplee [...] Los hombres de Estado y sus asesores luchan tenazmente, en la actualidad, para crear mercados comunes regionales a través de los cuales las mercancías económicas puedan circular en mayor abundancia. Los sistemas educativos, sin embargo, ya tienen su propio mercado común y lo han tenido durante mucho tiempo. Es un mercado mundial, y su

3 En este escrito haré alusión al término empíricista de Brian Harley, un reconocido líder de los estudios de historia de la cartografía de finales del siglo XX en el mundo anglosajón. Edney (2005) dice que el empiricismo se asumía desde un paradigma evolucionista que posicionaba la cartografía moderna, que tras la idea de progreso pretendía la perfección de sus técnicas, prácticas y herramientas. Primaba entre los cartógrafos académicos en los años sesenta, la idea de que los mapas eran una forma de lenguaje, y que la cartografía, como ciencia, debía descubrir y perfeccionar la gramática y la sintaxis de comunicación de los mapas en un modelo de comunicación cartográfica (p. 113).

4 Harley (1988) presenta: I. Las geometrías subliminales, como por ejemplo la proyección Mercator “y su contribución al sentido europeo de superioridad”; II. Las tendencias jerárquicas de la representación cartográfica que reflejan las ideologías sociales predominantes y son acordes con las jerarquías sociales establecidas; y III. Los silencios en los contenidos, que no son residuales sino por el contrario “activos” en la producción de conocimiento.

"volumen de negocio" ha alcanzado gran auge en los últimos veinte años en medida, variedad y extensión geográfica. A pesar de ello, poco provecho se ha sacado de sus beneficios potenciales [...] Virtualmente todos los sistemas de educación forman parte integral de un sistema mundial de educación, y lo mismo puede decirse de la "comunidad intelectual" de cada país (Coombs, 1971, pp. 213- 214).

El poder simbólico refuerza su actuación con mediciones exactas convertidas en el talismán de la autoridad cartográfica (Harley, 1988, p. 107). Los cartógrafos consideran que sus mapas son manifestaciones escritas concretas en el lenguaje matemático, no obstante, son metáforas o símbolos del mundo (Sancho, 1990, p. 63).

El *currículo técnico* (Escudero, 1999) se compara con esa racionalidad cartográfica, porque sus características de certeza, asepsia y significado se rotulan como racionalidad empírica, positivista, instrumental, burocrática y científico (1920-50)<sup>5</sup>. Emisor de un lenguaje descriptivo, informativo, reproductivo, e instructivo, como modelo de realidad referido al contexto político y al poder simbólico. Dispuesto en la eficacia, eficiencia y control, su racionalidad es la enseñanza, los objetivos escolares, las secuencias técnicas y los métodos normativos. Su sentido es formar capital humano y desarrollar capacidades para el progreso económico, con el propósito de ocupar distintos trabajos requeridos por el sistema económico<sup>6</sup>.

- 5 Este periodo se registra desde dos obras pioneras del currículo: *El currículum* de Franklin Bobbit (1918) y *Principios del currículum* de Ralph Tyler Winfred (1949), su modelo es denominado lineal.
- 6 Estas propuestas fueron asimiladas posteriormente al modelo de objetivos conductuales o instrucionistas, de boga en los años sesenta (Benjamin Samuel Bloom, 1956, con su modelo de enseñanza por objetivos y Robert Mills Gagné, 1965 y 1977, con su modelo de procesamiento de información de instrucción programada, al conductismo y al análisis de tareas de la psicología industrial aplicada al entrenamiento militar, y a un modelo técnico gerencial de desarrollo curricular.

Se despliega con prácticas planeadas de enseñanza administradas por la escuela para alcanzar objetivos educativos de resultados acumulativos evaluables. Su pedagogía tradicional-transmisionista de datos y hechos devenidos de la técnica centrada en objetivos y planes de estudios acríticos. Su didáctica conductista-instrucionista<sup>7</sup>, en una visión reduccionista delineada en atender intenciones del Estado. Su postura es ateórica y acrítica:

El desarrollo del currículum es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere de forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias (Tyler, 1981, p. 18).

Se da preeminencia al saber disciplinar que ignora otros saberes, incluso los de los profesores, todo por el reduccionismo epistemológico de prácticas absorbidas por experticias inamovibles e intencionadas a la apropiación formal de significados disciplinares abstractos. Reciprocidad mecánica en el aula, entre teoría y acción profesional, repetición de contenidos evasivos a conceptos de las ciencias de la educación, adoptados por los profesores y que riñen con esa postura mimética (Porlán y Rivero, 1998, pp. 29, 30).

Su expresión curricular en la práctica docente adopta la mimesis como imitación de

7 Este proceso tiene cuatro fases: Desarrollo, verificación e integración de actividades instructivas y medios tecnológicos. Evaluación. Implantación. Manejo instruccional (*management*). La instrucción tiene que ver con cómo se va a enseñar y currículo tiene que ver con qué es lo que se va a enseñar.

modos de transmitir información “prescrita y construida” para ser aprendida; sus métodos eficientistas y cuantitativos condicionan la evaluación; representación de un mapa de gestión empresarial con programas prescriptivos, imperativos y cerrados; escritura psicológica industrial de designios operativos, observables, medibles y cuantificables:

En la práctica docente, la idea más extendida es la de programación didáctica, a partir de las prescripciones de la administración, interpretada de manera más o menos fidedigna y adecuada, y pasada por el tamiz de los libros de texto. En este sentido, es difícil encontrar centros o profesores con un sentido global de diseño y desarrollo de la enseñanza, que vaya más allá de la programación por áreas o por asignaturas (Sancho, 1990, p. 53).

