

RHA

Revista HumanArtes

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Departamento de Humanidades y Artes

**Revista de
Ciencias
Sociales y
Educación**

N° 29, julio – diciembre 2026



Revista HumanArtes
N° 22, julio – diciembre 2026
Depósito Legal: 201202MO4131
ISSN: 2343-6441
<https://revista-humanartes.webnode.es/>

Otros sentidos en la discursividad de la epistemología curricular

José Sánchez Carreño

Universidad de Oriente
Cumaná, Venezuela
jsanchezc239@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3767-5453>

Yudith Caldera Espinoza

Universidad de Oriente
Cumaná, Venezuela
yudithmir30@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-9383-4026>

Resumen

El debate acerca de la epistemología curricular brinda el espacio para comprender cómo se legitima el saber en el ámbito escolar, a través de textualidades o narrativas fundamentadas en lógicas de sentido. Así, los discursos institucionalizados socialmente son aprobados por comunidades epistémicas que comparten criterios, creencias, valores o tendencias sociopolíticas. Esta reflexión tiene como propósito: aportar elementos teóricos que promuevan otras lógicas de sentidos, a través de la interpelación de la racionalidad implícita en el discurso curricular. Para ello, se realizó un proceso de revisión documental, permeado por la hermenéutica, lo que permitió des construir el entramado subyacente en dichos discursos. Nos aproximamos al debate con Freire (1979), Bernstein (1988), Foucault (1985), Van Dijk (2000), Da Silva (1999). La conclusión apunta hacia la práctica de un discurso curricular emergente en los escenarios educativos que forme parte de la manifestación de un poder poscolonial. Se hace necesario, por tanto, comprender l evidencias de los mecanismos básicos de dominación discursiva, para hacer resistencia y crear las condiciones socio-políticas-culturales. Los aportes se enfocan hacia la interculturalidad como modo de educar la diversidad en la escuela.

Palabras clave: racionalidad moderna, discurso curricular, epistemología emergente.

Abstract

Emerging curricular epistemology opens new interpretive pathways through textualities that transcend the practice of traditional narratives rooted in instrumental logic. This shift compels epistemic communities to validate designs, approaches, and discourses that are socially established and institutionalized. Accordingly, the aim of these reflections is to interrogate modern rationality within the discursivity of curricular epistemology, which has historically pursued standardization, while contributing theoretical foundations for a renewed epistemological framework. Documentary analysis, guided by a hermeneutic stance, enabled a critical reflection on the intricate web of curricular discourses. The discussion engages with the works of Freire (1979), Bernstein (1988), Foucault (1985), Van Dijk (2000), and Da Silva (1999), among others. The study concludes that curricular discourse can be understood as a manifestation of postcolonial power, which must be approached as a constitutive element within educational settings. It is essential to identify the mechanisms underlying discursive domination in order to resist them and to create the political, social, and cultural conditions necessary for transformation. The contributions of this work are oriented toward an intercultural curriculum epistemology as a means of educating and embracing diversity within the school context.

Keywords: modern rationality curricular, discourse, emerging epistemology.

Introducción

La discursividad de la epistemología curricular, se revela como uno de los temas más susceptibles en el ámbito educativo. Teje toda una red polisémica de sentidos que deviene en posturas controversiales y tramas sociopolíticas, trenzadas por corrientes, proposiciones y prácticas formalizadas acerca de la educación, el currículo, el sujeto y su formación. Por tanto, la producción de discursos es validada por las comunidades epistémicas, que otorgan legitimación a las textualidades que se establecen e institucionalizan socialmente. Queda claro, que entre los principales desafíos está el de reconocer en los discursos las tensiones que indican desgaste epistémico y visiones anacrónicas e invitan a construir currículo, con mirada renovada.

De allí que este artículo pretende interpelar el discurso de la racionalidad moderna y aportar elementos teóricos y epistemológicos para una nueva epistemología curricular. Partimos, entonces, de la lógica de los sistemas conceptuales tradicionales que reduce las producciones textuales a tendencias impuestas y, al mismo tiempo, nos desplaza a la discursividad emergente, que impulsa el tránsito hacia nuevos sentidos de las narrativas curriculares.

