

LA FORMACIÓN: OTROS LENGUAJES, NUEVOS DESAFÍOS ¿ES POSIBLE IMAGINARLA MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULUM?

Elsa Guzmán de Moya*
elsademoya@yahoo.com
(UPEL-IPM)

Recibido: 05/12/08

Aprobado: 20/01/09

RESUMEN

El propósito de este trabajo es plantear si: *¿es posible imaginar la formación más allá del currículum?*. Se intenta revelar a través de esta interrogante las durezas que sostienen a la educación actual, donde el currículum y su praxis funcional eternizan lo formativo como ejercicio para modelar cuerpos útiles y subjetividades dóciles. Por el predominio de estos signos la formación necesita rehacerse fuera de lo predecible. Formar-se implicaría ese lugar de extravío para conquistar modos frescos para enfrentar incertidumbres; pero fundamentalmente, el recobrar la voluntad de **re-pensar-se** y redescubrir al otro en su subjetividad diferente. Esto convocaría a reconstituir relaciones “consigo mismo, la otredad y la vida” para asumir a la formación como acción política, que no sería más que admitir responsablemente el combate implacable del pensamiento y la expresividad frente a instrumentalismos.

Palabras clave: formación; filosofía educativa; currículum.

*Elsa Guzmán de Moya. Profesora Titular jubilada del Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL-IPM). Responsable e investigadora activa de la línea de Investigación Metáforas Culturales y Educación. Cofundadora e Investigadora asociada a la línea: Problemática de la Formación Docente en Venezuela y del Centro de investigaciones Pedagógicas y Didácticas.

FORMATION: OTHER LANGUAGES, NEW CHALLENGES ¿IS IT POSSIBLE TO IMAGINE IT BEYOND CURRICULUM?

ABSTRACT

The purpose of this work is to raise if: *¿Is it possible to imagine formation beyond curriculum?* There is an intention to reveal through this question the strengths that support the modern education, where curriculum and its functional practice eternalize the formative as an exercise to model useful bodies and tamed subjectivities. By the predominance of this signs the formation needs to establish beyond predictable. The developing exercise involves getting in a missing place to conquer new ways of facing uncertainties; but fundamentally, to recover the will of rethink and rediscover the others in their different subjectivities. This implies to reconstitute relations “with ourselves, the otherness and life”, to assume the formation as political action, it would be no more than admitting responsibly the relentless struggle of thinking and expressiveness facing instrumentalisms.

Keywords: formation; educational philosophy; curriculum.

LA FORMATION: D'AUTRES LANGAGES, DES NOUVEAUX DÉFIS. EST-IL POSSIBLE DE L'IMAGINER AU-DELÀ DES PROGRAMMES D'ÉTUDE

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est de réfléchir s'il serait possible d'imaginer la formation au-delà des programmes d'étude. On essaie de montrer à travers cette question les rigidités qui préservent l'éducation actuelle, où les programmes éducatifs et sa praxis fonctionnelle éternisent ce qui est normatif comme exercice pour modeler des corpus utiles ou de subjectivités souples. À cause des ces signes, nettement privilégiés, la formation a besoin de se refaire hors ce qui est prédictible. Se former impliquerait considérer ce lieu de naufrage pour conquérir de nouvelles manières de faire face aux incertitudes ; mais fondamentalement de retrouver la volonté de se repenser et redécouvrir l'autre dans une subjectivité différente. Cela exhorterait à la reconstruction des relations avec soi-même, l'altérité et la vie pour assumer la formation comme action politique, qui ne serait plus qu'admettre de manière responsable le combat implacable de la pensée et l'expressivité face aux instrumentalismes.

Mots clé: formation; philosophie éducative; programmes d'étude.

*“El hombre que pretende obrar guiado
exclusivamente por la razón está
condenado a obrar muy raramente”*

Goethe

Introducción

A pesar que la vida puede estar llena de inagotables descubrimientos, parece ser que la primacía de ciertas visiones nos condena a llevarla entre enunciados que aparecen como verdades incuestionables. Bajo el velo de tan fuerte sedimento, nos hemos acostumbrado a comprender todo tras el cortinaje de normas para evaluar las presuntas correcciones e incorrecciones, olvidándonos que no siempre todo es correcto o incorrecto de la misma manera. En medio de este afán, existe poca preocupación por intuir signos agónicos o frescos. Quizás la rutina heredada nos disuade de poner en el disparadero la controversia fecunda que puede derivarse de una época como la actual, en la que coexisten lo trascendente y lo fugaz, lo que anuncia serias transformaciones.

Aunado al ritmo de la desmesura (compañera paradójica y natural del viaje indagatorio en estos momentos), las voces que se acercan a reseñar sus significaciones, casi siempre se están despojando de las fuerzas solemnes del rigor disciplinario de reconocidas jurisdicciones ilustradas, para dar paso a un extraño intercambio de pasiones, en el que se exalta o se denuesta, con valoraciones imprecisas, otros modos de subjetivación, que van constituyéndose como seres en tensión, entre la finitud de límites que alguna vez dominaban y la sensación de un franqueamiento de fronteras que sin duda resulta perturbador.

En los tiempos que emergen, las subjetividades se descentran y sus correlativos paisajes e interpretaciones se transforman y renuncian a la anterior coherencia y centralidad enunciativa, en favor de otras abstracciones y multiplicidades. En el ámbito académico han comenzado a volverse borrosas ciertas fronteras, abriéndose espacios a análisis “no especializados”, que están reflejando con mejor sentido el mundo referencial y saberes más pertinentes con los cambios epocales.