En ese sentido el currículum considera la sociedad y la cultura como una “trama” externa a la escuela (Kemmis, 1998). Así, el programa mapea vías con rumbos ajenos, desconoce emociones y motivaciones; se sustrae de la aventura, la incertidumbre y el caos; carece de preguntas por el sujeto. “Se trata de ir desde el territorio a establecer el mapa y no al revés” (Calvo, 2006) porque hay lugar para el desacuerdo, lo extraño, lo enigmático, lo racional, lo emocional y lo particular:

Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó, para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable, que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene (Calvo, 2006).

Ante esta cultura libresca, lánguida en representaciones teóricas sin reivindicación del saber contextual, sofisma discursivo bastante convincente en instrucciones retóricas de respuestas preestablecidas para enseñar-aprender saberes sociales clasificados y ordenados, se requiere reconocer las voces de los sujetos en sus propios escenarios de actuación, enseñar para la autonomía, lo cual supone una educación autocrítica, inconforme con reglas de acción racional con respecto a fines que personifican habilidades, internalización de normas y disciplinas de comportamiento, estructuras de la personalidad, habilidades para resolver problemas y motivaciones que admiten la conformidad con las normas (Habermas, 1996).

Estas explicaciones y comprensiones sobre las normas, acciones y fines del mapa curricular empiricista, alejado de la vida cotidiana del aula, desconocedor del saber práctico, creativo y propositivo del maestro, se sustentan en los rastros de la reproducción<sup>8</sup> y sus reformas curriculares<sup>9</sup>.

*La reproducción* mantiene las relaciones de producción social y económica a través de la institución educativa en tanto aparato ideológico del Estado con sus lineamientos religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos y culturales, de tal forma que se

---

8 La historia de la utilización del paradigma de la reproducción en educación, pasa necesariamente por tres trabajos centrales: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (Althusser, 1970); *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970); *La instrucción escolar en América capitalista* (Bowles y Gintis, 1976), obras respectivas de un filósofo, un par de sociólogos y un par de economistas (Da Silva, 1995, pp. 44-45).

9 En este apartado me apoyo en la experiencia de la reforma curricular estudiada en mi tesis doctoral: “La formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la Reforma Curricular de 1998: Trayectos y Sentidos”. Todo este referente se contrasta con otras reformas curriculares desarrolladas dentro y fuera del país, que no son extrañas a las reflexiones encontradas en mi contexto educativo próximo.

perpetúa el dominio capitalista comenzando con las tensiones del poder, manipulación y olvido por lo humano; con esta perspectiva, la escuela evidencia una tendencia reproductionista de los modelos de producción, desde una interpretación política marxista (Althusser, 1988).

Recurre al orden cronológico escolar para mantener ideales religiosos, familiares, jurídicos, políticos y culturales, en ausencia de conflictos y resistencias. Este calco fragmenta lo espontáneo y creativo, perpetúa la violencia simbólica del sistema socioeconómico básico<sup>10</sup> pleno en hegemonías ideológicas, imposición de códigos y compendios teóricos disciplinarios:

Los estudiantes, al igual que los trabajadores con respecto a su trabajo, ejercen poco control sobre el currículo. La educación es contemplada como un medio, más que como un fin en sí misma. La división del trabajo, que confiere a cada persona una estrecha gama de tareas y que engendra la desunión entre los trabajadores, se repite en la especialización y compartimentación del conocimiento y en la competencia entre los estudiantes. Los distintos niveles educativos se corresponden con, y preparan para, los diferentes niveles de la estructura ocupacional. De este modo los empleos a que dan acceso las credenciales de primaria son repetitivos y claramente subordinados (Bowles y Gintis, 1981, p. 177).

Esta réplica de relaciones jerárquicas de administradores, maestros y estudiantes

traslapan arquetipos de poder en currículos que prescriben el conocimiento oficial del Estado en ordenamiento social (Bernstein, 1985). Así, la política, el contenido y el poder simbólico del mapa empiricista, regulado y reproducido en un sistema educativo, se ajusta al disciplinamiento predeterminado y a las estrategias de los mercados económicos (Tiramonti, 1998, pp. 76-77).

Las *reformas curriculares* no evidencian transformaciones de fondo, dado el pre-determinismo finalista de supervivencia de programas que minimizan las acciones supremamente críticas y conscientes (Da Silva, 1995, p. 62). Formas funcionalistas de carácter sistémico, cotejo de funciones de forma positiva, dada su contribución a un adecuado funcionamiento global; afán de vigencia, reflejo de competitividad de programas académicos fluidos de forma periódica, aunque en los lineamientos de algunas reformas se presenten oposiciones y resistencias como lugares de apelación y de lucha.

Reformas reflejos del currículo técnico, que por su estructura de racionalidad y bajo preceptos de eficacia y eficiencia en sus intereses de desarrollo económico y control social, evidencia la brecha entre planificación y ejecución curricular: la planificación como asunto de expertos académicos y la ejecución, como tarea de los docentes, lo cual extravía teoría y práctica, pensamiento y acción (Martínez Bonafé, 1991).

Reformas mecanicistas, reduccionistas-económicas, funcionalistas, productoras de la apócrifa pasividad de los sujetos sociales, neófitas al conflicto, las contradicciones y resistencias, porque “las teorías de la reproducción suponen que los intereses de una ideología de la clase dominante se impone

<sup>10</sup> Los autores Bowles y Gintis (1981) asumen la reproducción desde las teorías de la correspondencia, tratan de sustentar estos puntos centrándose en varias investigaciones que muestran que en la educación y en el trabajo se recompensan los mismos tipos de rasgos de personalidad. De este modo, la creatividad y la independencia se penalizan en las escuelas y se desaprueban en el trabajo; mientras que la perseverancia, la dependencia, la identificación con la organización, la puntualidad se aprueban y recompensan.

sobre la clase dominada, casi sin ninguna oposición o resistencia por parte de esta última” (Da Silva, 1995, pp. 65-66). Se describen como:

- Ahistóricas e imperiosas de una realidad cultural contemplada sin reflexión y asombro desde el predominio de lo objetivo ante lo subjetivo; de esta manera desconocen desarrollos y alcances de otras reformas, por eso “las teorías de la reproducción al basarse en un esquema altamente abstracto, tienden a congelar e ignorar la historia, focalizando y aislando un momento específico de su incesante flujo” (Da Silva, 1995, p. 67).
- Teorizaciones inadecuadas a posibles transformaciones sociales,

porque las teorías de reproducción social al enfatizar sus funciones reproductivas, estarían minimizando su papel en el proceso de transformación y cambio social [...] la dinámica educacional puede contraponerse, en ciertas circunstancias, a la dinámica reproductiva, contribuyendo así a una cierta transformación de la sociedad (Da Silva, 1995, pp. 68-69).