Tendencias discursivas emergentes

El discurso curricular en el contexto de la racionalidad moderna

Con mirada crítica, hurgamos en el discurso del pensamiento curricular latinoamericano, el cual, según Díaz (2015, p. 15) “está atravesado por un conjunto de tensiones entre las necesidades institucionales que le dieron origen y las distintas perspectivas de investigadores y académicos”. Destaca, este autor, que una de las

mayores debilidades es asumir las vertientes propuestas del discurso curricular, basadas en modelos de corte conductual. Es desde allí, donde se inscriben concepciones tecnocráticas que aseguran la reproducción de las políticas curriculares hegemónicas y absolutistas. Estas tendencias incluyen aquellas textualidades que no logran tener un impacto en las reconceptualizaciones, prácticas y contextos educativos nacionales y regionales.

La reducción tecnicista sigue recreando arcaicos lugares en la práctica curricular y, en consecuencia, una epistemología conservadora que permite visualizar el discurso de la modernidad como reproductor de relaciones socio- políticas. Así, el contexto originario de la vida del currículo está vinculado con un proceso científico-técnico que forma parte de los esquemas, poco cambiantes, conectados al sentido de las intenciones educativas que encauzan la formación. Nos referimos al desarrollo de competencias y habilidades básicas, que prepara profesionales para la reproductividad técnica en los sistemas educativos. De hecho, las intencionalidades de los supuestos epistemológicos, positivistas, describen condiciones del mundo moderno, al disociar los saberes e instrumentalizar los procesos de construcción del currículo.

Para Bernstein (1988, p. 57), la relación epistemológica de poder está presente en el discurso, al entender el currículo como las “formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, considerado público, que refleja los principios de control social”. Entonces, el currículo define las formas pedagógicas y todo lo que se pondera como transmisión valedera. Conviene observar, las oclusiones epistémicas en la narrativa de la cultura de occidente y las mutaciones en los discursos curriculares, que subvaloran a la persona y omiten las esferas de las intersubjetividades presentes en la vida cotidiana. Esto permite señalar que el discurso curricular transmisioncita niega las posibilidades de transformación, al trasladar su carga semántica positivista, a través de enunciaciones, teorías y prácticas, provenientes de concepciones técnicas, que han pasado de generación en generación.

Al respecto, Restrepo (2011, p. 128) acota que “la formación discursiva de la modernidad está constituida por los enunciados y los silencios que configuran la dispersión de conceptos, posiciones y disputas que los han hecho pensable de cierta manera”. Es por esto que las proposiciones curriculares mantienen los mismos paradigmas organizativos, con formulismos establecidos para distribuir todo un sistema de control y una línea de pensamiento que instrumentalizó los procesos formativos. Los valores presentes en las visiones curriculares marcan una herencia cultural, con criterios mecanicistas, enfocados en estándares preestablecidos, depositando una carga de condiciones relacionadas con la eficiencia, los fines, los medios y los planes de formación. En tal sentido, instituyen un estatus cognitivo-epistemológico, a partir de esa construcción discursiva aceptada, distribuida y compartida. Así, las orientaciones de corte tecnicista tienen sus fundamentos academicistas en planes de estudio, en la estructura disciplinar, contextualizada en una cultura subordinada, que omite, excluye y cercena el saber cotidiano.

Se hace ineludible mencionar a Freire (1979), quien nos remite, de forma cuestionadora, a una narrativa, que niega la palabra, aliena y fomenta la cultura del silencio. Por ello, es necesario proyectar otras posibilidades epistemológicas, al denunciar lo que representa la cultura del silencio y su conexión con los nudos del poder que atraviesan la red educación tradicional- formación- currículo. Esta cadena semántica se ha servido de los postulados epistemológicos, para restringir el pensamiento, que invisibiliza lo vivido como texto.

Existen claves referenciales, denominaciones, formulaciones prevalecientes, donde se reconocen los valores culturales de la rigurosidad científica, que anulan el lenguaje del cuestionamiento y la epistemología del pensamiento crítico. En este sentido, Foucault (1968) describe las formas lingüísticas de dominación presentes en los sistemas discursivos como prácticas recurrentes que construyen lo real social. Así, la enseñanza es una práctica social discursiva, apoyada estratégicamente por el lenguaje, elemento con el que la educación sanciona, castiga y disciplina, ejerciendo algunos de sus más peligrosos poderes.

