

Carusso, M y Dussel, I(1998). "Lo que Ud. quería saber sobre la deconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum". En: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapeluz. P.p 69-87

# *Lo que usted quería saber sobre la deconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum*

La inclusión del concepto de **deconstrucción**<sup>19</sup> en este libro reconoce dos preocupaciones distintas. Por un lado, es un término que circula con frecuencia creciente, y esto nos alentó a poner en discusión algunos de sus usos posibles. Por otro lado, en capítulos anteriores hicimos referencias, al pasar, a cuestiones derivadas del uso conceptual y metodológico de algunos de los principios de la deconstrucción. Creemos que es hora de explicitarlas y asumir las consecuencias, sobre todo porque creemos que pueden ayudarnos a pensar, como dice el título del libro, otras educaciones.

Seguramente el término **deconstrucción** figuró en alguna lectura de los docentes en los últimos años. Es un concepto que, a diferencia de otros como **mímesis** o **liminalidad**, puede asociarse con imáge-

<sup>19</sup> Empleamos aquí el término *deconstrucción* por ser la versión correcta en castellano de la *déconstruction* de Derrida.

nes cotidianas y con lenguajes críticos que nos son familiares: la construcción, la destrucción, la famosa "crítica constructiva".

A la desconstrucción se la asocia generalmente con lo opuesto a "construcción", con una acción negativa, una crítica. Sin embargo, si bien contiene en parte una crítica, al menos en su versión académica, está bastante lejos de ser una simple "destrucción".

No es fácil explicar qué es la desconstrucción en términos más o menos simples, porque Jacques Derrida, el filósofo francés que acuñó el concepto, escribe en forma compleja, transgrediendo permanentemente los límites del lenguaje, inventando palabras; es precisamente en esa transgresión y creación donde reside la riqueza de su pensamiento. Podría decirse que en esta tarea de perderles el miedo a los conceptos, en que nos embarcamos desde el inicio de este libro, pocos términos parecen resistirse tanto como el de desconstrucción. La estrategia que elegimos es tratar de ponerlo en juego para analizar el currículum, estrategia que podría extenderse a otros conceptos y campos. Creemos que así puede ponerse en evidencia uno de los usos posibles de la desconstrucción en la pedagogía: a la par que constituir una ilustración de cómo opera la estrategia desconstruccionista, la revisión del currículum desde esta óptica puede servir como oportunidad para repensar la escuela y la docencia, y ampliarnos la mirada sobre cuestiones que parecen necesarias y evidentes pero no lo son.

Vamos a empezar por algunas cuestiones teóricas que dan cuenta de cómo se posiciona la perspectiva derrideana en torno a una de las cuestiones centrales de la reflexión actual: el enigmático concepto de **sentido**.

## LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL SENTIDO

La desconstrucción fue planteada como una estrategia filosófica por Derrida, en debate con la tradición mayoritaria en la filosofía que buscaba un significado trascendente a las cosas<sup>51</sup>. Su obra, que se despliega desde finales de los años 60 y sobre todo en las dos décadas posteriores, es incomprensible si no se hace referencia a esta discusión.

<sup>51</sup> El concepto de **trascendente** se opone al de **inmanente**. Ambos intentan dar un marco para la explicación de los fenómenos de manera opuesta. Las categorías que son trascendentes encuentran su explicación más allá de sí mismas, en otra esfera. En cambio, los conceptos inmanentes se explican por sí mismos, o refiriendo a otros conceptos de su mismo nivel. Cuando se habla, entonces, de la concepción trascendente del significado se intenta plantear que los significados existen más allá de lo que hagamos

Así, la primera cuestión que debe considerarse es que la estrategia de la desconstrucción se apoya en una concepción de cómo se produce el sentido.

Tradicionalmente, se nos ha enseñado que leer un libro —o **El Libro**, como en el caso de la Biblia— es desentrañar el sentido que está en él. Pero pensemos un mundo lleno de textos maravillosos, sin seres humanos que los lean: ¿dónde habría quedado el sentido? Este ejemplo quiere mostrar que la lectura es un hecho que un sujeto produce y que la acción del sujeto a la hora de leer no es "neutra como el aire" (que, según la física moderna, tampoco es neutro). Desde el sentido común, creemos que entender un texto dado (y veremos que un currículum es, justamente, un texto "dado") es traer lo que significa a nuestras cabezas, lo que se ha denominado "significado trascendente". Sin duda, la producción de sentido se realiza en nuestro proceso lector, metafóricamente aludido en nuestras cabezas. Pero todo parece indicar que el sentido es patrimonio de la subjetividad. De nuevo están implicados el sujeto y el poder.

Podríamos decir que hay dos formas extremas posibles de conceptualizar la relación entre el sujeto y la palabra: o bien las palabras significan por ellas mismas, el significado "está ahí" para que lo capturemos, o bien las palabras significan lo que nosotros queremos que signifiquen (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Esta última concepción, que considera que la lengua se puede manipular ilimitadamente, es ejemplificada por Humpty-Dumpty, ese curioso huevo que sentado en una pared interroga a Alicia en el País de las Maravillas. Humpty-Dumpty considera que la voluntad es la base del significado. En un episodio, recibe un regalo de "incumpleaños" y lo comenta con Alicia:

—Hay trescientos sesenta y cuatro días para recibir regalos de incumpleaños...

—Desde luego —asintió Alicia.

—Y sólo uno para regalos de cumpleaños! Ya ves, ¿Te has cubierto de gloria!

—No sé qué quieres decir con eso de la "gloria" —observó Alicia.

Humpty-Dumpty sonrió despectivamente.

—Pues claro que no... y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que "ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada".

—Pero "gloria" no significa "un argumento que te deja bien aplastado" —objetó Alicia.