Discursos técnicos y teleológicos<sup>11</sup> contingentes, simplistas, pesimistas, derrotistas, enajenados a transformaciones sociales que realmente ocurren (Da Silva, 1995, pp. 58-70). Prácticas de enseñanza medidas por su impacto, porque cambian diseños curriculares, pero las acciones didácticas discurren incólumes a obtener resultados medibles y eficaces; y no se trata solo de

docentes representantes del sentido construido desde políticas curriculares de Estado, sino que puedan contribuir con sus prácticas a la reconstrucción de sentido, para jugar un papel activo generador del cambio curricular<sup>12</sup>.

Estas reformas se implementan como una representación determinada de difundir y reproducir saber, con lógicas de la competitividad económica, con un ceñido margen para la pedagogía, porque la epistemología se rotula en el utilitarismo. Los criterios de competitividad, eficiencia y eficacia se subordinan a políticas internacionales de economía trasnacional fortalecida en el disciplinamiento y la homogeneidad social, en tanto reducen la relación educación-sociedad a un solo factor: la economía como reflejo de políticas neoliberales (Miñana, 2006).

Esa racionalidad supeditada al contexto económico, desarrolla la teoría del capital humano que fortalece una mirada economista-funcional aferrada a la tradición utilitarista liberal de la educación, argumentando vínculos directos entre sistema educativo y económico, en términos de producto y rescate de inversión. Adam Smith aduce primacías económicas de individuos con más conocimientos útiles, Mincer (1958), Schütz (1963) y Becker (1964) aportan estudios empíricos centrados en el análisis de tasas de retorno, con los que pretenden exponer que la educación formal es una inversión para los individuos y la sociedad con beneficios

11 La acción teleológica es el engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad, son decisiones, propósitos, acciones, hacia otras deseadas; hace que se produzca el estado de cosas deseadas. Se interpreta como utilitarista, calculadora, desde el punto de vista de maximización de utilidad (se utiliza en economía, sociología y psicología social) se concibe como un concepto de racionalidad con arreglo a fines; presupone relaciones entre un actor y un mundo de cosas existentes (Habermas, 1998).

12 En un estudio comparado sobre las dinámicas de formación de docentes desarrolladas actualmente en América Latina realizado por Inés Dussel, se plantea que el “principio de isomorfismo” largamente utilizado en la formación de profesores latinoamericanos, provocó algunas consecuencias negativas, como la rigidez en el trabajo y desempeño de los profesores, la fragmentación del currículo en asignaturas fijas y el empobrecimiento de la formación de docentes (Dussel, 2001).

cuantificables, sean estos financieros o no (Von Hayek, 1997, p. 450)<sup>13</sup>.

Por eso cuando se explora en reformas y programas, los procesos de indagación solo describen la globalidad de acciones realizadas por seres humanos a partir de la observación y enumeración de todos los documentos dispuestos en forma lineal, cronológica, por tanto, sin comprensión, relación y conexión entre los hechos de la política, la economía, la sociedad y las manifestaciones culturales.

Este mapa lineal empequeñece el sentido de la formación humana porque se ensombrece el autorrespeto y co-respeto, hay imposición, coacción y regulación de capacidades humanas, instauración de relaciones de poder; quien conoce compite, quien ignora es incompetente, el uno es eficiente, el otro no. Las reformas curriculares alrededor del mundo cambian hacia la educación en competencias, currículos integrados en forma de espiral, contenidos curriculares flexibles con cursos centrales y electivos y estrategias centradas en el estudiante, pero que en la práctica no asumen sus promesas. Son currículos circunscritos a un modelo que distorsiona y pervierte el sentido de la formación por estar centrados en las adquisiciones en las cuales la conducta útil:

Reduce la formación a solo aprendizajes en su acepción más estricta [...] y la didáctica racional a progresiones, adiestramientos sistemáticos y controles en cada etapa. Se ajusta a una lógi-

ca externa, que plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional (o para la introducción de nuevas prácticas), es decir, anterior a ella y que se ajusta a requisitos presupuestados. Es una práctica predeterminada, preocupada por los contenidos, inspirada en el conductismo y la pedagogía por objetivos, en los cuales la preevaluación, la actividad de aprendizaje y la post-evaluación son recurrentes (Ferry, 1991, p. 70).

Huella indeleble de una formación maniatada por la instrumentalización del ser humano, por tanto, institucionalizada, decretada, controlada, vigilada y evaluada. Inquieta además, ¿qué tan lejos están los sistemas formadores de maestros de Herbart o Gadamer, por ejemplo?, ¿cómo asume el carácter moral y ético del ser humano, el mapa curricular empiricista?, ¿por qué el currículo es elaborado desde el ritual normativo<sup>14</sup> de paquetes dogmáticos propios de retórica oficial, con sus principios de legitimidad y membresía, con lineamientos mapeados al amparo de la modernización y sus políticas de racionalización?, ¿qué sujetos se reconocen?, ¿se escucha el otro?, ¿se atiende la pluralidad discursiva?, ¿se convierte la acción cotidiana en fuente de reflexión y de conocimiento?

