



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

García Méndez, Julieta Valentina (1992)
“EL CURRICULUM Y SUS METÁFORAS”
en Perfiles Educativos, No. 57-58 pp. 65-69.

EL CURRÍCULUM Y SUS METÁFORAS

Julieta Valentina GARCÍA MÉNDEZ*

Expone diversas formas de encarar el discurso curricular, como discurso referido al hecho educativo escolarizado. Se propone destacar las metáforas que comparten la pedagogía y el área de la salud.

Hemos hablado y escrito en los últimos doce años desde el lugar de los pedagogos, a quienes se han imputado ciertas tareas y han asumido otras, como formadores de docentes y como acompañantes de procesos curriculares de muy diverso orden, y su tarea primordial ha desembocado en una propuesta curricular de corte innovador en el área de la salud.

Aquí se exponen diversas formas de encarar el discurso curricular, como discurso referido al hecho educativo escolarizado. Conviene poner de relieve el hecho de que toda propuesta pedagógica es una propuesta del por-venir, por-venir que se finca en una verdad que le precede y le da su carácter positivo.

Si hemos de hablar del siglo venidero, conviene hacer una parada; el tiempo no existe sino en la medida de que ocurre algo, que es capaz de romper las cuentas cronológicas anteriores; son veinte siglos de era cristiana, son tres días de evento, son 30 minutos dialógicos.

Asomarnos al siglo XXI significa asomarnos por la ventana de la modernidad y, desde cierta perspectiva, con un punto de fuga o varios. Esta es una forma de operar del pensamiento moderno. Nos asomamos como si nosotros no estuviéramos en el espacio y el tiempo que observamos. Es una forma escindida de reflexión.

El año 2000 es el año cero del siglo XXI, el *horrors vacui* que el pensamiento moderno actualiza de la mente primitiva, obliga a saturarlo ya no de teoría, sino de metáforas y ejercicios lúdicos. El año cero puede ser entonces el de la llegada o bien, el de la partida. Puede ser inicio o fin.

Referirnos al siglo XXI es tratar de hacer:

- * Futurismo
- * Prospectiva
- * Profetizaciones
- * Utopías

Quise hacer futurismo pero no tenía lo principal, ya que el futurismo sólo se hace a través de la bola de cristal, puesto que cualquier adivina que se respete, es capaz, aún sin conocernos, de inventar una historia para nosotros.

* Profesora investigadora del CISE.

Quise hacer prospectiva, pero me negué a esbozar un escenario tendencial de decadencia, miseria y pobreza, para luego plantear un escenario deseable y deseado, pero no deseante.

Quise hacer profetizaciones, pero me negué a leer mi futuro como si fuera un guión, un destino, en el que lenta pero inexorablemente tendría que llegar. Me negué a leer el futuro, básicamente por que no es un libro.

Quise, por último, hacer al menos una utopía, pero para ello habría tenido que hacer que se articularan por lo menos ciencia, conciencia y fantasía y, así, poder asaltar el oscuro instante de lo posible (cfr. Maffesoli).

Como esto no me fue posible al menos por ahora, me voy a permitir compartir con ustedes una concienzuda reflexión acerca del currículum y sus metáforas. Las metáforas, como elementos contradictorios, muchas veces oscuros o excesivamente luminosos, nos impiden ver el objeto que están queriendo ilustrar.

Aunque parezca una verdad digna de Perogrullo, educación y salud son dos procesos correlativos. En otro momento abordaremos las racionalidades que el currículum articula y reproduce, por ahora nos interesa destacar las metáforas que comparten y que tal vez compartimos con otras áreas y con otros estudiosos o investigadores del currículum.

El discurso relativo al currículum que circula y que actualmente hacemos que circule, se mueve itinerante entre un sistema metafórico y una lógica lúdica.