—Cuando yo uso una palabra —insistió Humpty-Dumpty con un tono de voz más bien desdenoso— quiere decir lo que yo quiero que digas... ni más ni menos.

—La cuestión —insistió Alicia— es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

—La cuestión —objetó Humpty-Dumpty— es saber quién es el

Es evidente que las palabras no significan por sí solas, que el significado trascendente no existe y que el poder se inscribe en estos juegos de lenguaje, fijando algunos sentidos más que otros, como lo denuncia Humpty-Dumpty. El discurso político proporciona muchos ejemplos de esta labilidad: el significante "democracia" apareció asociado a numerosos significados, y hasta fue invocado para justificar matanzas o propiciar gobiernos aristocráticos. Siendo consecuentemente derrideanos, diríamos que el significado es inasible, y que la significación se constituye en un juego de diferencias que no tiene centro, ni principio ni fin<sup>21</sup>. Pero Alicia da en el clavo con su pregunta acerca de si se puede "hacer tantas cosas diferentes" con las palabras: ¿cómo haríamos entonces para entendernos? Y también, ¿cómo es posible que las personas produzcan un número limitado de sentidos al leer un texto si el significado trascendente no existe? Desde otra perspectiva, aquí viene en nuestro auxilio Mikhail Bajtín, quien nos señala que si bien el sujeto es sede de la producción de significaciones, los sentidos que se producen en una situación dada sobre un texto pueden ser múltiples pero no infinitos. Bajtín nos ha advertido que el propio lenguaje, que los sentidos, tienen una historia. En cada lectura no estrenamos las significaciones sino que utilizamos, combinamos, reproducimos, modificamos, operamos sobre sentidos anteriores. Los cambios en la producción de los sentidos son posibles, dado que no existe el significado trascendente, pero el lugar de "ese" cambio, el sujeto que construye sentidos, no es, él mismo, completamente libre de los sentidos en los cuales se desenvuelve (Bajtín, 1984). Esto es, la historia pone un límite a las posibilidades teóricamente infinitas de combinación de los sentidos.

Volviendo a la perspectiva derrideana, y con el riesgo de simplificar excesivamente sus complejas formulaciones, quisiéramos resaltar algunos puntos que nos parecen centrales para la práctica y la reflexión

<sup>21</sup> La noción del lenguaje como "sistema de diferencias" proviene de la lingüística de Ferdinand de Saussure. Para ilustrar esta noción de "juego de diferencias", Patti Lather trae un ejemplo: el resurgimiento de la minifalda. La minifalda es un invento de los años 60, prefeminista, y fue atacado violentamente por las feministas en los años 70, por asociarse a la "lascivia patriarcal" y a la reducción de la mujer a un objeto sexual; pero en los últimos años, la mini ha vuelto a triunfar, incluso en estos sectores antes resistentes. Para Lather, esto se debe a que "la historia nos ha proporcionado una oportunidad poco usual de considerar el "mismo" objeto nuevamente... La minifalda nunca podrá volver a significar exactamente lo mismo que significó", porque la categoría "mujer" cambió completamente de lugar en el discurso social. No hay significados fijos, sino que éstos se forman en el juego de diferencias del lenguaje. El significado de la minifalda, como el de cualquier otro producto cultural, parte de su posición dentro de cadenas significantes, posición que se forma y se negocia entre los segmentos que compiten en la sociedad. Véase P. Lather (1992).

pedagógicas. Creemos que es conveniente enmarcarla en los movimientos sociales y teóricos que están en el origen de la reflexión posmoderna, que se abordará en el capítulo siguiente. Estos movimientos remiten al estallido de los marcos de referencia con el que hasta entonces se habían procesado las experiencias colectivas e individuales. Derrida participa y alienta este movimiento transgresor y dislocador de los sistemas de autoridad y de relaciones hasta entonces establecidos. Para Derrida, la crítica deconstructiva pone en cuestión las jerarquías y oposiciones del pensamiento moderno, y al hacerlo disloca y fisura sus límites y sus sentidos (De Peretti, 1989: 129 y ss.).

No vamos a acercarnos a las posturas teóricas derrideanas, para luego analizar cuánto y cómo compete a la educación. Al revés, nos proponemos analizar y "desmontar", "desconstruir" la noción de currículum y sus usos sucesivos, para, en este camino, desarrollar la productividad de las posiciones desconstruccionistas para pensar en otra educación. Continuando con la destitución de los ídolos escolares que empezamos en el capítulo anterior, esta vez le toca al currículum.

## GENEALOGÍA DEL CURRÍCULUM

El currículum es un concepto permanentemente elusivo y multifacético. Es un concepto difícil porque es definido, redefinido y negociado en una variedad de niveles y en una variedad de arenas.

Goodson<sup>22</sup>

¿Qué es el currículum? Incluso una mirada superficial sobre lo escrito alrededor de la problemática curricular podría advertir la pluralidad de definiciones que se le dan a este concepto. A la más popular de "curso de estudios", se agregan las que lo consideran como suma de conocimientos, como plan de instrucción, como serie de aprendizajes esperados, como conjunto de experiencias vividas en la escuela, como proceso de investigación en la práctica, por mencionar sólo las más conocidas. En general, la mayor parte de la literatura sobre el tema acepta hoy en día que el currículum es más que los documentos prescriptivos, y muchos incluyen el conjunto de las prácticas educativas. A partir de esta expansión del concepto, algunos autores (De Alba, 1992 y Díaz Barriga, 1992) afirman que se ha desarrollado como "epistemología invasora", como "mito", que viene a reducir a cuestiones técnicas todas las discusiones de la pedagogía.

<sup>22</sup> G. Goodson (1991: 59.)