La formación es algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética”; lo fundamental del ser humano es su devenir con la vida y sus saberes: “uno se apropiá por entero, de

<sup>13</sup> Friedrich Von Hayek (1899-1992), filósofo y economista de la Universidad de Chicago compendia el pensamiento de Smith; escribe “The Constitution of Liberty” en 1960, en que trata el tema de la Instrucción pública y la investigación científica en el capítulo VI y XXIV. Publicado en 1960 por la Universidad de Chicago, y traducida como “Los fundamentos de la libertad” en los años setenta por Unión Editorial en Madrid, y reeditada en dos volúmenes por Folio, Barcelona (1997, pp. 449-450).

<sup>14</sup> A comienzos de la década del noventa, el país emprendió una serie de transformaciones institucionales modernizadoras y racionalizadoras que se desprendieron de la Reforma Constitucional de 1991; la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) planteó grandes cambios orientados a definir los términos de la prestación del servicio, descentralizar su administración, incrementar el financiamiento, mejorar la distribución territorial de los recursos nacionales y fomentar el desarrollo de la autonomía escolar.

aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (Gadamer, 1984, p. 39). La pedagogía como formación en un sentido histórico, se le puede asumir como presente, pasado y futuro, no acabada, porque la formación es conciencia histórica, conjunto de momentos de un mismo horizonte de temporalidad e historicidad que se desplaza con los sujetos en el transcurso de la historia.

De ahí que cuando nuestra conciencia histórica se desplaza hacia horizontes históricos, esto no quiere decir que se traslade a mundos extraños, a los que nada vincula con el nuestro; por el contrario, todos ellos juntos forman ese gran horizonte que se mueve por sí mismo y que rodea la profundidad histórica de nuestra autoconciencia más allá de las fronteras del presente (Gadamer, 1984).

El itinerario abordado permite comprender estructuras, sistemas arborescentes, racionales, centralizados, jerarquizados que advierten centros de significancias y de subjetivación, en los que un elemento recibe información de una unidad superior; estos sistemas arborescentes han dominado el pensamiento occidental y en particular, el pensamiento curricular. Ahora el rizoma<sup>15</sup> contrapone a lo anterior, sistemas acentrados, abiertos, de producción inconsciente, no jerarquizados, sin memoria organizadora central; llena espacios vacíos, crece entre y en medio de otras cosas; es una manera de comprender el currículo: mapa texto,

territorio de trayectos, sensibilidades y fragilidades.

### **EL CURRÍCULO UN MAPA TEXTO: UN TERRITORIO DE TRAYECTOS, SENSIBILIDADES Y FRAGILIDADES**

Los trayectos son itinerarios, experiencias del mundo de la vida, caracterizados por ser dinámicos y transformativos, parten de los fenómenos dados a la conciencia, de manera que descubren estructuras internas inmersas en la vida cotidiana como saberes explícitos, autocríticos e interpretativos. El currículo tiene intuiciones, reflexiones, problemas, satisfacciones, rupturas y permeabilidades, da cuenta de trayectos personales al igual que de los trayectos compartidos y ajenos hacia propuestas de formación como posibilidades y ensoñaciones.

Hablar del trayecto fenomenológico es increpar ante el totalitarismo ideológico de la racionalidad científico-técnica en la vida social contemporánea, liderar acciones ideológicas, culturales y políticas, posibilitar proyectos curriculares y solucionar problemas. Esta correlación del texto, trayecto y territorio, se inicia en los enfoques deliberativo-práctico<sup>16</sup> y sociocrítico<sup>17</sup>, contestatarios a

---

16 Aparece en los años setenta, ante la racionalidad medios-fines, surge la racionalidad deliberativa, como proceso continuo de deliberación. Inspirada en el pragmatismo filosófico de Dewey, en la epistemología genética de Piaget, en la psicología aplicada a la educación y en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Moreno Olmedilla 1999). Además de Schwab y Stenhouse, son representativos de esta línea Eisner, Eliot, Reid, Walker, Atkins, Gimeno y Zabalza.

17 Lo que denominamos en la actualidad como la perspectiva sociocrítica del currículum constituye el movimiento que agrupó y continúa agrupando a un mayor número de adeptos. Nombres como: Henry Giroux, Michael W. Apple, Shirley Grundy, Madam Sarup, Cleo H. Cherryholmes, Stephen Kemmis, Rob Walker, John Elliot, Ivor F. Goodson, Ulf F. Lundgren, Tomas Englund, Thomas S. Popkewitz, Geoff Whitty, Michael Young, Paul Willis, Angela McRobbie, Paulo Freire, Philip Wexler, José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, entre otros, son fácilmente reconocidos como representantes de esta perspectiva de investigación y desarrollo curricular.

15 Esta reflexión se inspira en Deleuze y Guattari (1994), quienes plantean el rizoma como principio de conexión y de heterogeneidad en el que cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro. El rizoma, propio de las ciencias naturales, permite leer y comprender otras ciencias, se transfiere a la epistemología, gnoseología, ontología, metafísica, gracias a la constante indagación crítica, a la aproximación del conocimiento a la realidad entre procesos, sistemas complejos, tiempos, pasado y futuro como posibles en esa andadura.

disposiciones técnicas: mapa empiricista, instrumento-documento, estructura-sistema, dispositivo-campo de estudio, plan previoracionalidad, medios-fines, técnicas de control, pedagogía por objetivos y didáctica instrucionista.

- *El enfoque deliberativo* reclama una fusión del discurso técnico-práctico para soluciones educativas consensuadas, juicios reflexivos, prácticas investigativas, enfoques interpretativos y proyectos interdisciplinarios<sup>18</sup> centrados en los conceptos simbióticos de plan y experiencia:

Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le concepturna como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden descubrirse a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del currículum se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo (Stenhouse, 1984, p. 27).