Esta época, en la se han recorrido las intimidades de la célula y desprendidos estilos tecnocomunicacionales instantáneos, se ponen en tensión vertientes polares de la identidad. Es la emergencia extraterritorial de una gran diversidad de paradigmas. La ciencia, nuevos movimientos culturales, experiencias comunitarias, la apertura de inéditas orientaciones sobre la salud y formación humana van proyectándose desde otras sensibilidades y problemas. Lo que aquí encontramos es una imagen que huye, como la peste mítica, de la totalidad significativa para centrarse en los fragmentos, y afirmar en sus singularidades irreductibles la identidad esencial de cada uno de ellos. Este desplazamiento del sensorio, que recorre desde la mirada hasta lo mirado, pone de manifiesto el eje y la meta en torno al que giran las imágenes y representaciones de una realidad multiforme, que convierte, en esta ocasión, a lo educativo en materia esquiva. Entonces, quedaría preguntarse: ¿qué hacer para encarar las disoluciones y emergencias de estos tiempos, sin abandonarse con voluntad suicida ante los cambios que nos invaden?

Está visto que para hacer frente a las señales del acontecer educativo actual, resulta difícil seguir fieles a conocidos idearios. Son tiempos en los que coexisten múltiples paradigmas que de alguna manera compiten, se hallan paralelamente o se anudan entre sí. De allí que sea obligatorio abandonar ese estar inmovible, que se sostiene en el enorme derroche del atributo humano de poder re-pensar-se. ¿Qué queda?, se me antoja imaginar una atmósfera cargada de fluidos, que contiene los breves destellos del rayo, que iluminan sólo un instante, pero que nos sumergen en la más profunda oscuridad cuando desaparecen.

Con esta metáfora se presiente la apertura de espacios en los que se piensa la educación en tiempos que se reconstituyen sobre multitudes de cambios y transformaciones por la mediación de factores globales apoyados en un despliegue científico-tecnológico sin precedente. Expansión que, a su vez, se vincula con la multiplicación de versiones fragmentarias de otras socialidades, de tal manera que las posibilidades de búsqueda pudieran estar en acechar las chispas que aviven los ímpetus de problematización en los ámbitos conflictivos caracterizados por desplazamientos relativos, restauraciones de distintos contextos y una recursividad variable definiéndose por la fluidez de sentidos en todas direcciones.

En esta atmósfera, la educación, y todos los procesos relacionados con ella, demanda otras condiciones de lecturas y lugares de problematización, a partir de los cuales se puedan vislumbrar desconocidos eventos epistemológicos y, posiblemente, la invención de nuevas cualidades para la construcción de experiencias. A los efectos, ya no es posible buscar propósitos u objetivos predefinidos; quizás se indagarían en el viaje rendijas por donde explorar horizontes, relaciones y disoluciones que se presenten en los escenarios educativos que se están configurando.

Foucault (1968) escribió una frase que interpeló algunas de mis convicciones: “el encanto exótico de otro pensamiento es el límite del nuestro” (p. 1). A propósito de lo que sugiere con esta idea este pensador, en esta ocasión quisiera poner la mirada sobre una serie de cuestiones que se articulan con el riesgo de trivializar el debate sobre la educación, en el afán de enfocar demasiado la mirada en deficiencias materiales o en atender requisitos para la <<actualización pragmática>> sobre linderos conceptuales nuevos o viejos.

El cúmulo de experiencias no puede ser vislumbrado como conjuntos de hechos pasados o novedosos. Los productos culturales que confluyen, vale decir: la proliferación de arquetipos heterogéneos de la virtualidad, el aceleramiento que moviliza todos los planos de vida y la ampliación de ámbitos de exclusión, en lugar de delimitar los campos reflexivos de las construcciones socioculturales del inicio del milenio, los dilatan.

Admitir la complejidad de estos fenómenos no implica corresponderlos necesariamente con el plano material. La problemática del presente educativo está lejos de remitirse unilateralmente a cuestiones como el *zapping*, **excesos en la moda** o en el aprender **estrategias que sirvan sólo para insertarnos en calidad de expertos ejecutores** en áreas funcionales de trabajo. Por el contrario, uno de los atributos que pareciese muy significativo al abordar a la complejidad formativa en estos escenarios está en la dificultad de descubrir lo que acontece en el accionar que conservamos como verdades incommovibles.

La constatación que desde el inicio de la historia moderna el ser humano ha merecido más los apelativos de *habilis* y *sapiens*, y los sentidos de la existencia se han inclinado más en el hacer que en el ser, en la individualización que en la individuación, en privilegiar el **él** sobre el nos-otros, en hacer uso de la naturaleza sin el reconocimiento de nuestra pertenencia a ella, admiración

de su belleza, su evidente sabiduría y misterio, nos obliga a considerar que el pensar esta profunda crisis universal de múltiples planos, es dable a partir de la necesidad de mantener la situación humana de fondo. En consecuencia, seamos creyentes, agnósticos, negadores o aceptadores de la trascendencia, el sabernos finitos y que no tenemos respuesta real y directa, sugiere que los puntos de evasión posibles no son conceptuales, sino vividos; signos que tal vez pudieran intuirse en una frase de la novela *Terra Nostra* Carlos Fuentes (1977) anotaba: "...la existencia encontraba de nuevo un imaginario, una correspondencia con todo lo que, distinto de la vida, identifica a la vida..."(s/p).

Como podemos presentir de lo dicho, este no es un compromiso privativo de campos específicos del conocimiento. Se encuentra asociado a transformaciones que transfiguren ámbitos de experiencia, en espacios que combatan prácticas que apoyen la reducción de la reciprocidad humana a ejecuciones automáticas e irreflexivas de prácticas constituidas.

