



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

## **ENTRE LAS TRAMAS DEL CURRÍCULUM**

**Sujeto, escuela y currículum en la perspectiva teórica posmoderna.**

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención currículum Escolar.

POR

YANINA ANDREA VALDÉS DURÁN

Profesor Guía: JACQUELINNE XIMENA SANDOVAL MACHUCA

Junio, del 2017

Santiago de Chile

©2017, Yanina Andrea Valdés Durán

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

*A mi madre.*

## TABLA DE CONTENIDO

INDICE DE TABLAS .....	4
RESUMEN.....	5
ABSTRACT .....	6
I. INTRODUCCIÓN .....	7
II. PROBLEMATIZACIÓN .....	8
2.1 ANTECEDENTES Y CONTEXTO .....	9
2.2 OBJETIVOS.....	13
2.3 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN .....	13
III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	14
3.1 ETAPAS DEL ESTUDIO.....	15
3.2 CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO .....	17
3.3 SELECCIÓN DEL CORPUS TEÓRICO.....	19
3.4 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS .....	23
IV. ANÁLISIS.....	26
V. PRIMERAS APROXIMACIONES A LAS CATEGORÍAS.....	30
5.1 SOBRE EL SUJETO .....	30
5.2 SOBRE LA ESCUELA.....	32
5.3 SOBRE EL CURRÍCULUM.....	38
5.4 SOBRE LA MODERNIDAD/POSMODERNIDAD .....	41
VI. HALLAZGOS Y DESAFÍOS.....	52
6.1 SUJETO Y CURRÍCULUM POSMODERNO. ....	54
6.1.1 LA NOCIÓN DE SUJETO POSMODERNO.....	56
6.1.2 LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM POSMODERNO .....	68
A) TOMAZ TADEU DA SILVA, EL CURRÍCULUM COMO UNA CUESTIÓN DE PODER. 70	
B) RICHARD RORTY, LA INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULUM COMO FENÓMENO CULTURAL .....	74
C) TED T. AOKI, O EL CURRÍCULUM COMO LUGAR/EXPERIENCIA DE LA SALA DE CLASES.....	78

<b>6.2</b>	<b>EXISTENCIA DE UNA ESCUELA POSMODERNA, DESAFÍOS PARA EL CURRÍCULUM.....</b>	<b>83</b>
<b>VII.</b>	<b>PROYECCIONES DEL ESTUDIO .....</b>	<b>86</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>97</b>

### **INDICE DE TABLAS**

Tabla 3.1: Procesos para la Reducción de datos.....	p. 25
---	-------

## **RESUMEN**

El estudio del currículum como campo teórico ha pasado por diversas etapas de transformación en donde las categorías de sujeto, escuela y currículum se han mantenido en el centro de su devenir histórico. En el presente trabajo se estudian éstas categorías en el marco de un contexto posmoderno, invitándonos a reflexionar sobre la posible existencia y características de un sujeto y escuela posmodernos, proyectando así las posibilidades que se abren para el currículum en esta instancia.

El estudio se perfila como un proyecto de investigación cualitativa, de orientación teórica, que utiliza las herramientas de la Teoría Fundamentada, para indagar y construir significado en torno a las tres categorías claves anteriormente mencionadas: sujeto, escuela y currículum. El análisis se logra a través de una categorización y codificación de las fuentes, de donde se extraen los distintos significados con el fin de comprender las categorías en un contexto posmoderno.

Si bien los hallazgos del estudio se basan en un terreno que es más bien “líquido”, propio de la posmodernidad, estos logran establecer la existencia de un panorama en donde se reconoce un cambio y diversificación del sujeto, una nueva forma vivir la realidad que viene a cambiar los paradigmas tradicionales que rigen la idea de escuela, y como no, las posibilidades del currículum hoy.

Palabras claves: sujeto, escuela, currículum, modernidad, posmodernidad,

## **ABSTRACT**

The study of the curriculum as a theoretical field has gone through different stages of transformation. Categories of subject, school and curriculum have remained at the center of their historical development. In this work, these categories are studied in the postmodern context, reflect on the existence and characteristics of a postmodern subject and school, also projecting the possibilities that open up for the curriculum.

The methodological framework is a qualitative research, using the tools of Theory Grounded. The objective is investigate and construct a meaning around three categories: subject, school and curriculum. The analysis is achieved through a categorization and codification of the sources, from which the different meanings are extracted to understand the categories in a postmodern context.

Although the results of the study are based on a “liquid context”, typical of postmodernity, they establish the existence of a society where a change and diversification of the subject is recognized, a new way of living the reality, change the traditional paradigms about the idea of school, and the curriculum possibilities today.

Keywords: subject, school, curriculum, modernity, postmodernity.

## **I. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo se adscribe a los “estudios de Orientación Teórica”, que utiliza herramientas analíticas de la teoría fundamentada sobre el corpus teórico (Olabuénaga, 2003; Strauss y Corbin, 2002), para comprender desde distintos referentes teóricos construidos desde la perspectiva posmoderna, la conceptualización de sujeto, escuela y currículum.

En ese sentido, se intenta tanto la comprensión del entramado teórico como su interacción, enfatizando directamente en el currículum como campo teórico y acción práctica, en tanto, desplazar teóricamente las categorías de sujeto y escuela, tensionan al currículum y lo arroja de nuevos significados, obligándolo a incorporarlos en su quehacer, modificando con esto la forma en que vemos la escuela y los sujetos a diario.

El estudio está contemplado en tres fases, según el modelo constructivista de investigación cualitativa (Olabuénaga, 2003, p. 48). En la primera fase se establece el sujeto, objeto y paradigma de la investigación; en la segunda fase se recoge la información guiada a través del diseño metodológico predispuesto; y, en la tercera fase se analiza la información a través de algunas herramientas analíticas de la teoría fundamentada (Glaser, 1992; 1995; Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987; Strauss, A. L. y Corbin, J., 2002), para cerrar con la redacción del informe final.

La importancia de este estudio radica en la problematización del fenómeno curricular, desde el debate Modernidad-Posmodernidad, que tensiona las categorías de sujeto y escuela.

## II. PROBLEMATIZACIÓN

La temática abordada en este estudio responde a las nuevas perspectivas de estudios en educación, relacionadas al debate Modernidad-Posmodernidad (Pinto, 2008) –el que se ha dado progresivamente desde las últimas dos décadas– y, la revitalización de los postulados Michel Foucault en temas de conocimiento, poder, y especialmente en lo que se refiere a cómo se construyen los sujetos en las “Sociedades disciplinarias” (Foucault, 2009), categoría que representa –entre otras– a la institución escolar. Es así como en este estudio, éstas dos grandes problemáticas/teorías son las que tensionan al campo curricular, preguntándose: si es que existe un sujeto posmoderno y una escuela posmoderna, ¿cuáles serían los desafíos que esto significa para el currículum como campo de creación teórica?

Algunas premisas básicas que orientan el estudio las dan Colom y Mèlich (1994) quienes afirman: “La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos” (p.59), lo que llama a cuestionarse cómo es que afecta la posmodernidad a la escuela y sus sujetos, y cómo es que el currículum se desenvuelve ante tal desafío.

Se debe tener en cuenta también la aparición de nuevos fenómenos culturales como el multiculturalismo fruto de la globalización, el repudio a la tradición (Nasarre, 2010) el avance y democratización de la tecnología (Prensky, 2001), entre otros, lo que ha impactado a la escuela, pero no se sabe hasta qué punto la puede transformar.

En síntesis, la pregunta central de este estudio es: ¿Cuál es la noción de sujeto, escuela y currículum que emerge desde la perspectiva teórica posmoderna?, y ¿qué desafíos traen éstas nociones para el currículum?

## 2.1 Antecedentes y Contexto

Los antecedentes de este estudio se adscriben a la corriente posmoderna en estudios sociales, la que intenta redefinir los distintos “productos” de la modernidad –algunos de ellos en decadencia– para explicar el mundo que actualmente vivimos. Asimismo, como investigación formal en educación, los estudios en torno a posmodernidad aún son materia de discusión, por el hecho mismo que no hay una convención única acerca de lo que significa la posmodernidad, ni los alcances de ésta. Sin embargo, diversos estudios se realizan día a día solo para develar algunas “parcelas” de ésta compleja realidad, aportando en la visualización de lo particular en que nos desenvolvemos.

En materia curricular, los antecedentes del estudio se pueden encontrar en todas aquellas producciones que son de la corriente crítica y postcrítica del currículum, que consignan al currículum como un artefacto cultural o “trama de significaciones” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Pinar, 2014; Aoki, 2011) encargándose de debatir en torno a las cuestiones de: género, poder, saber/conocimiento, identidades, multiculturalismo, lo *queer*, subjetividades, discurso, representación, entre otros. En detalle, los autores y obras más significativas son de Aoki (2011), Cherryholmes (1999), Da Silva (1995, 1999, 1999a, 1999b, 2001, 2001a), Dahlberg, Moss y Pence, (2005), Giroux, (1994,1996), Pinar (2011, 2014), Pinto (2008), y, Popkewitz & Brennan (2000).

En primer lugar, de Aoki, representante de la corriente posmoderna en el currículum, seleccionamos la colección de trabajos llamada *Currículum in a new key* (2011), en la que nos presenta una nueva forma de entender el currículum, considerando en el texto –y en la práctica–, las experiencias de quienes lo viven día a día en la escuela, es decir, incluir en el texto, “currículum”, las subjetividades de profesores y estudiantes (y otros) que se dan en aula, como un ejercicio local, único, e irrepetible.

Por su parte, Cherryholmes, con su obra *Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación* (1999), realiza un trabajo en donde deconstruye las bases del estructuralismo en educación, repensando las prácticas discursivas. En la obra el autor desarrolla un análisis posestructural, en el que analiza la realidad Tyleriana (Pinar, 2014), analiza la taxonomía de Bloom, crítica los “4 prácticos” de Schwab, acercando los discursos de Foucault, Derrida, Rorty, y otros, a la educación. Se suma también la amplia selección de textos de Da Silva (1995, 1999, 1999a, 1999b, 2001, 2001a) una de las más importantes dentro del estudio, ya que da las bases para cimentar teóricamente la investigación. En sus textos el autor hace un recorrido por las teorías del currículum, desde las más tradicionales hasta las más progresistas, citando autores y caracterizando, dejando en claro el devenir teórico curricular. Asimismo, se hace cargo particularmente de la mirada post-estructural incluyendo los discursos de Nietzsche y Deleuze aplicados en educación.

Dahlberg, Moss y Pence en su obra *Más allá de la calidad de la educación infantil* (2005), nos aporta desde una mirada pos-crítica, el debate en torno a la calidad en la educación, presentando desde una perspectiva teórica posmoderna nuevas formas para re-mirar a la infancia y las instituciones que están a su cargo, destacando problemáticas como el tiempo, el género, el poder, la ética, entre otras. Si bien es un escrito que se enfoca en educación infantil de párvulos o la llamada “primera infancia”, su marco teórico es de vital importancia para justificar la mirada con que se construye este estudio.

Giroux y sus estudios *Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. Nuevas perspectivas críticas en educación* (1994), y, *Educación posmoderna y generación juvenil* (1996), nos muestran la distancia que hay entre lo que se vive en la escuela –institución de influencia moderna–, y la generación de jóvenes insertos en una cultura posmoderna, dominada por los medios de comunicación digitales, en donde invita al currículum a flexibilizarse ante los nuevos escenarios educativos.

Por su parte, Pinar con *The Character of curriculum studies* (2011), y *La Teoría del Currículum* (2014) –su primera obra en español–, nos muestra desde la vereda post-crítica el recorrido que ha tenido la teoría del currículum, identificando momentos, conceptos, autores y obras clave, desde su nacimiento en Estados Unidos, hasta llegar a la tendencia posmoderna con sus matices, entre los que destacan sus ideas sobre subjetividad en el currículum, género, y “el currículum como lugar”, entre otras categorías.

En un escenario más local, Pinto, con su texto *El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana* (2008), aporta la mirada local de la historia de vida del currículum crítico, identificando al igual que Pinar (2014), momentos, autores y obras claves. Asimismo, el autor propone una relectura del currículum, ésta vez en clave crítica y con énfasis latinoamericano, que sirva como instrumento de emancipación social, incluyendo aspectos tan diversos como la educación popular crítica, o aspectos extracurriculares que enriquecen la construcción del currículum y representan la voz de sus protagonistas.

Y finalmente, en el texto *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, a cargo de Popkewitz & Brennan (2000), se presentan un conjunto de textos de varios autores, los que discuten en torno a la contribución de las teorías de Foucault a la educación, mostrando diversas aristas del fenómeno educativo bajo esta óptica. En ese sentido, esta obra apunta a develar acerca de cómo el poder actúa en las prácticas discursivas escolares, poniendo especial atención en la “descentralización del sujeto” y sus posibilidades de ser y estar en la institución escolar.

En cuanto al contexto de la investigación, este radica en un escenario de crisis de la modernidad (Touraine, 1994), la escuela aún se mantiene como la institución formadora por excelencia de la sociedad en general, masiva, y universal. No obstante, en su relación

con los sujetos que la componen, el discurso de la escuela conforma un corpus de saberes que se legitiman por tradición, caracterizando por defecto a ambas categorías, muchas veces en disonancia con la realidad social y cultural en que ambas viven.

En ese sentido, “leer” las nociones de sujeto y escuela que emergen desde la perspectiva posmoderna, invita a interrogarnos y problematizar, re-preguntando sobre la noción de la escuela en estos tiempos, como también sobre la noción que se tiene de los sujetos que son parte de esta institución. Es importante destacar que en este estudio se tomarán en cuenta “algunas” nociones de cada categoría, en vista de las condiciones acotadas de esta investigación de magíster. Para ello se seleccionarán aquellas nociones más significativas o populares, las que se repitan más en los documentos consultados, y de las que se tenga certeza que impactarán en el currículum, remeciendo su realidad tradicional.

En definitiva, antecedentes y contexto se sitúan en la problemática del individuo (moderno) que experimenta a diario en una realidad construida bajo los cimientos valóricos de la Ilustración –los que configuran la modernidad–, a la vez que vive en tiempos de su propia crisis, es decir, vive una desmantelación progresiva en transición a escenarios de posmodernidad (Colom y Mèlich, 1994), en que instituciones asociadas a la modernidad como la escuela o la categoría de sujeto, necesitan ser re-conceptualizadas, readecuadas a los nuevos tiempos. En ese devenir el currículum también necesita sus ajustes, un nuevo “traje a medida” que dé cuenta de las voces de los sujetos que lo crean y lo re-crean, ampliando las miradas, rasgando el traje de la modernidad.

## **2.2 Objetivos**

### **Objetivo General**

1. Caracterizar la noción de sujeto, escuela y currículum que emerge desde la perspectiva teórica posmoderna.

### **Objetivos Específicos**

- 1.1 Describir las nociones de sujeto y currículum desde la perspectiva teórica posmoderna.
- 1.2 Señalar los desafíos que significa para el currículum la existencia de un sujeto y una escuela en contexto de posmodernidad.

## **2.3 Supuestos De Investigación**

1. Existen diferentes nociones de sujeto y escuela en la posmodernidad, las que aún no han sido ampliamente discutidas por el currículum como campo teórico.
2. La institución escolar funciona bajo una lógica moderna, adhiere a currículos tradicionales, creando a sujetos que están a la medida de sus expectativas, sesgando la mirada posmoderna.
3. El currículum como campo teórico, aún no identifica plenamente cuáles son los desafíos que conlleva una escuela y sujeto posmoderno.

### III. DISEÑO METODOLÓGICO

En cuanto al diseño metodológico, concebido como una estrategia para responder a la pregunta de investigación y sus objetivos, se opta por un **diseño cualitativo**, ya que este intenta “descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación significado (...)” (Olabuénaga, 2003, p. 57) siendo esto mismo lo que se pretende en este estudio al trabajar con las categorías de sujeto, escuela y currículum. Siguiendo a Guba y Lincoln (1994), el marco epistemológico o paradigma en donde se mueve este estudio corresponde al **paradigma Constructivista**, ya que el estudio tiene como principal propósito “el entendimiento y la reconstrucción teórica” (Olabuénaga, 2003, p. 60), relacionándose con una ontología relativista, una epistemología subjetivista, y una metodología hermenéutica-dialéctica (Krause, 1995), características coherentes con los lineamientos teóricos del estudio.

Como se puede observar, el estudio se adscribe al **tipo hermenéutico e interpretativo**, determinándose según su foco de interés –señalado por R. Tesch– como un **Estudio de orientación teórica**, en su tipo “construcción de **Teoría fundamentada**” (2003, p. 62), ya que utilizaremos herramientas, procedimientos y técnicas propias de esta teoría, a modo de análisis del corpus teórico.

El tipo de muestreo se determina luego de preguntarse: “¿Qué casos son necesarios para responder a la pregunta del estudio, cuántos?” (Flick, 2004, p. 85), que para esta situación, nos remite al número de fuentes contempladas para obtener la información, siendo esta una cifra estimativa al iniciar el estudio, variable, dependiente de la riqueza de las fuentes iniciales, hasta llegar a un punto de saturación teórica, por lo que se opta por un **muestreo teórico-intencional** (Olabuénaga, 2003) que dé cuenta de la diversidad de voces, y no restrinja la recogida de información por ceñirse a unas pocas fuentes sindicadas como fundamentales. Como propósito del muestreo se utilizará la **estrategia de amplitud**

(Flick, 2004, p. 84), ya que en ella se trata de representar la categoría en su diversidad mostrando las distintas maneras de verla teóricamente.

### **3.1 Etapas Del Estudio**

Como se dijo anteriormente en la introducción, la investigación contó con tres fases y el detalle de sus acciones, según el modelo constructivista de Olabuénaga (2003) y el detalle de las etapas de la investigación cualitativa de Stake (1998).

#### a) PRIMERA FASE

Corresponde a la fase preparatoria de la investigación. Lo central en este momento fue definir sujeto, objeto y paradigma de la investigación, dejando esbozado el diseño metodológico para su posterior revisión.

Esta primera fase contó con las etapas de: selección del tema y diseño de investigación. Demoró aproximadamente de entre 6 meses a 8 meses –desde mayo a diciembre del 2013–, en que se comenzó a pensar qué tipo de trabajo se haría, y para ello se aprovecha el trabajo final realizado para el curso de “Análisis de casos del currículum escolar”, en donde se fue dando forma a esta investigación inicialmente, aprovechando la instancia de corrección que dio ese curso. Posteriormente se decidió sobre qué diseño metodológico sería el más adecuado según las interrogantes anteriormente planteadas, y la forma en que se quería encauzar el estudio, para poder seguir avanzando hacia la selección del corpus teórico.

## b) SEGUNDA FASE

Corresponde al inicio del trabajo de campo propiamente tal, en donde se puso en marcha el muestreo teórico –la selección de textos–, y los primeros ajustes al diseño. Como es una investigación cualitativa no hay que olvidar que es un modelo altamente recursivo, en que los ajustes pueden darse igualmente en esta fase, corriendo el rumbo que tomó el estudio en la primera fase.