La ventaja de trabajar con las metáforas es que hoy me puedo dar un espacio para la amplia reflexión, sin la preocupación de ser coherente, puesto que esta es la naturaleza de las metáforas, no pueden, o no quieren, ser coherentes ni entre ellas, ni en relación con el objeto que aluden e ilustran.

El problema de trabajar con una lógica lúdica es que simulamos una actividad. Hacemos como que..., decimos que es como si..., esto, sin negar el efecto de preparación para una actividad real.

Aunque este trabajo necesariamente será racional, este pensamiento, esta reflexión, en virtud de operar con arreglo a un fin, al menos el objetivo inmediato fue objetivarlo para poder comunicarlo.

Se puede pensar en las metáforas como un instrumento de ilustración, de iluminación; es didáctico en el sentido de querer mostrar a otros, ya sea por la vía de su razón o por la vía de la iluminación divina, algo que no puede ser comprendido ni explicado en sus propios términos, sino que requiere de otros conceptos, lo cual, según Lakoff y Johnson implica conceptualizar una clase de objetos o experiencias en términos de una clase distinta de objetos o experiencias. Esto son las metáforas.

Esta precisión de los autores está aludiendo (aunque elusivamente) a una transubstanciación, a un problema de hipóstasis, en el sentido filosófico de soportar, sustituir, el ser o la sustancia que subyace, de la cual los fenómenos son sólo una manifestación. O en el sentido teológico que habla de las tres personas de la santísima trinidad.

Si pensamos que los hechos que podrían marcar la entrada de la "modernidad moderna" son, o bien el descubrimiento de América, o bien como lo afirma el autor de *Los profetas sospechosos*, el momento en que Lutero clava su manifiesto en las puertas de la catedral. La "moderna modernidad" actualiza una disputa religiosa en la cual se funda.

Es necesario reconocer que la modernidad está fundada en ciertos principios que se escapan de un conjunto de libros; se deslizan y se instauran en la vida cotidiana, se actualizan en una infinita auto contención y auto evidencia, se reifican y naturalizan.

Con cuanta liberalidad estamos dispuestos a escuchar y decir figuras de literatura fantástica, como el apocalíptico siglo XXI.

La sustitución metafórica de las frases, que sólo en literatura tienen efectividad, ya que en boca de Júpiter lo sorprendente no es que llueva sino que conjugue en primera persona del singular un verbo impersonal. "Yo soy Júpiter y lloveré cuantas veces quiera" o que puedan resolver con tan pocas palabras el problema del nacer, crecer, darle sentido a la perentoria vida, reproducirse y morir bajo una figura literaria verdaderamente aterradora y aterrorizante "yo soy el que ES". Todos los demás sólo estamos, por tanto, esa es la sustancia, los fenómenos son sólo sus manifestaciones.

Esta es la sustancia que los pensadores como Descartes tuvieron que reconocer para que no se los reconociera a ellos como virtuales enemigos. Y como Descartes, al igual que nosotros, sólo estaba y quería seguir estando, hace esta concesión metafórica y es capaz de ubicar en la glándula pineal el recinto del alma, de la sustancia, con tal de liberar y diferenciar la *res extensa*.

Llama la atención que ilustración e iluminación, sin serio mismo, se comportan como sinónimos en la gramática y en el habla coloquial, sin embargo, la noción de iluminado recupera dos acepciones contrarias o bien de hereje o bien de aquél que por obra divina lo asiste la comprensión de lo incomprensible por la vía de la razón humana, que es justamente el entendimiento por obra de la fe.

Queremos llamar la atención sobre la sustitución de las Musas, así, en femenino y plural, por el razonamiento humano o divino en masculino y singular.

Lo que fundamentalmente tiene que hacer entender el entendimiento es la posibilidad de trascendencia: por la razón o por la fe, de esta vida. Debe quedar clara la posibilidad de que frente a su fin el hombre genérico puede, y si puede, debe, ir más allá de la muerte. Ya sea por la vía de sus objetivaciones intelectuales o de su fe en la otra vida o en la vida verdadera. Quien no quiera entender esto pasará simplemente a ser mente reprobada. Reprobada por la fe o por la razón.