Estamos en presencia de un nuevo mundo de relaciones y controles automatizados, amenazado por la acelerada ausencia de profundidad, de imágenes que frena la potestad de control centralizado. En este entorno, lo educativo y escolar no están en disposición de ofrecer la selección de un capital cultural, emocional y técnico determinado para conjuntos societales unitarios, ni el docente tiene la posibilidad de ser el enseñante. Estas complejidades desarman tradicionales espacios, argumentos y simbologías, que asocian a lo educativo como campo de actuación estable estipulada para instalar un sistema de saberes unilateralmente válidos.

Por eso preguntamos: ¿cómo asumir lo educativo en medio de un conglomerado de redes de poderes no institucionalizados?, ¿desde dónde pensar la educación si estamos insertos en sistemas de múltiples desigualdades y exclusiones?, ¿la problemática educativa actualmente será atendida privilegiando aprendizajes basados en nociones dispuestas para ser asimiladas y utilizadas?

En esta dirección se marca como línea de reflexión la falta de espesor y responsabilidad en modos dominantes de formación, que se complacen con transmitir y adquirir conocimientos acabados y que desarrollan fuerte resistencia para posesionarse de saberes que puedan des-marcar límites en los respectivos territorios de actuación. En este sentido, la pretensión de considerarse poseedor

de conocimientos condicionados a un determinado régimen de verdad, congela nuestras contribuciones a ser legitimadores de saberes confinados y limitantes, que pueden poner en juego la pasión por la vida.

Hoy por hoy, la sensibilidad motivadora no es externa al poder particularizado de recibir y percibir contenidos culturales. En nuestros días, cualquier opción educacional que aspire concentrar el papel de ser la única fuente de información tiene la batalla perdida. Intentar ofrecer lecciones sin contemplar el soporte cognitivo, interpretativo y emocional que se adquiere por medio de las fuentes mediáticas es enfrentarse a un fracaso anunciado.

No obstante, pese a que el contexto social plantea nuevos papeles, no han cambiado los estilos de educación escolar. Se sigue formado entre líneas normativas. Las instancias de formación se recrean sobre el manejo de territorios conceptuales recluidos, a pesar de que estos presupuestos racionales hoy estén siendo ampliamente discutidos, desde voluntades que amplían la posibilidad de renovar la mirada entre los abordajes interdisciplinarios, transdisciplinarios e incluso postdisciplinarios.

Vivimos en un ambiente caracterizado por la contemporización de épocas, formas y procesos, que cifran al devenir en tiempos descentralizados. Estamos ocupados por tiempos de una extraordinaria aceleración histórica, donde lo uno y lo múltiple se da simultáneamente. La polivalencia paradigmática está despedazando paradigmas recluidos. Por eso se ponen en duda aquellas visiones mecanicistas, que conciben al universo ordenado y constituido por ritmos regulares, susceptibles de ser rellenados con nuevas actividades para suplir deficiencias e incapacidades.

Con la emergencia de numerosas denominaciones integradas a la valoración de lo **etéreo** son desplazadas formas organizadas en la dependencia de lo material por visiones que, apoyadas en lo intangible y fundamentalmente en la **inteligencia natural y artificial**, modifican los componentes básicos de la vida social y cultural. La denominada **tercera cultura** gravita en torno a la **pluralización de sentidos**, “la ubicación de una imagen ultra generalizada del espacio” y “apego a formas frenéticas de percibir al mundo y la realidad”.

Se trata de modos distintos de representar las relaciones socioculturales y de poder, cristalizables, además, por la confluencia no sólo de técnicas

de dominios susceptibles de ser ejercidas sobre otros, sino también desde sí mismos. Dicho de otro modo, las dimensiones de control se hacen cada día más sutilmente internalizadas.

En Latinoamérica para problematizar las relaciones educacionales desde estos imperativos se necesita reconocer los cruces que se dan entre consumos simbólicos, políticas y las lógicas económicas que se desarrollan por la transnacionalización de la comunicación, la globalización de los mercados y el deterioro en el tejido social y público. La traumática experiencia que Latinoamérica heredó de políticas globales impuestas por modelos neoliberales, aunado a una crisis generalizada en las instituciones sociopolíticas tradicionales que alguna vez fueron pensadas como los canales naturales para vehicular las demandas sociales, abren brechas para la expansión de movimientos no integrados a los sistemas políticos que habían dominado gran parte del siglo XX. A fines de los 90, el fracaso de planes, programas y proyectos manejados en torno a esta ideología, se expresa por el avance en los niveles de pobreza y agotamiento en las dinámicas institucionales que imperaban, dando cabida a discursos que combinasen componentes de mercado, la regulación estatal y la participación social. Esto rebota en la apertura de otras fuerzas sociopolíticas que sostienen su retórica en aunar el vigor participativo y la búsqueda de un nuevo pacto social-ético en sus diversas formas: desde la solidaridad de clases, la ciudadanía compartida, hasta de la ascendencia étnica y las identidades culturales diferenciadas.

En Venezuela, la aspiración de una sociedad más justa y democrática que demandaba el desplazamiento y ruptura con élites corruptas y desacreditadas, aparecía como una de las motivaciones que dominaba las demandas sociopolíticas de las postrimerías del siglo XX. No obstante, hoy, después de una década, los resultados obtenidos de múltiples intentos por emerger de la catástrofe destructiva de la visión más salvaje del capitalismo, en el país no se logra poner de manifiesto progresos importantes de gobernabilidad, pues la “recuperación” sigue sosteniéndose en la absoluta dependencia de las exportaciones petroleras, una fuerte concentración de poder y el aumento descontrolado del gasto público. El proceso democratizador que parecía despuntar en medio del desmantelamiento socioeconómico heredado del modelo neoliberal, se palpa atascado entre los beneficios y búsquedas de una desmedida acumulación de poder de una nueva clase política constituida, una vez más, sobre el modelo rentístico petrolero.