¿Por qué el currículum aparece como uno de los "conceptos estelares" en la pedagogía, como uno de esos términos que nadie puede dejar de nombrar? Varias pueden ser las causas, entre ellas, un marcado giro hacia la didáctica como respuesta frente a la crisis de la escuela. Pero también hay otros motivos más específicos, que refieren a los usos que tuvo y tiene el término. Quizás habría que comenzar la tarea de análisis desplegando los múltiples sentidos que fue adquiriendo en el transcurso del tiempo.

Aquí puede ayudarnos una de las herramientas de la desconstrucción: la genealogía de los conceptos, que Derrida retoma de Nietzsche y comparte con Foucault<sup>24</sup>. La pregunta es: ¿de dónde viene este término? ¿Cuáles fueron los sentidos que fue adquiriendo progresivamente, y que hoy nos aparecen como los únicos posibles y "razonables"? La genealogía de los conceptos enfrentaría esa pregunta tratando de restituir las voluntades que estuvieron atrás de las definiciones que históricamente se fueron dando. En tal sentido, es una erudición que trata de recuperar el lugar del sujeto en el campo de lucha (de poder) que es la tarea de producir conocimiento.

La palabra *currículum*, de origen latino, significa "movimiento progresivo o carrera", y fue aplicada en un primer momento al curso vital de una persona. Su uso en el terreno pedagógico data del siglo XVI, según el historiador inglés David Hamilton. Si los estudios hasta ese entonces se denominaban *cursus*, desde aquel momento el término *currículum* quiso englobar el conjunto multianual de los estudios, que no sólo debía ser "seguido" sino también "terminado".

La secuencia, extensión y conclusión de los cursos medievales habían estado relativamente abiertas a la negociación estudiantil y/o al abuso del profesorado, pero con la emergencia del "currículum" aumentó el sentido del control en la enseñanza y el aprendizaje. (Hamilton, 1991: 198).

El currículum, así, nace con el propósito de reglamentar y controlar las experiencias educativas del mundo medieval que se consideraban más o menos caóticas. En las ciudades medievales de los siglos XI a XV, los maestros recibían niños de todas las edades para darles enseñanzas variadas (quizás lectoescritura, quizás moral o religión, quizás cálculo). En las universidades, los alumnos seguían la enseñanza de un

<sup>24</sup> Para Derrida, "la desconstrucción busca cuestionar la tradición occidental a través de una genealogía de los conceptos, y de una determinación de lo que dicha tradición, a lo largo de su historia, ha pretendido disimular o prohibir. [Esto] implica, ante todo, un deseo de desplazar la orientación fundamental del discurso tradicional hacia su clausura, describiendo el movimiento que hace posible esta clausura y que no es otro

profesor durante varios años, y podían acudir a la huelga o a la migración a otra ciudad para negociar otros poderes (Le Goff, 1985). Los exámenes eran, muchas veces, ritos de iniciación fastuosos y socialmente compartidos, y no tenían el poder de certificación y convalidación de conocimientos que hoy conocemos (Varela, 1983). Desde el siglo XVI, en cambio, se restringió la libertad de los profesores para dictar sus clases y se quitó poder a los estudiantes, antes poseedores de una inmunidad jurídica que los habilitaba para portar armas y para ser juzgados por tribunales especiales.

David Hamilton asocia esta novedad en el uso del término con la Reforma Protestante y la aparición de visiones del mundo crecientemente racionalistas y disciplinadoras. Para él, la línea que une a los primeros pedagogos que usaron la noción de "currículum" con un sentido pedagógico pasa por Calvino (1509-1564) y Peter Ramus (1515-1572). El primero, uno de los líderes de la Reforma, fundó un estado religioso en la ciudad de Ginebra que se legislaba por una regla de vida sumamente estricta y dogmática. Calvino fundamentaba esta rigidez en que "para estar bien cohesionado, el cuerpo de la Iglesia debe estar unido por la disciplina y la energía" (citado por Hamilton, 1991: 202). Las escuelas calvinistas adoptaron también esta regla constitutiva. Por su parte, Ramus, un profesor de la Universidad de París en el tormentoso siglo XVI, aportó la idea de ordenar las enunciaciones que debían enseñarse, formalizando los pasos a seguir. Este orden debía imitar el "orden natural" de las cosas, tal como comenzaba a mostrar la ciencia empirista de aquel período. Las nociones de orden, eficiencia y perfeccionamiento empezaban a aparecer como cuestiones centrales del currículum. Ramus fue muy conocido en su época, sobre todo en las áreas calvinistas del centro europeo y de Escocia (Glasgow y Leiden).

Posteriormente otro representante de la Reforma protestante, el checo Juan Amos Comenius (1592-1670), tomando las enseñanzas de Ramus, concibió en su *Didáctica Magna*

un sistema universal para enseñar todo a todos, o el medio seguro y probado de fundar en todas las comunidades, ciudades y aldeas de cada uno de los estados de la Cristiandad, escuelas donde la juventud de ambos sexos, sin descartar a nadie, pueda recibir una formación intelectual y una instrucción moral, llenarse de piedad y, de esta manera, prepararse en los años de la adolescencia para todo lo que toca a la vida presente y futura. Y todo esto sin pérdida de tiempo, en la alegría y perdurablemente. Donde los fundamentos de todas las recomendaciones,

<sup>25</sup> La *Didáctica Magna* fue escrita aparentemente entre 1627 y 1632. La versión italiana definitiva data de 1657.

son tomados de la naturaleza misma de las cosas; su verdad demostrada por la comparación con ejemplos tomados de las artes mecánicas: su estudio sucesivo repartido en años, meses, días, horas; y donde, en fin, se muestra cómo realizar este programa fácilmente y con éxito (citado en Prévot, 1981: 59).