En ese recorrido reflexivo, J. Schwab (1969) plantea que el campo del currículum está moribundo por su ineptitud para presentar métodos y principios propios para continuar su trabajo, por su excesiva confianza en la teoría; ante este panorama sugiere como alternativa para avivar el currículo, trasladar las energías teóricas a las prácticas, a lo casi práctico y a lo ecléctico (Kemmis, 1993, p. 67). Sin embargo, este enfoque se desvanece en la distinción aristotélica

entre razonamiento técnico y práctico, porque no transfiere la práctica a la praxis transformadora<sup>19</sup> a pesar de adjudicarse ideales humanos, conceptos morales y buscar logros intelectuales y culturales mediados por argumentos (Kemmis, 1988, pp. 129-130).

- *El enfoque sociocrítico* imprime su esencia en la teoría crítica<sup>20</sup>, urge para transformar el problema social del contexto en escenario de debate co-participativo, reflexivo y crítico; exalta la construcción cultural, simbólica y axiológica para construir y describir mundo; sus conceptos de dialéctica, escuela-entorno, emancipación, pragmatismo crítico, deconstrucción, texto discursivo, pedagogía crítica y didáctica crítica, se interiorizan en su práctica curricular:

Como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, que contribuya a la resolución de su tensión esencial: ver la escuela y la formación del estudiante como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares (Kemmis. 1992, p. 14).

19 En 1969, Joseph Schwab publica su artículo: "The practical: a language for curriculum", al cual hace alusión Kemmis en 1993.

20 La teoría surgió de la Escuela de Frankfurt, como se denominó el grupo de filósofos alemanes, componentes del Instituto para la Investigación Social; el Instituto, fundado en 1922, pretendía orientarse hacia estudios marxistas, pero bajo la dirección de Max Horkheimer, que sustituyó en 1931 al primer director, programó metódicamente investigaciones interdisciplinares de filósofos, sociólogos, economistas, historiadores y psicólogos, con predominio de la filosofía. El grupo primitivo, estaba constituido fundamentalmente por Horkheimer, Löwenthal, Adorno y Marcuse. De ellos surgió la llamada "teoría crítica", núcleo filosófico de la Escuela. Tras la muerte de Adorno, en 1969 —la de Horkheimer ocurre en 1973— acaba la primera época de la Escuela de Fráncfort; Jürgen Habermas es el principal representante de la segunda.

18 Sugiero revisar la página 24 del documento Interdisciplinariedad y currículo: Un estado del arte. Carlos Miñana Blasco. Universidad Nacional de Colombia.

La teoría crítica<sup>21</sup> aborda la subjetividad, confronta el detrimento de la tradición sociocultural, la fragmentación del pensamiento, el carácter instrumental de la racionalidad de Occidente, racionalidad científico-técnica. Se instituye en intención colectiva de ir más allá de los límites de la formalización y abstracción de la razón impuesta por la teoría tradicional identificada con una realidad a ultranza desde procesos descriptivos y evaluativos, en perspectiva fáctica, totalitaria, autoritaria, promulgada desde propuestas políticas de esa extirpe. De hecho:

La profesión del crítico es la lucha a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se puede separar de la lucha [...] Lo que la teoría tradicional puede admitir sin más como existente; todas estas exigencias, por las que la propia ciencia no se suele preocupar, quedan puestas en cuestión por el pensamiento crítico (Horkheimer, 2000, p. 51).

El enfoque sociocrítico propone un currículo contextualizado y deliberado en las comunidades educativas, con principios y acciones para emancipar; se instaura en la pedagogía crítica a partir de un docente como intelectual crítico, transformador, traductor del aula en escenario de discusión, análisis y propuesta; su didáctica crítica, problematiza y estimula pensamiento divergente. Este enfoque reivindica el mapa

21 La racionalidad crítica se aborda bajo diferentes nombres: la razón instrumental Max Horkheimer 1895-1973; la razón unidimensional Herbert Marcuse (1898-1980) y la razón identificante, Teodoro Adorno (1903-1969); ellos fueron tres judíos alemanes que emigraron de Alemania en 1933; su maestro, Walter Benjamin, perseguido por la SS (Gestapo), se suicida cuando intentaba huir hacia España en 1940. Se desarrolla la teoría crítica a partir del dolor físico al que están expuestos los individuos ante la irracionalidad y el in-humanismo, la "Nueva Barbarie" que llegó a su climax en los campos de concentración de Auschwitz. La teoría crítica está alentada en evitar que dicho episodio nazista se repita.

discursivo y territorializado<sup>22</sup>, no insinúa un ser infalible, es divergente con los significados de un humano incólume inculcado en la reproducción, instrucción y producción<sup>23</sup> de lógicas antropocéntricas, teleológicas e identitarias de realidades únicas:

El currículum tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los que las teorías tradicionales nos confinaron. El currículum es lugar, espacio, territorio, relación de poder [...] trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, propia vida, forja de identidad, texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad (Da Silva, 2001).

El currículo, pensado en este horizonte de formación humana, es un documento de identidad, es territorio y trayecto fenomenológico; se ajusta en la interpretación de la experiencia vivida, devela tramas profundas del ser del lenguaje posibles a la experiencia hermenéutica en tanto giro ontológico, puente entre texto e intérprete, portador de tradición en experiencia insostenible sin palabras, porque hablar-pensar, palabra-cosa, constituyen unidad indisoluble<sup>24</sup>.

22 Esta perspectiva curricular permite fusionar dos metáforas enunciadas anteriormente: mapa como texto-discurso y como territorio.