A partir de la convicción de que habitamos en sociedades atravesadas por una deficiente igualdad social y disminuida horizontalidad civil, los logros legítimos de nuestra precaria democracia son devastados por los discursos y prácticas de quienes deberían ser los más enérgicos artífices del sistema. En su lugar se coloca a menudo al país en el campo de una algarabía permanente, con la que la acción crítica se consagra como marco para la declaración permanente de frustraciones de grupos sociales insatisfechos, como dinámica sociopolítica no logra trasponer la narrativa elemental de la confrontación e impulsar formas de individuación y colectivas capaces de construir expresiones al margen de <<una voluntad redentora>>.

En el círculo de confrontación en el que el país permanece, la situación marcha sobre una especie de “voluntarismos polarizados”. “Remozados integristas” constelados sobre grandilocuencias elípticamente <comunitarias>, se plantean como intentos para galvanizar el cúmulo de demandas que continúan insatisfechas. Sin embargo, estas formas de organización <<socioparitarias>> se desarrollan en un clima en el que paradigma proteccionista, la revivificación extrema de una ética clientelar, la exacerbación de los miedos, la sensación de un desarraigo afectivo, el avance de fanatismos, la parálisis inercial resultante de la fascinación del consumo y la inseguridad irrumpen como hipótesis que dificultan la configuración de modos de subjetivación que puedan enfrentar la imposición de esquemas que miran la resolución de los enormes desafíos que impone la pobreza, en la ejecución de <<políticas asistenciales compensatorias>> de alcances limitados.

En este escenario, problematizar la educación escolarizada se vuelve tema central que obliga a prestar atención a los viejos y nuevos procesos de exclusión, marginación y segmentación que reproduce. Desde este particular espacio, en cuanto a la educación escolar, saltan algunas interrogantes como las siguientes: ¿realmente se cree resolver la enorme desigualdad social al intentar consolidar al sistema educativo sobre la lógica de cierta funcionalidad selectiva, a partir de la cual los recursos públicos destinados a compensar contradicciones, se expresan en la repetida preocupación por nivelar diferencias según <<estándares uniformes de igualdad>>?, ¿podremos seguir mirando las expresiones de lo educativo como esa “área limitada, habida cuenta que hoy por hoy, tanto políticas como las prácticas educacionales están sujetas a influencias y determinaciones que ellas mismas no controlan?, ¿no será que la función igualadora que tradicionalmente se le ha asignado

a la educación, sobre todo a la escolar, se mantiene severamente confinada a tradicionales esquemas del racionalismo, en la medida que los sistemas y discursos que la dominan no reconocen los serios agotamientos en los marcos referenciales desde los que se puede discutir el problema de la igualdad?, ¿se estará asumiendo la problemática de la educación escolar como una dimensión efectivamente pensable?

Si bien es cierto que las políticas de Estado se han inclinado a reimpulsar el modelo de escolarización masivo que había sido desmantelado por las tendencias privatizadoras de la propuesta neoliberal, en la última década, las desigualdades escolares en lugar de atenuarse, se han profundizado, pues es inocultable que el traslado de los contornos socioculturales deficitarios al interior de los centros escolares continúa siendo uno de los síndromes que aquejan a la institución. Lastimosamente, el derecho a la educación, lejos de fundamentarse en la búsqueda de la igualdad, se ha disuelto entre las retóricas del maniqueísmo ideológico. La tradición reformista del sistema educativo escolar en el país prosigue formulada en los acostumbrados términos de adecuación comparativa a paradigmas predeterminados, que no buscan transformar subjetividades capaces de presagiar otros desafíos, sino en imponer encuadres que se postulan como imperativos inevitables.

Los desafíos en juego, en estas interrogantes, cobran especial significado en un país donde históricamente la estructuración consciente del sistema educacional establece ofertas diferenciadas y distinciones clasificadoras. Tal condición agrava la problemática de la educación escolarizada al convertir a esta modalidad educativa en objeto de distinción de determinados procesos que exacerban la segmentación social y marcan distancias insalvables entre el “nos-otros” y el “ellos”. Aún más, con la consolidación de la segmentación social entre los establecimientos escolares se favorece la construcción de imágenes estereotipadas de aquéllos que pertenecen a grupos sociales o étnico-culturales distintos. Esto supone una inmovilidad sociopolítica importante, en la medida que la construcción de una subjetividad crítica <idealmente transformadora> en realidad desaparece de los objetivos explícitos de la educación escolar, para dar cabida a enunciados que indagan adecuar las potencialidades colectivas sobre representaciones provocadas. Lo planteado cobra mayor sentido si comprendemos que la superación de las diferentes formas de exclusión existentes en nuestras sociedades, no será el resultado de la aplicación de programas compensatorios en los que históricamente en este

país se ha confundido la caridad con responsabilidad social genuina, sino en atender aquello que engendra la pobreza, pues esta noción no describe sólo realidades teóricamente objetivas, sino que son igualmente producciones culturales de hechos sociales, materiales y simbólicos que se perfilan en contornos emergentes.

Sometidos a procesos de cambio social, económico y tecnológico sin precedentes en su velocidad e impacto en instituciones y formas habituales de enlace social, América Latina y nuestro país experimentan la multiplicación de desconocidos problemas y retos que trae consigo la globalización con los procesos y redes de producción, tráfico inmaterial y simbólico, que demanda más que nunca de la construcción de réplicas efectivas a los nuevos y viejos problemas. Creemos vital atender, que las dimensiones que los actuales procesos de mundialización conllevan, no sólo lesionan visiblemente a sociedades culturalmente vulnerables de ser o no insertadas a los parámetros que estos procesos planetarios marquen, sino que abre el desafío de interpelar las diferencias sustanciales sobre lo que significa o pudiese significar el estar o no preparado para insertarse o ser insertado por éstos.