Como puede verse, ya aparecen en este párrafo los términos básicos de la pedagogía moderna: sistematicidad, formación, universalidad, objetividad, eficiencia.

## EL CURRÍCULUM Y LAS OBSESIONES PEDAGÓGICAS DE LA MODERNIDAD

Comenio marca el inicio de la teorización sobre la educación masiva en Occidente, y para muchos el de la utopía de una educación democrática. Con él, también, el **método** se vuelve la palabra-clave de la pedagogía (Barco de Surghi, 1992). La atención se va centralizando en los procedimientos y en las ayudas técnicas, como los libros de texto, los manuales y las cartillas docentes, que podrían compartimentar la enseñanza y reducirla a un sistema. A partir de allí, dos son los términos centrales que se asocian con el currículum: el orden y la disciplina que sustentan el método. Las jerarquías establecidas para definir qué es "una buena enseñanza" y un "buen docente" estarán desde ese entonces determinadas por su vínculo con estos principios básicos curriculares. El desorden y la anarquía pasarán a ser los enemigos de todo maestro que se precie. He aquí una de las primeras obsesiones pedagógicas de la modernidad: la **obsesión por el método**, por el orden.

Esta preocupación por el método se complementaba con otra: la **obsesión por la completud**. Esta obsesión reconoce el padrinazgo de la ciencia moderna que nace con Descartes y Newton. Ellos pensaban que el mundo —y la sociedad humana dentro de él— se gobernaba por leyes mecánicas, que configuraban un sistema cerrado. Estas Grandes Leyes de la Naturaleza —independientes del sujeto, inmutables— eran la base del conocimiento, concebido como la aprehensión de esta realidad externa. En este mundo cerrado y estable, las modificaciones se operaban por intercambios de fuerzas de elementos ya conformados: había centros gravitatorios que regulaban el accionar del conjunto, y las inestabilidades debían conducir a un equilibrio final. El progreso sucedía por una línea gradual y simple<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Decía Newton: "La Naturaleza no hace nada en vano [...] porque está encantada con la simplicidad" (citado en Doll, 1993: 33).

Pensemos cuánto de esto contiene la noción corriente de **currículum**. Muchas veces usamos metáforas mecánicas para referirnos al proceso curricular: los fines están afuera y son previos al proceso de enseñanza-aprendizaje, y una vez establecidos, se los "baja" en el currículum. El maestro "conduce" al alumno en el "tránsito" hacia el conocimiento. Pocas veces nos planteamos una interacción significativa entre docente y alumno que ponga en cuestión los fines o el planeamiento del currículum. También compartimos una visión newtoniana del mundo: el caos, la indeterminación, la auto-generación o transformación nos siguen pareciendo elementos "anómalos" que rápidamente deben dejar paso a la armonía.

El filósofo mexicano Carrizales Retamoza<sup>4</sup> habla de otras tres obsesiones pedagógicas modernas que nos ayudan en esta genealogía del currículum: la obsesión por lo claro, la obsesión por la eficiencia y la obsesión por la velocidad.

La **obsesión por lo claro** apunta a combatir la incertidumbre, la oscuridad, la confusión. Es fácil deducir que, ante la primacía del orden armónico y la disciplina, estos sentimientos o estados no eran bienvenidos en la pedagogía. Tampoco en la filosofía: desde Descartes, se plantea la necesidad de tener ideas "claras y distintas"; y el iluminismo toma esta metáfora de la luz como reversión del pasado medieval, llamado también "Edad Oscura". Carrizales se pregunta qué elementos se prohíben o reprimen cuando se instaura "lo claro": como el parámetro del accionar educativo: ¿qué pasa con los momentos de confusión, de creación, de experimentación, como parte del proceso intelectual?

La **obsesión por la eficiencia** reconoce antecedentes en las preocupaciones ramistas y comenianas, pero tuvo un impulso definitivo a comienzos de este siglo. La difusión del fordismo como organización de la producción (cadenas de montaje con obreros trabajando en parcelas fijas de la línea productiva, en las que repiten indefinidamente la misma operación), vino acompañada de desarrollos en la organización de la industria. Su mayor exponente fue Frederick Taylor, sucesivamente obrero, capataz y organizador, quien pensó cómo incrementar la eficiencia en términos del mayor y mejor trabajo realizado en el menor tiempo posible. Taylor, habiendo sido obrero, conocía las "armas" obreras para trabajar menos y sabotear la producción; y convirtió este saber en técnica de dominio, diseñando un sistema que permitía menos escapes y tiempos muertos a los trabajadores. Su estudio fue ver-

<sup>4</sup> Hemos tomado de él el título de este apartado, aunque el desarrollo anterior no sea suyo. Véase Carrizales Retamoza, 1991.

daderamente obsesivo, llegando a analizar cuál era la mejor posición del cuerpo y de la mano para ahorrar tiempo y energía en la producción. A partir de la obra máxima de Taylor, *Principles of scientific management* (1913), algunos pedagogos norteamericanos comenzaron a plantear la equivalencia entre la organización de una industria y la organización escolar. Una de las primeras obras de este siglo dedicadas al currículum fue escrita bajo el aliento taylorista por F. Bobbitt, en 1918. Siguiendo los pasos tayloristas, descompusieron la acción pedagógica en cuantos elementos mínimos fuera posible, para poder palearla y evaluarla detalladamente. De esta descomposición, y de su asociación con la psicología conductista, nacieron los objetivos operacionales, que muchos de nosotros estudiamos en los profesorados o escuelas normales<sup>27</sup>. Si bien hoy estas teorías fundantes parecen estar en decadencia, habría que analizar cuántas huellas quedan en los usos contemporáneos de los términos "calidad" y "eficiencia", y en el hincapié excesivo en la planificación detallada y operacionalizada.