Si currículum es una palabra latina, entonces tiene que tener un significado para esa cultura, el hecho de que currículum denote carrera, denota una carrera como descripción de una trayectoria en cierta dirección, con cierto sentido, a cierta velocidad, con ciertos fines y con, por cierto, caballos o caballo como medio de exhibición de la competencia y la competitividad del que emprendía tan exitosa empresa.

Pero como lo han dicho aquí y allá pedagogos y curriculistas, es hasta el siglo XVII cuando se vuelve a tener noticias curriculares, para luego volver a hacer su graciosa aparición en los años cuarenta en un idioma confuso en lo general, cuyo único término, a saber, el currículo, es reconocido. Más tarde, sería traducido al castellano en la gloriosa década de los setentas.

Podríamos decir entonces que si el currículum es un fenómeno social, escolar o político, es transubstanciación divina y por tanto como dice el vals: "nunca muere", o como dice Savater: "...y si muere resucita". Las metáforas de las que en seguida se hará mención aparecen como instrumentos explicativos o bien como formas de abordar y tratar el currículum.

El currículum como artefacto innovador

Al principio dije que la perspectiva desde la que hablo y escribo del currículum es desde el lugar de pedagoga comprometida con un currículum de corte innovador.

En lo técnico, con todas las características de una innovación tecnológica, con ajustes, capacitación de personal para su manejo, operación y conducción, con validación que demostró su eficacia y eficiencia frente a otros, con un proceso de evaluación *ad hoc* y sin precedentes igualmente innovador para que no quedara esclerotizador, pero tampoco heretizado (la ley aquí operó como razón sin deseo), operaciones técnicas, diseño de nuevas herramientas.

La evaluación curricular racional y objetiva *ad hoc* modelo innovador, sólo podía hacerse partiendo de un proyecto que no estuviera elaborado por la “administración administrante.” Es posible, y hasta deseable, llenar los espacios vacíos que dejan los antecesores, pero no el proyecto actual; por ello, contra toda lógica de innovación, nuestro querido departamento de pedagogía (nominaciones aparte) fue extinguido como interlocutor, con un argumento que denota una visión equivocada de la madurez biológica “los procesos curriculares ya están maduros gracias a ustedes, lo único que nos resta es escribir la relatoría”.

El currículum amnésico

En lo novedoso, al principio de la obra, sacó de la escena la noción de experto y a los expertos. La convocatoria fue para apuntar la flecha al porvenir, prometió que todo pasado penoso sería perdonado, nos puso en las manos el futuro.

Lo nuevo extinguía de la interlocución a lo viejo, caduco, vetusto...

Al no poder hacer que coincidieran ciencia, conciencia y fantasía en esta innovación curricular, como una posibilidad creadora, lo que aparece es un currículum amnésico; se le olvidó la irreconciliabilidad de sus distintos y opuestos determinismos, los campos y racionalidades que articula, los *habitus* de los estamentos profesionales que se darían cita en la escuela y en la lucha por el poder, poder que sólo puede obtener el que lo ejerce.

Educación y salud son estudiadas como disciplinas que tienen más que ver entre ellas, que con las áreas disciplinarias que subrogan.

El currículum como cadáver

Desde el determinismo anatomista de la descripción prescriptiva, consignada en un tratado, producto de un arduo trabajo del escarpelo con un cadáver SANO (básicamente de alguien que moría sano), a la teoría curricular decanta fácil y groseramente en planos propositivos igualmente descriptivos, desde donde va a medir, evaluar y legitimar todo apego a la norma. A través de planteamientos curriculares inertes.