23 Gimeno (1983, p. 191) agrupa las diversas concepciones del currículo en cinco grupos, que tienen una relativa homogeneidad interna a la hora de afrontar los fenómenos y problemas del mismo. El currículo como estructura organizada de conocimientos (es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela). El currículo como sistema tecnológico de producción (la base de este modelo es conductual, se entiende como conjunto de unidades y contenidos estructurados en una secuencia jerárquica). El currículo como plan de instrucción (plan de instrucción que incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación). El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje (planificadas y no planificadas). El currículo como solución de problemas (se trata de la corriente con más vigencia en la actualidad (Stenhouse, Eisner, Tanner, Coll).

24 Como puntos principales de su ontología hermenéutica insiste en el papel del lenguaje como ontogenicidad y universalidad del fenómeno

## EL CURRÍCULO. UN TRAYECTO FENOMENOLOGICO

La fenomenología del currículo encarna una ruptura radical con la epistemología tradicional, su perspectiva crítica riñe con los estilos de comprensión técnica y científica implicados en la organización y estructuración en torno a disciplinas y asignaturas. En perspectiva fenomenológica con su énfasis en la experiencia del mundo de la vida, los significados subjetivos e intersubjetivos, poco sentido le dan a formas de comprensión técnica y científica implicadas en la organización y estructuración del currículo. El currículo es visto como experiencia, como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia (Da Silva, 2001, pp. 39-41).

Se desentraña el contexto como experiencia, desde la pregunta fenomenológica por lo humano, se fortalece en los relatos del encuentro intersubjetivo formativo, y en discernir interrogantes sobre ¿qué interacciones formativas queremos forjar?, ¿qué sociedad queremos construir?, ¿qué vivencias, proyectos y sueños se dialogan? Se trata de develar experiencias formativas disimuladas por fenómenos como las normas, contenidos, evaluaciones y lógicas de planeación racional.

La fenomenología se acentúa en el sujeto y no en la estructura, por tanto se preocupa por la interacciones suscitadas en el aula, así el significado presupone un modelo de socialización producto de la interacción. Es decir, el significado viene dado por las situaciones, pero también es creado por los estudiantes en sus interacciones dentro del aula [...] los principios que gobiernan la organización, distribución y evaluación del

hermenéutico, en correspondencia pensamiento-realidad y sujeto-objeto (Gadamer, 1984, pp. 461-526).

conocimiento no son absolutos y objetivos; se trata, por el contrario, de constructos sociohistóricos forjados por los seres humanos activos creadores y que no se limitan a existir en el mundo (Giroux, 1997, p. 67).

El currículo como trayecto fenomenológico se forja sobre sus esencias vividas en interlocución, en el territorio como escenario práctico del mundo de la vida<sup>25</sup>, en mundos simbólicos, míticos y rituales<sup>26</sup>. Es devenir del saber especializado, históricamente forjado y armonizado con saberes contextuales fluidos entre sentidos evidentes, recónditos, obstruidos y accesibles. Además el currículo texto-territorio-trayecto es:

- Ontología de la comprensión<sup>27</sup> y mundo inteligible abierto a lo posible en la consolidación de un proyecto que devele experiencias, actuaciones, aptitudes, intenciones y significados humanos. "Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racional, que redima de ideas

25 En Habermas (1998), mundo de la vida como contexto de los procesos de entendimiento y de posibilidades de un comportamiento racional en la vida o de un modo racional de vida, lo que significa racionalidad comunicativa. Mundo de la vida es considerado una red de sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo que reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción.

26 En Mélich (1988), el mundo de la vida es un mundo simbólico, mítico y ritual. El mito no puede definirse de ningún modo, porque su modo de ser es siempre una reinterpretación. En la ciencia, el mito carece de valor, en la vida cotidiana significa ficción, error, un relato falso, una idea que no corresponde a la realidad. Todo rito se caracteriza por la repetición de un gesto arquetípico que tuvo lugar en el origen de la historia; es la repetición del mito.

27 Dice Heidegger que es necesario, entonces, salir deliberadamente del círculo encantado de la problemática del sujeto y del objeto, e interrogarse por el ser, por eso alude a la ontología de la comprensión, en lugar de una epistemología de la interpretación (p. 12). Esta distinción hay que reconocerla en el segundo Husserl, porque el primer Husserl, "no hizo más que reconstruir un nuevo idealismo, próximo al neokantismo que él mismo combatía: la reducción de la tesis del mundo es, en efecto, una reducción de pregunta por el ser a la pregunta del sentido del ser, que, a su vez, es reducido a un simple correlato de los modos subjetivos de intención" (Ricoeur, 2008, p. 14).

falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social" (Kemmis, 1993, p. 87).

- Fusión de experiencias y compromisos humanos adquiridos en contexto simultáneo articulado por un lenguaje continuo e itinerante ante la diversidad de roles, léxicos, circulaciones de saber, hábitos lingüísticos construidos en y para un entorno social. Bajtín, inclusive, llegará a decir que la palabra es siempre palabra ajena (Serna, 2002).
- Mundo de distinciones cualitativas reconocidas en el diario vivir, por la cultura de estudiantes, profesores, también por el tiempo, la tradición, los estilos cognitivos, los patrones de crianza y la familia en que se nace. "Es el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social construido en la interacción propia de un campo académico en el cual son relatores de sus propias experiencias" (Latorre; Del Rincón y Arnal, 1996, p. 221).
- Dialéctica formación-instrucción como interpretación intersubjetiva del mundo de las cosas y con ellas, interacciones que se viven en la academia. Sentidos y significados construido por nosotros en el presente y por otros en el pasado<sup>28</sup>;