La **obsesión por la velocidad** viene de la mano de la noción del progreso como empuje imparable. Con la modernidad, con la vida urbana y con la industrialización, "todo lo sólido se desvanece en el aire"<sup>28</sup>. Rousseau, contemporáneo a estos cambios, decía en *La nueva Heloísa* (1761):

Estoy comenzando a sentir la embriaguez en que te sumerge esta vida agitada y tumultuosa. La multitud de objetos que pasan ante mis ojos, me causa vértigo. De todas las cosas que me impresionan, no hay ninguna que cautive mi corazón, aunque todas perturben mis sentidos, haciéndome olvidar quién soy y a quién pertenezco (citado en Berman, 1988: 4).

¿Cuánto más se podría decir ahora sobre la vida actual, signada por la hiperaceleración de los acontecimientos, por la reducción de las distancias y la velocidad de la información!

Para la escuela, esta obsesión por la velocidad ha supuesto la carrera hacia el progreso, en la que siempre parece estar, o está, rezagada. La lectura debe, muchas veces, ser veloz: los cursos, rápidos; la evaluación, corta; las respuestas, inmediatas; los maestros, "actualizados". Esto también influye en las políticas educativas, que son cada vez más

<sup>27</sup> Entre la abundante bibliografía disponible al respecto, recomendamos Gimeno Sacristán (1982); en inglés, el trabajo más importante hasta el momento sigue siendo Callahan (1962).

<sup>28</sup> La frase es de Carlos Marx, y fue tomada por el norteamericano Marshall Berman

cortoplacistas y privilegian los efectos notorios, antes que los cambios profundos. "Hay que aprovechar el tiempo al máximo", y entonces se suprimen recreos, espacios de intercambio entre docentes, "pérdidas de tiempo" que probablemente serían y harían mucho más productivo el trabajo áulico. La "carrera educacional" por cumplir metas, programas y objetivos, lleva las más de las veces a un opacamiento de la reflexión sobre quiénes, qué y para qué queremos enseñar.

Es nuestra hipótesis que estas obsesiones constituyen la economía interna<sup>29</sup> de los currículos contemporáneos y alimentan el mito del currículum como solución de todos los problemas pedagógicos. Aunque figuren en pocos diseños, estas obsesiones explican el modo de funcionamiento de las instituciones escolares y muchos de sus efectos. Las oposiciones entre "orden" y lo "caótico", la "disciplina" y la "indisciplina", la "claridad" y la "confusión", la "rapidez" y la "lentitud", la "eficiencia" y la "ineficiencia", actúan como jerarquías que determinan cuáles son las "buenas" prácticas docentes o los "buenos" alumnos y los malos. Aquí puede recuperarse productivamente una de las propuestas de la desconstrucción, que aporta un método centrado en el cuestionamiento de estas jerarquías. Derrida nos dice: no se trata de invertir los términos, y donde antes había un signo positivo poner uno negativo y viceversa. Esto es, si antes el alumno desaliñado, revoltoso, era el "mal alumno", ahora habría que considerarlo "bueno" sin más. Más bien Derrida sugiere desconfiar de estas oposiciones y ubicarse en el "ni/ni": ni el orden ni el caos, ni la claridad ni la confusión, ni el cierre ni la apertura. Habría que situarse "entre" las oposiciones, buscando crear conceptos nuevos que, aunque nunca se escapen del todo de las tradiciones heredadas, produzcan corrimientos y desplazamientos hacia espacios de mayor libertad, creatividad y pluralismo en la escuela. En este desmontaje de las categorías heredadas, en esta búsqueda de nuevas formulaciones, hay un aporte importante de la propuesta derrideana que vale la pena recuperar.

## EL CURRÍCULUM COMO TEXTO

Otra cuestión que sugiere esta corriente filosófica es el cuestionamiento del currículum como un espacio cerrado, al que sólo basta "poner en práctica". Este cuestionamiento puede apoyarse en la noción de

<sup>29</sup> "Economía interna" hace referencia a la estructura y a la dinámica de los cambios dentro de un ámbito particular. En general, se usa esta expresión para analizar el dinamismo auto-sostenido y se opone a la visión de que los comportamientos subjetivos se rigen por el móvil externo.

"texto" propia de la deconstrucción. Para nosotros, una de las metáforas más fuertes que surge de la lectura del filósofo francés es la noción del **currículum como texto** que opera como una matriz abierta, siempre por escribir y completar.

Ahora bien, ¿qué significa **texto**? Estamos acostumbrados a entender por **texto** el **texto escrito** (novela, poema, carta o discurso), al que consideramos un sistema connotativo, representativo de otra significación (la novela con una trama oculta o un mensaje), dotado de autonomía y con un principio y fin delimitados. **Texto** es lo que "está ahí escrito", es la novela de Dostoievski, Arlt o Sidney Sheldon, la página de un diario o el discurso del presidente: todos nos informan "sobre algo", nos transmiten "un mensaje".

Sin embargo, para Derrida el **texto** es otra cosa, abarca una realidad más amplia y más compleja. Más que enfatizar el aspecto connotativo del texto, el de "representación de un mensaje", el filósofo francés subraya su poder generador: todo texto supone una práctica textual, en la que se producen sentidos. El texto no está "ahí afuera", esperando a que yo lo lea para inducirme a creer algo; el texto se construye en la práctica de lectura que es también una práctica de escritura, porque cuando yo leo, de hecho estoy escribiendo otro texto. Nunca sabré si leo exactamente lo que el autor esperaba que yo leyera, pero aún en el hipotético caso de que coincidieran sus expectativas y las mías, nunca habrá dos lecturas idénticas. Obviamente, esta noción de texto se apoya en una concepción de sentido no como algo trascendente sino estrechamente vinculado a la subjetividad.