Permítasenos ilustrar nuestra metáfora para un mejor entendimiento:

“Decididamente aquel cadáver era un mal representante de su categoría: numerosos tendones, músculos, nervios y vasos no se encontraban donde los situaba el infalible Galeno. Esperemos que el próximo esté mejor hecho, dijo Abensole para mí la experiencia se acababa con muchas dudas acerca de los libros” (Cfr. Le Porrier)

El currículum como órgano que funciona

Desde el determinismo fisiológico, que por cierto se contrapone al anterior, es una ruptura epistemológica, el currículum se puede abordar como órgano de un todo organizado y complejo cuya sustancia A es diferente a la sustancia B, producto de una función de ese órgano, sin embargo, si llevamos más allá esta metáfora, aparecen las concepciones de currículum como un órgano o agente del Estado, al que alimentamos con sujetos inteligentes y pensantes y, por la vía de la fisiología curricular, nos devuelve o produce sujetos alienados y estúpidos. La fisiología se construye básicamente por una necesidad de dar cuenta de estados patológicos. Las acciones remediales con relación a las evaluaciones curriculares, consisten necesariamente en mejorar el funcionamiento del currículum.

El currículum como campo propicio para la infección

Si trabajamos el currículum como campo, en el sentido que le da Bourdieu, se requiere de una cierta fundamentación. Si no, simplemente se transforma, como para el determinismo microbiológico de la medicina, el cuerpo humano, en campo propicio para las infecciones y el contagio.

Así, encontramos el cuerpo curricular infectado de "tecnología educativa", y este mal es susceptible de ser atacado con una buena dosis de medicamentos y, tal vez, hasta sea posible encontrar vacunas críticas que nos permitan prevenirle de la enfermedad. O bien, desde un determinismo farmacológico, aplicarle un remedio, un fármaco, cuya toxicidad es preferible en tanto cuantificable y dosificable, que el propio malestar que lo ataca.

El currículum como organismo vivo

Si trabajamos el currículum como organismo vivo, entonces le procuraremos el mejor alimento que garantice su funcionamiento normal y su crecimiento armónico, aunque hasta ahora no nos hayan preocupado en nada sus excretas.

Si lo trabajamos como lugar de articulación y conjugación de contradicciones intelectuales, entonces pensamos que lo mejor es currículum y no currícula, y no me refiero a la filología de pluralizar sustantivos en latín, sino a lo masculino, racional, evidente objetivado, y a lo femenino, intuitivo, oscuro e itinerante.

A Sócrates no lo mató la cicuta, Sócrates no quería trascender, ni ser racionalista, ni objetivo; lo mató Platón al objetivarlo, al impedirle, por una extraña vocación de supervivencia, continuar vagando libremente en la *polis*.

Esta metáfora permite sintetizar varias claves para el desarrollo de este ensayo; por un lado, lo femenino y la trascendencia, por otro, y en estrecha relación con lo primero, el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo.

La necesidad, entendida como ley de la vida, de trascendencia en lo femenino, estaría plenamente satisfecha en la reproducción de vida humana, léanlo bien, re-producción de vida humana, es decir potenciación de la diferencia.

La necesidad, entendida como espacio que media entre el ser y el deber ser, se objetiva en lo masculino, se expresa en una producción que permite la trascendencia de mi vida humana.

Desde la noche de los tiempos existe una clasificación de la forma intelectual de operar: el pensamiento racional, el lenguaje-razón atributo masculino. La intuición es femenina.

Como ejercicio heurístico, consideremos la clasificación sin taxonomía, en virtud de que las clasificaciones hablan más del que las hace, que de aquellas cosas que clasifica.

Pensemos en lo racional-arreglo de medios para la consecución de un fin- como la búsqueda de la verdad. La intuición, como la construcción y sostenimiento de lo verdadero, lo indiferenciado, lo perturbador, lo incierto, lo oscuro, lo hueco...

En estos sentidos podemos ubicar al currículo como logos prescriptivo, como lo masculino del discurso pedagógico escolar. Las propuestas curriculares como discurso racional arreglan los medios para la consecución de fines. Fines expresados en el planteamiento curricular, en los proyectos académicos.

En medios quedan tipificados y consignados todos los elementos que intervienen en los sistemas de enseñanza y evaluación. Estos planos se mueven con criterios posibles y con certezas y verdades que le anteceden, es discurso efectivo.

A la investigación curricular se la puede ubicar como *doxa*, como el componente femenino del discurso pedagógico escolar, que se mueve en la incertidumbre, lo verdadero, lo indiferenciado, en la obscuridad, en la potenciación de la diferencia como efecto de la re-producción, es acompañamiento, discurso que perturba.

Este componente es capaz de sostenerse en el plano transicional entre la teoría y la práctica, entre la verdad y lo verdadero, entre lo objetivo y lo subjetivo. Es un discurso capaz de mantenerse a pesar de la fantasía teratológica de la cientificidad metodológica (meto todo lógica) objetivamente, fundada en el argumento de que lo que no es conocido por esta vía es necesariamente modelo del mundo al revés y atentatorio del primer orden establecido.

El reto, para sostenerse en una posición de investigación curricular, es estar en condiciones de permitirnos, y permitir, actualizar la disputa femenino-masculino.

El *horroris vacui* con el que se opera es una paradoja, frente a una pedagogía vacía de objetivaciones –puesto que su discurso femenino sólo puede operar en un campo vacío entre el ser y el debe ser-, en estos tiempos se espera. En tiempos de gestación, se escinde de este vacío temporal y hace transitar el campo de lo pedagógico hacia las ciencias de la educación, cuya lógica o modo de operar, básicamente masculina, consiste en re-llenar el campo vacío con objetivaciones metodológicas, mitos y metáforas, que lejos de volver pleno este campo lo rodea, sin abordarlo, a la luz de las distintas miradas de disciplinas de verdad, de certeza, que configuran un entramado de aplicaciones, leyes y experimentos que han pretendido anexar lo desconocido a lo ya conocido; las nuevas formas explicativas sólo han constituido modernizaciones, progresos que indefectiblemente avanzan hacia lo mismo. A la pedagogías le ha imputado casi el mismo papel de dominada política y administradora de bienes, pero se le considera peligrosa por su alianza con la vacuidad. No obstante, volvamos al currículum y sus metáforas ligados orden médico.

El currículum anfitrión

El citado anfitrión de los que venían del rancho. Es un hecho notable que la ingeniería sanitaria pretendía hacer menos molesta la estancia de los obreros emigrantes a la burguesía en ascenso que evidentemente era citadina. Oscura relación a la que se refiere Eggleston en la sociología del currículo, de querer hacer “ciudadanos ciudadanos” a los hijos de los emigrantes a la ciudad.

El currículum con imaginación teratogénica

Aquí, el planteamiento metafórico está referido al trabajo curricular como dinámica que garantiza la supresión de herederos patogénicos por la vía de un diseño prospectivo de un currículum que permita eliminar toda expresión curricular, que lesione o que presente indicios de ser portadora de conductas molares no deseadas o deseantes.

Con ello tal vez estemos asistiendo a la vuelta al paradigma arcaico de la biología de la ley del más fuerte, de la llamada selección natural, etc.; lo que sí es un hecho es que la medicina rompe con este paradigma para operar sobre el individuo de la especie, por más precaria que sea su condición. Gracias a este deslinde, la medicina y la pedagogía, tal vez más la primera que la segunda, redimen a la raza humana más allá de lo que es; los humanismos pedagógico y médico siempre están en condiciones de oponer una metáfora que le permita fincar una vez más su flecha en el por-venir de la humanidad. Humanismo que no metafórica sino paradójicamente deja fuera al hombre y su condición humana.

Conclusión

Frente a la angustia que provocan las chanzas de los cínicos, podemos protegernos con un modelo curricular que nos permita denegar cualquier acto de rebeldía. ¿Con metáforas y paradojas encaramos los albores del siglo XXI?.