Sin duda, el conocimiento, al servicio del poder, asume una valoración que es revelada a través del lenguaje. En las escuelas y universidades, los dominios quedan afincados, en lo que se escribe y se habla; es decir, en los enunciados donde aparecen y circulan los conceptos. Por ello, es necesario emplazar los discursos, localizar su procedencia, estudiar los sistemas, según los cuales, se afrontan y se vinculan con las relaciones de fuerza.

Para Lanz (2005) todos los sistemas de representación, comenzando por las prácticas discursivas, las reglas de enunciación y el régimen argumentativo, cristalizados en el lenguaje, conforman el escenario donde la díada poder -saber opera con toda arbitrariedad. Se trata de visualizar estrategias generales de persuasión y de manipulación, por cuanto la dominación discursiva es abuso de poder, ejercido por los grupos dominantes y, en la mayoría de los casos, aceptados, por el docente, el estudiante y la sociedad, en general, como normal. Todo lo cual, termina imprimiendo legitimidad. Al respecto, las consideraciones de Van Dijk (2000, p.19) son cruciales, al destacar que: Una vez que las élites simbólicas controlan los contextos de los eventos comunicativos, éstas necesitan controlar las estructuras y estrategias precisas del texto y el habla para ser capaces de dirigir, más indirectamente, las mentes de las personas. Esto resulta muy complejo, dado que las formas en las que el discurso es comprendido, representado y realmente usado para formar las creencias deseadas depende de mucho más que simplemente de sus estructuras.

Se requiere, entonces, distinguir el lenguaje y la corriente de pensamiento positivista, toda vez que ha sido ejercitado por certezas, a través de programas que reproducen conocimientos, alejados de la cotidianidad. Paradójicamente, la epistemología y la práctica curricular están distanciadas del pensamiento social contemporáneo, por las certezas que aún otorga esta epísteme, canal de comunicación por donde corre la epistemología. En este orden de ideas, Sánchez y Pérez Luna (2007, p. 197) expresan que:

Si el currículum es un constituido, entonces se convierte en una arbitrariedad. La pedagogía tradicional siempre defenderá al currículum como una epísteme de conocimientos seguros y válidos. El currículum, no puede seguir siendo instrumento para obstaculizar el proceso de enseñanza y desdibujar el acto educativo, donde el esquema saber-no saber se legitima a través de un discurso científico no proclive a la crítica por su supuesta carga de objetividad.

Se constata así, en toda su complejidad, que al currículo se le ha despojado de su identificación y, sobre todo, restringido de su finalidad de enseñar, haciendo de la educación una dinámica comunicacional, entre profesor estudiante- comunidad, estática; precisamente, por ese esquema saber-no saber, donde se distribuyen contenidos y se programan clases. Esta óptica curricular, revela caducidad y completa precariedad epistemológica, incorporando escasamente nuevas propuestas curriculares.

Vale resaltar que el funcionalismo y el estructuralismo abrieron paso a discursos, utilitaristas que aún ejercen gran influencia en la constitución de currículos. De allí que, se creen formatos discursivos con conceptos ideologizadores. Advertimos, pues, la presencia de proyectos curriculares, donde la estructura convencional no cambia, por sus pretensiones de fundar un dogmatismo absoluto para reproducirse en escuelas y universidades.

Por ello, afirmamos que el discurso curricular se encuentra en crisis, por el uso y el abuso de teorías que circunscriben la formación a prácticas administrativas y empresariales, tales como: discurso de calidad, competencias, capacitación laboral, referidas al control, seguimiento y regulación supeditadas a resultados predecibles y medibles, producto de la influencia de las corrientes y enfoques tradicionales. Da Silva (1999) respalda nuestra postura cuando explicita que las teorías tradicionales del currículo, al aceptar el estatus quo, los conocimientos y los saberes dominantes, acaban en la escuela, concentrándose en cuestiones técnicas y de organización. Así, la tarea del especialista en esta área, consiste en hacer un relevamiento de habilidades y destrezas, para sostener en la planeación la especificación de objetivos y contenidos.