La deconstrucción opera con los textos de la cultura, y lo hace con una estrategia que supone estos procesos de lectura y escritura. Por eso la crítica deconstructiva no es, en modo alguno, una crítica negativa tradicional: implica una acción de lectura que es productiva, que reescribe el texto. La deconstrucción pone en práctica **protocolos de lectura** que dan lugar a un nuevo texto (De Peretti, 1989: 149). Mediante protocolos, se trata de interrogar la economía del texto, descubrir su modo de funcionamiento y organización, poner en acción todos sus efectos (idem, p. 154). Es importante tener en cuenta que, como acción productiva, no hay método deconstructivo o protocolo de lectura replicable y aplicable para cualquier texto: la lectura es siempre una práctica idiosincrática. Nuestra genealogía del concepto de **currículum**, por ejemplo, es diferente de la que hubiéramos trazado si trabajáramos sobre la noción de "locura", porque es distinto el lugar que ocupan en la sociedad uno y otro, son distintos los sujetos, poderes y procesos involucrados. También es distinta a aquella que haría cualquier otro investigador, preocupado por otros problemas. Las posibilidades de lectura, como los sentidos de Humpty-Dumpty, parecen infinitas.

Pero también es idiosincrática porque pone al descubierto el espesor del texto como tejido de textos, como entramado de diferencias. Para Derrida, ningún texto es homogéneo, sino que tiene una lógica equívoca, plural, que "no está ahí dada" y puede ser "develada" por la lectura. Derrida considera a la lectura como diseminación textual, como el estallido del horizonte y el origen de las palabras. **Diseminación** remite a **germinación**, a una simiente dispersada, a injertos cuyas huellas se pierden. La diseminación sigue hasta el infinito. He aquí por qué no es posible encontrar un significado "último", "trascendente", al texto. ¿Cómo saber cuál fue la primera simiente? La idea de diseminación también pone en cuestión las nociones de interior y exterior, de texto y contexto: siguiendo las huellas diseminadas, no es posible establecer un límite entre uno y otro texto, entre un texto y el referente. Las citas explícitas o implícitas, las referencias entrecruzadas, el clima cultural, son todos elementos que conforman el texto y que vuelven difusos los límites entre un texto y otro. Sintetizando lo dicho hasta ahora: la lectura deconstructiva no busca un sentido último ni una voz autorizada, sino que cuestiona las jerarquías y oposiciones, se sitúa en el "ni/ni", en el "entre", en los márgenes.

Tomemos algunas de las consecuencias de pensar al currículum como texto desde esta perspectiva.

En primer lugar, el proceso curricular puede ser entendido como una operación de lectura y escritura en cada uno de los niveles en que se desarrolla. En esto coinciden, sin ser deconstructivistas, varias de las teorizaciones de la última década: Coll (1987) y su noción de sucesivas etapas de concreción del currículum; Gimeno Sacristán (1988) y su distinción de las dimensiones curriculares, desde el currículum prescripto, el currículum presentado a los docentes, el moldeado por los docentes, el currículum en acción, el currículum aprendido y el currículum evaluado; Terigi (1993) y su propuesta de niveles de especificación. Todos ellos enfatizan las **transformaciones y recreaciones** que se operan desde la gestación en alguna oficina ministerial hasta cada una de las aulas y sujetos involucrados. Este énfasis ha ayudado a ver que no hay que buscar "aplicaciones" y "bajadas" mecánicas, sino relecturas del currículum desde cada realidad del sistema educativo.

Ahora bien, no toda práctica de lectura, como actividad de recreación y apropiación, es deconstructiva: para serlo, debería apuntar a cuestionar las jerarquías establecidas, dislocar los sentidos fijados, poner al descubierto el entramado de textos contenidos en cada clase. Parece difícil llevar a cabo algunas de estas cuestiones en el marco de la tarea docente cotidiana, entre otras cosas porque el docente debe construir una autoridad frente a sus alumnos. Pero creemos que algunos elementos de la deconstrucción pueden contribuir a que tanto el

docente como el alumno se conciben como **sujetos de la determinación curricular** (De Alba, 1992), como **hacedores del currículum, como participantes en la construcción de una autoridad cultural** que nos involucra a todos y por lo tanto debe ser puesta a debate por todos para llegar a puntos de acuerdo. "El sujeto tiene que habitar el lugar que ocupa", dijo Heidegger; esto es tan válido para los docentes como para cualquier otro que quiera integrar una ciudadanía democrática. Por otra parte, la posibilidad de un distanciamiento o cuestionamiento de las jerarquías y autoridades heredadas es una de las herramientas con que debería contar el docente como "profesional reflexivo" (Zeichner, 1992).

En segundo lugar, pensar el currículum como texto en la perspectiva derrideana significa asumir que **no tiene una lógica unívoca**. Desde esta perspectiva, podría discutirse la noción del currículum como diseño que "hay que bajar", así como también la noción de "currículum oculto"<sup>30</sup>, como el currículum que "subyace" o está "por detrás" del currículum explícito. La idea de un "currículum oculto" supone un significado trascendente detrás de los diseños y las palabras. Para la perspectiva derrideana, **no hay nada que esté "por detrás"**, sino que hay una multiplicidad de textos incluidos. El currículum tiene una densidad textual que hay que reconocer y recuperar en cada nivel.

Alicia de Alba, en esta dirección, define al currículum con estos términos:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1992, 62-63).

<sup>30</sup> Apple y King (1973) estudiaron en clases de jardines de infantes qué es lo que se les enseñaba a los chicos. Concluyeron que lo más importante era la noción del aprendizaje como "trabajo" en oposición al juego, y la disciplina corporal y cognitiva sobre las que se asentarían los aprendizajes de la escuela primaria. Estos aprendizajes, además, eran perfectamente funcionales a las necesidades del sistema capitalista. Llamaron a este currículum implícito o no declarado, "currículum oculto" (Apple y King, en Pérez Gómez

"Síntesis", "propuesta", "devenir curricular", son imágenes que niegan la existencia del currículum como un "sistema coherente y articulado" que sólo debe implementarse. Nos hablan de las luchas y negociaciones presentes en su conformación, de las dimensiones contradictorias que comporta. Nuevamente, hay que pensar en las múltiples voces contenidas, cada una de ellas también plurales: políticos, burocratas, maestros, alumnos, padres, autores de libros de texto, editoriales, medios de comunicación masivos, empresas, grupos de referencia culturales, etc. Cada uno dice algo sobre el currículum, lo "dice" por sí mismo o a través de otros, en una cadena de referencias que se pierden en el espacio y en el tiempo. Está la historia, está el presente y está el futuro que cada uno proyecta, al mismo tiempo.

Quizás un ejemplo de este tipo de "voz", no siempre equiparable a una persona o personas, de las muchas que pueblan el currículum ayude a visualizar la complejidad del proceso. Una "voz" muy importante la constituyen las modas pedagógicas que, aunque no figuren explícitamente en los diseños curriculares, configuran muchas de las acciones de docentes y alumnos. Julia Varela, socióloga española, analizó los efectos de la moda "psi" en las escuelas españolas (Varela, 1991). Originalmente sostenida por teorías psicológicas, esta moda se fue transmitiendo más difusamente, por los medios y las costumbres. Hoy, el objetivo de formar "sujetos críticos, autónomos, creativos" actúa como una idea fuerza para muchos maestros. Para Varela, el problema está en que esta teoría difusa considera al sujeto de la educación como un "niño ahistórico y asocial", sin condicionantes culturales, que se supone debe seguir ciertas etapas cognitivas invariablemente: si no las sigue, será rápidamente catalogado de "anormal", o, en el mejor de los casos, "lento". Ello lleva a que la pluralidad de las infancias sea escasamente tenida en cuenta a la hora de pensar las clases, y a que el empuje supuestamente democratizador de esta moda se pierda en relación con otros grupos y categorías sociales, ahora definitivamente excluidas del prototipo del "buen alumno". Esta lógica de las "pedagogías psicológicas", como las llama ella, es una voz nueva que está operando en la escuela, y constituye un "filtro" o "prisma" a través del cual docentes y alumnos "leen" el currículum.

Siguiendo con la metáfora textual, podemos decir que el currículum diario se construye en el cruce de estas múltiples referencias, en el aporte que realiza cada uno de los participantes al encuentro pedagógico, que está mediado por su subjetividad y su cultura. Para Derrida, **no habría un sentido último de esta acción pedagógica: el currículum no es ni lo que quiere la sociedad armónica para sus hijos, ni como decían los teóricos reproductivistas o la visión del currículum oculto-**

se disemina en cada retoño, en cada pliegue de lo social, en cada aula y hasta en cada banco.

Esta última afirmación presenta, sin duda, múltiples consecuencias políticas y teóricas. Hay mucha polémica al respecto<sup>31</sup>. Reseñemos algunas posiciones pedagógicas que retoman esta discusión.

## HACIA UNA MATRIZ ABIERTA

En la teoría pedagógica, hay autores que, aunque compartan el espíritu transgresor y dislocador de Derrida, no sostienen la diseminación del sentido hasta las últimas consecuencias. Siendo radicalmente derrideanos, diríamos que el currículum prescripto, la normativa curricular, no es el centro de nada, sino que es un texto más entre muchos otros. Quizás afirmar esto pueda ampliar y revalorizar las posibilidades de otras prácticas docentes al margen de lo que prescriba el ministerio respectivo. Pero también es cierto que subestima la lucha por una norma más flexible y democrática. Sobre todo, desconoce la diferente inscripción en las relaciones de poder entre el Estado y los docentes, al suponerlos en un plano de igualdad en la formulación curricular. Aunque la norma nunca puede prescribir todo, sí debe notarse que tiene un poder regulador muy importante sobre las prácticas (cf. Frigerio, 1991; Poggi y otros, 1995).

Por otro lado, aunque el propio currículum prescripto contenga no una sino varias lógicas o voces, hay que tener en cuenta, como lo hace James Donald<sup>32</sup>, que **el currículum siempre involucra cuestiones de autoridad cultural**. En el entramado de referencias que constituyen un currículum, algunas se constituyen como autoridades por sobre las otras. El problema es cuando éstas se arrojan el derecho de representar a la nación o a la civilización. Por ejemplo, el currículum nacional inglés contiene una lista de contenidos que "todo inglés debe saber" para ser considerado tal. Por supuesto, al establecer esta lista, inmediatamente define una frontera que deja al margen los que no compartan o sepan esa lista, y, por si fuera poco, los nombra "no-in-

<sup>31</sup> Si bien Derrida y los desconstruccionistas han enfatizado la permanente proliferación y multiplicación de las diferencias, el filósofo Alain Badiou plantea que hay que "diferenciar las diferencias entre sí". Badiou señala que existen diferencias "fuertes", puntos de los que no se puede volver, y diferencias "débiles" que son efectivamente diferentes pero que no implican producciones nuevas o desestructurantes (Badiou, 1992). Otros autores hablan de "antagonismos" para nombrar estas diferencias "fuertes" (Laclau y Mouffe, 1987).

<sup>32</sup> Remitimos al libro de Donald (1992), donde se discuten estas cuestiones en forma detallada y muy sugerente.

gleses": en este sentido, esta autoridad es autoritaria. Pero otros tipos de autoridad enfrentarán también algunos de estos dilemas. Habría que pensar cómo podría ser una autoridad cultural que, al establecer normas y valores comunes, no dividiera o subordinara a otros grupos étnicos o culturales. Un primer elemento debería ser, para nosotros, plantearla como autoridad democrática, provisoria y abierta al debate.