De allí la necesidad de problematizar los significados de las llamadas “Nuevas experiencias”, en una sociedad aturdida por la inmensa movilización de flujos inmateriales, quizás involucre resituar las responsabilidades ético-políticas que tales dimensiones encierran en subregiones como las nuestras caracterizadas por ser consumidoras de tecnologías y modelos generados, en los tradicionales o emergentes centros de poder mundial. Esto pudiese significar que la problemática no es sólo un asunto de instalación de redes, software y andamiajes electrónicos, sino que atañe a los elementos constitutivos de sentidos en una sociedad des-integrada por redes que emergen como espacios de poder para reforzar ciertos actores y anular otros. No se trata sólo de un asunto en el que el entramado público y de Estado desarrollen o censuren los medios, o se posesionen de dispositivos para la adaptación funcional a las dinámicas operativas que tales tecnologías demanden, sino también un tema imbricado en la configuración de las prácticas culturales que perturban, aturden, dislocan y transforman a nuestros entornos socioeducativos en la contemporaneidad. Estas contingencias que experimenta el mundo actual obligan a explorar senderos y descubrir nuevos sentidos para lo educativo, que desde luego trasciendan esquemas que limiten sus significados, sólo a interrogantes operacionales para concretar la coherencia, aplicabilidad y

adaptabilidad a formalidades estrictamente escolares, generalmente fijadas a partir de la preservación de viejas o nuevas certezas, o, en el total abandono de criterios, rigor intelectual y responsabilidad ético-política.

Sobre tan importantes ejes problemáticos, es bien sabido que hoy por hoy no hay una sola lectura de significados y tendencias, lo que hace ineludible reconocer, que la multiplicación de espacios transfigurados, los dilemas proyectados por un modelo de civilización que paradójicamente exacerba interpretaciones homogéneas y fragmentadas, necesariamente desencadena un inusitado proceso de asimilaciones bruscas, que hacen tambalear formas de pensar y percibir conocidas.

En atención a tales demandas, queda interpelar supuestos que imponen a la educación como acto para inculcar líneas limitadas de pensamientos, en especial aquellos que comúnmente subordinan todo tenor formativo en la confusión de “identidad” con identificaciones, que imponen modos perceptivos condicionados y estilos rígidos de interpretación.

II

*El poeta se burla del privilegio del genio,
merced diabólica transformada en cenizas.*

José Antonio Ramos Sucre

Ahora bien, ¿qué vínculo tendría el currículo ante este panorama? Para empezar convendría preguntar: ¿cómo ha sido pensada la noción de currículo?, ¿cuáles han sido las condiciones que han propiciado su origen y permanencia, no sólo como representación normativa, sino en el arraigo de sus significados originarios en lo más íntimo de nuestras percepciones?, ¿es el currículo lo que niega la posibilidad de generar otros modos de educar-se o somos nosotros?

El currículo, sus concepciones, nociones y significados se constituyen en el marco de una intensa y extensa revolución científica tecnológica que se desarrolló a lo largo del siglo XX. Uno de los signos más destacable de este período estuvo cifrado en la exaltación de lo operacional y utilitario como pautas fundadoras de la generación de “conocimientos”. El avance de proyectos orientados estratégicamente hacia la aceleración del rendimiento, la

ampliación de sistemas de modernización tecnológicos para intentar fortalecer modelos estables de identidad, se instituyen en algunos de sus rasgos distintivos. En esta trama, se legitiman renovadas expresiones y sistemas discursivos que impulsan y alimentan procesos de control, dirección, selección, clasificación y jerarquización. Soportes teóricos, operativos y paradigmáticos que propulsan estas acciones, se forman en las bases para la organización y dirección de los procesos. Por ejemplo, el paradigma de estandarización, las lógicas experimentales objetivas y de comprobación fáctica, sintetizan las coordenadas deseables; vale decir lo que muchos llaman el **deber ser**. En el seno de estos escenarios, se dan cita los constituyentes originarios más recientes de la idea, noción y significado del currículo.

Incluso, las presupuestos de Ralph Taylor (fundador de la teoría de eficiencia social en EEUU) para elevar el rendimiento empresarial fueron adaptados a las instancias escolares por los ingenieros Bobbit y Charter a través de representaciones curriculares. En este tejido es donde el currículo se instaura como uno de los elementos más característico para organizar tipos de técnicas de poder para el control de las subjetividades por las vías de la **instrucción y/o aprendizaje**. Pero también, y quizás en simultáneo, la recreación de técnicas de interiorización o técnicas de vigilancia de sí mismo-, cuyas intenciones, según Foucault (1999a) no estaban en prohibir, sino en:

...obligar a los individuos a multiplicar su eficacia, sus fuerzas, sus aptitudes, en resumen, todo lo que permitía utilizarlos en el aparato productivo de la sociedad: adiestrar a los hombres, situarlos allí donde resultan más útiles, formarlos para que adquirieran tal capacidad... (p. 145)

Pero además, estas definiciones se remiten al campo simbólico y a las estructuras de significantes. Esto hace emerger otras dimensiones que, por lo general, han pasado desapercibidas al problematizar los ámbitos temáticos inherentes al currículo y que tendrían que ver con la descualificación de la condición sensible del acontecimiento educativo por la vía inmaterial que pueden adoptar las formas de disciplinamiento.

Una vez más, interpretando la problemática a través de Foucault (1991, 1992), estos disciplinamientos son expresables articuladamente, por la definición y delimitaciones de los espacios: de exclusión y encierro: la tecnología del cuerpo y la configuración de los sistemas de saber-poder. Para

ampliar estas afirmaciones, Foucault (1999b) al mostrar sus intereses indagatorios, sitúa lo que intentamos sugerir, cuando dice:

Quisiera saber de qué manera nuestros cuerpos, nuestras conductas cotidianas, nuestros comportamientos sexuales, nuestros deseos, nuestros discursos científicos y teóricos se vinculan a numerosos sistemas de poder, que a su vez están ligados entre sí... (p. 64)

Estas palabras apuntan a la apertura a otro modo de enfrentar al problema curricular, tal vez examinándolo como uno de los dispositivos representativos de las nuevas tecnologías del poder, en el que se conjugan sistemas de vigilancia y disciplinamiento. El racionalismo aplicado es la razón de ser del currículo, que hasta en las visiones más innovadoras del presente reciente no evita y menos traspasa las condiciones que exploran la recreación de subjetividades dóciles y disciplinadas. Este disciplinamiento supone, muy *grosso modo*, según este pensador francés (Cf. Foucault, 1999c, pp. 104-105):

- La distribución espacial de los individuos.
- El control sobre los desarrollos.
- La vigilancia constante y perpetua.
- El registro continuo.

La acumulación de cuerpos dóciles, disciplinados en los estilos educativos cifrados desde todas las corrientes curriculares estudiadas hasta el presente, organiza todo escenario educativo en el marco de la aplicación de técnicas que adoptan la individualización de los instrumentos de vigilancia y control. Las lógicas instaladas, y que a diario legitimamos con actuaciones y gestos, van amoldándose a los modelos que son impuestos. El régimen de organización de los centros escolares, la distribución de los saberes por cursos, asignaturas y especialidades, el interés por productos verificables, son algunos de los instrumentos a partir de los cuales nos clasifican y/o clasificamos a los demás.

Sobre esta visión, los agenciamientos educativos trabajan en la **formación** de actos y gestos que den sentido y doten de significado, sólo aquellos contenidos que “creemos querer aprender” y/o “que se necesitan que aprendamos”. Específicamente, desde este modo indiscutiblemente dominante de pensar, y muy especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, lo

educativo tiende hacia una racionalización de la experiencia siempre ligada a necesidades funcionales, caracterizado por la selección de campos semánticos, la predeterminación de metodologías de análisis y de trabajo inclinadas a la ejercitación excesivamente confiada de cuerpos restringidos de habilidades y actitudes.

En los centros académicos de formación, el conocimiento suele ser presentado como saber definido, ignorando y sometiendo a veto todas las actuaciones que no estén aferradas a la matriz de posibilidades en la que tal conocimiento pretende ser delimitado; incluso, las narrativas de las ciencias, tecnologías, disciplinas o áreas son convertidas en pasado, al ser testimoniadas principalmente a partir de conclusiones definidas fuera de nuestros entornos de experiencia. En las aulas comúnmente los acontecimientos o conceptos son seleccionados y ordenados según una determinada línea de pensamiento y enfoque metodológico, evadiendo diferencias y divergencias de puntos de vistas y concepciones. Se da por sentado la existencia de un método [único] para abordar y pensar la realidad sobre contenidos invariables, excluyéndose de antemano, toda posibilidad de asumir el espectro heterogéneo que la constituye en el presente. La noción de diferencia es confinada a perímetros “disciplinarios y niveles de escolarización o de clases sociales”, como marcos organizadores de la experiencia formativa.

Es evidente que no hay un trazado firme para desestabilizar estas lógicas. No obstante, consideramos que la problemática educacional demanda trascender la estilística novedosa, para lo cual cabría hacer un trabajo silencioso con la arcilla de nuestro espíritu y preguntarnos: ¿será posible activar otros espacios de formación que liberen problemas, en lugar de censurarlos, espacios que reclamen la presencia de un ser diferente que llame a otras lecturas y a otros oyentes, y que sienta el deseo de ejercitarse en saberes que les son extraños?; esto quizás tenga que ver con el llamado que alguna vez Neruda (1980, p. 25) hizo en medio de los versos de <<Pampoésia>>, en el que invitaba a ir más allá:

... de lo que nos dicen los libros
repletos de esplendor sin alegría:
ir picando la piedra que nos pesa,
ir disolviendo el mineral del alma...

III

Quien no quiere pensar es un fanático; quien no puede pensar, es un idiota; quien no osa pensar es un cobarde.

Oscar Wilde

La intervención de los maduros en la vida pública es frenar la historia desatada por los jóvenes...

María Zambrano

La trama de tensiones y eventualidades experimentadas por el mundo reciente invita a pensar de otro modo lo que pudieran ser las bases para explorar renovados significados de la formación. Las consideraciones expuestas subrayan la concreción de inéditas exigencias que, sin lugar a dudas, no son satisfechas a través de las prescripciones actualizadas de perfiles, sino que reclama la urgencia de aprehender nuevas **sensibilidades y maneras de reflexión**, que transgredan quizás, los formatos como hasta ahora hemos pensado lo inherente a la educación.

El paisaje que se asoma pone en relieve la confluencia de procesos múltiples y divergentes, entre los que se avizora una suerte de “oportunismo y exceso de lenguajes” que exigen cautela, pero al mismo tiempo audacia. En medio de este clima tan difuso y confuso, es importante no perder de vista lo que Deleuze y Guattari (1999) advertían:

No hay cosa que resulte más dolorosa, más angustiante, que un pensamiento que se escapa de sí mismo, que las ideas que huyen, desaparecen apenas esbozadas, roídas por el olvido o precipitadas por otras ideas que tampoco dominamos. Son variabilidades infinitas cuya desaparición y aparición coinciden. Son velocidades infinitas que se confunden con la inmovilidad de la nada incolora y silenciosa que recorren, sin naturaleza ni pensamiento. Es el instante del que no sabemos si es demasiado largo o demasiado corto por el tiempo. Recibimos latigazos que restallan como arterias. Incesantemente extraviamos nuestras ideas. **Por este motivo nos empeñamos tanto en agarrarnos a opiniones establecidas...** (p. 202 -negrillas agregadas-)

Resulta pues admisible recapacitar inicialmente, que estamos apostando a visiones que amplíen el sentido formar-se, sobre horizontes que reclamen la liquidación de artificios que no alcanzan a percibir al presente sin imponerle la conformidad con proyectos anticipados de vida, e insisten en confinar a la educación al retorno de modelos conforme a conocidos procesos tutelares de formación, a la imposición del “consenso” en torno a una matriz unificada de valores, a convicciones unilaterales de verdad, moralidad y saberes particularmente reconocidos como los legítimos.

Esta problemática no está ajustada a situaciones de agotamientos temporales de grupos, instituciones, cuerpos epistémicos o a la elemental confrontación entre ideologías, que en cuanto a la voluntad de dominio resultan <<aparentemente opuestas>>. Sospecho que los dilemas de la formación no están resueltos con ampliar la cobertura de integración a los marcos de futuro del triunfalismo de la tecnociencia, siempre dirigido a una aceptación demasiado entusiasta de la tecnología. Mucho menos con posiciones que buscan implantar <<nueva-s lógica-s>> para procurar instalar “una lógica única”. En una palabra, en eternizar la educación como ejercicio destinado a malograr la facultad de pensar-se.

Por tanto, es imprescindible cobrar distancia frente narrativas que buscan “formar funcionarios” que se instituyan en agentes multiplicadores de tribunas gnoseológicas, ontológicas e ideológicas orientadas a validar modelos tras los cuales se presume ocultar la naturaleza pluralista de los conflictos, en apreciaciones presuntamente comprometidas con intereses “localizados” en la solución práctica de problemas funcionales de entornos inmediatos.

Queda advertir que este replanteamiento de las reglas cognitivas y socioculturales no está exento de convertirse en aliado de lógicas que indagan en la dispersión de valores, renovados mecanismos para modelar formatos tutelares uniformes. En el medio educativo, especialmente el escolar, el ingreso constante de arquetipos pedagógicos corporativos o ideológico-gubernamentales proponen la conformación de dispositivos formativos que <<afirmen la diversidad>>, pero admitida como simple recorte de lo heterogéneo. En este caso, la normatividad, vía currículo, incorpora “la diferencia” sobre esquemas cognitivos alojados en lo localista y tradicionalista, pero entendiendo estas nociones como coordenadas físicas, pocos sensibles a los alcances dimanados de una espacialidad simbólica poliforme que crece a la sombra de “regularidades y dispersiones” dirigidas por el mundo

global. Así pues, la naturaleza de la formación hoy, tendrá que enfrentar no sólo los juicios que simplifican sus contenidos a la capacitación superficial a esquemas instrumentales, sino también a las posturas microcontextualizadas y fragmentarias de la existencia.

Es impostergable impulsar, en los diversos escenarios educativos contemporáneos, disposiciones para cuestionar los límites otorgados a la producción y distribución del saber en el mundo actual, así como de bases para explorar disyuntivas educativas, que tienden a trascender criterios que simplifican el sentido de la educación hacia la capacitación pragmática de conocimientos ligados a las urgencias de las aplicaciones o a la ubicación descontextualizada e irreflexiva de criterios externos de realización.

En este punto nos topamos con la necesidad quizás de renovar los significados de la formación desde marcos que no están delimitados por lógicas pensadas sólo para la educación escolar o el acto de aprender-enseñar. Mucho menos a la subordinación de disciplinas científicas o doctrinas ideológicas. Incluye, contrariamente, la posibilidad tal vez de re-configurar-se o re-constituir-se sobre vínculos móviles, difusos, heterogéneos, que orienten probablemente a la “transgresión”.

Sobre lo que pudiese contener e implicar la noción y significado de la transgresión en estos momentos de cambios, es importante tener en cuenta la advertencia que hace Bell Hooks cuando interroga los alcances posibles de esta manera:

... Ese lenguaje [refiérase a la transgresión] implica varias cuestiones. ¿qué significa moverse contra y tras los límites?, ¿cómo podemos saber que lo estamos haciendo?, ¿es siempre necesariamente bueno o progresista? (de paso) ¿qué significa ser progresista?, ¿es la transgresión siempre necesariamente positiva?. (Cf. McNerl, 1998, p. 113)

Todo ello incorpora modos de reflexión que interpelen y cobren distancia ante lógicas que persistan en sostener la educación como imagen inmutable, monolítica y estable. Alegoría de saberes intemporales, ilocalizados e incorpóreos (Johson-Riodan, 1998, p. 164), para la organización de subjetividades unitarias que quieren saber sólo de experiencias conocidas, no negociables con lo impensado.

Lo que se busca es vincularse más con la emergencia de fuerzas inesperadas que involucren el lenguaje de la contingencia, desconfíen de los límites disciplinarios, desafíen la autoridad del canon, combatan los mitos de la universalidad del sujeto racional, abandonen lugares comunes, sendas gastadas y seguridades adquiridas (Santamaría, 1997, p. 152), pero sobre todo, que exploren contenidos de “la novedad” como indicio para poner en cuestión sistemas y representaciones desde los cuales estamos habituados a percibir al mundo (Larrosa, 1998, p. 67).

Desde estos signos, la idea de formación necesita rehacerse fuera de toda idea teleológica de temporalidad, sobre la cual se fija al por-venir como destino predecible. Exige situarse como lugar de extravío, des-encuentro y re-encuentro, que implique, tal vez lo que Johson-Riordan (1998) sugiere, no sólo el desplazamiento físico conceptual epistemológico, sino el re-des-orden de la identidad (p. 161). Esto supone la apertura y desplazamiento de coordenadas, la exploración de cualidades impensadas, la conquista de modos inéditos de enfrentar la incertidumbre y superar el horror frente a lo inesperado.