Este orden epistemológico, teórico -conceptual está implosionando y ha saturado sus principales ejes, los cuales expresan, contundentemente, la pérdida sostenida de credibilidad y pertinencia, por cuanto queda reducido a desarrollo curricular, a plan de estudios, asignaturas, programas, actividades planificadas y a resultados de aprendizaje. Así, la idea es comprender los elementos puntuales que evidencian el orden de los mecanismos básicos de dominación discursiva, para hacer resistencia, crear las condiciones políticas, sociales y culturales, que no sólo favorezca a las élites, sino a todos los agentes o actores discursivos del proceso educativo-formativo. En consecuencia, en los actores discursivos se sigue observando una conciliación entre los propósitos sociales de la educación y los objetivos técnicos (una combinación de exigencias y competencias, genéricas y transversales). Significa que estamos frente a una especie de híbrido entre saberes creativos y útiles, en medio de una yuxtaposición de funciones, necesidades y perfiles.

La ruptura con las tendencias tradicionales, no puede proponer flexibilidad y; al mismo tiempo, estar relacionado con competencias (destrezas (saber hacer), actitudes (saber estar), capacidades y conductas observables) en el discurso formativo; impugnando con lenguaje positivista. La coherencia de los referentes formativos en el currículo es decisiva, especialmente cuando aparecen ofertas educativas engañosas, que hacen énfasis aún en el conductismo, generando controversias. Para Camperos (2004) hay evidencias que este discurso genera polémica en el contexto educativo.

Sin dudas, el currículo por competencias ha sido definido como capacidad potencial, lo cual es sinónimo de modernidad pedagógica. Una construcción que, semánticamente, da lugar a combinaciones que, en cierto punto, son distorsiones, producto de orientaciones, provenientes de comunidades europeas. Éste deja impreso las particularidades de lo que se nombra, de lo que se valora y reproduce simbólicamente.

Todo lo planteado genera un cuestionamiento al discurso que exalta habilidades, destrezas y competencias. Los modelos curriculares tradicionales, ya no tienen cabida, pierden exclusividad, pues la crisis de hegemonía y de legitimidad, en la que estos se desenvuelven, entran en terreno contradictorio, resonando distintas perspectivas críticas, que buscan redefinir la relación lenguaje - epistemología curricular - poder. En tal sentido, las narrativas podrían auto regenerarse y producir propuestas curriculares que conformen una discursividad coherente con una visión epistemológica emergente, que potencie la reflexión de la educación, garantice la liberación y genere nuevas claves epistemológicas, como lugar donde se pueden construir otras piezas textuales.

Tendencias discursivas emergentes

Las tendencias discursivas emergentes conforman toda una epistemología de pensamiento, con base en la producción de otros sentidos con particular relevancia para el desarrollo de este trabajo, pues han dado lugar a construcciones epistemológicas y apuestas teóricas que otorgan un nuevo estatuto a la relación saber-poder. Asimismo, abren de algún modo, horizontes ilimitados para estudiar el currículo como discurso, como interacción y práctica social. Se trata de un nuevo escenario curricular, como referente vital, no solo para la cristalización del ideal filosófico de sociedad-educación - persona, sino para crear otros conceptos e incluso formas de pensar la vida de la escuela y de la universidad.

En tal sentido, valoramos las discursividades que permiten dar otra mirada al mundo; asimismo, comprender e interpretar narrativas (postcríticas, posestructuralistas y poscolonialistas), que brindan otras significaciones de las textualidades curriculares, más allá de la crítica, por cuanto, el discurso, de base crítica, se le ha cuestionado, por seguir los principios de la gran narrativa de la modernidad. En consecuencia, germina un discurso que ofrece posibilidades para reivindicar a los grupos invisibilizados, transfigurar lo social, lo educativo y, por ende, lo formativo.

Estas perspectivas ofrecen un enfoque alternativo, apropiado para el complejo mundo dinámico y multidimensional en el que vivimos. Por ello, cobra especial sentido, ofrecer

este sustrato, que reúne ciertos valores inscritos en la contemporaneidad e incluso, acoge el relativismo que la caracteriza. Importa, por tanto, aportar reflexiones de pensadores emergentes, como: Da Silva, Foucault, Mignolo, Castro Gómez, que permiten, a través de sus discursos, construir toda una línea de reflexión.