28 La fenomenología social de Alfred Schütz como actitud de reflexividad del investigador nos introduce al concepto de "realidades múltiples" y a la posibilidad que tienen los sujetos de construirlas, significando de manera particular el mundo del cual forman parte. Se trata de una ciencia de la sociedad inspirada en la tradición filosófica de la fenomenología cuyo problema esencial es la cuestión de la sociabilidad como forma superior de intersubjetividad; preocupación que parte de varias ideas importantes: el estudio de la vida social no puede excluir al sujeto, este está implicado en la construcción de la realidad objetiva que estudia la ciencia social, el elemento central es entonces el fenómeno-sujeto.

comprensión ontológica hermenéutica de nuevos saberes, ciencias y preguntas renuentes a relegitimar información petrificada en el tiempo:

El mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo un mundo intersubjetivo, compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros. La situación biográfica única en la cual me encuentro dentro del mundo en cualquier momento de mi existencia solo es en muy pequeña medida producto de mi propia creación. Me encuentro siempre dentro de un mundo históricamente dado que, como mundo de la naturaleza y como mundo sociocultural, existió antes de mi nacimiento y continúa existiendo después de mi muerte. Esto significa que este mundo no es solo mi ambiente sino también el de mis semejantes; además estos semejantes son elementos de mi propia situación, como yo lo soy de la de ellos (Schütz, 2003, p. 280).

- Programas y proyectos curriculares interdisciplinares y transversales, surgidos en culturas locales, intercontextos sociales, políticos y económicos en que el sentido formativo se centre en la pregunta por los aconteceres humanos, sus distinciones de mundo a partir de la no neutralidad de palabras, sentidos y significados; "ver la escuela y la formación del estudiante como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares" (Kemmis, 1992, p. 14).

Pensar entonces en el mapa que no desconozca el territorio, que no finja lo que no tiene, es desentrañar el currículo sociocrítico-fenomenológico, revelar la cara oculta de la educación, la trama de otros lenguajes

jes en un mundo apalabrado intrasubjetivo e intersubjetivo que no constriña la acción humana y su intencionalidad social. Los mapas intentan enmarcar su mensaje en el contexto de un público, porque sus intenciones y aplicaciones representan propósitos subjetivos no relacionados con el funcionamiento de alguna ley fundamental de generalización cartográfica (Harley, 1988). Decir territorio es

abrir un entramado vivo, inagotable en sus posibilidades de juego, donde la tarea es entonces ir encontrando las conexiones precisas para hacer visibles ciertos trayectos apoyados en la sensibilidad y la fragilidad: las copias, los calcos, los esbozos, las notas, los diagramas, los bocetos de composición son mínimas huellas luminosas, testimonios de una labor cotidiana que no solo tiene en cuenta los conocimientos ya probados, sino que incluye también nuevos ensayos e incluso experimentos infructuosos. Sin ninguna pretensión de intemporalidad, aparentemente insignificante, la letra pequeña, el vocabulario del dibujo, puede escribir también el más hondo sentido (Zalamea, 1981).

Así, la relación currículo formación adquiere plasticidad semántica, no se dilucida literalmente como discurso teórico convencional, tampoco homogeniza políticas, porque estas se des-configuran y re-configuran en la cotidianidad de los territorios, dadas sus particulares condiciones. El currículo se torna ontológico e intuye la complejidad<sup>29</sup>,

humanidad y cultura como *autopoiesis*<sup>30</sup>, es la re-significación de lo cercano en nuevas maneras de vivir, soñar marcar territorio y replantear el reduccionismo positivista del currículo. La formación<sup>31</sup> se afirma en la naturaleza, la sociedad y la cultura para estipular una construcción educativa cualitativa que da paso a la comprensión de maestros y estudiantes capaces de orientar constructivamente sus propios proyectos de vida.

En este proyecto, la ironía<sup>32</sup> declara redes culturales de interpretación del mundo, saber de los grupos sociales coherentes y diversos en sus orientaciones de acción; mundo de la vida que desborde la sola estructura de la conciencia, porque dicha racionalidad propia de la lógica y la semánti-

30 Una de las palabras que inventa Maturana para explicar que todo lo que pasa a los seres vivos tiene que ver con ellos y no con otras cosas: *autopoiesis* proviene de dos raíces griegas: *autos*, que quiere decir sí mismos, y *poiein*, que significa producir (2002, p. 30). La *autopoiesis* es la actividad propia del sistema, es la operación mediante la cual crea sus unidades, sus elementos y su estructura; un sistema *auto-poietico* es un sistema autorreferente; el sistema educativo no es la excepción, está en constante movimiento, es gnoseología, es constructivismo.

31 Enríquez, citado en Ferry, argumenta cómo "la formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella desde la extensión de la formación permanente, convertida en una vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades". Propone abandonar el término: "Formación hacia la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura" (1991, p. 52).

32 En Rorty la ironía es contraria a la metafísica: El "irónico" duda que su vocabulario tenga el poder de describir el mundo, él sabe esto por leer muchos libros y por hablar con gente que tiene vocabularios diferentes (pero viven en el mismo mundo). El metafísico no duda de su propio vocabulario, pensando que su vocabulario es suficiente para descripciones. El "irónico" sabe que no puede argumentar a favor de su propio vocabulario porque no puede salir de este para analizarse a sí mismo (y sabe que la lógica tampoco tiene poder argumentativo porque esta es solamente la abstracción del lenguaje). El metafísico no duda de que su vocabulario es suficiente para la argumentación, y muchas veces regresa a su propio vocabulario para "autodefenderlo" (para Rorty este es un tipo de "argumento viciado"). El "irónico" sabe que no hay vocabularios finales, y, por eso, no piensa que su vocabulario valga más que los vocabularios de otras personas. La metafísica no duda de que su vocabulario haga mella y de que sea posible que haya gente cuyos vocabularios no tengan razón.