Todo esto implica el poder recobrar la voluntad de pensar-se, que comprendería indagar significados constitutivos de la formación sobre la configuración interminable de la experiencia como desvío, que permita comprender esferas contingentes, zonas de hechos impensados y la reciprocidad entre trastornos y serenidades. Dimensiones convocadas a cultivar un pensar siempre inconcluso, una especulación permeable, un alejamiento con la experiencia vivida, la reconstitución de la relación “consigo mismo y con la vida”, y el re-descubrir al otro en su subjetividad diferente. Significa también, reanudar la configuración de la experiencia como espacio que re-introduzca al cuerpo como lugar de conocimiento desde el cual hablar y leer al mundo, espacio para reconocer los límites, rebatir al viejo o nuevo saber y la producción de conocimientos ignorados (Johson-Riordan, 1998, pp. 168-169).

Estas consideraciones aluden la separación plena de lógicas que concentran sus horizontes en fines, finalidades y finitudes. Tomar distancia frente a saberes o sistemas de poder que encierran y apresan al pensamiento matan nuestro sentir en principios de cohesión y homogeneidad, que recrean la diferencia como medida excluyente y mecanismo sensible a la adaptación reductora a las tiranías de <<los centrismos>>: logocentrismos, egocentrismos y/o etnocentrismos (Pérez Lara, 1997, pp. 171-ss). Pero es fundamental

reconocer la otredad; condición para lo cual es imprescindible, en palabras de Santamaría (1997): "...desensimismarse; es decir, [...] mantener pensar y actuar desde, con y contra uno mismo (p. 58).

Estas interpretaciones y maneras de darle otros sentidos a lo por venir, descubren ademanes, discernimientos y prácticas que cuestionan ideas preconcebidas y desde luego nos colocan ante otras implicaciones relacionadas con sus alcances. Encontramos, por ejemplo, el miedo a la discordancia y el deseo de evitarla a toda costa por los modelos educativos instalados. También lo niega el natural temor de hacerse cargo, en lo personal, de las discontinuidades, disonancias, subjetividades múltiples y diversas que turban totalmente los esquemas con los que hemos sido educados. Peor aún, nos obligan a descubrir que los esquemas de formación que nos dominan son sencillamente insostenibles.

Por tanto, repensar la formación no implica sólo ubicarse en ciertas clases de operaciones diferentes a las que hacíamos. Se vincula mucho más con el descubrimiento de nuevas intensidades en lo que representa la educación y todo lo que ella puede significar. Esto requerirá llevar a cabo otras indagaciones complejas, simultáneas y/o paralelas, probablemente referidas a la necesidad de buscar modos diversos de reconstruir "el pensamiento del fragmento". Para afrontar este desafío, las apreciaciones de Follari (1998) son significativas cuando invita a explorar formas de pensamiento que permitan:

...hallar intensidad en la experiencia, que no abandone la vitalidad de los tonos grises, sin dejar por ello de asumir la contingencialidad radical...

...Un pensamiento para el cual lo abierto por el avance técnico no sea simplemente denostado o festejado, sino pensado con mediación de la experiencia como reconfiguración de la percepción y de la asunción del tiempo y el espacio...

...que sin certidumbres plenas, ni reglas rígidas, valga la pena aún ensayar rupturas, rebeliones, críticas... (pp. 150-151)

Se trata de elegir la integración compleja de la formación sobre dimensiones múltiples, que implique la decisión de colocarse a disposición de lo por venir, sin pretender reducirlo a lógicas establecidas o revigorizados totalitarismos doctrinarios. Significa la necesidad de reconocer nuevas

constituciones en las subjetividades; estar dispuesto apostar, como diría Derrida (1996) ... a la “trans-formación vigilante”, pero sin trayectoria conocida.

Sobre todo lo dicho, presiento que aún tenemos grandes responsabilidades en participar de la educación de las generaciones de un porvenir que no conocemos, que tenemos que contribuir en la construcción de un mañana incierto, en el que el sentido de educar-se demanda estar siempre trans-formándose.

Referencias

- Derrida, J. (1996). *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Buenos Aires: Manantial.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona, España: Anagrama.
- Follari, R. (1998). Lo posmoderno en la encrucijada. En R. Follari y R. Lanz (Comps.), *Enfoque sobre posmodernidad en América Latina* (pp.119-151). Caracas: Sentido.
- Foucault, M. (1999a). Sexualidad y poder. En *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales* (Vol. III, pp. 129-148). Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). Diálogo sobre el poder. En *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales* (Vol. III, pp. 59-72). Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1999c). Incorporación del hospital en la tecnología moderna. En *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales* (Vol. III, pp. 104-105). Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, C. (1977). *Terra Nostra*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Johson-Riordan, L. (1998). Enseñar estudios culturales o pedagogías para viajeros del mundo. En J. Canaan y D. Epstein (Comps.), *Una cuestión disciplinaria pedagogía y poder en estudios culturales* (pp.157-163). Barcelona, España: Paidós.
- McNeil, M. (1998). No es como ninguna otra enseñanza: algunas versiones sobre la docencia de estudios culturales. En J. Canaan y D. Epstein (Comps.), *Una cuestión de disciplina pedagogía y poder en los estudios culturales* (pp. 105-131). Barcelona, España: Paidós.

- Neruda, P. (1980). *Río invisible*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Larrosa, J. (1998). Uno más uno igual a otro. Meditaciones sobre fecundidad. *Relea. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, 5, 59-78.
- Pérez de Lara, N. (1997). Imágenes tal vez de una función pedagógica otra. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Comps.), *Imágenes del otro* (pp.163-174). Bilbao: Virus.
- Santamaría, E. (1997). Del conocimiento de propios y extraños. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Comps.), *Imágenes del otro* (pp. 41-68). Bilbao: Virus.