Centrarnos en narrativas curriculares otras, que postulan construcciones, integradas por un cuerpo de conocimientos, justifica el sentido inacabado de las epistemologías contemporáneas para concebir otra visión de currículo. Al respecto, Da Silva (2001, p.7) acota: “La teoría curricular contemporánea es uno de los campos que ha sido afectado por el posestructuralismo o por el pensamiento de la diferencia. Se comienza a descubrir la productividad de las elaboraciones teóricas”.

Precisamente, lo que hace la discursividad poscolonialista, poscrítica y posestructuralista es hacer discutible las concepciones esgrimidas; sobre todo, la oposición con la modernidad. Sin duda, hay una serie de presupuestos que surgen de estos abordajes que forman parte de la actual atmósfera civilizacional, para desestructurar nuestras propias convicciones, erradicar las desigualdades, las actitudes discriminatorias y, por tanto, dar un giro a nuestro horizonte cultural. Las nuevas relaciones entre los diferentes tipos de conocimientos, apuntan a una epistemología curricular de integración, formando parte del paradigma complejo, que permea los caminos de la cultura de la proximidad y del intercambio en y con la vida cotidiana. Constituye una exigencia, como dice Morín (2001, p. 53):

Aprender las lecciones más importantes de la vida, la compasión frente al sufrimiento de todos los humillados y la verdadera comprensión. Es reclamar el reconocimiento de la cultura de lo humano, favorecer la autonomía de pensamiento y desafiar los grandes problemas inherentes a las cuestiones ambientales, sociales, éticas, económicas, tecnológicas y culturales del siglo XXI.

Por ello, la interdependencia en el nuevo discurso curricular connota vínculos humanos entre los lenguajes, las culturas, los grupos y territorios de reexistencia. De allí, la relevancia de un pensamiento revitalizador, para el currículo que entiende el poder del lenguaje y la diversidad, como elementos en común, llenos de toda la complejidad de la existencia, poniéndolos al servicio de la reflexión. Aprendemos, entonces, el entorno de la complejidad humana, que se enriquece mutuamente con la interculturalidad que, quizás, ha empezado a tomarse en cuenta, aisladamente, en escuelas y universidades. Hallamos, pues una producción discursiva diferenciadora del conocimiento, donde se crean mecanismos de descentramientos geoculturales y prevalecen mensajes plurales, imágenes, símbolos y la fuerza empática entre culturas, en pro del respeto a la diversidad discursiva, construida desde el diálogo intercultural, desplazando el logo occidental, abriendo otras posibilidades.

En la base epistemológica de este currículo emergente hay una perspectiva integradora de saberes, que apunta hacia horizontes interculturales para la convivencia armónica. Busca, el modo de reconocernos como sociedad, como familia humana y, en definitiva, como transformación de las prácticas escolares. Se trata de un modo de hacer escuela y

de educar, que sitúa las diferencias culturales de los actores socioeducativos, como foco de la reflexión y la indagación (Arroyo, 2013). Su propósito es dar respuesta oportuna a la diversidad cultural de las sociedades democráticas, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural. Supone esto, un proceso de aceptación y valoración de actitudes y comportamientos relativos al tipo de relaciones que se dan entre culturas.

Estos argumentos teóricos son de gran proyección, se fundamentan en la incorporación de saberes, valores y visiones particulares de cada pueblo. Por tanto, buscan la reivindicación de las minorías sociales, lo cual exige aproximarse, de manera crítica, al discurso de lo pluricultural, atribuyendo significaciones y justicia curricular a la interculturalidad. La idea es poner en práctica la convivencia entre distintas culturas.

Por ello, hay que rehacer formas culturales, desde un saber creativo, vinculado a las experiencias interculturales, donde se evidencie otra manera de nombrar y de existir en la práctica educativa, acorde con la cultura escolar de los nuevos tiempos. Podríamos decir que lo relevante de lo meta-discursivo contemporáneo, desde nuestro punto de vista, es considerarlo dentro de estas redes de configuración, como mecanismo lingüístico socializador, que viene cargado de gran responsabilidad funcional intra y extraescolar, para descubrir lo expedito en nuestras propias prácticas.

