

6

Alegorías del presente. Desarrollo del Curriculum en una cultura narcisista y presentista

En los Estados Unidos, hemos padecido una historia del desarrollo del curriculum fundamentada básicamente desde su funcionalidad. En el último siglo, se generaron varias concepciones sobre curriculum –cada una asociada a un teórico clave (Jackson, 1992)– que vinculan el curriculum con la economía y la sociedad. En ambos casos, estas conexiones tienen una orientación futurista, aunque los conservadores del curriculum –enfocados en las antiguas culturas y lenguas– sobrevivieron en los Estados Unidos a través de los años 20, volviendo a surgir por un corto tiempo (primordialmente de manera retórica) en los años 80.

Para alcanzar estos objetivos funcionales, el desarrollo del curriculum se convirtió esencialmente en algo procedimental y sistematizado, que comenzó con los objetivos y gracias a Ralph Tyler finalizó con la evaluación. Al vincular objetivos con evaluación, la enseñanza se redujo a una simple implementación.

Distanciado de las escuelas por la reforma nacional del curriculum realizada por la administración Kennedy en los años 60, el desarrollo del curriculum como una especialización académica, abrió el camino (en los Estados Unidos) para la comprensión del mismo (Pinar, 2008). La preocupación por la reforma del curriculum no se centró en su contenido intelectual (como se trató de hacer con la reforma nacional del curriculum de los años 60) sino en los denominados estándares durante los años 80. La preocupación retórica por éstos potenció la rendición de cuentas desde el inicio de la administración de George W. Bush en 2001 (Ravitch, 2010). La reforma del curriculum ha sido reemplazada por lo que denominó la reforma educativa en la cual la pieza clave –su curriculum– representa un medio para alcanzar un fin: los puntajes de los estudiantes en los tests estandarizados (Pinar, 2012a).

Aunque la globalización ha acelerado las tendencias hacia la estandarización curricular –impulsada presumiblemente por competencias liberadas de la

cultura y por las llamadas habilidades -basadas en competencias requeridas por el denominado mercado global- apenas ha anulado los rasgos distintivos de la vida local, regional y nacional. Incluso los mismos conceptos curriculares connotan diferentes realidades, dada la diferencia de nuestra situación regional y nacional. En cinco estudios -dos de los cuales están en curso- he tratado de describir este hecho. El currículum funcional impulsado a través de exámenes se instituyó en el post-apartheid de Sudáfrica, por ejemplo, fue percibido (por lo menos al principio) no como el sirviente de las corporaciones internacionales y de los políticos de derecha (como de hecho ocurre en los Estados Unidos) sino más bien como la democratización y el empoderamiento negro (Pinar, 2010).

En las grandes ciudades de Brasil, una estructura jurisdiccional tripartita (general, estatal y municipal) no necesariamente coordinada entre sí, permite generar oportunidades a los maestros para adaptar el currículum según sus situaciones específicas. Esta complejidad jurisdiccional ha contribuido a crear un campo curricular sofisticado, estructurado por un grupo de conceptos curriculares distintivos, tales como la *enunciación* y la *cotidianidad* (Pinar, 2011). La historia de los estudios curriculares en México es trágicamente diferente, a pesar de los esfuerzos heroicos de académicos intelectuales y de élite para repensar sus circunstancias (Pinar 2012b). Actualmente se están realizando proyectos similares en China e India.

Es importante reconocer tanto la historia nacional como la cultura (y reconocer que éstas en sí mismas son realidades y conceptos controvertidos) para comprender el currículum escolar y el campo académico que lo estudia y desarrolla. Hoy les ofrezco una alternativa para reconstruir el desarrollo y el diseño del currículum desde el ámbito de lo procedimental -es decir, principios y pasos a seguir sin importar donde uno se encuentre- para aplicar a las formas continuas de compromiso intelectual con la situación personal, por compleja y controvertida que ésta sea, sin importar la historia trágica personal y lo estresante que pueda ser el presente.