29 "Complejo" deviene de *complexus* que significa lo que está tejido en conjunto, pensamiento que busca unir sin desconocer singularidades y particularidades. Se podría decir que articula certezas con incertidumbres, lo próximo y lo lejano. Lo mío y lo otro, el orden y el desorden. "No se trata de oponer un holismo global y vacío a un reduccionismo sistemático; se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad" (Morín, citado en González, 1997, p. 21).

ca debe ir hacia una racionalidad en que las imágenes dependan de categorías dispuestas por los individuos en el mundo social, en el mundo subjetivo y en su relación con el mundo objetivo<sup>33</sup>.

Las encrucijadas y laberintos se traducen en oportunidades a las que el sistema educativo debe apuntar con identificación y desarrollo cultural<sup>34</sup>, con planeación institucional sólida en procesos articulatorios de realidades locales, con maestros y estudiantes que inspiren sus discursos al reconocimiento de sus imaginarios, sueños, motivaciones en construcciones recíprocas con una pedagogía crítica dispuesta a analizar y transformar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general [...] La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagó-

gicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (McLaren, 1997, p. 27).

Así, el currículo fenomenológico se manifiesta en una racionalidad que sospecha al igual de los silencios y los bullicios, de lo diurno y nocturno, lo formal e informal, en tanto posibilidad de desentrañar lo aparentemente encubierto en las normas, las historias, los discursos; es el encuentro de profesores que actúan, dialogan, indagan, proponen y transforman desde una concepción múltiple de la realidad y mundo; actitud solitaria de muchos educadores que inducen a la confrontación de contextos diversos a través de otras respuestas contra hegemónicas en el escenario educativo como espacio de debate y reconstrucción cultural alternativo.

Currículo como toma de conciencia, proceso de participación y concertación para reconocer propósitos, compartir ajustes y cambios en nuevas convicciones e intenciones. Por la no neutralidad del lenguaje, por la pregunta por el ser, por los mundos cotidianos, por los diversos significados y sentidos de una formación como territorio vital del currículo.

## REFERENCIAS

- 33 El mundo subjetivo lo plantea Habermas (1988) en contraposición con el mundo objetivo y con el mundo social; el mundo objetivo referencia los supuestos en común, la totalidad de los hechos y el significado verdadero, el mundo social hace alusión a las relaciones interpersonales y el mundo subjetivo referencia la totalidad de las vivencias, hace de espejo, en el que lo normativo, lo objetivo y subjetivo del otro se reflejen mutuamente, cuantas veces se quisiera, en un recíproco reflejo de subjetividades.
- 34 Teóricos críticos de la educación abordan las problemáticas de los contenidos culturales para reconocer la cultura local que debe educar la escuela; no obstante, al visualizar todos los contenidos existentes en la sociedad en que se encuentra inmersa la escuela, y cómo estos deben representarse, se encuentran opiniones bastantes dispersas aún. Leer Giroux (1988, 1992, 1994 y 1996), Bernstein (1979), Apple (1979, 1992, 1993, 1996), Carr/Kemmis (1988), Freire (1970, 1985, 1997), entre otros.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Madrid: Akal.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, C. (2006). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela a partir de la educación*. Barcelona: Anthropos [en prensa].
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Dussel, I. (2008). *La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: Perspectivas comparadas*. Buenos Aires: Flacso.
- Edney, H. (2005). Los orígenes y desarrollos de las teorías cartográficas de J. B. Harley's. Edición especial de *Cartographica, 40(1-2)*. Monografía 54. Toronto: Universidad de Toronto [en prensa].
- Escudero, J. et ál. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Universidad Autónoma de México Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sigüeme.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. México: Diana.
- Gagné, R. M. (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México: McGraw-Hill.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, S. (1997). *El pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín. América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Magisterio.
- Habermas, J. (1988). *Accesos a la problemática de la racionalidad. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como ideología*. México: REI.
- Hamilton, D. (1991-1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista de Educación: Historia del Currículo, I(295)*, 187-206. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1, 201-222.
- Harley, B. (1988). *Mapas, poder y conocimiento: o el giro postestructuralista de la historia de la cartografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harley, B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Landaburu, J. y Zalamea, G. (2000). Bases para una política en materia de educación superior. Documento en mimeógrafo. Territorios para las palabras. Bogotá: Icfes - OEI - Lanza de Oro.
- Latorre, A.; Del Rincón y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*.

- Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social. *Revista Empiria*, 2.
- Luhmann, N. (1998). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano* (11<sup>a</sup>. ed.). Santiago: Dolmen.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Mélich, J. C. (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). Ley 115 General de Educación del 8 de febrero de 1994. Capítulo I-II-III. Serie Documentos Especiales. Bogotá.
- Miñana, C. (2006). *De la misión de la UN: un esfuerzo por entender el punto de vista de los reformadores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Serie Investigación y Enseñanza: Sevilla.
- Portela, G. H. (2007). *La formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la Reforma Curricular de 1998: trayectos y sentidos* [tesis doctoral]. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ricoeur P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Sancho, J. (1990). *Los profesores y el currículum: fundamentación de una propuesta*. Barcelona: ICE - Horsoris.
- Schwab, J. (1969). *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association.
- Serna, J. (2002). Palabras y sentido. *Revista Ciencias Humanas*, núm. 28.
- Shane, H. (1980). Significant writings that have influenced the curriculum: 1906-1981. *Phi Delta Kappan*, 62(5), 311-331.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tiramonti, G. (1998). Regulación social y reforma educativa. En Flacso. *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1981). Specif approaches to curriculum development. En Giroux, H.; Penna, A. y Pinnar, W. (Eds.). *Curriculum and Instruction*. Berkeley: McCutchan.
- Von Hayek, F. (1998). *Los fundamentos de la libertad* (6<sup>a</sup>. ed.). Madrid: Unión Editorial.
- Zalamea, G. (1981). ¡Qué viva el dibujo! *El Templo*, núm. 2. Bogotá.