Pretender apropiarnos de los discursos emergentes y llevarlos a los procesos formativos, significa disponer de una suerte de síntesis de reconciliaciones entre teorías y de una nueva matización de poderes. En el caso de este escenario discursivo, lo novedoso no se desentiende de una trayectoria de problemas de las narrativas previas, de las prácticas unitarias y totalizantes para la educación, pues tienen el peso que ha perdurado en el tiempo y configura toda una cromática de poderes. Consciente de un proyecto en construcción, Heally (2010) plantea que la nueva discursividad tiene importantes implicaciones curriculares en el plano epistemológico, asediado por una constante necesidad de transformación.

Apostamos por las pedagogías decoloniales en el suceder la re-existencia del sujeto, de la cotidianidad de la escuela, pues brinda posibilidades de ver con nuevos ojos el quehacer pedagógico, una nueva escuela y la transformación permanente de la persona y de la sociedad –mundo, en término de Alzate (2018, p.276):

El ágora de re-existencia del sujeto que entiende sus potencialidades en constituir el propio acontecer en el cosmos, la riqueza de la historia, en tanto posibilidad de comprender las huellas, trayectos y construcciones, cosmogonías, prácticas que fundan la esencia, la condición por el habitar propio y magnánimo por el existir, el valor de sus imaginarios como fuente inagotable de creación, liberación y transformación de humanidad.

Así que, por intermedio de este campo discursivo, potenciamos la reexistencia del pensamiento sociopolítico, a través del corpus del posestructuralismo. Según Ritzer (2001. p.578) se desarrolla en el ámbito de la formación, con la intención de generar discursos de contestación. Para De Alba (1998, p.57), esta línea epistemológica del pensamiento entiende el currículum como: práctica cultural y de vehiculización de

significados, como síntesis de elementos culturales conocimientos, valores, costumbres, creencias que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos. El currículo viene a ser un espacio de representaciones socio -culturales que potencia la existencia, está hecho de culturas, de formas de comprender el mundo, de producir y atribuirle sentido.

Evidentemente, esta discursividad otorga voz a los grupos silenciados en el currículo, a través del cuestionamiento a la cultura hegemónica, especialmente, para interrogar los procesos de dominación y subordinación y, de este modo, hacer más reflexivas las relaciones de poder entre las diferentes culturas y naciones.

Foucault (1985), como representante por excelencia de la teoría posestructuralista, aborda el análisis de las relaciones de poder-saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque caracteriza el campo del currículo desde el conflicto y la inestabilidad, que permanecen en una determinada práctica social. La crítica posestructuralista comprende cómo se crean los discursos contrahegemónicos y discute las grandes construcciones narrativas de la modernidad. Las contribuciones de este autor, al campo de la educación y del currículo, identifican conceptos y herramientas relevantes, desde la perspectiva de la regulación social de los saberes escolares hasta los procesos de resemantización de las diversas formas del poder.

Foucault plantea que, en toda sociedad la elaboración de los discursos está determinada por una serie de procedimientos, los cuales tienen como función dominar poderes y peligros y controlar el aspecto aleatorio y material del discurso. Asimismo, se asume el interés por la relación poder - saber, bajo la premisa, conocimiento genera poder. En estas formaciones discursivas, los estudios culturales transfiguran conceptos y luchas por la contribución de sus significados al campo curricular.

Este autor propone el umbral de transformación como uno de sus grandes criterios para poner en práctica las nuevas reglas de enunciación en los tipos de discursos y el conjunto de relaciones implícitas. Así, en los discursos científicos o en los discursos de las ciencias humanas, surgen elementos en la que se inscriben declaraciones nuevas, que pudieran dar pistas de transformación en sus especificidades. Acerca de estas transformaciones, Foucault enfatiza la necesidad de reconocer que los sujetos parlantes forman parte del campo discursivo y tienen en él una posición, una función y sus posibilidades de alteración funcional. En consecuencia, el discurso curricular viene a ser el espacio de posiciones y de elementos diferenciadores, que conforma todo un sistema, moldeado por el lenguaje y los códigos culturales e influye en la práctica.