Este desarrollo del currículum exige un conjunto diferente de conceptos y de prácticas de aquellas que conocemos bien; por ejemplo, los objetivos a implementar a través del diseño del currículum y de la enseñanza para efectos de la evaluación. En lugar de objetivos para evaluar, deberíamos pensar en el momento histórico, incluyendo cómo el presente se encarna en nuestras subjetividades individuales y cómo podríamos estudiar los objetivos y la enseñanza a través del conocimiento académico en diálogo con aquellos que nos rodean. Me doy cuenta de que dicho lenguaje se deriva de tradiciones culturales específicas y se dirige a situaciones concretas nacionales. Para mí, este reconocimiento constituye parte de la filosofía para el diseño, la investigación y el desarrollo del currículum ubicado y dirigido a lo específico, en parte a través del estudio de círculos de influencia más amplios: regionales, nacionales y situaciones globales.

Entonces lo que les describo, está dirigido en menor medida al país donde trabajo - Canadá -y en mayor escala al país donde nací y actualmente resido, los Estados Unidos. Recientemente los problemas de polarización política y des-

tabilización económica determinan el presente momento en el último país mencionado. Mientras que cada una de éstas tiene su propia historia y complejidad, vinculo las dos con lo que considero como problemas más profundos interrelacionados de presentismo y de narcisismo en la cultura americana, que a su vez se entrelazan con la crisis del capitalismo avanzado. Permítanme explicar.

Si bien la descripción del historiador americano Christopher Lasch (1978) de lo que él denominó "la cultura del narcisismo" parece exagerada, a mi juicio es bastante exacta. "La intensa subjetividad del trabajo moderno, ejemplificada de manera aún más clara en la oficina que en la empresa", Lasch (1978,102) comentó "genera duda en los hombres y en las mujeres, en cuanto a la realidad del mundo exterior y hace que éstos se encierren en sí mismos (...) en una concha protectora de ironía". Agotados por la implacable psicología diaria y un agudo sentido de amenaza física, muchos se han alejado de la esfera pública que ya no parece segura, haciendo caso omiso al apoyo y al valor de sus reacciones emocionales. Sin embargo, muchos consideran que no existe alivio en la aparente seguridad de la vida privada. "Por el contrario," Lasch (1978, 27) observa, "la vida privada asume las mismas cualidades del orden social anárquico, que supuestamente provee refugio".

Sin ningún lugar donde esconderse muchos se refugian dentro de sí -y se pierden en ellos mismos- argumenta Lasch. El término psicoanalítico para este trastorno de la personalidad es *narcisismo*, que no debe confundirse con egocentrismo o egoísmo (véase Lasch 1984, 18). Desde la perspectiva del compromiso significativo con el mundo, las atrofas privatizadas del yo -Lasch (1984) emplea el término *mínimo* para denotar la tensión que el narcisismo del yo exige- no permite una distinción entre el yo y el Otro. El pasado y el futuro desaparecen en una obsesión individualista con la supervivencia psíquica en el presente. Como Lasch (1978, xvi) sugiere "el narcisista no tiene interés en el futuro porque, en parte, tiene poco interés en el pasado". ¿Cómo podríamos enseñar a restaurar la temporalidad -un sentido profundo del pasado que permita el discernimiento del presente y augurios relativos al futuro- sobre la conversación compleja relacionada con el currículum escolar? Mi respuesta es una alegoría, un concepto subjetivamente situado que nos permite entender y comprometernos, y sintonizar con la historia del desarrollo y del diseño del currículum.

Etimológicamente "alegoría" significa "hablar públicamente ante un auditorio". Esta definición pone en primer plano su naturaleza pedagógica y comunicativa. La alegoría como discurso nos cuenta una historia específica que apunta a un significado más general. Sus personajes son a la vez particulares y simbólicos, simultáneamente históricos y metahistóricos, incluso mitológicos. La comprensión del currículum de manera alegórica y autoconsciente incorpora el pasado en el presente, entretreídos a través de la subjetividad de cada individuo.

La alegoría reconoce el conocimiento académico como un aspecto importante para su propio interés, debido a sus implicaciones educativas. La alegoría subraya que nuestras vidas individuales están estructuradas por círculos de influencia cada vez más grandes: que fluctúan desde la familia, pasando por

nuestros amigos, hasta nuestros conciudadanos; todos éstos personifican la cultura, simbolizan la sociedad y encarnan la historia. Pero los movimientos alegóricos no solo son externos, también son internos, dado que una alegoría provoca reflexión sobre, digamos, las ciencias, no sólo como disciplinas académicas específicas con historias intelectuales distintivas e inmersas en sus circunstancias actuales, sino también como disciplinas sociales de interés público. La ciencia también es subjetiva; sin embargo, la subjetividad se expresa de manera subtextual e indirecta. (Shapin, 2010).

El estudio permite articular la singularidad de las formas públicas, hecho que requiere discernir sus historias y asociaciones presentes. El estudio, entonces, no se torna sensible en un "ambiente" de un largo periodo de preferencia para una ciencia social y del comportamiento, que con demasiada frecuencia ha despojado a la historia de sus esfuerzos por comprender lo que observa. Más bien, el estudio es situacional. Como Madeleine Grumet (1978, 281) señaló hace décadas, "ambiente" implica una pizarra en blanco, sin historia y carente de intencionalidad humana, mientras que una "situación específica" como la que confrontamos está colmada de herencia, significado y expectativas.

Sin embargo, mientras ésa sea la base metafísica, compete a cada uno de nosotros -al "Yo"- testificar la realidad interna y la circundante. Ya sea de manera trascendente o intrascendente en el proceso de autorealización, "Roberts (1995, 7) explica que cada uno de nosotros (ya sea como individuo o como colectividad) "está ligado a alguna situación histórica específica". Apruebo el concepto de alegoría porque pone en la vanguardia a la historia y a las preguntas de su representación, como ejes para la comprensión del yo y de la sociedad.

Los hechos históricos son esenciales, pero su potencial para evocar nuestra imaginación los torna alegóricos. Sus significados no están confinados al pasado; se filtran en nuestra experiencia del presente. Aquellos significados han de ser articulados, de manera solitaria a través del estudio con el Otro en el salón de clase y a través de internet, pero estos hechos no pueden ser definitivos, puesto que no pertenecen al presente. Traer el pasado al presente y rehusar rigurosamente a amalgamar los dos es incurrir en la "tensionalidad creativa" (Aoki, 2005 [1985/1991] 232) inherente a una sensibilidad histórica, o en términos de Peter Seixas (2004) "conciencia histórica". Esta sensibilidad nos permite conformarnos con lo específico sin perder de vista sus antecedentes y asociaciones.

Para Walter Benjamín, Rauch (2000, 186) recuerda, la alegoría era un "modelo para representar el momento histórico en términos de como un texto nos afecta como lectores aunque no podamos determinar su significado". Dicho modelo se deriva de la convicción de Benjamín, según la cual el cultivo de la sensibilidad histórica depende en parte de la literariedad del lenguaje y de "su capacidad redentora o de la memoria en estructuras retóricas" (2006, 186). Por supuesto, aquellas estructuras son estéticas, pero lo que las armoniza con la inmediatez y el significado es su saturación por la subjetividad de aquellos que las estudian, de manera separada o colectiva. A través de la alegoría podemos construir paisajes desde la particularidad de nuestras situaciones hasta la alteridad del Otro.

Conforme a Rauch (2000, 213) para Benjamin, la historia se vuelve comprensible a través de la alegoría.

De lo anterior se colige que la reciprocidad entre subjetividad e historia estructura la alegoría; por ello, las directrices del currículum escolar nunca deben considerarse como simples pautas. Los profesores subjetivamente situados e históricamente armonizados deben sentirse libres de actuar guiados por su imaginación e instintos, con plena consciencia del conocimiento disciplinario que estructura su investigación y testimonio continuo. Como discurso, la alegoría no sólo es autorreferencial, sino que también se extiende más allá de sí misma para explicar y conectar el pasado con el presente. Una alegoría del presente combina la singularidad y la autenticidad que Benjamín asoció con el "aura" de una obra de arte hecha a mano individualmente con la tradición que incorpora el arte subjetivamente saturado. En este sentido, el profesor es un artista y la conversación compleja constituye su instrumento.

La alegoría, entonces, adquiere significado a través de su "estructura combinatoria" (Rauch, 2000, 188), por medio de sus elementos internos (como la historia que se contó es contada) y de su ubicación en las estructuras disciplinarias, subjetivas y sociales. Rauch (2000, 231 n. 7) considera que dichas alegorías son "jeroglíficos," como "remanentes fragmentados del contexto histórico-cultural que está perdido"; la yuxtaposición de éstas puede crear una imagen "caótica" (la imagen dialéctica de Benjamín) de la "experiencia histórica" de cada uno. Los mismos profesores y estudiantes pueden decidir cuanto "caos" y cuanta "continuidad es apropiada, desde la perspectiva intelectual; con el fin de lograr que el aprendizaje sea manejable psicológicamente. Como los profesores saben, el quehacer intelectual también representa un proyecto emocional.

La alegoría comienza con el estudio del profesor, que se transpone al diseño del currículum o menos formalmente de la enseñanza (no necesariamente planes de clase), como aquellos que seleccionamos para iniciar un intercambio comunicativo en el aula. Sería conveniente que el profesor reflexionara sobre sus intenciones, pero los "objetivos" difícilmente constituyen asuntos primordiales. Lo que importa es el grado de complejidad que alcanza el intercambio comunicativo. La alegoría termina con aquello que los estudiantes hacen con tal conocimiento, un destino difícilmente eliminado de la esfera del docente, pero nunca dependiente de aquel. Incluso, las lecciones creativas e inspiradoras pueden resultar aburridoras, como todos lo saben. Forzar el compromiso de los estudiantes (por no hablar de aprendizaje) se convierte en algo autocrático, si carece de la mediación del conocimiento subjetivo de los docentes y de cada uno de sus estudiantes. Además, lo que los estudiantes hacen con el material estudiado puede ser desconocido por otros, y únicamente conocido por ellos mismos durante años. Los "estándares centrales", tales como aquellos impuestos por la administración del presidente Obama (Lewin, 2010, julio 21) -con la expectativa que sean aprendidos por los estudiantes, ya que dichos estándares fueron enseñados por los profesores- fomentan un pensamiento mágico, un ejemplo de como la negación y la ofuscación han predominado en la reforma escolar de los Estados Unidos desde 1983, *Una Nación en Riesgo (A Nation at Risk)*.

¿Qué determina que los elementos yuxtapuestos que constituyen el "jeroglífico" curricular provoquen credulidad? Existen relaciones lógicas entre elementos que no pueden ser vulneradas de manera caprichosa, pero incluso relaciones aparentemente ilógicas pueden volverse creíbles cuando se contextualizan de manera específica. El gran crítico cultural de Weimar, Siegfried Kracauer (1995, 234) afirmó:

(...) cuanto más se abra la realidad al hombre más extraña le parecerá, el mundo promedio con sus petrificaciones conceptuales distorsionadas, se vuelve más extraño para él. Reconoce la infinidad de cualidades que existe en cada fenómeno y que cada uno está sujeto a leyes que difieren ampliamente. Pero cuanto más éste se concientiza de la multiplicidad de facetas de las cosas, es más posible que las relacione entre sí.

En esa primera afirmación, Kracauer reconoce lo que en la actualidad se ha convertido en algo común y corriente: que la realidad se construye socialmente. Por supuesto, esto no significa que ésta sea inmaterial o siempre esquiva (incluso misteriosa), pero subraya que la vida cotidiana no es lo que aparenta, que lo ordinario contiene y expresa elementos que no están en la superficie, elementos que, a pesar de su aparente diferencia, podrían relacionarse entre sí, aunque no necesariamente debido a la contigüidad.

La diferencia se vuelve inteligible dentro de las relaciones de semejanza como Kaja Silverman (2009, 74) lo especifica a través del concepto de *analogía*, que "nos une a otros seres", lo que hace que todas nuestras historias sean parte de un mismo gran libro. Pero la analogía es algo interno a nuestro ser -que enlaza la persona que fuimos con aquella ligeramente diferente de hoy". Énfasis que los dos conceptos que se discuten a continuación -sociabilidad y subjetividad- son en sí mismos análogos. Como profesores debemos entender que la individuación denota el proyecto profesional y de desarrollo -de esculpir la especificidad de nuestra individualidad; fundamentada en la sociabilidad, a través del estudio y de la participación en la conversación compleja representada por el currículum. Silverman (2009, 65) precisa que al compartir,

(...) relacionamos nuestras vidas con la del Otro, con vidas que se han extinguido y con vidas que aún no han comenzado, así como con aquellas próximas a nosotros en el tiempo y en el espacio. En lugar de un volumen autónomo, autorizado por nosotros, nuestra historia es sólo un capítulo en un libro inmenso y en continua expansión, cuya forma y significado global ni siquiera podemos empezar a comprender ni mucho menos determinar... Este volumen está escrito desde adentro a través de las analogías que reconocemos y de aquellas que rechazamos.

Al trabajar desde adentro, especificando la singularidad de las situaciones, enhebrando la aguja representada por nuestra experiencia subjetiva individual, afirmamos la semejanza a través de la diferencia. La labor pedagógica es alegórica a nivel abstracto y concreto, en el pasado y en el presente y en la comunicación fundamentada en el conocimiento académico.

Mientras que un discurso sin alteraciones ni restricciones sería imposible, la comunicación a través de la comprensión sí lo es. Como James W. Carey (1992, 25)

lo planteó: "la realidad cobra existencia y se genera por medio de la comunicación, en esencia, a través de la construcción, la aprehensión y el uso de formas simbólicas". En este sentido la reconstrucción de la realidad es un trabajo intelectual. No podemos saber lo que puede implicar el trabajo intelectual; por ejemplo, hacia el futuro; el pensamiento serio y creativo frecuentemente es enigmático, algunas veces contradictorio, incluso insondable. Si bien el currículum considerado como conversación compleja al servicio de la comprensión social y autoreflexiva transformará el presente, no lo hará a través de formas predecibles y ciertamente no en función de las agendas de los políticos, agendas a menudo egoístas y cargadas de ideología.

La teoría del currículum y la conversación compleja que éste respalda, busca la verdad del presente, no su manipulación para la creación de empleos. La economía es un tema curricular muy importante pero solamente llega a serlo en nombre de la comprensión y la crítica, no del emprendimiento. La agencialidad intelectual es preferible a la iniciativa empresarial. El currículum concebido como conversación, invita a los estudiantes a encontrarse con ellos mismos y con el mundo que habitan (y lo que habita en ellos) a través del estudio y del conocimiento académico y de la cultura popular, aspectos entrelazados a través de sus propias experiencias vividas. Enfatizar los resultados de los tests estandarizados interrumpe el flujo de este entramado.

¿De qué manera la cuantificación de la experiencia educativa termina con dicha experiencia? Carey (1992, 28) recuerda que el pensamiento es "predominantemente público y social", inclusive el privado. Los exámenes estandarizados socavan aquellos vínculos vivos que surgen entre la palabra hablada (el salón de clase es una plaza pública por definición) y la conversación interna (desplegada en nuestras propias habitaciones). Cuando ésta es guiada por un profesor reflexivo, imaginativo y conocedor de los temas a tratar (estas conductas no son especificables) conectar las dos esferas -el discurso interno y el público- fortalece la reconstrucción subjetiva y social ¿Por qué estos procesos relacionados de manera recíproca son primordiales para la educación de la población? Carey (1992, 30) explica que "la realidad" debe ser reparada debido a su constante destrucción: la población se deteriora física y espiritualmente, los experimentos fracasan, se produce evidencia en contra de la representación, surgen los trastornos mentales, todas las amenazas a nuestros modelos de y para la realidad conducen a un intenso trabajo de reparación.

La estandarización de reparación -especialmente cuando se ha logrado a través de la evaluación estandarizada- no es un trabajo de reparación. Al silenciar la subjetividad y asegurar la conformidad cultural, la industria de los tests estandarizados y los políticos que la financian detienen la comunicación y refuerzan la parodia. La espontaneidad de la conversación desaparece al aplicar las "habilidades cognitivas" para resolver rompecabezas conceptuales que no están relacionados con las experiencias internas o la vida pública. Está prohibido el encuentro dialógico que sugiere la autorreflexividad.

Bajo estas circunstancias políticas, la tarea curricular implica la recuperación de la memoria y de la historia en formas que permiten psicológicamente a los

individuos reingresar políticamente a la arena pública, mediante mecanismos que involucren un compromiso privado ético y significativo. La arena pública se convierte "en el bien común" y no en otro lugar para saquear con fines de lucro. ¿Cómo sustituir la reconstrucción social y subjetiva a través de la explotación económica en un momento histórico consumido por dicha explotación? Por supuesto no es obvio (ni mucho menos fácil), pero sugiero que estudiando el pasado, los mismos estudiantes pueden comenzar por liberarse del presente. El gran cineasta e intelectual italiano Pier Paolo Pasolini así lo comprendió.

Ahora prefiero desplazarme a través del pasado, precisamente porque creo que éste constituye la única fuerza para vincular el presente; es una forma aberrante, pero todos los valores al tenor de los cuales fuimos formados -con todos aquellos que los hicieron atroces, con todos sus aspectos negativos- son aquellos que pueden generar la crisis actual (citado en Rumble, 1996, 58). La reconstrucción subjetiva requiere la reactivación del pasado en el presente, convirtiendo el presente en pasado. Este es el trabajo de la alegoría.

Dicho trabajo alegórico, por supuesto es intrasubjetivo, pero requiere y precipita el compromiso social. La mencionada conversación compleja dentro de uno mismo y con el Otro, revigoriza "la tradición oral con su énfasis sobre el diálogo, la dialéctica, los valores y la especulación filosófica, como cultura compensatoria de la cultura tecnológica de sensación y movilidad". (Carey, 1992, 135). Parte del proyecto de *currere* -el curriculum concebido como verbo- es contradecir el presentismo cultivando auto-conscientemente la estructura temporal de la subjetividad, insistiendo en la diferencia y simultaneidad del pasado, del presente y del futuro, una complejidad temporal en la cual la diferencia no se disuelve en un "presente" fatuo e infinito, sino que se expande al ser expresada, reconstruyendo el presente diferenciado temporal y espacialmente. El presentismo no solamente borra el tiempo sino también el espacio, dado que éste último no se convierte en ningún sitio en particular: el ciberespacio (Chung, 2006, 43). En medio de dicha calamidad cultural, la educación para el público requiere, sobre todo, el cultivo de la historicidad.

Al promulgar el curriculum concebido como un concepto subjetivamente situado e históricamente sintonizado, la conversación significa asociar el conocimiento académico con el individuo, enseñando no solamente lo que es, conocimiento histórico, sino también sugiriendo sus posibles consecuencias para la autoformación del individuo en el presente histórico, permitiendo que dicho conocimiento contribuya a moldear la incorporación de la persona a la sociedad. Hacer esto representa un elusivo y constante tejido de la subjetividad a través de las formas sociales y de los constructos intelectuales que descubrimos en el estudio, reanimando nuestras pasiones originales por medio de nuestras actuaciones en el mundo. Alan Block (2009, 73) propone que "lo que hacemos en la escuela, específicamente en el salón de clase" "siempre conduce a buscar objetos perdidos", "esta búsqueda y esfuerzo es tanto una obligación personal como comunitaria".

El autor mencionado agrega, dirigiéndose directamente a los profesores: "hasta que no encontremos nuestros propios objetos perdidos no debemos asu-

mir el compromiso de ayudar al Otro" (2009, 77). Sugiero que esta búsqueda sea conducida a través de la ayuda al Otro.

CONCLUSIÓN

Cada individuo se encuentra obligado a buscar el futuro en su pasado
KAJA SILVERMAN (2000, 49)

Los procedimientos y principios continúan siendo importantes pero a menos que pensemos en nuestro camino a través de las estructuras del presente, no será posible encontrar nuestra senda hacia el futuro. Al reactivar el pasado se reconstruye el presente; así podremos encontrar el futuro. En los Estados Unidos la aserción anterior implica rechazar la iniciativa de reforma educativa impulsada por la administración Obama -la denominada Carrera hacia la Cima (*Race to the Top*) y motivar a los profesores a comprometerse con una ética de la intransigencia. Ellos deben aparentar cumplir con las normas federales y estatales, pero sugiero, que la ética profesional anteceda a la política.

Como nos recuerda Franz Rosenzweig desde el pasado: "la vocación tiene una naturaleza más primitiva que la condición" (Mosès, 2009 [1992], 29). Esta afirmación de nuestra vocación asume formas históricamente cambiantes, culturalmente específicas y subjetivamente situadas. En efecto, compartimos un planeta, y el cultivo del cosmopolitanismo (Pinar, 2009) -la tolerancia de, incluso la hospitalidad hacia la diferencia y el disenso- son clave para nuestra supervivencia como especie, pero éstas no requieren la estandarización del curriculum sino la diferenciación del mismo. En este marco, trabajar a través del legado del pasado permite encontrar el futuro. Para Dominick LaCapra (2009, 54) "*trabajar a través*" es algo incómodo pero aclara,

(...) en general es una práctica articuladora con dimensiones políticas: en la medida en que se trabaja a través del trauma y de sus síntomas, ubicados a nivel personal y sociocultural, hecho que permite al individuo distinguir entre el pasado y el presente, y recordar que algo le sucedió a uno (o a su gente) en ese entonces, mientras el individuo toma consciencia de que vive aquí y en el ahora con proyección hacia el futuro.

En dicha conversación compleja -se reconoce el trauma de la experiencia histórica sin dejar de articular su carácter y sus efectos- que reactivan el pasado en el presente.

La pregunta clave sobre el curriculum, *¿Cuál es el conocimiento más valioso?*, está motivada por la ética, la historia y la política. Como tal, es una pregunta permanente, así como la inmediatez del momento histórico, la particularidad del lugar y la singularidad de nuestra propia individualidad que se articula a través de los contenidos -historia, poesía, ciencia y tecnología- que se estudian y enseñan. Expresar la propia subjetividad por medio del conocimiento académico po-

sibilita al individuo unir el currículum vivido con el planeado, demostrar a los estudiantes que la educación puede hablarles y cómo, en efecto, ésta les permite hablar. Actualmente no existe una abstracción vacía invocada para reforzar el cumplimiento, en virtud del tiempo por venir, el futuro está aquí y en el ahora.

Encontrar el futuro en una era de presentismo dominante y narcisismo no es algo obvio. En realidad, el futuro no se encuentra frente a nosotros, sino detrás. Al reactivar el pasado se reconstruye el presente, así es posible encontrar el futuro. Este compromiso alegórico, en la actualidad, implica estrategias de desarrollo y de diseño del currículum.

REFERENCIAS

- Aoki, Ted T. (2005 [1985/1991]). Signs of vitality in curriculum scholarship. En William F. Pinar y Rita L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key* (229-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Block, Alan A. (2009). *Ethics and teaching: A religious perspective on revitalizing education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Carey, James W. (1992). *Communication as culture: Essays on media and society*. Nueva York: Routledge.
- Chun, Wendy Hui Kyong (2006). *Control and freedom: Power and paranoia in the age of fiber optics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Grumet, Madeleine R. (1978). Songs and situations. En George Willis (Ed.), *Qualitative Evaluation* (274-315), Berkeley, CA: McCutchan.
- Jackson, Philip (1992). "Conceptions of curriculum and curriculum specialists". En *Handbook of Research on Curriculum*, ed. Philip Jackson (3-40). Nueva York: Macmillan.
- Kracauer, Siegfried (1995). *The mass ornament: Weimar essays*. [Traducido, editado, y con una introducción de Thomas Y. Levin.] Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LaCapra, Dominick (2009). *History and its limits: Human, animal, violence*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Lasch, Christopher (1978). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. Nueva York: Norton.
- (1984). *The minimal self: Psychic survival in troubled times*. York: Norton.
- Lewin, Tamar (2010, July 21). States embrace core standards for the schools. Unusually fast action. U.S. offers yearly goals, and a deadline for a share of \$3 billion. *The New York Times* CLIX (55,108), A1, A3.
- Mosès, Stéphane (2009 [1992]). *The angel of history: Rosenzweig, Benjamin, Scholem*. [Traducido por Barbara Harshav] Stanford, CA: Stanford University Press.

- Pinar, William F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. En F. Michael Connelly, Ming Fang He, y JoAnn Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (491-513). Los Angeles: Sage.
- Pinar, William F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Routledge.
- (Ed.) (2010). *Curriculum studies in South Africa: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (Ed.) (2011). *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2012a). *What is curriculum theory?* [Segunda edición]. Nueva York: Routledge.
- (2012b). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rauch, Angelika (2000). *The hieroglyph of tradition: Freud, Benjamin, Gadamer, Novalis, Kant*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- Ravitch, Diane (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Nueva York: Basic Books.
- Roberts, David D. (1995). *Nothing but history: Reconstruction and extremity after metaphysics*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Rumble, Patrick (1996). *Allegories of contamination: Pier Paolo Pasolini's trilogy of life*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, Peter (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Shapin, Steven (2010). *Never pure: Historical studies of science as if it was produced by people with bodies, situated in time, space, culture, and society, struggling for credibility and authority*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Silverman, Kaja (2000). *World spectators*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- (2009). *Flesh of my flesh*. Stanford, CA: Stanford University Press.