En esta fase se realizó la recogida de información. Se inició a finales del año 2013, dándose por algunos meses en paralelo a la fase anterior. El proceso se prolongó hasta agosto del año 2014, en donde se terminó de seleccionar y revisar el corpus teórico, a la vez que se dio el primer ajuste a la más reciente versión escrita.

Esta fue la fase más larga de todas, en tanto, requirió un proceso de selección del corpus teórico, orientado en un primer momento con las primeras aproximaciones previas que se tenían, las que al transcurrir el primer mes, evidenciaron la necesidad de ampliar la base teórica, acotar la selección dentro de parámetros de años y determinar los conceptos preliminares como criterios de búsqueda y selección teórica.

Luego de algunos meses de lectura y orientados por los conceptos clave, se configura el corpus teórico en torno a la categoría de modernidad-posmodernidad, puesto que ésta daba el contexto teórico e histórico-temporal de base, y desde allí se comenzaría a mirar las otras categorías. De este modo, hacia marzo del 2014, se pudo establecer un orden, criterios de selección teóricos y temporales, jerarquizando la búsqueda, en miras de una posterior revisión y ajuste del escrito.

### c) TERCERA FASE

Corresponde a la fase de análisis e información de los resultados de la investigación. Esta etapa se articuló con la anterior, dándose muchas veces en paralelo la selección y lectura de los textos, con el análisis de estos mismos, a través, de la aplicación de la teoría fundamentada como técnica analítica del corpus teórico.

Hablando en fechas, la tercera fase –y final– se situó desde junio del 2014, hasta marzo del 2015, luego hubo un receso de fines de marzo a julio, terminando con los ajustes a la redacción del informe final hacia finales de julio del 2015.

Esta fase contiene las fases de: análisis e interpretación y redacción del informe.

### **3.2 Criterios De Rigor Científico**

En cuanto a los criterios de excelencia y rigor metodológico, se cautelaron los cuatro criterios de rigor científico de Guba y Lincoln (1985), como también las técnicas de Confiabilidad asociadas a cada criterio (Olabuénaga, 2003, p. 109)

Si bien el estudio está bajo una mirada constructivista y cualitativa que accede a la realidad a través de interpretaciones y construcciones subjetivas, los criterios de rigor utilizados permiten hablar de una investigación científica en ciencias sociales, dejando de lado la desconfianza hacia este tipo de estudios. Para ello, se utilizan los criterios de Credibilidad y Autenticidad, más orientados a estudios cualitativos como este, por sobre otros criterios correspondientes a miradas más positivistas o cuantitativas (Olabuénaga, 2003). En ese sentido, para este estudio se cautelaron los criterios de Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1985), los que se

describen a continuación junto a las Técnicas de Confiabilidad que aseguran su cumplimiento:

- a) **Credibilidad:** Similar a la validez interna del estudio, se cauteló a través de la conservación de las notas de campo y documentación del fichaje realizado en *Onenote* (programa de Microsoft Office 2013), además de realizarse una triangulación de la información sobre las categorías claves del estudio (sujeto, escuela, currículum posmodernidad), con acceso a una variedad de fuentes de información y teorías contrastadas.
- b) **Transferibilidad:** Asumida como validez externa para la mirada cualitativa, ésta fue cautelada pensando en las proyecciones que podría tener este estudio, ya sea investigando el mismo tema relacionado a género, a la disciplina histórica, u otros. Asimismo, se utilizó para ello la técnica de confiabilidad del muestreo teórico-intencional, buscando la variedad y amplitud de la muestra; y la descripción densa para enriquecer las descripciones las categorías claves (Olabuénaga, 2003).
- c) **Dependencia:** similar a la fiabilidad en los estudios cuantitativos, la dependencia se cauteló con algunas restricciones. Por definición la Dependencia espera el conocimiento total de un fenómeno, lo que es sabido que no puede ser posible, ya que cada fenómeno está inserto en su propio contexto, único e irrepetible (Olabuénaga, 2003). No obstante, para aumentar el grado de fiabilidad se recurrió a la técnica de Auditoría de dependencia, a través del monitoreo de la investigación a cargo de un investigador externo, que comprobó la coherencia teórica del estudio.

- d) **Confirmabilidad:** correspondiente a la búsqueda de la objetividad en la investigación, y el posible seguimiento de otros investigadores a este estudio. De este modo, la confirmabilidad se cauteló a través de la técnica de la auditoria de confirmabilidad, a través del monitoreo de la investigación a cargo de un investigador externo, al igual que en el criterio anteriormente citado; así como también a través de la documentación de las fichas bibliográficas, y las notas de campo utilizadas en el estudio.

### 3.3 Selección Del Corpus Teórico

En cuanto a la selección del corpus teórico, éste se realizó en una primera instancia en concordancia con los objetivos y los supuestos de la investigación, los que ponen en relevancia las categorías claves en un contexto teórico determinado: la posmodernidad. En ese sentido, la selección se orientó en un primer momento a clarificar el escenario teórico desde donde develaríamos el posmodernismo, y para ello se utilizó la mirada crítica, post-crítica y/o posmoderna en educación, la mirada post-estructuralista en filosofía, y, la mirada posmoderna en otras disciplinas de las ciencias sociales que nos ayudaron a completar el complejo cuadro que es la posmodernidad.

Por otro lado, también había otros ámbitos que cubrir: las categorías de sujeto, escuela y currículum. En ese sentido, para ayudar a jerarquizar la selección de lecturas del primer momento, se pensó en separar los textos escogidos en tres ámbitos distintos, para mayor orden y optimización del tiempo. De este modo, las tres miradas contemplan como base corresponder a teorías críticas o post-críticas, para analizar las categorías de sujeto, escuela, currículum, modernidad-posmodernidad. De esto resultaron tres ejes o miradas estructurantes:

1. La mirada **desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales** como: historia, filosofía, sociología y geografía económica. Autores que colaboran en este eje son: Michel Foucault, Félix Guattari, Alain Touraine, Jean François Lyotard, Jacques Derrida, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Madan Sarup y David Harvey.
2. La mirada **desde el campo educacional y/o curricular**. Autores que colaboran en este eje son: Alicia De Alba, Roberto Follari, Ivor Goodson, Andy Hargreaves, Thomas S. Popkewitz, Marie Brennan, y Tomaz Tadeu Da Silva, Ted T. Aoki, William Pinar y Pablo Pineau.
3. **La mirada metodológica** que nos ayuda a configurar el proyecto de investigación como un estudio de Orientación Teórica, del tipo “construcción de teoría fundamentada”, con autores guía como: Barney Glasser y Anselm Strauss –creadores de la teoría–, José Ignacio Ruiz Olabuénaga, Uwe Flick, Absalón Jiménez y Alfonso Torres, Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, Egon S. Guba, Ivonne G. Lincoln, y Mariane Krause.

Tras posicionarse en el ámbito de la posmodernidad, e identificados los matices teóricos para comenzar a seleccionar fuentes, surge la necesidad de precisar la pertinencia temporal de los documentos en los cuales se enmarca el estudio, en coherencia al diseño metodológico estipulado. Es por ello que se seleccionan documentos tanto antiguos como recientes, que hablen sobre de los orígenes de las categorías, su devenir a través del siglo XIX y XX –en algunos casos–, para llegar finalmente a sus más recientes expresiones producidas en la última década.

Tras comenzar las lecturas sobre posmodernidad, se hace indispensable considerar a la categoría de “modernidad” junto a la primera, ya que todos los autores consultados

hablaban de que la posmodernidad no puede ser separada de la modernidad (Berman 1988; Touraine, 1994; Giroux, 1994; García Canclini, 1994; Giroux, 1996; Sarup, 1996; Harvey, 1999; Silva, 1999b). Es por ello que se concibe para este estudio una categoría “doble” de **modernidad-posmodernidad**, en donde se identifican tres grandes periodos de producción escrita –libros y artículos–, que comienzan a difundirse con fuerza desde Europa hacia Norteamérica, y desde allí a Latinoamérica, en un periodo de unos 30 a 40 años, con algunas excepciones.

Un primer grupo de documentos –libros–, que dan a conocer la idea de lo posmoderno lo asociamos: Lyotard (1984), Berman (1988) y Díaz (1988) principalmente. Luego, un segundo grupo de documentos lo componen todos aquellos de la década de los '90s, en donde se puede observar un avance en el debate sobre la posmodernidad y su impacto en la diversidad de las ciencias sociales, con obras de autores como Jameson (1991), Touraine (1994), Sarup (1999), Harvey (1999), y, Silva (1999a, 1999b). Y, por último, se identifica un tercer grupo de documentos, mayormente artículos indexados en revistas especializadas, los que tratan diversas aristas de lo posmoderno en la última década. De ellos, se eligen los que tengan relación al tema de investigación. Aquí encontramos a autores como Pineau (1999), Bosch (2003), Porchedou (2005), Dávila y Maturana (2009), Bauman (2007), de Assis (2007), y, Pinto (2008).

Seleccionadas las lecturas en torno a la categoría modernidad-posmodernidad, éstas dan el criterio temporal y teórico aproximado para las otras categorías.

Para la categoría **sujeto** también se siguió el mismo procedimiento. Se buscaron documentos que definieran inicialmente la categoría durante la modernidad, haciendo una especie de arqueología del sujeto moderno, considerándose desde las más antiguas en el siglo XIX, hasta las más recientes, producidas en la última década, eligiendo para ello las más significativas según autor y marco teórico utilizado. Por ejemplo, para el primer

grupo de “siglo XIX y transición a siglo XX” se consideró a Kant (2009), (original de 1803), y a Durkheim (1992), (original de 1939, obra póstuma) los cuales dieron las primeras aproximaciones a la categoría, definiéndola bajo la mirada de la modernidad. Posteriormente, se tiene un segundo grupo, en donde aparecen todas las aproximaciones más recientes a la categoría, condensadas en las obras de: Colom y Mèlich, (1994), Silva (1995; 1999a; 1999b), Giroux (1996), Cherryholmes (1999), Touraine (2002) Zemelman (1998; 2005), Arenas (2001), Žižek, S. (2001), Pineau (1999, 1999b, 2006, 2008, 2013), Terigi (2006, 2010), Foucault (2009), Dávila y Maturana (2009). Estas principales obras se vuelven a repetir para la categoría de **Escuela**, bajo los mismos criterios temporales, ya que todos los autores cuando aluden a sujeto, sujeto escolar, también analizan a la escuela ya sea tangencialmente, o directamente.

En cuanto a la categoría de **Currículum** se pueden observar dos grandes grupos de autores, los que fueron seleccionados bajo los criterios de pertinencia teórica, –corriente crítica, post-crítica, y posmoderna– y pertinencia temporal, seleccionando aquellos documentos, libros u artículos, publicados dentro de la última década.

Para el primer grupo de documentos, se determinó a los años noventa como un comienzo aceptable, ya que en esa década se difundieron numerosas obras clave para el desarrollo de la corriente post-crítica y/o posmoderna en educación. El primer grupo lo encabeza Silva, (1999a; 1999b; 1995; 2001), Giroux (1994; 1996), Pineau (1999). Y el segundo grupo, lo componen esencialmente Popkewitz y Brennan (2000), Torres González (2002), Pinto (2008), Aoki (2011) y Pinar (2011).

Finalmente, para las obras asociadas al **eje metodológico** del estudio, se seleccionaron aquellas usadas recientemente en los cursos de metodologías cualitativas y cuantitativas, eligiendo aquellas que fueron bien evaluadas como “manuales” de investigación en numerosos trabajos sobre teoría fundamentada, investigación cualitativa, criterios de

rigor científicos, entre otros. Es por ello que se eligieron obras de autores de renombre en esta área, como: Guba y Lincoln (1994, 1995), Krause (1995), Stake (1998), Glaser y Strauss (2002), Strauss y Corbin, (2002), Ruiz Olabuénaga (2003), y Flick (2004).

### **3.4 Procedimientos De Análisis**

Para analizar los datos se aplica el procedimiento general del análisis de datos cualitativos, que comprende un conjunto de tareas más menos organizadas en torno a tres grandes tareas, según Rodríguez (2003, p. 8): “1) Reducción de datos, 2) Disposición y transformación de los datos; y, 3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones.”

En la primera tarea, reducción de datos, el proceso de categorización y codificación se dio de forma articulada, realizando un típico análisis de contenido a las fuentes bibliográficas con el objetivo de dividir la información en unidades pequeñas, frases o párrafos, llamadas “unidades singulares de texto” (p.9) para luego identificar y clasificar sus elementos para finalizar en una síntesis y agrupamiento de los datos, ya reducidos.

Para comprender de mejor manera el proceso, se toma una tabla descriptiva del proceso de Rodríguez (2003, p. 9), en que se identifica claramente las operaciones de cada una de las actividades en la reducción de datos:

## PROCESO PARA LA REDUCCIÓN DE DATOS

ACTIVIDADES	OPERACIONES
<b>Separación de unidades de contenido</b>	Determinación de criterios de separación espacial, temporal, temático, gramatical, conversacional y social
<b>Identificación y clasificación de elementos</b>	Categorización y codificación
<b>Síntesis y agrupamiento</b>	Agrupamiento físico, creación de meta categorías, obtención de estadísticas de agrupamiento y síntesis.

TABLA 3.1: Tabla que describe las distintas operaciones en la reducción de datos.

Para este caso particular, el análisis del corpus teórico se realizó empleando el proceso de la teoría fundamentada, que comprende dos fases: **muestreo teórico, codificación teórica** -o Microanálisis, según Strauss y Corbin, 2002-, y las que se pueden dar de manera paralela, a través, de la mayor parte del estudio, en tanto, no siempre es un proceso secuencial cerrado, sino flexible y recursivo. Es necesario añadir en este estudio no se abordó la **escritura de la teoría** (Flick, 2004), ya que, no se pretende construir una nueva teoría al respecto, sino una revisión exhaustiva de lo que ya está escrito, para desde ahí iniciar un proceso de descripción, ordenación conceptual, clasificación en categorías y descripción de la relación entre esas categorías, develando a las categorías que dejamos en tela de juicio.

En detalle, primero se hará un **ordenamiento conceptual**, el que consiste en “la organización de la información en categorías discretas, según sus propiedades y

dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías”. (Strauss y Corbin, 2002, p. 21.). Este trabajo corresponderá a organizar el material primero en torno a la categoría de moderno-posmoderno, y desde allí iniciar la categorización.

Posteriormente, como procedimiento clave “la codificación” ocupa un lugar central, ya que sin ella no se podría hablar de interpretación o descripción teórica. Según Strauss y Corbin la codificación consiste en “representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan, y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos” (2002, p.57). En ese sentido, creemos que la codificación es el procedimiento más adecuado para cumplir con los objetivos de investigación. El modo de ponerla en práctica para este estudio es a través tres momentos secuenciados: **Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva**, en los cuales, fundamentalmente se hará una “comparación constante de fenómenos, casos, conceptos, etc. y la formulación de preguntas que dirigen al texto.” (Flick, 2003, p.193), dándose con esto el procesamiento de los textos a través de una exhaustiva categorización, que ayude a relacionarlos con otro grupo de textos, permitiendo “(...) abstraer, reducir y relacionar” (2002, p. 73), constituyéndose así un análisis conceptual, que nos lleva más allá de la simple descripción.

Para llevar a cabo la fase de codificación es necesario ayudarse de algunas herramientas analíticas, como por ejemplo: el uso de preguntas; análisis de una palabra, frase u oración, -plantear preguntas sobre posibles significados y supuestos buscados-; y, los análisis adicionales por medio de comparaciones -de un objeto con otro y de comparación teórica-. Y, entre las técnicas, se utilizarán: la voltereta, la comparación sistemática y la alerta roja. (Strauss y Corbin, 2002, 98-103 pp.).

Finalmente, en el proceso de **codificación abierta** se utilizará la técnica del análisis línea por línea; el análisis por oración u párrafo; y el de documento entero (2002, p. 110), según

sea el caso en que se precise. Asimismo, también se tomarán algunas notas –*memorándums*– en la aplicación de algunas técnicas, lo que después será parte del informe.

En la **codificación axial** se espera relacionar las categorías y subcategorías que vayan emergiendo en conjunto con sus descripciones, y en la **codificación selectiva**, se dará la integración y revisión de las categorías para darle la coherencia de “un todo”. En las técnicas que se usarán para esta última están: escribir el argumento de la historia, y el paso de la descripción a la conceptualización.

En síntesis, los procedimientos de análisis del estudio utilizarán la Teoría fundamentada como una herramienta analítica sobre el corpus teórico, para develar las categorías que se buscan, y así obtener un ordenamiento, descripción y categorización “aceptable” dentro de los cánones de la investigación científica en ciencias sociales. No se espera construir teoría, ya que esto no corresponde a los objetivos del estudio.

#### **IV. ANÁLISIS**

El análisis de los datos se realiza bajo dos procesos, el de categorización y el de codificación, que si bien van unidos y hasta se solapan en algunas ocasiones, no significan lo mismo y ayudan de diferente manera a agrupar la información, procesarla y hacerla fácilmente de volver a organizar dentro de otros marcos, al servicio de nuestra investigación. En detalle, para entender la sutil diferencia, la categorización es “el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente la unidad” y la codificación “es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que consideramos incluida” (p. 10).

Profundizando en ambos términos, la categorización se realiza bajo la codificación abierta, de carácter *inductivo*, en donde las categorías se elaboran luego de la lectura y análisis del material recopilado, alejándose a veces de las categorías iniciales de la problematización. En este proceso, se buscan conceptos que coincidan o den respuesta a los primeros datos que surgen en la problematización inicial. Posteriormente, se inicia un segundo proceso, de carácter *deductivo*, en la cual ya se identifican las categorías clave claramente, por lo que el investigador “acomoda” cada nueva unidad de texto a estas categorías. Finalmente, se da un proceso de categorización *mixto*, en donde se puede integrar *a posteriori* una categoría que antes no hayamos visto, volviéndose de este modo a la fase inductiva, pudiendo validar así ésta nueva categoría frente a las ya reconocidas inicialmente.

En el caso particular de este estudio, la codificación abierta se realizó tras la primera problematización del tema, en donde emergieron preguntas como: ¿Cómo el currículum actual responde a las demandas de los niños de hoy?, ¿Qué relación o impacto tiene el posmodernismo en las formas de “experienciar” la escuela?, ¿Es posible la existencia de un nuevo estudiante, propio de los tiempos posmodernos?, ¿Será necesario reformular la escuela debido al nuevo contexto posmoderno?, entre muchas otras, las que fueron representando conceptos que se repetían en cada una de las preguntas, dando una idea inicial de con qué categorías trabajaríamos inicialmente.

Estos primeros conceptos, dieron un marco teórico, histórico y conceptual, impactando directamente en la selección bibliográfica que validó ciertos autores y corrientes por sobre otros, siempre pensando en el perfil crítico-postcrítico que tenían que tener los datos que se recogieran.

Particularmente en este estudio, de las preguntas planteadas inicialmente, se repitieron incansablemente categorías tempo-espaciales como modernidad, posmodernidad,

occidente, las que delimitaron aún más la selección bibliográfica. Por otro lado, también estaba la categoría de sujeto, que era el personaje que habitaba estos artefactos/categorías -escuela, currículum, posmodernidad- del que debía hacerse una especie de “arqueología” identificando sus principales hitos en el mundo occidental, para poder entender luego el supuesto de que la escuela era moderna y el sujeto estudiante, posmoderno. Respecto de las categorías de escuela y currículum, siguieron el mismo proceso anterior, así mantuvieron una coherencia teórica, temática, temporal y espacial, en concordancia con las anteriores.

Cada unidad de texto que se obtenía de las lecturas, y que se correspondía con alguna categoría, tenía que guardar un sentido o relación evidente con la categoría principal, clasificándose así como útil a la investigación, por lo que era susceptible de ser fichada. La forma de saber si guardaba alguna relación no fue meramente la opinión del investigador, sino que debió cumplir con los requisitos básicos de “mutua exclusividad, exhaustividad y único principio clasificatorio” (2003, p. 13), para poder así llegar a transformar los datos cualitativos en cuantitativos, aptos para la medición y tratamiento estadístico de ellos. No obstante, hubo excepciones, en que en algunas cadenas textuales se asociaron a dos grandes categorías, como modernidad y sujeto, en lo que se tuvo que hacer una subcategorización: “sujeto moderno” para salvar ésta dificultad (Ver anexo 1). Relacionado con lo anterior, el proceso de categorización se dio de la mano del de codificación (ver anexo 1), en donde se recogieron y clasificaron 605 unidades de texto, principalmente párrafos de 5 líneas en promedio que guardaban dentro de sí una unidad conceptual y coherencia interna, por lo que ameritaba codificarlos como una sola unidad de texto.

En cuanto al proceso de codificación, este se realizó paulatinamente, a medida que se fueron recogiendo las notas, organizándose primeramente en el programa Onenote de Office. Posteriormente, al momento de entregar el escrito, las notas fueron organizadas

para su presentación formal en el programa Word de Office, resaltando los distintos códigos con la creación de “comentarios” en este programa.

En detalle, se obtuvieron 74 códigos, algunos de ellos relacionados directamente a las categorías clave del estudio, mientras que otros figuraron en calidad de sub-categoría, lo que ayudó a tener una cuantificación de las citas bibliográficas, haciendo una síntesis y agrupamiento del número global de citas recogidas.

Para facilitar el análisis de los datos, y comprender gráficamente la incidencia de una categoría por sobre otra, se creó una tabla de la categorización en el programa Excel de Office (ver anexo 2), la que ordenó la cantidad de apariciones de una categoría, de mayor a menor, dándose la coincidencia que las categorías que más aparecen, son las categorías claves de: escuela en la modernidad (35), características de la posmodernidad (27), origen de la escuela (25), idea de posmodernidad (23), las que aparecieron más veces en las unidades de texto.

Finalmente, para la obtención de resultados y verificación de las conclusiones del estudio, se usaron metáforas y analogías, que vincularon las notas obtenidas de la categorización y codificación con la interpretación del investigador. Se compararon los resultados con otros investigadores, y se citaron directamente para dar validez a los supuestos que se presentaron en el estudio. Asimismo se aplicaron los criterios de rigor científicos anteriormente mencionados (ver p. 18), además de la importancia del “comentario de pares”, que consistió en la evaluación que hizo la profesora guía de este estudio y un colega más, expertos en educación, quienes hicieron sus comentarios al texto, y aportes para el mejor resultado de este.

## V. PRIMERAS APROXIMACIONES A LAS CATEGORÍAS.

El corpus teórico está representado por las principales categorías del estudio, las cuales son: **sujeto, escuela, currículum y posmodernidad**. Sobre esta última, hay que dejar en claro que la de **modernidad** es una categoría “simbiótica”, por lo que no puede ser analizada aisladamente, sino como binomio el modernidad-posmodernidad.

Todas las categorías a su vez fueron referenciadas desde teorías críticas o pos-críticas, ya sea en educación, filosofía, o sociología, estableciendo así un lenguaje teórico base para enmarcar el análisis.

### 5.1 Sobre El Sujeto

Para la categoría de **sujeto**, primero se estudia la noción que se tiene de éste en la modernidad, para luego ilustrar la que se tiene en la posmodernidad, caracterizando, dando un breve recorrido del concepto. Posteriormente, se profundiza en la noción del “sujeto escolar”, el que se articula a los demás conceptos de la investigación.

La tradición de la categoría sujeto es de larga data, y se puede rastrear hasta la antigüedad griega en el siglo V a.c, con Aristóteles y su concepto de *hypokéimenon* (Foucault, 2002) el se relaciona directamente con el verbo *títhēmi*, que deviene en la palabra “tema”. Esto, traducido al latín se convierte en *subjectum*, conservando su significado griego de “estar puesto”, “lo que está puesto allí” o “estar echado”.

Con la llegada del cristianismo la noción de sujeto cambia. En la Edad Media, San Agustín afirma que Dios está dentro del sujeto, elevándolo de entre los demás seres vivos a una categoría especial. Tiempo después con el Renacimiento, el sujeto es concebido

como humano y divino a la vez, aceptando ambas formas de actuar y concebir la realidad de este sujeto (Sanfélix Vidarte, 1997).

Posteriormente, ya instalados en el mundo moderno, Descartes y Hegel dan curso a la idea de un sujeto de conocimiento legítimo –el sujeto cartesiano– (Žižek, 2001) proclive a ser “sujeto en tanto agente de la acción” (Calvo, 1997, p. 145), lo que termina de asentar la visión moderna y clásica de sujeto. En ese sentido, para el estudio se toma la definición que hace Agustín García Calvo (1997), en la que afirma que el sujeto moderno es: “el agente del pensamiento, del lenguaje, de la acción en general” (p. 146).

En este sentido, el devenir histórico-cultural no se detuvo con la modernidad, sino, que continuó su camino hasta nuestros días. Es así como el sujeto sufre una de sus últimas transformaciones con la crisis de la modernidad (también llamada posmodernidad), donde ya a principios del siglo XX la Escuela de Frankfurt advierte que el sujeto puede desaparecer por la condición hegemónica de una *sociedad de masas* –propia del siglo XX–, caracterizada por la supremacía de grandes instituciones, totalitarismos, e ideologías que anulan al sujeto y levantan la idea de lo “colectivo”.

Independiente de las expectativas de los teóricos, la posmodernidad viene a cambiar y diversificar la noción de sujeto que se tenía. Hugo Zemelman (1998) caracteriza al sujeto posmoderno dando algunas pistas:

“El sujeto es un sujeto que **se desafía a sí mismo como protagonista en tanto se sabe incompleto**, y encuentra su primera posibilidad de respuesta en la necesidad de desplegar su capacidad para construir una relación de conocimiento que sea inclusiva de muchas racionalidades; esto es, **asumirse con diferentes formas de conciencia**, por lo tanto con **muchos modos de estar y ser en lo real.**” (p. 73)

Siguiendo el planteamiento de Zemelman, el énfasis del sujeto está puesto en “las diferentes formas de conciencia” y los “muchos modos de ser y estar en lo real” (1998, p. 73), lo que fragmenta al sujeto moderno –único, rígido, cartesiano, lógico– en múltiples versiones de sí mismo, flexibilizando la categoría. Por su parte, Slavoj Žižek (2001) desde la filosofía concuerda con este énfasis, apuntando que el “sujeto posmoderno” intenta: “(...) afirmar la proliferación liberadora de las múltiples formas de subjetividad: femenina, homosexual, étnica... (...)” (2001, p. 11), lo que implica que este sujeto debería:

“(...) abandonar la meta imposible de una transformación social global, y el lugar de ella concentrar nuestra atención en las diversas maneras de reafirmar la propia subjetividad particular de nuestro complejo y disperso mundo posmoderno en el cual el reconocimiento cultural importa más que la lucha socioeconómica.” (2001, p. 11)

En síntesis, el objetivo es “descentralizar” al sujeto para que este abandone el proyecto de la Ilustración, y se puedan crear múltiples subjetividades, para que finalmente actúe consciente, y tenga la posibilidad de ser un argumento siempre cuestionable y en construcción (Popkewitz y Brennan, 2000).

## **5.2 Sobre La Escuela**

Para este estudio, la categoría de escuela se concibe *grosso modo* como una “(...) construcción social producto de la modernidad.” (Pineau, 1999, p. 308) que imparte educación o enseñanza. De esta, primero se ilustran sus orígenes y sus características que la hacen “moderna”, para después tratar de definirla en un contexto de posmodernidad.

Si bien, desde la antigüedad han existido formas oficiales y no-oficiales de transferencia del conocimiento en la sociedad, este estudio se centra en la escuela “moderna” oficial, es decir, **pública, nacional, mixta, y laica, que busca formar ciudadanos**, la que se constituye como una institución en el marco histórico-cultural de la Edad Moderna de occidente, y que tiene sus antecedentes no-formales en el aprendizaje Corporativista medieval (Foucault, 2009, Varela y Álvarez-Uría 1991), y sus antecedentes formales en la Escuela latina medieval (Mialaret y Vial, 2010). Ambas eran centros de enseñanza o productivos que diferían según su misión y/o visión –viéndolo desde el lenguaje actual–, no obstante, éstas configuran las bases pre-modernas de los roles, prácticas y ritos que serán vividos como una experiencia normal de todo niño en los siglos posteriores.

Entre sus aportes más significativos, se puede decir que el **aprendizaje Corporativista Medieval** integra y reformula los roles del *maestro* y el *aprendiz*, figuras sagradas de la educación occidental desde los tiempos de la Grecia clásica –siglo IV a.c.– con la aparición del *lyceum* de Aristóteles en Atenas; y, posteriormente, el rescate de ésta tradición con la emergencia de las Universidades de la Europa occidental del siglo XIII, donde adquirió mayor representatividad en la sociedad. El Taller medieval entonces asume la matriz educativa en cuanto a los roles, la disciplina y los tiempos, y lo hace con una misión eminentemente económica: la supervivencia y expansión del taller en un entorno cultural pre-capitalista urbano.

Por otro lado, la **Escuela Latina medieval**, mantiene las características de una escuela elemental formal en donde un grupo de estudiantes aprendían de memoria la *lección* (*lecture*) del maestro, y participaban posteriormente de una discusión oral de la misma (*disputatio*) (Mialaret y Vial, 2010), formas que fueron practicadas también por los grandes colegios –Colegio de Francia, Colegio de San Pablo, entre otros–, los que dependían de universidades en las ciudades más importantes de Europa occidental.

Ambas instituciones, independiente de sus fines, al ser “escuelas” comparten una matriz eclesiástica, ya que son un fiel reflejo de la estructura y funcionamiento de la Iglesia (Noro, 2010), convirtiéndose en “espacios de sacralidad” en donde el saber tiene el protagonismo, y todo lo que esté fuera de ella es un territorio salvaje o incivilizado. En ese sentido, la sacralidad con que se entiende la escuela naturaliza sus prácticas, y las transforma en un dogma que no es, ni debe ser cuestionado, sentando las bases de lo que sería la escuela posteriormente.

Hacia el siglo XVI la antigua escuela medieval fue reformada, ajustándose al proceso de Reforma religiosa y política que vivía Europa, acentuándose aún más algunos caracteres que venían desde las primeras universidades, pero ahora serían aplicados a niños y jóvenes. Estos nuevos cambios se caracterizaron por: “(...) un espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 281), siendo los Jesuitas los primeros que implementaron esta nueva forma de escuela **modélica y eclesiástica** (Durkheim, 1982; Mialaret y Vial, 2010), preocupados por el clima de muerte que las guerras de religión provocaban en Europa, el que podía dañar a los discípulos católicos (Varela y Álvarez-Uría, 1991), como también para formar jóvenes en un “(...) programa extendido y profundo de materias escolares y en una vocación de apostolado”. (Mialaret y Vial, 2010, p. 246).

Si bien los Jesuitas fueron los precursores en las primeras escuelas reformadas oficialmente, estos no se ocuparon de todos los niños y jóvenes, sino que solo de las clases pudientes quienes ya venían con una instrucción básica, y de los que esperaban convertir en soldados de la religión en un futuro. En palabras de San Ignacio de Loyola queda clara la orientación Jesuita en sus inicios: “enseñar a los ignorantes a leer y a escribir sería una obra de caridad si la Compañía tuviese bastantes miembros para satisfacer a todos; pero a causa de la penuria del personal, nosotros no enseñamos eso comúnmente.” (Mialaret y

Vial, 2010, p. 246). De este modo, fueron otras congregaciones, especialmente las nuevas órdenes religiosas: Clérigos de la Madre de Dios, Doctrinos, Escolapios, Hermanos de la escuela cristiana, entre otros, los que se encargaron de la “recogida de pobres” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 17), dándoles sus primeras letras a niños y jóvenes sin poder económico.

El siglo XVI fue por tanto, el siglo del nacimiento de la escuela -en un contexto de modernidad-, dándose su difusión por toda Europa, tanto del lado católico como protestante. Se tiene constancia en documentos oficiales que los primeros establecimientos aparecen hacia el año 1500; siendo cinco escuelas en Bohemia y Moravia –actual, territorio de República Checa–, las que contaban con la aprobación del señor feudal de la zona, adquiriendo con esto un carácter “casi” público. Hacia 1560, las escuelas se popularizaron en los territorios vecinos, llegando a las actuales Hungría, Polonia y Prusia, en donde los Hermanos Bohemios (protestantes) se hicieron cargo de decenas de colegios (Mialaret y Vial, 2010, p. 232). Ya en 1597, los Escolapios –discípulos de San José de Calasanz– crearon la primera escuela pública popular y gratuita de Europa, en el espacio de la parroquia de Santa Dorotea de Roma, en Roma. Foucault (2009) por su parte, data la aparición de la escuela en un periodo más tardío, y vinculada a los esfuerzos de un estado moderno en forma, como la Francia del siglo XVII, destacando la creación de la *Escuela de Gobelinos* (en el suburbio de Saint-Marcel, París), por un edicto real de 1667, para “educar e instruir” a niños aprendices de tapiceros para la Fábrica Nacional de Gobelinos.

Como toda institución, la escuela da cuenta de los procesos históricos que se viven, y reflejan en parte las luchas de su tiempo. En ese sentido, Europa hacia el siglo XVI está viviendo la constitución de los Estados modernos, el impacto de la Reforma y la consecuente transformación del orden político social burgués, (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 43), el que comenzaba a cimentar la esperanza de ascensión social a través de la

educación formal de cualquier individuo, especialmente de aquellos que no tenían rango ni título.

Ya en el siglo XVIII, la escuela sufre una segunda reformulación: **la secularización de su institución**, aspecto que se desarrolla paulatinamente hasta el siglo XX, conservándose la matriz eclesiástica inicial como un símbolo de “tradicición”. El protagonista de esta secularización fue el Estado moderno, quién en su afán de control de todas las estructuras comenzó a intervenir en las escuelas, porque se dio cuenta que era una institución que manejaba las masas, ejerciendo una gran influencia en ellas. El Estado vio en las escuelas un poderoso instrumento para la “educación de sus súbditos”, ya que era un centro de: “(...) ciudadanía, progreso y bienestar” (Noro, 2010, p.10), iniciándose con esto la secularización de la institución.

Para comenzar a precisar de qué se trata la escuela como institución, se toma la definición de Pablo Pineau, quien nos dice:

“La escuela es un epifenómeno de la escritura, (...) la escuela es un **dispositivo de generación de ciudadanos**, (...) la escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológico de clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos. (1999, p. 307)

Es decir, más que un lugar o un espacio donde “se aprende” es una institución de larga data que corre paralelamente a la historia de la construcción del estado-nación, instalada en el alma de la historia occidental moderna, la que se convierte en un arma poderosa para el encauzamiento cultural, político, religioso, de la población –especialmente las clases inferiores– dentro de los distintos regímenes de gobierno, y en armonía con las formas de vida civilizada y urbana. (De Assis Cesar, 2007; Terigi, 2006; Corea y Lewkowicz, 2005;

Pineau, 1999). En ese sentido, y según Pablo Pineau, el origen de la escuela se esconde en los fenómenos extraescolares del “Capitalismo, nación, república, alfabetización, occidente, imperialismo, meritocracia, etc.” (1999, p. 307), siendo símbolo de su tiempo.

Los mecanismos que implementó la escuela para constituirse como la institución moderna por excelencia fueron diversos, pero todos concuerdan en que la principal labor fue llevar a cabo la escolarización. A partir del proceso de escolarización la escuela prepara al sujeto para el futuro, y promueve un modelo social “legítimo” por medio de su discurso (McLaren, 1998), lo que a través de las generaciones, se comprende como un efectivo “aparato de enseñar” (Foucault, 2009), pero que en el fondo en su actuar excede lo propio de la educación, como materias o lecciones, convirtiéndose en una **institución disciplinar**, tal como son los hospitales, las prisiones, el ejército o los conventos, que se encargan de producir “cuerpos dóciles” (Foucault, 2009; Terigi, 2006; Corea y Lewkowicz, 2005; Pineau, 1999), civilizados, moralizados, que puedan –en este caso–, servir a la “patria”.

Por otro lado, la categoría escuela, admite una nueva conceptualización: la posible y difusa existencia de la escuela posmoderna. Como cualquier otra institución moderna, la escuela no está ajena a las tensiones de la crisis de la modernidad, y también sufre los cambios culturales y de las necesidades sociales que imperan, asistiendo a una crisis de la institución, la que hace replantearse el futuro (Bosch, 2006; Nasarre, 2010).

Como dice Colom y Mèlich “la escuela es moderna, y los alumnos son posmodernos” (1994, p.59), dejando en claro el desfase “cultural” entre la institución y su comunidad, y lo que se está construyendo en la escuela. En ese sentido, la posmodernidad viene a poner en duda la identidad de la escuela, su esencia “generadora de conocimiento”, cuestiona sus valores e intenta imaginar otra escuela: una que deje de centrarse en la ciencia y se

fundamente en la comunicación, cambiando el papel del saber y rol de la escuela en la sociedad.

### **5.3 Sobre El Currículum**

Para la categoría currículum se profundiza en su perspectiva moderna y posmoderna –esta última llamada postestructuralista o postcrítica según algunas corrientes–, caracterizando a ambas por separado, y poder hacer la triangulación de la información con las otras categorías del estudio. Igualmente, para ambas categorías se debe decir que son polisémicas, y este es solo un acercamiento teórico a estas miradas.

Se entenderá por currículum moderno todas aquellas corrientes curriculares tradicionales en donde sujeto y objeto de estudio son fijos e inmutables, el objeto de estudio siempre está “allá afuera”, por lo tanto, el fruto de la investigación siempre será representación o reflejo del objeto de estudio (Da Silva, 2001). Así mismo, los resultados de cualquier investigación son de carácter “neutro, científico y desinteresado” (Da Silva, 1999), coherente con los postulados del proyecto de la Ilustración. En concordancia, las corrientes que se identifican con esta postura tradicional y moderna son el currículum Técnico y el Práctico, siendo el currículum crítico un estado de transición o de articulación hacia el currículum Posmoderno.

Algunos lineamientos generales del currículum moderno nos los da Torres González (2002), quien lo caracteriza como un currículum en donde se da: “el predominio de la razón instrumental, la estandarización, y, la regularización de razas, género, clases, a través de la evaluación.” (p.200). Asimismo, este currículum se ha preguntado esencialmente: ¿qué conocimiento debe ser enseñado? (reflexión filosófica), y, ¿cómo

estructurar el currículum, organizarlo, secuenciarlo? (ingeniería del currículum), creando así dos grandes líneas teóricas que se fueron radicalizando durante el siglo XX.

Pensar en un currículum posmoderno implica dejar caer los prejuicios teóricos en torno a esta mirada, y enfocarse en una disciplina curricular abierta a las nuevas corrientes. En ese sentido, para estudiar esta “posibilidad” curricular, nos debemos situar en un escenario de un currículum crítico –ya que desde allí surge–, captando el interés de grandes teóricos que ven una realidad en constante cambio, y en donde la teoría tradicional no está dando las respuestas adecuadas para la mejora en educación. En definitiva, el currículum posmoderno surge desde las mismas entrañas de lo crítico, como una versión progresista, más radical e inclusiva de sus categorías.

Para Pinar (2014), teórico representante del currículum posmoderno, ésta mirada es una posibilidad para entendernos a nosotros mismos a través de la pregunta (autobiográfica o colectiva): ¿qué conocimiento es más valioso?, la que invita a seguir estudiando el conocimiento académico, las preocupaciones cotidianas, la historia local, entre otras situaciones; convirtiéndose así en una interrogante que sugiere una “provocación constante” (2014, p. 8), que obliga a re-mirarse y reflexionar.

En lenguaje técnico, el currículum posmoderno de Pinar es aquel que se instala más allá de la función de “desarrollo curricular tradicional” que tuvo con los postulados de Tyler y Taba (2014, p. 15), presentándose como un espacio de reflexión que visualiza al campo curricular a través de sus tramas discursivas. De este modo, la deconstrucción se erige como “estrategia de lectura” de los discursos educativos, el que lee entre líneas, oponiéndose a metarrelatos y discursos totalizantes que hegemonizan al sujeto, cuestionando las “relaciones de poder, de clase, de subyugación racial y de género” (2014, p. 32) que imperan en los documentos, como en la vida cotidiana.

Por otro lado, Stephen Toulmin desde la filosofía (1990, en Popkewitz y Brennan, 2000), nos da un argumento histórico para pensar en la posibilidad de un currículum posmoderno, diciendo que hemos vivido bajo la certidumbre de la “razón” desde finales del siglo XVII, y que finalmente esta no nos ha dado todas las respuestas, por lo que se podría probar con un “poco de escepticismo” (p.46), dejando lo cartesiano de lado.

La categoría de currículum posmoderno o “emergente” se caracterizaría entonces por la pluralidad, la diferencia, y la aceptación de los discursos múltiples (Torres González, 2002, p. 200), dejando de lado los postulados del proyecto de la Ilustración en cuanto a la definición de sujeto y objeto en la investigación. En esta sub-categoría, la realidad se concibe a través de los conceptos que utiliza la teoría, y en este caso, la teoría posmoderna en educación dirige su mirada a las cuestiones del discurso, superando el foco en la ideología y el poder que fue lo propio de la teoría crítica. De este modo, según Tomaz Tadeu Da Silva, un currículum posmoderno consistiría en aquel que se ocupa de las **dislocaciones** presentes en la realidad, en torno a las categorías de: “Identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad y multiculturalismo” (Da Silva, 1999, p. 7).

Otros teóricos recalcan la necesidad de incluir en el discurso curricular las voces de aquellos que han sido históricamente marginados, como son los alumnos por ejemplo –entre otros sujetos–, “para que ellos puedan contar sus propias historias” (Popkewitz, 1998; en Torres González, 2002, p. 200), propiciando un clima de re-lectura de nuestra realidad, en pos de la integración de la mayor cantidad de estímulos educativos en la teoría. Henry Giroux por ejemplo llama a este currículum influenciado por lo posmoderno: “currículum emergente”, caracterizándolo por enfocarse en: la pluralidad, la diferencia, y los discursos múltiples. En ese sentido, sigue la senda del pensamiento posmoderno, al preocuparse de los “desequilibrios y la crisis de las creencias ilustradas”

(Giroux, 1999; en Torres González, 2002, p. 206) lo que plantea de todas maneras plantea desafíos para la disciplina.

En resumen, los teóricos posmodernos se preguntan: ¿Qué es lo que pasa con la identidad en el currículum?, ¿Cómo se hace la selección del conocimiento?, ¿Qué saberes incluye el currículum?, ¿Qué tramas de poder están insertas en el currículum?, ¿Quiénes participan del currículum?, entre otras, que dan cuenta de una preocupación central por integrar la mayor cantidad de miradas sobre un mismo tema, consignando al currículum como un instrumento inclusivo.

#### **5.4 Sobre La Modernidad/Posmodernidad**

La visión que se tiene de la posmodernidad es bastante confusa, y tiene sus detractores, ya que por esencia ésta se opone a los grandes discursos o meta-relatos derivados de la Ilustración, negando así la posibilidad de adscripción a alguna teoría fundamental, desmantelando la forma de conocer propia de estos tiempos. En ese sentido, David Harvey, geógrafo que habla de la posmodernidad desde el campo de la geografía económica, hace su advertencia sobre esta categoría diciendo que: “(...) Al sospechar de toda narración que aspira a coherencia, y en su afán de deconstruir todo aquello que puede parecerse a una meta-teoría, han puesto en tela de juicio todas las proposiciones fundamentales” (Harvey, 1998, p. 382).

Es por esto, que generalmente la posmodernidad es ignorada como medio de conocimiento, invisibilizándola, ya que no va a generar ninguna teoría aplicable en la realidad. Es dejada de lado principalmente por su nula capacidad de producción en términos “modernos”, ya que se encargará de leer entre la producción existente y desde allí sacar conclusiones, más no verdades “absolutas”. Asimismo, se le atribuye a su

producción “poca profundidad” ya que está en busca de un impacto instantáneo, (Harvey, 1998, p. 75), lo que no convence a los investigadores de estudiarla y comprender su importancia teórica y social. No obstante, desde hace unos treinta años los estudios en posmodernidad han crecido paulatinamente, desarrollándose una diversidad de definiciones al respecto que no son excluyentes sino complementarias, según desde que disciplina se trabaje.

Desde el currículum, Henry Giroux (1999) afianza esta opinión sobre la posmodernidad, diciendo que el debate posmoderno es dejado de lado porque “ha provocado poco consenso, confusión y bastante discordia” (1999, p. 99), por lo que no sorprende que los teóricos se quieran alejar de estas “aguas movedizas” que todo lo relativizan.

Sabiendo lo anterior, se entiende que la posmodernidad es una categoría polisémica, por lo que se decide recoger la mayor cantidad de voces al respecto que la definan, las que posteriormente fueron organizadas en torno a su forma o atributo dominante, para su mejor comprensión. De ello emergen tres grandes miradas:

1. Posmodernidad como temporalidad de corte cultural de la historia de occidente.

En esta categoría encontramos a aquellos teóricos que definen la posmodernidad como un espacio de tiempo en la historia occidental, que se inicia luego de las dos Guerras mundiales, marcando el fin de la modernidad, y dando inicio así a otra etapa estructural de la historia que continúa hasta nuestros días.

Según el filósofo Jean François Lyotard, en su libro *La condición posmoderna* (1984), la define como: “la cultura que correspondería a las sociedades post-industriales, sociedades que se habrían desarrollado en países capitalistas avanzados a partir de los años '50, sobre la base de la reconstrucción de la posguerra.” (1984, p. 2). De este modo, la

posmodernidad sería un nuevo estadio cultural que tendría un inicio definido hacia mediados del siglo XX, que rompa con las etapas anteriores al incumplir la ilusión de la fe en el progreso propia de la modernidad, a raíz de que la tecnología –industrialización–, y las libertades ciudadanas derivadas de la Ilustración, nunca trajeron la felicidad a los hombres, sino la muerte de millones de personas, y con esto el fin de una era y decadencia del pensamiento moderno.

2. Posmodernidad como una categoría de cambio cultural, asociado al desarrollo del capitalismo en el mundo occidental.

Otros autores en cambio, se apegan a la definición de la posmodernidad como un movimiento cultural que emerge durante el siglo XX en apariencia, pero que esconde sus profundas raíces en el desarrollo del capitalismo y los procesos de modernización del siglo XIX. En estas filas está el crítico Madan Sarup, quien asume la definición de posmodernidad como un gran cambio cultural, el que rompió la linealidad de tiempo y espacio propio de la modernidad. Según sus palabras, la posmodernidad generó: “un sorprendente cambio en el mundo desde la década del ‘70. Este cambio está ligado a las nuevas formas de experiencia en el tiempo y el espacio.” (Sarup, 1996, p. 94).

Asimismo, destaca que “la emergencia del posmodernismo está asociada a la aparición de formas de acumulación de capital más flexibles” (Sarup, 1996, p. 94). En otras palabras, el posmodernismo está ligado a aquellas formas de acumulación de capital que se enfrentan con los problemas que tuvo el Fordismo, re-inventando los procesos laborales, los mercados de mano de obra, los productos y las pautas del consumo.

Por otro lado, David Harvey desde la geografía económica de corte marxista, se pregunta qué es el posmodernismo en la primera parte del libro *La condición de la posmodernidad*, y llega a una definición personal a través de un recorrido de definiciones y apreciaciones

de diferentes críticos y filósofos, en donde la posmodernidad se define como una “(...) forma particular de experimentar, interpretar y estar en el mundo” (Harvey, 1999, p. 70), caracterizado por la cancelación de la búsqueda de la felicidad y la idea de progreso, y la tendencia a una fragmentación en todos los ámbitos de la vida. En resumen, concuerda con Fredric Jameson al decir que “el posmodernismo no es más que la lógica cultural del capitalismo tardío”. (1999, p. 81).

### 3. Posmodernidad como una categoría símil de “crisis de la modernidad”.

En ésta última mirada, los autores definen a la posmodernidad asumiendo que todavía se vive un mundo culturalmente dominado por la modernidad, pero en que todavía no se han desmantelado totalmente los valores propugnados por la Ilustración, ni las instituciones que le dieron forma inicialmente. Los autores que apoyan esta perspectiva suponen que convivimos en mundo a medio camino ente la tradición y el cambio, tensionado por el avance de la tecnología, el capitalismo, entre otras estructuras.

Por otro lado, dentro de esta idea clave, se configura a la posmodernidad como un estado cultural terminal de la modernidad, la que se erige a partir de la crítica que hace de la modernidad. Para ello se basa en el análisis y evidencia de las promesas incumplidas, las contradicciones y paradojas que trae este tiempo, dejando al descubierto los mecanismos que configuran la gran “jaula de hierro” de Max Weber.

Autores ligados más a la sociología como Alain Touraine, asumen la posmodernidad como un sinónimo de la expresión “crisis de la modernidad”, en donde este último periodo “marca la separación de lo que durante tanto tiempo había estado unido: el hombre y el universo, las palabras y las cosas, el deseo y la técnica. De nada vale volver atrás en busca de un principio de unidad absoluta.”(Touraine, 1994, p.229). Es decir, Touraine apuesta

por una posmodernidad en ciernes, en donde se asiste a un mundo fracturado, que emerge desde la tradición. Asimismo, caracteriza esta “crisis de la modernidad” como:

“(…) una sociedad posindustrial que prefiero llamar programada, definida por la importancia primordial de las industrias culturales -Cuidados médicos, educación, información-, en la que un conflicto central opone los aparatos de producción cultural a la defensa del sujeto personal.”(1994, p. 13.)

Por otro lado, el filósofo marxista Marshall Berman (1988), propone una temporalización de tres fases para analizar la categoría de la modernidad como un fenómeno cultural, y en ella describe en su tercera fase y final, una especie de “crisis de la modernidad” en donde ésta no se termina abruptamente, sino que se comienzan a relajar valores, formas y estructuras que la dominan, caracterizando así un periodo distinto. Para ello nos dice:

“(…) A medida que el público moderno se expande, se rompe en una multitud de fragmentos (...) la idea de modernidad, concebida en numerosas formas fragmentarias, pierde buena parte de su viveza, su resonancia y su profundidad, y pierde su capacidad de organizar y dar un significado a la vida de las personas.” (1988, p. 3)

Desde la educación, y en la misma línea, Dahlberg, Moss y Pence (2005) caracterizan la posmodernidad bajo tres formas clave, en las que domina la idea de crisis: la negación del progreso lineal de la historia como relato; la crisis de legitimación, y la crisis de representación.

La negación del progreso lineal de la historia como relato, tiene que ver con los postulados de Lyotard en *La condición posmoderna* (1984), en que se invita a dejar de lado los grandes relatos de la historia, las teorías explicativas –modernas–, porque estas ya no explican nuestra realidad. Se deben tomar en cuenta ahora los “pequeños relatos” que dan

sentido al individuo único, variables del conocimiento universal, que optan por lo local por sobre lo universal.

Por su parte, la crisis de legitimación consiste en que se “cuestiona la pretensión modernista del conocimiento como verdad objetiva” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 45) quitándole con esto a la ciencia su monopolio efectivo sobre la verdad. En cambio, ahora, se debe considerar que el conocimiento está inscrito en infinitas tramas de relaciones de poder, las que finalmente determinan lo que es verdadero.

Finalmente, el posmodernismo genera también una crisis de representación, en que se niega la posibilidad de la objetividad absoluta en el proceso de representación de una realidad. En ese sentido, lo “real” es algo independiente del sujeto y del proceso de conocimiento, es por ello que siempre se obtendrán “versiones” contextualizadas a un tiempo y espacio determinados de esta compleja realidad.

Desde la perspectiva curricular, Pinar (2014) hace un recorrido del término posmodernidad, desde sus orígenes hasta como éste se hace parte del currículum. En ese sentido, nos dice que la posmodernidad es un término de origen francés, que nace en las artes y la literatura, y luego se comienza leer desde diversas disciplinas, caracterizándose por ser una crítica al estructuralismo y al modernismo que “subsume al posestructuralismo y a la deconstrucción” (p. 32) en su discurso, esperando controlar a la naturaleza.

Para Pinar, la deconstrucción es de importancia clave, ya que:

“(…) incorpora los hallazgos del posestructuralismo y hace una confrontación de la realidad con el lenguaje; ataca los metarrelatos y las verdades universales e incorpora aspectos

fenomenológicos. La deconstrucción cuestiona el pensamiento occidental, etnocéntrico y globalizante.” (2014, p. 32)

De este modo, el autor utiliza la deconstrucción como una “metodología” para entender y cuestionar el currículum moderno, con sus problemáticas de género, multiculturalidad, poder, e ideología, entre otras.

Con estos argumentos, la crisis de la modernidad se hace palpable, dando cabida a una nueva forma propia del siglo XX, en donde el sujeto al parecer transita entre dos mundos.

En cuanto a las características de la posmodernidad, se puede decir que muchos de los autores citados anteriormente la caracterizan por medio de críticas que le hacen, evidenciando su falta o poca consistencia teórica frente a corrientes modernas de pensamiento. No obstante, otros teóricos se han alejado de los prejuicios y han probado que bajo la mirada de la posmodernidad hay posibilidades teóricas interesantes de destacar. Harvey por ejemplo cita varios atributos esenciales del posmodernismo:

“(…) su énfasis en el carácter de lo efímero, su insistencia en la impenetrabilidad del otro, su concentración en el texto más que en la obra, su tendencia a una deconstrucción que bordea el nihilismo, su preferencia por la estética sobre la ética, lleva las cosas demasiado lejos” (Harvey, 1999, p. 137)

En cambio Sarup, (1996) identifica cinco grandes atributos de la posmodernidad:

1. Una nueva falta de profundidad:

Bajo esta premisa, se entiende que la posmodernidad reemplaza los modelos teóricos clásicos de pensamiento “por una concepción de prácticas, discursos y juegos textuales” (1996, p. 95), que no construyen teoría para explicar la realidad como lo hacen los grandes

discursos, sino que leen sobre los grandes relatos, establecen puntos de referencia entre ellos, sin ninguna aspiración de replicar la experiencia bajo el mismo molde.

Esta misma preocupación ronda a algunos teóricos críticos en educación desde mediados de los '70s, hasta fines de los '80s. La polémica teórica más conocida la protagonizan Giroux y Apple, quienes se enfrentan a Pinar, ya que se sintieron recelosos de que el nuevo *movimiento de reconceptualización* de Pinar (Pinar, 2014) reconociera un pasado crítico, y se autodenominara poscrítico, dando vida al currículum posmoderno. Este nuevo estadio teórico traería nuevas reglas para analizar el currículum, las que se escapan a la lógica tradicional, dejando sin herramientas teóricas “científicas” a quienes quisieran analizar a este nuevo currículum.

## 2. La Historia no es real, sino una representación.

Bajo esta afirmación, Sarup (1996) entiende que la Historia como ciencia no es tal, sino que cada uno de los “hechos” –establecidos como tal por criterio científico en la modernidad–, son solo discursos, “versiones”, miradas sobre un fenómeno, que no pretende elaborar ninguna verdad universal. No podemos acceder directamente a la realidad, así que todo relato sobre ella será una representación.

El currículum posmoderno concuerda con esta afirmación, ya que el currículum en sí es un discurso tejido por diversas tramas, múltiples historias locales de quienes componen ese currículum, en donde no hay espacio para “una sola historia” sino que variadas, locales, historias subjetivas de cada integrante.

### 3. Una nueva forma de negación de la temporalidad lineal.

Debido a que la Historia en sí no es real, no hay posibilidad de establecer verdades, ni aprendizajes universales en torno a ella, el hombre posmoderno solo analiza su presente, desinteresándose de su futuro o pasado.

Curricularmente, este punto se relaciona al currículum posmoderno en el estudio del “currículum como lugar” (Pinar, 2014), en donde se rescata la experiencia del lugar donde se implementa, transformándose ese “lugar” en una experiencia del presente, un “currículum vivido”, que no puede ser aplicado en otra región por su gran particularidad.

### 4. Lo “sublime”.

Tiene que ver con la sensación de vivir en una cultura posmoderna y sus síntomas frente a ello. Esta categoría representa lo contrario de “lo sublime” en Kant, quién lo asocia a la experiencia de los sentidos en la naturaleza, en definitiva, lo bello.

El teórico Jameson, lo define como:

“(…) lo sublime posmoderno sólo puede comprenderse en términos de esta nueva realidad de las instituciones económicas y sociales: una realidad inmensa, amenazadora, y sólo oscuramente perceptible” (Jameson, 1991, p. 86).

Y en detalle, el filósofo Lyotard dice que lo sublime es lo “impresentable, por ser en sí un contenido ausente que escapa a la claridad conceptual de la razón” y que contiene en sí mismo la “imposibilidad de no ser representado” (Obed, 2004, p. 1), es la idea en sí misma sin la intervención del sujeto, la novedad que ofrece nuevas pautas de lectura.

En síntesis, la posmodernidad se instala en esta nueva categoría estética o “versión actualizada” de *lo sublime*, en donde a través del arte se rompe con la iniciativa moderna de unificar los distintos discursos que componen la realidad, creándose un artefacto/texto que transgrede, violenta lo establecido, y se erige con sus propias reglas, no pudiendo ser medido en relación a otros. De este modo, la experiencia estética de *lo sublime* convirtió a la nueva sociedad de masas del siglo XX.

En el campo educativo, interpretamos la “nueva” experiencia estética de *lo sublime*, como aquel currículum que tiende a relacionarse con el estudiante a partir de sus propias experiencias, que considere su historia de vida o la de su comunidad legitimando el relato y reflexión de experiencias antes no representadas por ser transgresoras, ya sea individuales o colectivas, como por ejemplo experiencias difíciles o dolorosas de una persona, la experiencia de la guerra, las injusticias sociales, o lo tabú en las sociedades como eje de sus estudios, dejando de lado la comprensión del conocimiento encasillado en asignaturas, la presencia de evaluaciones formales; en definitiva, dejando atrás la creación de experiencias de aprendizaje dispuestas en la lógica del capitalismo, en que el saber trabaja en servicio del mercado. En esa línea se relevan relatos, temas, problemáticas únicas de los sujetos, las que por decirlo de algún modo traen su propio “kit de análisis reflexivo” con distintas maneras de abordar el tema, dejando abierta la puerta para nuevas experiencias de aprendizajes, en que las respuestas las tienen todos los participantes, desde su propio potencial como ser humano. Concretamente, estas realidades las podemos observar en las experiencias de *homeschooling* o “escuela en casa” por las que optan algunas familias; también en las propuestas educativas innovadoras de pedagogías alternativas como por ejemplo Reggio Emilia, Waldorf, Montessori, que potencian la vivencia del sujeto y todas aquellas experiencias que son consideradas “marginales” a la educación tradicional para niños.

## 5. Una nueva forma de hiperespacio posmoderno.

Una última característica esencial de lo posmoderno es la creación de un nuevo hiperespacio o la ampliación del espacio tradicional, el cual se define por una “compresión del espacio-tiempo” dada por la dinámica vertiginosa del capitalismo avanzado (Harvey, en Sarup, 1996). En este espacio los individuos difieren en los modos de percibir y vivir el tiempo y el espacio, dándose una expansión del espacio cultural en donde se permean todas las sociedades con elementos propios de culturas foráneas.

Como las dinámicas capitalistas son las que organizan el espacio, el espacio es re-territorializado, surgiendo la necesidad de volver a categorizar las nuevas formas de ser y estar en este espacio. El nuevo hiperespacio entonces es producido por las luchas sociales y políticas que contextualizan un entorno capitalista, generando a cada instante “lugares”, que no pueden ser representados unívocamente, sino que de forma fragmentaria, discontinua, como una fotografía de un solo instante.

Algunas problemáticas asociadas a este hiperespacio posmoderno son la representación del sujeto, quien es suplantado por la imagen; la imposibilidad de crear un relato continuo (discontinuidad narrativa), la desvinculación de las culturas con sus territorios, la complejidad de cartografiar el espacio, entre otras.

Desde el currículum el nuevo hiperespacio posmoderno implica el desafío de considerar las particularidades del sujeto que está en la sala de clases, en cuanto a cómo este vive la compresión del espacio-tiempo (si es que la vive) y como maneja las problemáticas anteriormente mencionadas.

La dificultad está en que como el espacio-tiempo no es compartido como un relato unívoco o hegemónico por todos los sujetos de una comunidad, encerrando al sujeto individual en su propia realidad, volviéndolo incapaz de organizar perceptivamente su espacio, siendo el mercado quien realiza esta tarea. En ese sentido, un currículum posmoderno se encargaría de que cada uno de sus integrantes pudiera mostrar de diferentes modos cómo vive su experiencia en el hiperespacio posmoderno, cómo es su relación con el “lugar” y los “no-lugares”, de qué manera vive la des-territorialización de su cultura, entre otras, integrándolas como un aprendizaje fundamental de toda aula.

Si bien ya fueron desarrolladas las características esenciales del posmodernismo según Sarup (1996), algunos autores se suman, e identifican como elementos esenciales del posmodernismo la existencia del “giro lingüístico”, su tendencia hacia la deconstrucción, las dislocaciones de la realidad, el interés por la “otredad”, la aceptación de lo efímero, entre muchas más.

## **VI. HALLAZGOS Y DESAFÍOS**

Sabiendo que el corpus teórico se posiciona desde la teoría posmoderna, es necesario hacer algunas “advertencias al lector” antes de presentar los hallazgos. En general, es muy posible que al leer este estudio se encuentre que las categorías estudiadas –sujeto, escuela y currículum–, sean inestables y muchas veces dependan de significados muy particulares, locales, en donde prima el componente cultural en la calidad de las definiciones que se entregan. En ese sentido, Cleo H. Cherryholmes (1999) dice que desde una perspectiva teórica posmoderna o postestructural los significados “(...) cambian, retroceden, están fracturados, se hallan dispersos incompletos y diferidos [en el texto]” (p. 83), por lo tanto, es la labor del investigador interpretarlos, según sean sus fines de

estudio, así como también, considerar que estos significados no serán “definitivos” ni “fijos” en el tiempo, sino que muestran a la categoría en un momento temporal particular e identificable, tal como afirman Planella y Pie “(...) las identidades son cambiantes y fluidas, las categorías son sociales e históricas” (2012, p. 271).

En cuanto a lo que llamamos “posmoderno”, es importante clarificar que se están considerando dos grandes acepciones para el término: lo posmoderno como temporalidad histórica-cultural, y lo posmoderno como una mirada teórica; lo que puede conllevar algunas confusiones a la hora de referirnos a ellas en el escrito. De este modo, cuando se hable de lo “posmoderno” como sistema de pensamiento, discurso, o posicionamiento teórico, se dirá: “postestructural”, utilizando este término solo como un recurso literario, dejando de lado las implicancias ideológicas o políticas que pueda tener en profundidad. En definitiva, los hallazgos de este estudio son parte del dominio del discurso postestructural, más no “teoría postestructural”, tal como nos aclara Tadeu Da Silva (1999a), quien sugiere “ser claro” en cuanto a las declaraciones teóricas y/o discursivas del autor. En ese sentido, si se trata de un estudio orientado bajo un corpus teórico “posmoderno” el término más apropiado sería el de “estudio *de* discurso posmoderno/postestructural”, y no “estudio en teoría posmoderna”, ya que el objeto que describimos (lo posmoderno, el estudiante posmoderno, etc.) es el objeto que nosotros mismos hemos creado. De este modo, en sus palabras:

“Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe.” (p. 4)

Así, las categorías de sujeto, escuela y currículum, están irrestrictamente sujetas al discurso de donde han nacido, produciendo nociones particulares de ellas; todas

relacionadas al poder, el que determina “invisiblemente” distintas formas de sujetos y objetos (Cherryholmes, 1999).

Por otro lado, en cuanto a la tradición del discurso postestructural, ésta no podemos reducirla o enmarcarla solo al aporte de los filósofos Michel Foucault o Jacques Derrida en la década del ‘60. La tradición crece con el desarrollo de la modernidad, y con ello se va sumando más producción escrita específica al respecto. Según Cherryholmes, algunos aspectos del análisis postestructural tienen sus antecedentes en la deconstrucción que hacen los filósofos “presocráticos”, luego en las ideas de Heidegger y Nietzsche, como también en Dewey, Wittgenstein y Rorty (1999, p. 54). Y, posteriormente, hacia la segunda mitad del siglo XX, el debate filosófico gira hacia la producción política de la verdad, el poder, el saber, las prácticas discursivas, la constitución del sujeto, la deconstrucción, entre otras (Cherryholmes, 1999; Harvey, 1999, Silva, 1999), y es desde allí donde se posiciona este estudio.

Pensando en el desarrollo de los objetivos, los hallazgos se han dividido en dos partes: una primera, que caracteriza al sujeto y currículum posmoderno; y una segunda, que discute la existencia de una escuela posmoderna, a la vez que establece los desafíos que este hecho significa para el currículum como campo teórico. Finalmente, cerraremos el informe con las proyecciones del estudio.

### **6.1 Sujeto Y Currículum Posmoderno.**

Discutir sobre sujeto posmoderno está ampliamente desarrollado por las ciencias sociales, pero situar a este sujeto en la escuela y caracterizarlo, conforma uno de los cuadros más difíciles de abordar, debido a lo concreta y unívocas que se muestran algunas categorías –fuertemente ancladas en lo moderno–, frente a lo inestables de otras en discursos anclados a contextos sociohistóricos específicos. Asimismo, hablar de “sujeto

posmoderno” nos predispone a aceptar el hecho de que este sujeto existe y tiene una subjetividad susceptible de ser analizada en diversos contextos, contrariando así la mirada moderna prejuiciosa que afirma que la posmodernidad suprime al sujeto. Como dice Touraine, el sujeto no puede disolverse en la posmodernidad, “porque se afirma en la lucha contra los poderes que imponen su dominación en nombre de la razón” (1994, p.13), es decir, el sujeto posmoderno tiene una existencia, y nace en la oposición a la esencia de lo moderno –la razón–, por ello, se vuelve una categoría invisible e inimaginable a los ojos de la modernidad. Díaz (2005) se suma a esta misma idea, considerando que el sujeto posmoderno está siendo conformado por una subjetividad naciente, fruto de una multiplicidad de factores tanto modernos (en crisis) como posmodernos.

En definitiva, con la posmodernidad se debe asumir que hay un “nuevo estado de las cosas” en el que nada debe darse por seguro, por ende, la caracterización de sujeto será una interpretación en contexto, algo único, que expresa lo complejo y lo diverso de esta categoría.

Para develar al sujeto posmoderno, se partirá por iluminar primero la idea de sujeto moderno, para luego hacer el contraste con el sujeto posmoderno. En cuanto a cómo es producido el sujeto moderno, se puede decir que este es una ficción, que “no piensa, no habla, ni produce” (Tadeu da Silva, 1995b, p. 10), producido por las instituciones, creado por el discurso, determinado por el lenguaje y mediado por el poder. Con este antecedente, el sujeto posmoderno se asume como una “**fractura**” del sujeto moderno, un ser claro de su diversidad y complejidad, producido en parte por las instituciones disciplinarias clásicas como la escuela, la iglesia, u otras; como también por una nueva subjetividad creada por algunas formas de cotidianidad asociadas a la aparición de las tecnologías (de las últimas décadas), y de un lenguaje que se crea en relación a ellas para comprenderlas (Žižek, 2001; De Assis Cesar, 2007, Díaz, 2005).

### 6.1.1 La noción de sujeto posmoderno.

Particularmente en el ámbito escolar, este nuevo sujeto posmoderno vive el rol exclusivo y moderno de “estudiante”, representado por niños y jóvenes en etapa de formación, quienes en su gran mayoría son llevados a la escuela para su “instrucción” tanto personal como académica, durante las dos primeras décadas de su vida. En ese sentido, el nuevo “sujeto estudiante posmoderno” crece en una institución moderna –la escuela–, pero ya no es producido totalmente por ella. Esta situación conlleva que sea percibido por su comunidad como el antiguo “sujeto estudiante moderno”, esperando de él un comportamiento propio del siglo XIX o XX, confirmando así prácticas, tradiciones, “ritos” disciplinarios más bien rígidos, modelos de enseñanza-aprendizaje conductistas, jerárquicos, autoritarios, guiados por el profesor, e inclusive modelos curriculares con un alto nivel de prescripción, que no consideran al estudiante como creador de su propia vivencia escolar.

El sujeto estudiante moderno está cimentado en la idea de la *niñez* moderna que prevaleció durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, en la que “el niño” era un ser en formación, que todavía no “llegaba a ser” en condición de inferioridad de derechos, es decir, un ser invisible a los ojos de buena parte de las ciencias sociales, que no era pensado como un otro legítimo, sino como un ser humano incompleto que debía ser sumiso a las figuras adultas. Para legitimar estos discursos intervienen algunas disciplinas modernas como la psicología evolutiva por ejemplo, la que nos dice cómo debe ser un niño según su estadio de desarrollo, dando por sentado un discurso hegemónico en torno a la niñez. En palabras de los profesores investigadores Dalhberg, Moss y Pence:

“(…) el niño deviene así en un **objeto de normalización** a través de la pedagogía centrada en él que ha derivado de la psicología evolutiva, y en la que las evaluaciones del desarrollo actúan como

una tecnología de normalización que determina cómo deberían ser los niños” (2005, p. 66)

Es decir, para un escenario moderno, el niño debe ser normalizado, “escolarizado”, porque es lo propio para su desarrollo, asunto que se viene discutiendo desde inicios de la Grecia Antigua, y que adquiere aún más fuerza con la emergencia de la escuela como institución moderna. Reforzando esta misma idea, Kant en el siglo XIX en *Sobre Pedagogía* (2009), nos describe un claro ejemplo de un niño escolarizado moderno, de quien dice que debe ser educado para llegar a ser un *hombre*, al que necesariamente hay que “disciplinar, cultivar, civilizar, y moralizar” (p.41), tarea sistemática en manos de los maestros. Esta visión, deja en claro el imaginario tradicional en cuanto a los roles escolares, los que establecen quién educa –el maestro–, y quien debe ser educado –el alumno–, en posiciones altamente diferenciadas y desiguales de poder.

En el siglo XX el imaginario, las tradiciones, y las prácticas de normalización de la niñez/juventud se profundizan, a su vez que estos sujetos alcanzan una mayor visibilización que ayuda al triunfo de la escuela como institución moderna. Un primer elemento de esta profundización está dada por la “Declaración de los Derechos del niño” de 1959 y sus posteriores actualizaciones (1989 y 2000) la que aporta una figuración legal a estos “nuevos” sujetos. Posteriormente, hacia la década del ’60, la historiografía recoge estos temas, y se pregunta qué pasa con los niños y jóvenes en los grandes hitos y procesos de la Historia. Solo a través de la investigación documental que hace la Historia se comienza a develar el misterio, sabiéndose desde cuando comienzan a ser “visibles” en los relatos del pasado, cuáles han sido sus representaciones, roles, e importancia a través de los siglos, influyendo con esto en el imaginario de la sociedad, y sobre todo en los propios niños desde la segunda mitad del siglo XX en adelante.

El nuevo campo de investigación pasa a llamarse “Historia de la Infancia”, y fue desarrollada tempranamente por los historiadores Philippe Ariés y Lloyd de Mause

(Varela y Álvarez-Uría, 1991), con lo que el discurso de la niñez nace en la academia, se legitima, y adquiere su estatus de “verdad” y “conocimiento válido” ante la sociedad. Asimismo, como todo discurso, en su afán normativo y de control, en algún minuto alcanza todas las capas de la sociedad, y quiérase o no, se introduce en la dinámica de los discursos oficiales, dejando de lado aquellos relatos más antiguos que no satisfacen las nuevas formas, transformando a las sociedades.

En este caso el proceso de difusión del discurso de la niñez y juventud desciende legitimado desde las aulas académicas hacia el resto de la sociedad, y se reproduce en las aulas escolares a través del currículum en sus múltiples facetas: la selección de conocimiento que se cree pertinente enseñar (asignaturas), la selección/creación de manuales o textos escolares adecuados que se entregan en los colegios, hasta incluso el modelo moral y académico de cómo “debe ser” profesor y el estudiante, entre otras situaciones disciplinarias del cuerpo.

Instalados un contexto posmoderno, y teniendo estas bases, el nuevo sujeto estudiante se perfila en su rol como un interlocutor válido de su propia educación. Ahora tiene una voz propia, y se puede construir a sí mismo a través de diversos aportes tanto formales como informales dentro o fuera de la escuela. La visión posmoderna, como nos dice Dalhberg, Moss y Pence (2005) “(...) descentra al niño al considerar su existencia a través de sus relaciones con otras personas y siempre en un contexto determinado” (p. 76), lo que viene a interponerse frente a la tradición moderna: rígida y homogeneizante, que insiste en ver un sujeto estudiante único, nacional, que es igual en cualquier escuela del país, independiente de su contexto cultural.

Otras características del sujeto estudiante posmoderno es que **tiene conciencia de sí**, de pequeños descubren rápidamente que los adultos son vulnerables, que fallan como figuras guía, por lo que **“deambulan por una multiplicidad de figuras identificadoras**

(personajes de TV, abuelos, líderes de la música popular, etc.,)” (Díaz, 2005) las que son mucho más atractivas, dándose la desacralización<sup>1</sup> de los roles de estudiante y maestro descritos por Kant, ya que los mismos niños –sujetos posmodernos– ya no se transformarían en adultos exclusivamente a través de la escuela siguiendo estos modelos, sino que se formarían a partir de la observación de otros modelos reales o ficticios, desestabilizando los roles escolares, y a la escuela misma como institución formadora por excelencia.

Con la emergencia del sujeto estudiante posmoderno y la crisis de la institución escolar, los roles escolares tradicionales ya no son validados por la comunidad de por sí como antes, pierden identidad en la vorágine cultural que viven, dándose en la cotidianidad numerosos cuestionamientos a la labor del docente y su actuar en la dinámica con sus estudiantes. En ese sentido, en el escenario moderno, los roles escolares son determinantes de una conducta, una moral específica e incluso una apariencia física, la que no daba lugar a matices o similitudes entre los distintos roles. Pineau (1999) nos ilustra en este sentido:

“(…) docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presente como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infante– no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o un "futuro igual" docente –como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval– Sino indefectiblemente como alguien que siempre –aún cuando haya concluido la relación educativa– será menor respecto del otro miembro de la diada.” (p. 314.)

De este modo, el sujeto estudiante moderno solo podía ser un menor, un ignorante de lo que sabe el maestro, a quién se debía formar bajo los preceptos de los adultos, propiciando

---

<sup>1</sup> Parte del proceso de “desacralización de la escuela”, o escuelas en contexto posmoderno (Noro, 2010).

con esto un escenario de relaciones desiguales entre los sujetos, altamente jerarquizadas, que no admitían planos de igualdad o comparación entre ambas figuras. Sumado a lo anterior, también se debe considerar el sesgo de género al que es sometido el estudiante moderno, quien recibe una educación y una enseñanza segregada por género, pudiendo asistir a escuelas exclusivamente de niños o niñas, si es que es “hombre” o “mujer” (Terigi, 2006), siendo esto determinado por su sexo según inscripción de nacimiento. Los establecimientos por su parte, argüían que existían diferencias de “naturaleza, y de comportamiento” propias de su género, las que implican una educación segregada (Crampe-Casnabet, 1993, p. 99) siendo “niño” o “niña” las únicas posiciones posibles, invisibilizando por ejemplo cualquier expresión *queer*<sup>2</sup> o parte de la comunidad LGTB<sup>3</sup>, que pueda haber en la comunidad escolar. El currículum aquí tiene total protagonismo como artefacto cultural ya que plasma los discursos dominantes de su tiempo denominados “cultura”, en donde la teoría *queer* “ha llegado y atraviesa nuestras vidas”, pero sigue siendo un tema de investigación marginal dentro del currículum (Planella y Pie, 2012), un discurso “contracultural”, que pocos autores se han interesado en investigar, y menos aún poner en práctica en las aulas.

En síntesis, más allá de las problemáticas que pueda traer la tácita asignación de los roles escolares de maestro y estudiante, o las subjetividad de género en los sujetos estudiantes, el asunto principal discurre en la pérdida de poder que experimenta la figura del sujeto-maestro ante la emergencia del sujeto estudiante posmoderno, quien rompe los códigos pedagógicos que existían antes, enfrentándose día a día a la configuración de los roles escolares modernos, lo que se expresa cotidianamente en problemas de conducta de los estudiantes, la falta de interés/atención en los temas de la escuela, el sobre-diagnóstico

---

<sup>2</sup> Representa una identidad sexual “rara” que se sitúa fuera de lo heteronormativo y de la comunidad LGTB.

<sup>3</sup> Comunidad de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, que tiene una ideología y estilo de vida definido.

por “problemas conductuales” (el niño debe ser un mueble en la sala de clases), el consecuente bajo rendimiento, la deserción escolar, entre otras.

Otra de las características de este sujeto estudiante posmoderno, es que se define a partir de su afinidad con la tecnología, especialmente aquella relacionada a internet, el uso de redes sociales digitales, los videojuegos, y el uso de los aparatos móviles; elementos democratizados entre niños y jóvenes, ya sea por la alta cobertura de internet, el creciente acceso a estas tecnologías en los hogares, el relativo bajo costo de los equipos por la renovación constante de éstos, la moda de los “videojuegos” como actividad de entretenimiento, y la nueva necesidad de estar siempre “conectado” en los espacios digitales.

Hablando en cifras, en Chile un 88,1% de las niñas/as y un 94,8% de los adolescentes tienen acceso a internet (Arias Cerón, 2011, p. 48) en una diversidad de plataformas tales como: computadores, netbooks, tablets, consolas y móviles; siendo este último el más usado entre niños y jóvenes de diverso estrato socioeconómico, por ser el más portable, de fácil y relativamente bajo costo de adquisición, al alcance de la gran mayoría de la población escolar. Las cifras lo posicionan: se espera que hacia el año 2015 en América latina y el Caribe el 80% de las personas que accedan a internet lo harán a través de los móviles (Johnson, Smith, Willis, Levine, y Haywood, 2011), y en esto, la población en edad escolar tiene una gran participación. En ese sentido, el aumento sostenido de dispositivos móviles con acceso a internet es la clave del cambio, dándose desde el año 2010 hasta el primer trimestre del 2014 el aumento de 19 a 51,8 dispositivos por cada 100 habitantes, lo que incluye a notebooks, netbooks, tabletas, smartphones, e incluso consolas de videojuegos.

Para el caso particular de Chile, la última Encuesta Nacional de Acceso y Uso de Internet<sup>4</sup>, presentada en octubre del 2014 (SUBTEL, 2014) muestra que un 66% de los chilenos se declaran usuarios permanentes de la red, y las causas más importantes para tener internet en el hogar –según el jefe de hogar– son: Educación (51,1%), Comunicación y Entretenimiento (30,9%) y Razones Laborales (9,8). No obstante, los usos más frecuentes en realidad son: Redes Sociales (79,3%), Correos Electrónicos (78,3%) y, Música y Películas (42,2%). Estas cifras vienen a demostrar lo disímiles que son las expectativas que tienen padres e hijos sobre internet, en donde los padres lo privilegian como una herramienta educativa y gran fuente de información; y los hijos (niños/a y adolescentes) perciben a la red como un medio para estar constantemente conectado con sus pares, amigos y/o familiares, comentar la cotidianeidad y así sentirse partícipes activos de la cultura de masas en la que están insertos.

La dependencia de los sujetos estudiantes posmodernos a las nuevas tecnologías es un sello característico de esta cultura globalizada, pero esto depende de que la cobertura en internet sea la adecuada, para tener un acceso en igualdad de condiciones con otras regiones del planeta. Un ejemplo claro de ello es la cobertura de internet que se tiene en Cuba, en donde existe una banda ancha muy lenta, que no permite conectarse a ciertas páginas, ni ejecutar apps que necesitan más velocidad de banda. Por el contrario, en el caso de Chile, como en otros países del cono sur, hubo un progresivo acceso a tecnologías de información y comunicación a partir de los 90's, iniciado por la llegada de la conexión de internet de telefonía fija, pasando luego por la banda ancha, hasta llegar a la conexión inalámbrica 3G, 4G (y próximamente en 2016 el “internet digital”), teniendo actualmente

---

<sup>4</sup> La encuesta fue realizada en base a 9.050 entrevistas a nivel nacional, de las cuales 7.630 fueron efectuadas en zonas urbanas y 1.240 en zonas rurales, con un error muestral de 1,1% y un 2,5%, respectivamente. (datos de la página de SUBTEL)

una cobertura nacional de casi 95%, según datos de la SUBTEL a diciembre del 2014 (Christiansen, 2014).

En cuanto al uso que se le da a internet, destaca en el ámbito educativo los resultados de la encuesta<sup>5</sup> *Advanced Placement and National Writing Project* realizada a profesores de los Estados Unidos, Puerto Rico e Islas Vírgenes, (Purcell, et.al., 2012) en la que se muestra qué percepciones tienen los profesores de cómo realizan “la tarea” sus estudiantes, evaluando así las “habilidades en investigación” según los lugares donde buscan la información.

En cifras de orden descendiente, el estudio muestra que al momento de hacer una tarea es altamente probable que los estudiantes elijan buscar información en:

- Google y otros buscadores (94%)
- Wikipedia u otra enciclopedia online (75%)
- Youtube u otros sitios de redes sociales (52%)
- Sus pares (42%)

Y es poco probable que busquen en:

- Un bibliotecario en su escuela o en la biblioteca pública (16%)
- Libro de texto (12%)
- Motores de búsqueda educativos (10%)

Estas cifras vienen a demostrar la afinidad con la tecnología que tienen los nuevos estudiantes posmodernos, la que los lleva a buscar primera y casi exclusivamente en

---

<sup>5</sup> Esta encuesta fue realizada en línea, a una muestra no probabilística de 2.462 profesores en ejercicio de secundaria y preparatoria del sistema educacional de los EE.UU., Puerto Rico y las Islas Vírgenes. Fue llevada a cabo entre el 7 de marzo y el 23 de abril 2012.

internet, sin discriminar la pertinencia de las fuentes, ya que predomina el rápido acceso, la instantaneidad de la información, el fácil copiado de la información, privilegiando las pantallas/imagen por sobre el material tangible como libros o la búsqueda en bibliotecas.

Entre las conclusiones de estudio, los investigadores afirman que “(...) el Internet ha cambiado el sentido mismo de la "investigación” (Purcell, et.al., 2012, p. 3), transformándola en un proceso mucho más rápido que décadas atrás –cuando la norma era la búsqueda *offline*– reduciéndola a un “googleo” de información sin tener en cuenta la habilidad de discriminar qué fuentes son las más adecuadas. Es por ello que los profesores se han visto en la necesidad de incluir estas herramientas TIC en la sala de clases, yendo más allá del uso de computadores de escritorio y portátiles, ya que se dieron cuenta que la mayoría de ellos y/o sus estudiantes usan teléfonos celulares “smartphone” (72%), cámaras digitales (66 %), y las videograbadoras digitales (55%), ya sea en el aula o para completar sus tareas escolares; siendo el Smartphone, la herramienta más popular por reunir en un solo aparato variadas funciones, anteriormente descritas.

Esta propensión a las tecnologías de parte de los niños y jóvenes, como la preferencia por los smartphone, no asegura que ellos estén “alfabetizados digitalmente”, es decir, que tengan habilidades para “comprender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia diversidad de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores” (Gilster en; Lankshear y Knobel, 2010, p.36), sino que lo más común es que se presenten casos de “analfabetismo digital” en su gran mayoría, con sujetos que solamente se relacionan con la tecnología mediante un medio (ej. Uso exclusivo de smartphone), prefiriendo el uso de móviles y/o redes sociales digitales en un contexto de ocio o entretenimiento.

El informe de la última prueba SIMCE TIC 2013<sup>6</sup> (Centro de Educación y Tecnología – Enlaces, 2014), evaluó a jóvenes de 2° medio de todo Chile, clasificándolos en tres rangos de puntaje: Inicial, Intermedio y Avanzado, respecto del cumplimiento de doce habilidades TIC<sup>7</sup>, organizadas en tres dimensiones. Los Resultados arrojan que 46,9% de los estudiantes se encuentran en un nivel Inicial, un 51,3% se encuentran en un nivel Intermedio y un 1,8% en nivel Avanzado. Esto quiere decir, a *grosso* modo, que si bien “la mitad” de los evaluados saben manejar un computador, buscar información de forma digital y comunicarse con sus pares; solo una mínima parte posee “las habilidades cognitivas más complejas que implican el procesamiento y generación de información” (Centro de Educación y Tecnología – Enlaces, 2014).

Comparativamente con sus padres, el sujeto estudiante posmoderno vive de diferente manera el fenómeno de la tecnología, abriéndose una brecha por las “habilidades digitales” entre ambas generaciones. Al vivir en un entorno tecnologizado, el sujeto estudiante posmoderno tiene acceso a una **multiplicidad espacial, temporal y relacional** (Díaz, 2005) que su generación precedente –los ‘80s– no conoció en su niñez, y esto vino a definir para siempre el perfil del sujeto estudiante posmoderno. Estos nuevos estudiantes fueron llamados “Nativos Digitales” por Marc Prensky en el año 2001, calificando de esta forma el fenómeno, ya que adquieren y procesan la información de modo diferentes que sus padres y tienen una relación constante con la tecnología –lo que los lleva a crear un “lenguaje digital”–, el que las personas adultas o “inmigrantes digitales” deberían aprender si quieren compartir con ellos en sus comunidades.

En palabras de Prensky, los “nativos digitales” se caracterizan por:

---

<sup>6</sup> La prueba SIMCE TIC 2013 evaluó mediante una prueba de habilidades y una encuesta a estudiantes y padres/apoderados a un universo de 237.048 estudiantes de 2° medio de todo el país, con una muestra efectiva de 11.067 estudiantes. La evaluación se desarrolló entre el 07 de octubre y el 08 de noviembre del 2013 en 472 escuelas del país.

<sup>7</sup> Ver más en la página de Enlaces.cl: <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=1940&tm=2>

“(…) quieren recibir la información de forma ágil e inmediata, se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos, prefieren los gráficos a los textos, se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos), funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red, tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas; y, prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.” (2001, p. 6)

Es decir, nos presenta un grupo de habilidades digitales, las que concuerdan con el perfil del sujeto estudiante posmoderno.

Esta nueva infancia y juventud “posmoderna”, viene a ser determinada socioculturalmente en gran parte por su estrecha relación con la tecnología, permitiendo que se refuerce una *cultura prefigurativa* (Valdivia, 2010), en que los padres son reemplazados por los pares, los medios y las tecnologías. De este modo, la creciente democratización de las tecnologías, y el comportamiento de niños y jóvenes en torno a ellas, transformaron la realidad, convirtiéndose en las nuevas “sociedades disciplinares” de Foucault, presentando nuevas formas de control social (más discretas y masivas) y de producción de la subjetividad (De Assis Cesar, 2007), dejando de lado las formas clásicas de formación como la escuela. Este fenómeno, se puede observar en las diferentes culturas nacionales alrededor del mundo, ya que vivimos en mundo globalizado, en el que niño/as y jóvenes acceden a nuevas formas de interactuar con otros, obtienen información de diversas fuentes, o participan de diversas comunidades digitales, entre otros aspectos, cuestión que deja de lado a la escuela tradicional y moderna en que se inspira en el ideario de Kant, la que niega estas otras subjetividades.

En síntesis, con la emergencia de un nuevo sujeto posmoderno, debiera surgir una nueva educación –o nuevas formas de educación–, que vayan a la par con los diversos procesos culturales que atraviesan las comunidades altamente globalizadas de hoy. ¿Cuáles son las

salidas entonces?, ¿Cómo el currículum va a “leer” esta realidad posmoderna sobre los sujetos e incorporarla en su quehacer educativo? Desde nuestra perspectiva, una de las respuestas la tienen Dalhberg, Moss y Pence (2005) quienes desde la educación infantil, toman la “moral posmoderna” que desarrolla el sociólogo Bauman como un ideario o “brújula” que indica el camino a seguir en estos nuevos tiempos, y con ello atisbar la posibilidad de un currículum posmoderno.

La moral posmoderna según Bauman (Dalhberg, Moss y Pence, 2005, p. 68) consiste en “responsabilizarse por el *otro*”, promoviendo una nueva forma de relacionarse entre los sujetos, en que se acepta al otro como un otro legítimo, por lo tanto, se respeta su diversidad, y no se intenta “incluirlo” forzosamente a una cultura hegemónica. Por su parte, autores como Jacques Derrida y Judith Butler afirman esta idea desde sus propias veredas de pensamiento, rescatando la moral posmoderna por sobre la moderna, ya que ésta última violenta y reduce al *otro*, minimiza sus relatos, los reprime, para finalmente hegemonizarlos a su unidad. De este modo, Bauman recomienda para la vida en sociedades posmodernas la práctica de esta moral, ya que en ella él *otro* debe ser reconocido como “único e intercambiable” y no se lo debe generalizar o considerar un igual. Esto sería un acto violento, que repercutiría en la relación que establezcamos con él, además de retroceder hacia una lógica moderna en tiempos posmodernos.

### **6.1.2 La noción de Currículum Posmoderno**

Vistas algunas características significativas del sujeto estudiante posmoderno, cabe preguntarse si existe un objeto curricular acorde a él. A poco andar, en las primeras aproximaciones a las categorías surgen preguntas acerca de la existencia de este currículum, y su validez ante la predominancia de un currículum moderno y tradicional. Confirmada su existencia y pertinencia en estos tiempos, solo cabe preguntarse: ¿qué características tiene este campo de estudio?, asunto que se tratará a continuación.

Actualmente, la noción de currículum está fuertemente asentada en la modernidad, y se ha nutrido de diversos enfoques, a saber: Técnico, Práctico, Crítico y Post-Crítico/posmoderno (en orden de aparición temporal), los que a lo largo del siglo XX han tenido sus máximos de influencia por sobre otras teorías, como también han sido “moldeados” por las ideas de modernidad/posmodernidad, haciendo de este siglo un periodo centrado en el desarrollo del currículum como campo teórico y práctico.

Haciendo un paralelo entre el currículum moderno y el posmoderno, sabemos que el primero está centrado en el objeto, se fija en un producto tangible, siendo reconocido por los propios profesores como un instrumento “objetivo” que guía y ordena la enseñanza, posee forma de documento escrito, siendo un documento “oficial” para la escuela. Algunos ejemplos de ello son el currículum nacional chileno, y sus prescripciones por nivel y asignatura, que determinan qué conocimiento es válido en la escuela, o bien las “planificaciones de aula” las que deben ser construidas en base a las orientaciones del currículum nacional chileno. En su contraparte, el currículum posmoderno se sitúa en un contexto más allá de las formas modernas y materialistas, es decir, lee la realidad desde una mirada de la arquitectura del currículum, centrándose en el diálogo entre sujeto y objeto, con énfasis en la trama discursiva y las categorías que emergen de esta relación,

deconstruyendo la realidad que se presenta en ese momento determinado. En otras palabras, el currículum posmoderno cuestiona el “por qué” y “para qué” de este objeto, interesándose en las subjetividades o discursos que surgen a partir de él, y sus tensiones con categorías como poder, género, identidad, entre otras.

Yendo a las raíces del currículum posmoderno, destacan las primeras investigaciones que nacieron en Estados Unidos hacia la década de los ‘80s, siendo la tesis doctoral de Peter Taubman, dirigida por William Pinar en la Universidad de Rochester, EEUU (Pinar, 2014), la primera en ahondar en estos temas. La investigación pionera, trató sobre los discursos dominantes de género y sexualidad, y con ello se inauguró el camino a una serie de estudios, como el de Cleo H. Cherryholmes (1999), el que deconstruye la realidad tyleriana y analiza la taxonomía de Bloom; además de los estudios de Jacques Dignault, Henry Giroux y Michael Apple (este último con algunas reservas). Posteriormente, en la década de los 90’s, hay una revalorización de los planteamientos de Foucault tanto en América como en Europa, con los aportes del canadiense Andy Hargreaves (1996), y el inglés Stephen Ball, para finalmente, llegar a América latina como un discurso marginal –y subordinadamente según Pinto (2008) –, en la voz del brasileño Tomaz Tadeu da Silva (1995, 1999, 1999a, 1999b, 2001, 2001a), máximo exponente de la región.

La noción de currículum desde la perspectiva teórica posmoderna, nos habla de una forma de “entender y cuestionar el currículum contemporáneo, las relaciones de poder, de clase, de subyugación racial y de género” (Pinar, 2014, p. 32), en el que se enfrentan las nociones de conocimiento y poder, y en donde conocimiento, identidad y cultura son co-construidos por distintos sujetos en constante “relación, encuentro y diálogo”, (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 99). Esto llevado a la sala de clases nos sirve para visibilizar las diversas tramas discursivas que hay en la relación profesor-estudiante, como también fomenta la deconstrucción de estas figuras, y como no decirlo, nos lleva a la pregunta clave de nuestro campo de estudio: “¿qué conocimiento debe ser enseñado?, ¿por qué?”,

dándole importancia a las subjetividades presentes en los sujetos que viven el currículum día a día, y a los objetos que interactúan en este escenario.

En general, los aportes a la construcción del currículum posmoderno son hechos por teóricos críticos y post-críticos, así como también por filósofos interesados en la posmodernidad y como no en la educación. De ellos, hemos seleccionado tres autores que han tenido un aporte significativo al campo curricular en este tipo de estudios, siendo los más citados y/o conocidos bajo esta vertiente.

Tomaz Tadeu da Silva, exponente latinoamericano sobre estudios del currículum crítico y postcrítico, adecua este discurso al escenario latinoamericano, poniendo énfasis principalmente en la mirada multicultural que aporta este currículum, como también a las categorías de género, identidad, y poder subyacente a todo discurso.

Por otro lado, tenemos al filósofo Richard Rorty, de quien tomamos la interpretación que él hace del fenómeno educativo, deteniéndose en el currículum como un fenómeno cultural. Y por último, citamos a Ted T. Aoki quien concibe el currículum como lugar e improvisación, en donde lo más importante es relevar las experiencias únicas de quienes habitan el currículum para comenzar a construir teoría al respecto.

**a) Tomaz Tadeu da Silva, el Currículum como una cuestión de poder.**

Para Tadeu Da Silva el currículum no es algo que esté “allá afuera”, no es una verdad que necesita ser descubierta, no habla de “un nuevo currículum” que quiere instalar como verdad. En su lugar instala la duda y el cuestionamiento teórico de la realidad, afirma que el currículum es un “territorio controvertido” en que las tramas de poder, género, y multiculturalidad se cruzan generando un escenario complejo que define sujetos y

escuelas entre otros elementos, en definitiva un dispositivo cultural inserto en una realidad.

Tadeu Da Silva se destaca por su crítica al currículum moderno y la fundamentación que hace de la teoría crítica y postcrítica contextualizada en el escenario latinoamericano. Una de las categorías ejes en sus estudios es **la multiculturalidad**, tema de interés dado por la identidad nacional del autor, quien es brasileño, y sabe de las tensiones sociales, culturales y étnicas fruto de la particular mezcla que es su país: el sincretismo entre el elemento europeo (portugués principalmente), lo indígena y lo africano.

Su posicionamiento teórico sobre el currículum posmoderno distingue matices y no se adscribe a las definiciones tradicionales que niegan toda sistematización teórica. En ese sentido, el autor opina que si bien el posestructuralismo y el posmodernismo rechazan cualquier tipo de sistematización, hay una “actitud” posestructuralista en muchas de las perspectivas actuales sobre el currículum (Da Silva, 1999b, p. 21), lo que permite desarrollar investigación en torno a las categorías que él representa.

Por otro lado, esta postura demuestra que el autor reconoce implícitamente la existencia de un currículum posmoderno que nace a partir del análisis crítico, sobrepasa sus límites epistemológicos, defendiendo la “indeterminación e incertidumbre en cuestiones de conocimiento”, donde el significado de la realidad es “cultural y socialmente producido” (1999b, p. 21). En palabras de Da Silva:

“(…) En la teoría del currículo, así como ocurre en la teoría social más general, la teoría pos-crítica se debe combinar con la teoría crítica para ayudarnos a comprender los procesos por los cuales, a través de relaciones de poder y control, nos volvemos aquello que somos.” (Da Silva, 1999b, p. 34)

Es fundamental entonces, entender que bajo esta mirada curricular hay un “despegue” del pensamiento fuera de los marcos modernos y racionales, en donde se abandona el énfasis en “la verdad” para destacar el proceso por el cual algo es considerado “una verdad”, enfatizando en la duda, en contra de las afirmaciones categóricas de otras posturas teóricas del currículum.

Otras facetas importantes del pensamiento de Tadeu Da Silva nos hablan de que **el currículum posmoderno es un artefacto de género, una cuestión de “poder”**, en donde al mismo tiempo se “corporiza y reproducen relaciones de género” (1999b, p. 8) a través de la estrecha relación de las categorías conocimiento, género y poder. Esto quiere decir, que al seleccionar ciertos conocimientos por sobre otros estamos ejerciendo una operación de poder, por ejemplo, al destacar una identidad o subjetividad también ejercemos una operación de poder. Y es este **poder**, como categoría, el que separa radicalmente las teorías críticas de las proscritas.

En cuanto a la idea de “el currículum como artefacto de género”, el autor enfatiza en que el currículum existente es claramente masculino, siendo la expresión de ésta cosmovisión, la que valora la separación entre:

“(…) sujeto y conocimiento, dominio y control, racionalidad y lógica, la ciencia y la técnica, el individualismo y la competencia, desvalorizando a su paso las experiencias personales, la intuición y el pensamiento divergente, las artes, la estética, el comunitarismo y la cooperación, características que están ligadas a las experiencias e intereses de las mujeres” (Da Silva, 1999c, p.7)

Con esto aporta una visión más amplia de las dinámicas curriculares, y el porqué de la selección de ciertos tipos de saberes por sobre otros, mejor valorados en una cultura occidental altamente masculinizada, con ejemplos que van desde cómo usamos el lenguaje hasta el tipo de crianza diferenciada por géneros que se estila en buena parte de

planeta globalizado. Esto se puede evidenciar directamente en las escuelas, en donde aún subsiste consciente o inconscientemente el sesgo de género, definidos por el currículum escolar a través de objetos, roles, temas y/o asignaturas diferenciadas. (Terigi, 2006, p. 138.)

Citando a Tadeu Da Silva vemos el tenor de su crítica directa e incisiva. Según sus palabras: “El currículum existente es la propia encarnación de las categorías modernas. Es lineal, secuencial, estático. Su epistemología es realista y subjetivista. Es disciplinar y segmentado.” (Da Silva, 1999b, p. 17), con esto da cuenta del escenario actual, en donde el currículum no pasa de ser considerado un objeto material, generalmente un escrito, dado de antemano a los profesores como una “verdad” ya establecida. Su visión desde la mirada proscritica es clara: “cuestiona los cánones epistemológicos del currículum”, en donde comprende que el poder estaba desde siempre involucrado en la distribución del conocimiento; “cuestiona las grandes narrativas contenidas en el conocimiento oficial”, haciendo visible los vínculos con el poder, debilitándolos al hacerlos visibles; y, haciendo “énfasis en lo posmoderno y en lo post-estructural en el lenguaje y el discurso, ya que ellos constituyen la realidad social” (Da Silva, 1995, p. 6). Este proceso permite una crítica fuera de las oposiciones binarias que rigen a occidente en la modernidad (sujeto/objeto, apariencia/realidad, voz/escritura, hombre/mujer), dándole más apertura a la crítica, y a la construcción de nuevos escenarios educativos, basados en el lugar, el discurso, y los territorios no tradicionales.

En definitiva, el currículum posmoderno para el autor viene a subvertir lo tradicional, al rescate de lo particular, ya que representa el signo de los nuevos tiempos en espacios que no son medibles o cuantificables bajo una lógica racionalista.

Si el objetivo es la crítica del currículum moderno, re-definiendo, “aislando” conceptualmente para observar a fondo sus tramas, evidentemente se verá afectada la

noción de sujeto que levanta a través de él. Para Tadeu Da Silva el sujeto moderno “autónomo, racional, centrado y unitario” (Da Silva, 1999b, p. 22) tendrá que redefinirse, ya que es fruto de una construcción histórica muy particular –la razón-, pero que no comprende todas las formas de ser en la realidad. Para ello propone evidenciar la lógica con que se conduce el currículum moderno y tradicional, mostrando al sujeto en su devenir histórico y social particular, para poder posteriormente desarticular la trama de discursos que lo envuelven y lo configuran, normalizando sus prácticas a diario.

Según Da Silva, el sujeto moderno basa su calidad de “sujeto” en comportarse de acuerdo a la razón, actuar de acuerdo a la racionalidad imperante le hace parte de los procesos, y lo anima a ser un actor que puede cambiar las circunstancias en que vive, ya sea esto una ilusión o no. Contrariamente, desde el posmodernismo este sujeto no tiene la facultad de cambiar su realidad, ya que es “pensado, hablado y producido (...) por las estructuras, por las instituciones, por el discurso” (Da Silva, 1999b, pp. 16-17), considerándolo de este modo una “ficción”.

#### **b) Richard Rorty, la interpretación del currículum como fenómeno cultural**

Otra visión de un currículum posmoderno está dada por la interpretación que hacemos de la filosofía neopragmatista de Richard Rorty, la que es aplicada a la educación. Esta aproximación a la filosofía no es azarosa, sino que responde a la vorágine de estudios autocalificados como “posmodernos”, los que se desmarcan del paradigma tradicional, buscando el diálogo entre disciplinas que respondan las diversas interrogantes que se den en esta materia.

Richard Rorty, filósofo neopragmatista estadounidense de la segunda mitad del siglo XX, centró sus estudios inicialmente en la búsqueda de la verdad platónica, para luego

decantar en la formación de una nueva corriente filosófica, estadounidense, que se opone abiertamente a la antigua herencia europea que le precedió. Se le identifica por su rechazo de la verdad objetiva basada en la experiencia (pragmatismo), sumado al impulso que le da el giro lingüístico, el que enfatiza en el diálogo, por ende en la relación discursiva que se establece entre sujeto y objeto en la investigación.

Citar a Rorty en temas de currículum posmoderno no es azaroso, sino que responde a los trabajos realizados por el filósofo argentino William Darós (2011, 2001, 2004) quién rescata el pensamiento sobre la educación que tiene el filósofo, profundizando hacia el fenómeno educativo de hoy.

A modo de resumen, condensamos el pensamiento educativo de Rorty en dos grandes aportes:

- 1. El conocimiento es “verdadero”, en cuanto sea útil a los propósitos que se quieran lograr (Daros, 2002).**

Esta postura se identifica con el relativismo posmoderno, y defiende el pragmatismo a ultranza por sobre cualquier pretensión de objetividad metodológica moderna.

La selección de conocimientos que se realiza en todo objeto curricular responde a la utilidad que estos conocimientos presten en un momento determinado. De este modo, un currículum orientado por el pensamiento de Rorty plantea un objeto curricular dinámico, ligado fuertemente al tiempo y espacio en donde se dé, altamente receptivo a las “utilidades” del momento; en síntesis, un objeto cultural que debe mutar con el paso del tiempo y las personas que lo componen.

En un escenario escolar tradicional, esta aplicación pragmática tendría algunas consecuencias significativas como: el abandono del criterio academicista de “mientras haya una mayor acumulación de conocimientos en los niños es mejor”, dejando de lado el valor de ser cultos en la sociedad; asimismo, la pérdida de la fe religiosa debido a la puesta en duda de los dogmas como conocimiento válido y útil en tiempos complejos, el rompimiento con las tradiciones más antiguas que no sean útiles para cada cultura, o por lo menos el cuestionamiento de éstas, lo que vendría a generar más problemas que soluciones a corto y largo plazo.

La filosofía se utiliza en este caso como elemento desestabilizador del pensamiento de la realidad, y abre los caminos a nuevas problemáticas, contingentes y contemporáneas, dejando atrás las viejas preocupaciones sobre educación, como la formulación de nuevas teorías sobre ella. Ahora se trata de otra situación: “la educación no es obra de filósofos o pensadores abstractos, sino del proceso social por el cual cada individuo vive” (p. 58), dejando de este modo el proceso en el escenario micro, en las manos de los propios sujetos.

La educación ya no sería un proceso formal por el cual transita un sujeto para ser moldeado, sino que sería algo innato a los propios sujetos, “el proceso social por el cual cada individuo vive” (p. 58), y adquiere las habilidades propicias para resolver todo tipo de problemas de la vida diaria. En ese sentido, el rol de la escuela como institución sería el de formar personas que lleven una vida razonable, que desarrollen habilidades para el contexto en el que viven, que sean tolerantes, que sean capaces de “cambiar, de vivir y dejar vivir, de discutir, de tener más confianza en la persuasión que en la fuerza” (p. 58), orientándolos claramente a la convivencia en sociedad, bajo cánones democráticos y/o de tolerancia de diversos grupos, resaltando el elemento cultural predominante en ellos.

**2. Más que “conocimientos” Rorty nos habla de “creencias”, rescatando el valor humano e individual de cada una de las ideas que emergen en una determinada comunidad.**

Siguiendo la línea pragmática y lingüística de Rorty, se re-define como “creencia” a la categoría de “conocimiento”, quitándole la carga racionalista, y sesgada históricamente que siempre ha tenido. La nueva categoría en cuestión viene a dar la bienvenida a toda la gama de saberes (entendiendo saberes como los planteados por Edgar Morin) antes denostados por el racionalismo, pero que guardan relación de utilidad con ciertas problemáticas actuales que se pueden suscitar. De este modo, cualquier creencia de una comunidad, guarde o no relación con una ciencia moderna, tiene igual privilegio de ser considerada legítima ante esa comunidad, y por lo tanto usada y difundida por el currículum.

En la construcción del currículum, los contenidos se seleccionarán según el criterio de la utilidad que estos presenten, ya que según Rorty: “no se requiere aprender nada esencial de todos los siglos anteriores de la humanidad, solo es suficiente con ‘captar la relativa estupidez de cada época’ ” (Darós, 2001, p. 22), quitándole la sacralidad con que se considera la categoría de conocimiento clásica, relajando valores morales e intelectuales, los que ahora serán considerado “arcaísmos”.

La orientación metodológica que se sugiere es una especie de “metodología por temas”, la que “entrelaza secuencias y géneros (como la poesía y la crítica, la ciencia y la historia de la ciencia, la crítica y la filosofía)” (Darós 2001, p.23) centrados en la forma de “relato”, tal como en el modelo de la enseñanza pre-básica actual chilena. Como podemos

comprobar, la interdisciplinariedad es dejada de lado por ser un modelo segregacionista y moderno, por lo tanto, tradicional para el enfoque progresista que se presenta.

En síntesis, el aporte que Rorty nos hace desde la filosofía nos proyecta hacia el análisis curricular posmoderno, convirtiendo en una certeza la reinterpretación del fenómeno educativo, con las nuevas categorías de sujeto, conocimiento, y currículum que implica esta visión. Asimismo, con lo expuesto, Rorty nos anima a considerar el currículum como un fenómeno cultural, local, que se nutre de las experiencias de las personas que se ven implicadas directamente en este proceso, haciéndolo único.

Por otro lado, con este autor se destaca a la filosofía pragmática como una corriente central, que hace pensar y re-pensar el sentido de la educación actual, y especialmente del rol que debe asumir el currículum para estos nuevos tiempos.

**c) Ted T. Aoki, o el Currículum como lugar/experiencia de la sala de clases.**

Una tercera y última mirada al currículum posmoderno la compone la visión del intelectual Ted. T. Aoki, japonés-canadiense nacido en 1919 en Cumberland, Isla de Vancouver, Canadá<sup>8</sup>, se desempeñó como profesor en primaria y secundaria, comenzando su carrera académica en la década de los 70's. Fue el primer director del Centro de Estudios del Currículum e Instrucción de la Universidad de British Columbia, y profesor emérito de la Universidad de Alberta. Se retiró de su vida académica en 1996, y desde allí comenzó el proceso de recopilación de todas sus obras, el que culminó hacia el año 2005 en el libro: *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*

---

<sup>8</sup> El profesor Aoki murió recientemente, en el año 2012. La Universidad de Calgary le dedicó este obituario que resume algunos de sus datos en su portal institucional: <http://werkklund.ucalgary.ca/node/1671>

(Lawrence Erlbaum Publishers), editado por sus colegas William Pinar y Rita Irwin, quienes dieron una segunda vida a sus postulados.

Sus trabajos se desarrollaron en torno a la fenomenología, el multiculturalismo, el posestructuralismo y finalmente la re-conceptualización (al igual que William Pinar y William Doll), destacando en la evaluación de las prácticas docentes, en la que mostró especial interés por ayudar a los profesores a identificar las complejidades propias de su disciplina, en un entorno en donde el lenguaje y la cultura interaccionan en la sala de clases. Un punto importante es que todas sus obras están en inglés, lo que limita en parte el conocimiento o difusión de su obra en el ámbito hispano hablante.

Aoki se interesó en las posibilidades que la fenomenología presentaba al estudio del currículum (Da Silva, 1999b), considerando que ésta rompe con la epistemología tradicional, centrándose en la “experiencia como forma de conocer”, la importancia de la subjetividad y las categorías en movimiento, en donde el discurso es el medio clave para plasmar la experiencia.

El currículum para Aoki es el lugar donde *se pone en juego la experiencia, cuestionando la experiencia*, poniendo en tela de juicio todos los significados que anteriormente en la escuela tradicional dimos por sentado, para volver a re-significarlos.

A modo de síntesis, en el trabajo de Aoki podemos identificar dos grandes temáticas:

### **1. Lo multicultural en el aula, o el *Currículum como lugar*.**

Parte de la historia de Aoki estuvo marcada por vivir entre dos identidades culturales distintas –la japonesa por su familia, y la canadiense por su lugar de nacimiento–, sintiendo desde pequeño la sensación de pertenecer a dos culturas, sufriendo la

ambivalencia negativa que viven los inmigrantes, comprendiendo “en carne propia” el concepto de lo multicultural. De este modo, Aoki vive la etnicidad como una experiencia individual, escenificada en el entorno familiar y más aún en la escuela, cuestión que lleva al campo curricular, desarrollando un currículum en que se re-conceptualiza la teoría tradicional, haciendo del currículum un objeto en donde se plasma la experiencia de estudiantes provenientes de diferentes culturas. A través de ello, Aoki reconoce que hay un espacio para la cultura en el aula, como también para la exploración de las experiencias vividas dentro de los límites de la teoría curricular.

Este espacio para la cultura en el aula reafirma la idea de William Pinar (2014) del “currículum como lugar”, entendiéndose por este, el currículum que logra rescatar la historia/memoria del lugar en donde se realiza, a través de sus participantes, rescatando ciertas particularidades o énfasis propios de cada cultura o etnia, los que son llevados al aula como conocimientos válidos y legítimos de perpetuar. Esta modalidad integra las voces de estudiantes y profesores, invitándolos a ejercer un papel protagónico y crítico de las decisiones sobre el “qué, para qué, y cómo” del aula.

Si bien lo multicultural tiene un lugar principal en el discurso de Aoki, también se suma el “género” como correlato inmediato de lo étnico, lo que es propio de perspectivas críticas y postcríticas en educación. Destaca las desigualdades educativas que se presentan según etnia, género, incluyendo la pedagogía feminista, y los temas cotidianos que surgen del cuestionamiento de esta experiencia.

## **2. Habitar el espacio entre “el Currículum como plan” y el “Currículum como experiencia vivida”.**

En el contexto curricular tradicional, Aoki afirma que hay un predominio “aplastante” de la realidad instrumental que separa al sujeto del currículum, en donde solamente se gestiona el currículum como “plan”, dejando de lado las vivencias que son parte de la experiencia de quienes viven el currículum. Esto se debe a factores como el desconocimiento de los profesores sobre sus prácticas, falencias en la didáctica, el seguimiento al pie de la letra de los planes ministeriales (que pretenden un alumno homogéneo), entre otros. Lo fundamental para este tipo de profesor es la implementación técnica del currículum, no importando en demasía las singularidades de su clase (raza, género, poder), pues con ello cumple con lo requerido institucionalmente, perdiéndose con ello la oportunidad de hacerse preguntas como: ¿a qué respondo con este currículum?, ¿cómo se concibe el sujeto desde este currículum?, ¿cómo se concibe el conocimiento?, ¿Cómo se conceptualiza la relación profesor-estudiante?, preguntas que necesariamente generarán tensión con el currículum tradicional, y nos llevarán a un cambio en las prácticas pedagógicas a largo plazo.

Lo ideal es que cada profesor llegara a la conclusión certera que “la calidad de la experiencia de aprendizaje en el aula depende mucho de la calidad de la pedagogía que él practica” (Aoki, 2011, p. 161), y desde allí, se comenzará a develar el otro tipo de currículum: aquel que se basa y construye sobre la experiencia de sus participantes, tomando en cuenta sus singularidades como sujeto, en definitiva, su historia. En palabras de Aoki:

“(…) un profesor descubre que está viviendo en una situación pedagógica de tensión –una tensión que surge, en parte, por el habitar en una zona entre dos “mundos curriculares”–: el mundo de un currículum como un

plan, y el mundo de un currículum como experiencia vivida.” (Aoki, 2011, p. 159)

Conocido el “lado B” del currículum, Aoki reivindica y legitima el “espacio entre” el plan de estudios (lo planificado), y el currículum como experiencia vivida, y desde allí propone nuevas formas para integrar al currículum las experiencias de la sala de clases. Una de las estrategias que destaca es la “improvisación en el currículum”, una manera de crear espacios que permitan mostrar diferentes pensamientos que antes estaban invisibilizados en el aula. A través de la metáfora de la “improvisación en el jazz” (2011, p. 369), Aoki nos demuestra que cada clase es única, tal cual como en una sesión de jazz, en donde cada melodía será irrepetible, dada las emociones del músico, el momento en que está tocando, las personas que interactúan con él, entre otros aspectos. Asimismo, destaca al aula como un espacio para la cultura por excelencia, en donde el currículum es re-interpretado en una nueva clave: la posibilidad de construirse con los sujetos, es decir, ser más sensible a la naturaleza y los deseos de aquellos que guía.

Más que superar la tensión, el autor invita a los profesores a estar alerta en el aula, e identificar las posibilidades que se dan en los distintos momentos pedagógicos para estar en *sintonía* con la clase, y así siempre tener una visión renovada del currículum para contribuir a la vitalidad de la escuela tal como se vive por profesores y estudiantes.

En resumen, con Aoki se deconstruye la idea de currículum para verlo moverse entre otras estructuras, y se evidencia la tensión entre dos tipos de currículum, uno instrumental, tradicional, y otro posmoderno. Hay una preocupación por qué es lo que vive el profesor y sus estudiantes en la sala de clases, y cómo se resuelve el conflicto en la práctica, en donde emergen las particularidades culturales de los sujetos que están viviendo el currículum día a día.

Algunas preguntas que se proponen para esta nueva mirada son: ¿qué es lo que pasa con la identidad en el currículum?, ¿cómo se hace la selección del conocimiento?, ¿qué saberes incluye el currículum?, ¿qué tramas de poder están insertas en el currículum?, ¿quiénes participan del currículum?, entre otras, que dan cuenta de una preocupación central por integrar la mayor cantidad de miradas sobre una misma realidad, definiendo al currículum como un instrumento inclusivo.

## **6.2 Existencia De Una Escuela Posmoderna, Desafíos Para El Currículum.**

Dados los hallazgos anteriores, no se puede negar la existencia de un contexto posmoderno, desde donde nacen un sujeto y un currículum del mismo tipo. No obstante, declarar la existencia de una escuela posmoderna es un asunto más complejo, ya que la categoría de “posmoderno” se opone a las características esenciales de una institución de matriz “moderna” como la escuela.

Dicho de otro modo, la dinámica posmoderna atenta contra la esencia de la institución escolar, “caracterizada por la jerarquización, la planificación, el control, la evaluación (...) valores de la educación formal” (Colom y Mèlich, 1994, p. 60), de ahí que se vuelva un anacronismo designar “escuela” a una “escuela posmoderna”. En ese sentido, es muy difícil llegar a designar como “escuela” a una comunidad de personas que participan activamente en la construcción de su currículum, hacen del aula un lugar para la cultura, comparten saberes más allá de los “conocimientos racionalistas”, ponen en duda la “realidad”, entre otras prácticas acordes a una educación posmoderna, que se escapan del marco moderno. Para ello, designaremos en este estudio como **“comunidades de aprendizaje posmoderno”** a aquellas experiencias de educativas identificadas con lo posmoderno, que no se pueden insertar satisfactoriamente en el marco tradicional, formal, “moderno”, y que por ello carecen de un marco teórico adecuado para analizar sus

propuestas. En palabras del filósofo Zygmunt Bauman (Porcheddu, 2005), estas experiencias educativas pertenecerían al espectro de la *Educación líquida*, en donde el conocimiento está validado por su utilidad en el momento, y no por su aporte a una comunidad mayor para luego convertirse verdades sacras.

La acción educativa posmoderna lucha actualmente por su constitución y legitimación (Colom y Mèlich, 1994), reafirmando en cada acto pedagógico su identidad, muchas veces censurada por la epistemología moderna, que ha dado su vida en los últimos quinientos años legitimando a través de la “razón” una verdad sobre lo que es (y lo que no es) la escuela como institución. El cuestionarse acerca de los rituales y contenidos escolares nos acerca a una mirada posmoderna, más aún cuando pierden vigencia los relatos escolares modernos, dejando de ser creíbles. Esto no quiere decir que la escuela tal como la conocemos desaparezca del todo, sino que se da un quiebre en la gran estructura que es la escuela tradicional, dando paso a la convivencia de escuelas modernas junto a las nuevas experiencias de las “escuelas posmodernas”.

Algunas de las características que pueden tener estas nuevas comunidades de aprendizaje posmoderno se relacionan con el uso de diferentes lenguajes, el papel protagónico del sujeto estudiante en paralelo al profesor y el criterio de “utilidad” de los saberes para su implementación en el currículum. Se entiende entonces que los currículos emanados desde esferas gubernamentales ya no tendrán gran popularidad, pues se tenderá a la satisfacción de necesidades locales, a escalas reducidas, dejando de lado los proyectos nacionales más universales.

A modo de ejemplo, las experiencias educativas posmodernas se podrán desarrollar en distintos lenguajes, tales como “cibernética, informática, lenguajes máquina, álgebra moderna, etc.” (Lyotard en Colom y Mèlich, 1994, p. 60), y su foco será la formación en términos de eficacia y utilidad para la vida del trabajo, o en su defecto la reflexión sobre

el trabajo posmoderno (Giroux, 1996). Estas comunidades de aprendizaje podrán estar presentes en cualquier momento de la vida del sujeto, concibiendo el aprendizaje como un asunto permanente en el tiempo, excediendo el ciclo clásico escolar en la niñez o la juventud, ya que este estará supeditado a la necesidad del entorno, rompiendo con el lazo social moderno y sus temporalidades.

Con este panorama, Colom y Mèlich opinan que la escuela se convertirá en un “retorno a la industria hogareña sobre una nueva base electrónica, con el hogar como centro de la sociedad” (1994, p. 69), mientras que Pineau (1999b), no vislumbra perder la estructura escolar totalmente, sino que confía en resignificar las categorías que le dieron sentido anteriormente a la escuela. La idea no es destruir la escuela, sino darse cuenta que la idea de la escuela está en crisis, dándose una patente desacralización de esta institución (Noro, 2010) en la que ya nadie cree demasiado, pero igualmente se sigue fiel a su orden.

Completo el cuadro, se abre un abanico infinito de posibilidades “ser” (pedagógicamente hablando) en un contexto posmoderno, lo que conlleva los correspondientes desafíos para el currículum posmoderno, en cuanto a saber leer el proceso de cambio, fomentar la inclusión de los sujetos que viven el currículum, generar nuevas categorías, imaginar nuevos escenarios, entre otros; ya sea “reciclando” a la vieja escuela, o creando un universo totalmente nuevo.

## **VII. PROYECCIONES DEL ESTUDIO**

A modo de proyecciones del estudio, se tiene la esperanza que esta investigación sea la base para nuevos estudios en currículum posmoderno, con énfasis en las comunidades de aprendizaje posmoderno y el proceso de deconstrucción de la realidad moderna y su consecuente creación de nuevas categorías que resignifiquen sus prácticas. Asimismo, al ser un tema tan amplio dentro del currículum, da pie para profundizar en múltiples aristas, a través, de estudio de caso, de lo descrito anteriormente, o la búsqueda de la experiencia chilena en el currículum posmoderno.

Con especial interés destaco al aula como un escenario altamente propicio para el seguimiento de estas ideas, pudiéndose investigar en torno a la implementación de una experiencia educativa posmoderna, vista desde los profesores y/o los estudiantes.

Finalmente, y a título personal, espero que este estudio sea un aporte a la comprensión de los procesos pedagógicos en donde el currículum puede ser una herramienta transformadora, acorde a los sujetos y los tiempos en que vivimos.

## BIBLIOGRAFÍA

Aoki, Ted T. (2011). *Currículum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. London: Routledge.

Arenas, Luis. (2011). *Fantasmas de la vida moderna. Ampliaciones y quiebras del sujeto en la ciudad contemporánea*. Madrid: Trotta.

Arias Cerón, M. (ed.). (2011). *Radiografía del Chile digital 2.0 en el Bicentenario*. 2da edición, 2da publicación digital, Divergente. Disponible en <http://www.serdigital.cl/download/>

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI.

Boomer, G. (1992). Negotiating the curriculum. En Boomer, G., Lester, N., Onore, C., y Cook, J. (Eds.). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21<sup>st</sup> century* (pp. 4-14). London: Falmer Press.

Bosch, (2003). El reto de la escuela posmoderna: El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, (12), 52-63, España.

Centro de Educación y Tecnología – Enlaces. (2014). Informe de resultados SIMCE TIC 2° medio 2013. Ministerios de Educación de Chile. Disponible en: <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=2441&tm=2>

Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Christiansen, A. (2014, 02 de junio). El 95% del territorio habitado en Chile cuenta con internet. *La Tercera*, p. 44 Disponible en: <http://papeldigital.info/lt/2014/06/02/01/paginas/044.pdf>

- Colom, A.; Mèlich, J.C. (1994). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Corea, C. Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Crampe-Casnabet, M. (1993). Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII. En G. Duby y M. Perrot (dir.). *Historia de las mujeres*, España: Taurus.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Darós, W. R. (2001). La propuesta filosófica de Richard Rorty. *Revista Daimon*, 23, 1-26, España: Universidad de Murcia. Disponible en <http://revistas.um.es/daimon/article/view/11701/11281>
- Darós, W. R. (2002). La concepción de la educación según el pragmatismo posmoderno de R. Rorty. Sugerencias críticas. *Revista Invenio*, 5, (9), 49-69, Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87750904>
- Darós, W. R. (2004). Una educación para un futuro mejor en la concepción de Richard Rorty. *Revista Philosophica*, 23, 27-51, Lisboa: Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa & Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Disponible en: <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/23/2.pdf>
- Darós, W. R. [sf]. La educación “infundada” en la filosofía posmoderna y pragmática de R. Rorty. Argentina: CONICET. Disponible en: [http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-la-educacion-infundada-rorty .pdf](http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-la-educacion-infundada-rorty.pdf)
- Da Silva, T. T. (1995). El proyecto Educativo Moderno: ¿identidad terminal?. *Revista Propuesta Educativa, Diciembre*, (13), 5-10. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. 2 ed., Autêntica Editorial: Belo Horizonte.

- Da Silva, T. T. (1999a). De las teorías tradicionales a las teorías críticas. En T.T. da Silva, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (2 ed., pp. 1-42). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial.
- Da Silva, T. T. (1999b). Las teorías post-críticas. En T.T. da Silva, *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (2 ed., pp. 1-37). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial.
- Da Silva, T. T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículum. *Revista Pensamiento Educativo*, (29), 15-36.
- Da Silva, T. T. (2001a). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Dávila, X., Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 135-161.
- De Assis Cesar, M.R. (2007). Hanna Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *Revista EN-CLAVES del pensamiento*, año I, (2), dic 2007, pp. 7-22.
- Díaz, E. (1988). *Posmodernidad?*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (2005). *Posmodernidad*. 3ª ed., Buenos Aires: Biblos.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia* 2a edición. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Dussel, I. (2009). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación, ese acto político* (pp. 183-192). Buenos Aires: Del Estante.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Follari, R. (1994). *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France* (1981-1982). México: FCE.
- Frigerio, G., Diker, G. (2005). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

- García Calvo, A. (1997). *Sobre el sujeto*. En Las identidades del sujeto, Sanfélix Vidarte, V. (eds.) Valencia, España: Pre-textos.
- García Canclini, N. (1994). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad de EAFIT, Medellín, Colombia: Fondo Editorial. Disponible en: <http://goo.gl/SwDIC>
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Londres: John Wiley and Sons.
- Giroux, H. (1994). *Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Giroux, H. A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), *Noviembre-Diciembre*, 148-167.
- Giroux, H. A. (2013). Más allá de la máquina de la desimaginación. *Mundo Siglo XXI*, CIECAS-IPN (31), *IX*, 39-49.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory analysis: Emerge vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press California.
- Glaser, B. G. (1995). *Grounded Theory 1984-1994*. Mill Valley, CA: Sociology Press California.
- Glaser, B. G. Y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine, New York.
- González, M. (2002). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF>
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gough, N. (1999). Understanding curriculum systems. En Henderson, J. & Kesson, K. (eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 47-69). USA: Teachers College Press, Columbia University.

- Guattari, F. (1991). *La producción de subjetividad en el capitalismo mundial integrado. El devenir de la subjetividad.* (pp. 25-40). Santiago de Chile: Dolmen.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research", En Denzin, NK y Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* California: Sage Thousands Oaks.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills: Sage. Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata. Disponible en: <http://goo.gl/RX0TP>
- Harvey, D. (1999). *La condición de la posmodernidad.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Ilich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada* (Edición de 1985, reproducida con permisos del autor). México: Planeta. Disponible en: [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociadadescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadescolarizada.pdf)
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.* Barcelona: Paidós.
- Jiménez, A., Figueroa, H. (2000). Un acercamiento a la historia institucional de las universidades colombianas del siglo XX: la historia de la UPN. En B. Barbosa (comp.), *El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el nuevo milenio.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Becerra, A., Torres Carrillo, A. (comp.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales.* DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Johnson L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., and Haywood, K., (2011). *The 2011 horizon report.* Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en: <http://www.nmc.org/pdf/2011-Horizon-Report.pdf>
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía.* Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

- Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas De Educación*, (7), pp. 19-39. Disponible en: <http://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>
- Martínez Rodríguez, J. M. (1999). Los conflictos como contenidos educativos: la negociación para repensar el orden escolar. En J. M Martínez Rodríguez, *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar* (pp. 112-127). Madrid: La Muralla.
- McCutcheon, G. (1999). Deliberation to develop school curricula. En Henderson, J. & Kesson, K. (eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 33-46). USA: Teachers College Press, Columbia University.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Mialaret, G., Vial, J. (comps.). (2010). *Historia mundial de la educación: desde 1515 a 1815: la Europa Occidental después de la Reforma*. Buenos Aires: Universidad de Palermo – UP.
- Lankshear, L., Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos, Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata. Disponible en: <http://goo.gl/PYqoSd>
- Liotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Nasarre, E. (2010). La Gran Ruptura de la educación en Europa. *Cuadernos de Pensamiento Político*, (27), (julio/septiembre 2010), pp. 145-163. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/27822327>
- Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado* [online]. 25, (2-3), 109-114. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso). ISSN 1316-0087
- Obed, D. (2004). La estética de lo sublime. En *Revista Estética*, (N°006). Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Saber ULA.

- Paraskeva, J. (2008). El currículo como práctica de significaciones. En F. Angulo, R. W. Connel, J. Goodman, S. Kemmis, P. McLaren, J. Miller y J. Paraskeva. *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. España, Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa.
- Pinar, W. (2011). *The Character of curriculum studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea Ediciones. Disponible en: <http://goo.gl/Jqmwr3>
- Pinto Contreras, R. (2008). *El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Eds. Universidad Católica de Chile.
- Pineau, P. (1999). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la modernidad respondió "yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, y P. Carusso, *La Escuela como máquina de educar* (2001). Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (1999b). Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, (1), 2, 39-61, Barcelona: Pomares-Corredor. Disponible en <http://sociologiadelasinstituciones.wordpress.com/category/la-escuela/>
- Pineau, P. (2006). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0B2v908YbarC5R2NqQnVrb1VwejA/edit>
- Pineau, P. (2008). *La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia*. Disponible en: [https://docs.google.com/document/d/1Zwav033hR11miEPR9VyN7GzDyIeARoETsp0DBLFe\\_c/edit?hl=en\\_US](https://docs.google.com/document/d/1Zwav033hR11miEPR9VyN7GzDyIeARoETsp0DBLFe_c/edit?hl=en_US)
- Pineau, P. (2013). Qué hacemos con esa institución que nos dejó la modernidad. *Revista DNPS*, (01), año 6, mayo 2013. 7-8. Disponible en

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109822/Rvista%20DNPS%20mayo.pdf?sequence=2>

Planella, J., Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15, (1), 265-283. Universitat Oberta de Catalunya, Facultad de educación UNED.

Porcheddu, A. (2005). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Revista Propuesta Educativa*, (28), Roma: Editorial Anicia.

Popkewitz, T., Brennan, M. (comp.) (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona. Pomarés-Corredor.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital immigrants. *On the Horizon*, 9, (5), October 2001. MCB University Press. Disponible en:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Purcell, K. [et. Al.]. (2012). *How Teens Do Research in the Digital World*. *Pew Research Internet Project*. Disponible en: <http://pewinternet.org/Reports/2012/Student-Research>

Rodríguez Sabiote, C. (agosto, 2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, Santo Domingo, República dominicana. Santo Domingo, República Dominicana.

Ruiz Olabuénaga, J. R. (2003). *Metodología de Investigación Cualitativa*. 3ª edición, Bilbao: Universidad de Deusto.

Sanfélix Vidarte, V. (eds.). (1997). *Las identidades del sujeto*. Valencia, España: Pre-textos.

Sarup, M. (1996). *The Condition of postmodernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientifics*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- SUBTEL (2014). *Informe final: Estudio quinta encuesta sobre acceso, usos, usuarios y disposición de pago por internet en zonas urbanas y rurales de Chile*. Santiago: Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.subtel.gob.cl/noticias/5411-encuesta-nacional-sobre-uso-y-acceso-de-internet>
- Terigi, F. (comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres González, J. A. (2002). ¿Existe un currículum posmoderno?. De las teorías curriculares de la modernidad al curriculum postmoderno. *Innovación Educativa*, (12), pp. 197-208.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. España: Paidós.
- Touraine, A. (1994). *Crítica de la Modernidad* (2<sup>da</sup> reimpresión en español). México: FCE.
- Valdivia, A. (2010). *Ni tan lejos, ni tan cerca: adolescentes mediáticos y diversidad cultural en la escuela de hoy*. (Tesis Doctor en Ciencias de la Educación - publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, J., Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones la Piqueta.

Vásquez Rocca, A. (2011). La Posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 29, (1), 285-300. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1111140285A>

VTR, Critería Research. (2012). *Estudio: Uso y hábitos de los jóvenes chilenos en las redes sociales*. Santiago: VTR. Disponible en: [http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20121129/asocfile/20121129213752/estudio\\_internet\\_segura\\_1.pdf](http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20121129/asocfile/20121129213752/estudio_internet_segura_1.pdf)

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos, Centro regional de investigaciones multidisciplinares (UNAM).

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Rubí, España: Anthropos.

Žižek, S. (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

## **ANEXOS**

Anexo 1: Archivo de categorización

Anexo 2: Archivo resumen de codificación