Uno de los ejes centrales en este espacio discursivo, es la crítica poscolonial. Se dice que para América Latina resulta polémica y controversial; sin embargo, sigue representando una opción el uso y expansión de esta discursividad en nuestra región. Según Mignolo (2001), uno de sus más destacados teóricos, representa un pensamiento de coexistencia ética, política, epistémica, de conflicto y de reclamo al derecho de re-existencia. Esta perspectiva está fundamentada en la crisis que deja la conquista colonial, en nuestro mundo, la cual no puede concebirse desde las relaciones de poder entre naciones.

Una suerte de aproximación a este discurso, nos permite apropiarnos de una narración de denuncia, que marca el lugar de la enunciación geopolítica de la epistemología de la modernidad occidental y, en tal sentido, busca hacer ruptura con años de dominio colonial. Para Mignolo (2001), la apuesta poscolonial trata de deconstruir los discursos mediante los cuales se produce el conocimiento, sus correspondientes articulaciones con el poder y los saberes, abarcando formas geoculturales. Según este tratadista, las narrativas se crean por motivo de las herencias coloniales configuradas como el medio idóneo para contrarrestar la modernidad europea desde distintos espacios.

De acuerdo con Castro Gómez (1996), la poscolonialidad permite ver el poder ejercido por las potencias imperialistas europeas, dentro de la expansión de los proyectos coloniales de Europa; además, la subyugación de pueblos y culturas. Los procesos de colonización marcaron la relación con el otro, por medio de un conjunto de prácticas que dividieron los componentes del mundo en unidades aisladas, desagregando las historias que forman parte de la sumisión de los pueblos colonizados y muestran la desgarradora expansión imperial europea.

Los postulados epistémicos de la política poscolonial resaltan el verdadero sentido de la colonización en la construcción de la identidad. Precisamente, para hacer frente a las narrativas imperiales, que han cambiado la historia, con el propósito expandir los valores culturales ajenos. Por su parte, la expresión neocolonialismo, también denota forma de dominación y explotación. Los discursos y dinámicas neocoloniales favorecen los intereses de países hegemónicos u organizaciones internacionales. Lo poscolonial, desde las posturas de Mignolo (2001) y Castro Gómez (1996) nos permite visualizar las consecuencias latentes del colonialismo, y analizar los fenómenos del neocolonialismo en todos los ámbitos.

Roessner (1988, p.18) afirma que:

En América Latina no ha habido nunca una descolonización verdadera, ya que fueron los criollos quienes lucharon por la independencia de los países latinoamericanos, no los indígenas colonizados, que muchas veces padecieron peor represión en las nuevas repúblicas independientes que anteriormente y que hasta hoy en día (si han sobrevivido) desempeñan un papel marginado en las sociedades latinoamericanas, son una periferia de la periferia.

Esta consideración, convierte en referente la lucha contra las injusticias, represiones, desigualdades, que se ven profundamente visibilizadas, a través de procesos de resistencia cultural. Así, es necesario aproximarse al poder poscolonial, el cual, forma parte constituyente en los escenarios discursivos curriculares.

En tal sentido, es elocuente el planteamiento de Da Silva (1999, p.32), cuando señala que “la teoría poscolonial indaga las relaciones de dominación en la literatura, en tanto narrativas imperiales que pretenden la sumisión de los pueblos”. Concentra su crítica en los currículos sujetos a imposiciones de la cultura occidental, desde donde se conforma

una identidad cultural y social. Además, profundiza en las secuelas que deja la epistemología occidental, sobre todo, cómo se reproduce el colonialismo político, ocasionando el aniquilamiento de los saberes propios de los pueblos. Por ello, es vital explorar la historia de resistencia de las poblaciones sometidas, en la búsqueda de reivindicar la inclusión de las formas culturales que narran su experiencia de opresión colonial.

Justamente, la teoría poscolonialista reclama un currículo descolonizado, que permita revisar los temas pedagógicos - convencionales y el vocabulario colonizado, pensando en la justicia socio-cognitiva. Esto ofrece impulso a una nueva política que considera el análisis epistemológico de la pluralidad de corrientes del pensamiento y de la emergencia de los nuevos movimientos sociales.