Quizás de lo que se trata es de abandonar la idea del currículum prescripto como especificación de contenidos y actividades, y pensarlo como una **matriz abierta**. En tanto tal, supone un marco relativamente estable desde donde se generan las transformaciones. Ni pura inestabilidad ni pura determinación: en este "ni/ni", el currículum puede dar lugar a un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea productivo y enriquecedor, que permita la construcción de una autoridad pero que habilite para la crítica y la oposición.

La idea de currículum como matriz abierta la tomamos de un educador norteamericano contemporáneo, William Doll, quien en un trabajo sumamente sugerente propone cuatro ejes para esta matriz: **riqueza, recursividad, relaciones, rigurosidad** (Doll, 1993). Estos cuatro ejes resumen varias de las discusiones que se han planteado en este capítulo.

La **riqueza** refiere al espesor del currículum, sus niveles de significado, sus múltiples aperturas e interpretaciones. Un currículum no debería pensarse sólo como una lista mínima de contenidos sino que debería tener una "cantidad suficiente" de elementos (contenidos, actividades) con cualidades capaces de generar nuevos conocimientos. Un currículum debería abrir problemáticas, posibilidades, perturbaciones, que serán negociadas en cada caso entre los docentes, los alumnos y los textos. Agregamos nosotros que debería contemplar el trabajo con materiales textuales diversos, para ver sus entrecruzamientos y préstamos, así como sus especificidades.

La **recursividad** apunta a la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento anterior para producir otro nuevo. La idea de **recursividad** se relaciona con la de **iteración** en las matemáticas. Según esta idea, teniendo una ecuación con una  $x$  (o valor desconocido), es posible que, si se emplea por ejemplo  $x = 1$ , el resultado pueda ser tomado como la siguiente  $x$  para repetir la ecuación. De ello resulta que **la repetición de una estructura hace variar el resultado por el solo hecho de repetirse**.

Esta idea de **iteración** nos habla de la posibilidad de conceptualizar conjuntamente las nociones de estabilidad y de cambio: la propia estabilidad, al repetirse, produce cambios (Doll, 1993). En esta idea de recursividad, de cambio en la repetición, basó el psicólogo y educador Jerome Bruner en la década del 60 la noción de un **currículum en**

**espiral**, que significa que es posible volver a temas con nuevos modos de profundización, retomando la estructura anterior. Bruner destacó que un **currículum en espiral** era la manera más efectiva de hacer llegar la enseñanza de todos los contenidos a todos los alumnos. Otros psicólogos cognitivos sostuvieron la idea de una elaboración reestructurante, con niveles crecientes de integración y profundidad (Reigeluth y Merrill, en Pérez Gómez, 1985). Doll entiende que en un currículum recursivo, cada final es también un principio; cualquier prueba o monografía no es solamente el completamiento de un proyecto sino el inicio de una nueva exploración, discusión, investigación sobre nosotros mismos como productores de sentido o sobre el texto en cuestión. Este currículum, por lo tanto, no puede ser cerrado sino abierto y flexible.

Las **relaciones** a las que hace referencia Doll son de dos tipos. Las **relaciones pedagógicas** contenidas en esta matriz curricular deberían explotar al máximo las combinaciones posibles dentro de la estructura curricular, entre materias, textos y sujetos. Un mismo texto podría analizarse desde múltiples perspectivas, proponerle al estudiante el cuestionamiento desde otras posturas y desde su experiencia, plantear situaciones hipotéticas o consecuencias previsibles en el pasado o en el futuro, etc. Para poder hacerlo, Doll aboga por un currículum menos extensivo que intensivo. Por otra parte, las **relaciones culturales** deberían ubicar al currículum en el entramado de referencias que constituye la cultura de su época.

La **rigurosidad** es, para Doll, una de las características más importantes de esta matriz, porque nos previene de caer en un relativismo o en un solipsismo total. No se trata de defender la rigurosidad deductiva de los jesuitas ni la de la ciencia de la modernidad —el rigor de que lo único válido es lo medible y manipulable—; sino de sostener un rigor acorde a los desarrollos teóricos y científicos de nuestra época, basados en la indeterminación y el caos. Interpretación e indeterminación parecen ser dos conceptos centrales en esta nueva definición de la rigurosidad. Las interpretaciones rigurosas deberían partir de una asunción o cuestionamiento de los supuestos previos, y de una transformación-negociación de estos supuestos en el diálogo con otros. Esta interpretación será tanto más rica cuanto más pueda tener en cuenta las varias alternativas que la indeterminación presenta: si puedo ponerme en otro lugar, si puedo pensar en otras combinaciones posibles, entonces podré ganar nuevos argumentos para mi posición. Evidentemente, para esto es necesario un nuevo tipo de comunidad escolar, que al mismo tiempo que sostenga cognitiva y afectivamente, permita la crítica.

El **currículum como matriz abierta** no es por ahora más que una

formulación utópica que está lejos, muy lejos, de las condiciones institucionales y de trabajo docente actuales. Para nosotros, lo interesante es que plantea una perspectiva que reclama del docente y del alumno **saberés y procedimientos similares a los que reclama una ciudadanía democrática**: el respeto por el otro, la tolerancia, la apertura a la diferencia, el debate y la argumentación. Al tiempo que reconoce la validez de la crítica destructiva de las jerarquías y oposiciones del currículum tradicional, avanza en la proposición de un marco pedagógico que permita un encuentro productivo entre los sujetos. Creemos que éste podría ser un buen principio en la búsqueda por una escuela culturalmente más rica y más democrática.