Este espacio de interpretación, implica ir más allá de compromisos ideológicos, y avanzar hacia responsabilidades sociopolíticas, para el reconocimiento de la latinidad y todas las fisuras encontradas en este pensamiento; coimplica el proceso de enseñanza y los saberes en un contexto más amplio de diálogo. En tal sentido, explorar concepciones alternativas o complementarias al conocimiento, se hace visible a través de epistemologías pluralistas en varias prácticas con las ciencias humanas y científicas. En este contexto, se visibiliza el horizonte de posibilidades de las pedagogías poscoloniales, que coadyuvan a la construcción de pasarelas para las nuevas orientaciones y otras concepciones de la epistemología curricular.

Conclusiones

En síntesis, resaltamos, a lo largo de este artículo, un imaginario que encara los mecanismos de poder e impone su dominio, a través de los relatos difusionistas de la modernidad. Por ello, más allá de la crítica, articulamos el discurso, a través de las perspectivas postcríticas, posestructuralistas y postcoloniales. Posturas a través de la cual, invitamos a romper las jerarquías hegemónicas inscritas en discursos de los modelos educativos tecnocráticos y en patrones de dominación. Así, la dimensión cultural y sociopolítica implícita posibilita escenarios liberadores para la transformación, visibilizando territorios vivos en el discurso del respeto a la interculturalidad y al sentido mismo de la existencia.

Toca agudizar los nuevos sentidos discursivos en un territorio de proyectos curriculares emergentes. Territorios, donde se produzcan posibilidades para la construcción de una postura epistemológica, que apueste por la transformación por la vía discursiva, a través del enriquecimiento de teorías y prácticas generadas de experiencias vitales.

Referencias

Arroyo, M. (2013). La educación intercultural un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. Volumen VI. (2).

- Alzate, C. (2018). Paisaje de Re-existencia y Resistencia en la Escuela: Una Apuesta de las Pedagogías Decoloniales. *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Universidad de Manizales-Colombia*. CINDE. Vol. 6, 2317-6571
- Bernstein, M. (1988). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Besalup, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. Boletín de Aula Intercultural. *I Congreso Internacional en la Red Intercultural*. España.
- Camperos, M. (2004) El currículo: sus componentes. Ponencia presentada en la *II Jornadas Andinas sobre Currículo*. 7 al 9 de Julio. Publicación in extenso. Mérida: ULA.
- Castro Gómez, S. (1996): *Crítica de la Razón Latinoamericana*. Puvill.
- Da Silva, T. (2001). *Documentos de identidad. una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica.
- De Alba (1998). *El posestructuralismo y la teoría curricular*. Miño y Dávila Editores.
- Díaz, Barriga, A. (2015). *Entre utopía y realidad*. Primera Edición. Agenda Educativa.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). *Arqueología del Saber*. España Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1968). *Saber y Verdad*. España. Las Ediciones de la Piqueta.
- Heally, K. (2010). Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas. Revista de Pedagogía. España. Fundación Paideia Ediciones Morata. Vol. 38, N° 102.
- Lanz, R. (2005). Las palabras no son neutras. Glosario Semiótico sobre la Posmodernidad. Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Morín, E. (2001). La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Mignolo, W. (2001). Geopolítica de la Sensibilidad y del Conocimiento. Sobre (de) Colonialidad, Pensamiento Fronterizo y Desobediencia Epistémica”. Madrid. Revista de Filosofía 74: 7-23.
- Restrepo, E. (2011). Modernidad y Diferencia. En Revista Tabula Raza. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana No.14: 125-154.
- Ritzer, G. (2001). Teoría Sociológica Moderna Mc. España. Graw. Hill.
- Roessner, M. (1988). Sobre la Aplicabilidad de Teorías Poscoloniales a las Culturas Centroeuropeas y Latinoamericanas. Valenciana.Vol.1.n 2.Madrid.
- Sánchez, J. y Pérez, E. (2007). Episteme Curricular y Socio-Investigación del Conocimiento en Educación Básica. VII Reunión Nacional de Currículo. Venezuela. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior.
- Da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, Curriculista, con Aportes del Profesor Deleuze: Una Mirada Posestructuralista de la Teoría del Currículo en Pensamiento Educativo. 29: 15-36.
- Van Dijk, T. (2000). Estructuras y Funciones del Discurso. Una Introducción Interdisciplinaria a la Lingüística del Texto y a los Estudios del Discurso. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores.