



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Afonso, Viviana Fátima

Tensiones entre el currículum escolar y las teorías reproductivas



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Afonso, V. F. (2016). *Tensiones entre el currículum escolar y las teorías reproductivas. Sociales y virtuales*, (3). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3650>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Tensiones entre el currículum escolar y las teorías reproductivas

socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-3/articulos/tensiones-entre-el-curriculum-escolar-y-las-teorias-reproductivas/

por Viviana Fátima Afonso



Resumen

Interpelar la educación en cada momento como construcción social conlleva el desafío de contrastar la realidad con los aportes teóricos en una constante evolutiva. Los sistemas educativos contemporáneos desde su llamado a atender y adecuar sus procesos en pos de la calidad y contextualización educativa, con distintos matices y profundidad, interpelan a las, todavía vigentes, teorías de la reproducción y convocan a su estudio desde una perspectiva que atienda al otro en su individualidad tanto personal como social. En el presente trabajo se aborda esta mirada de los aportes de los más distinguidos pensadores para permitir contemplar este tópico desde la dignidad del ser humano.

Palabras clave: currículum, teorías de la reproducción, educación inclusiva, rol docente, ética.

Introducción

La transmisión de cultura es propia de la supervivencia y evolución de la humanidad y en su transcurso los procesos educativos han acompañado esta práctica respondiendo a las particularidades y necesidades de cada sociedad. Al hablar de educación y sus instituciones se debe tomar en consideración que se las concibe como construcción lógica y como fenómeno histórico-social. En la modernidad los sistemas de educación privilegian un esquema escolar planificado, con Estados nacionales (y también provinciales y municipales) ejerciendo un rol activo en la composición y acción educativas, y con una división secuencial de estudios programados en niveles directamente asociados a grupos de edad, credenciales obtenidas y aspiraciones de reconocimiento. En esta línea de ideas Díaz Barriga (1995) señala que:

«La institución escolar del programa de la modernidad es una expresión del proyecto burgués instaurado a partir del trastocamiento del mundo feudal al término del medioevo. Es hija de las aspiraciones político-culturales de ese proceso social. Es la expresión política sobre la cual se busca construir la formación del nuevo ciudadano bajo los ideales de libertad, fraternidad e igualdad, en las que subyace la búsqueda de la justicia, y posteriormente las ideas respecto del progreso y orden social.» (pp. 206 y 207).



Esta construcción histórica, que se caracterizó por engendrar la naturalización de fundamentos basados en la idea que reza que “la educación como práctica socializadora moderna ha definido a la infancia como el momento propicio de la vida humana para la fabricación del quien moderno entendido como sujeto capaz de pensar y actuar conforme a la razón” (Graziano, 2014), sitúa a la educación como un pilar de la sociedad moderna y contemporánea edificada a partir de la articulación de una serie de instrumentalizaciones (normas) políticas y sociales que configuraron el sistema educativo predominante motivado en la idea de interactuar con las subjetividades de los individuos en una producción que lo conduzca a ser capaz de actuar, pensar y convivir conforme a las reglas nacionales (Cantarelli & Graziano, 2010).

Este proceso, complejo y a su vez dinámico, se constituye como factor decisivo, entre otros, a partir de contemplar de manera singular la infancia y su evolución y, al mismo tiempo, de establecer espacios específicos destinados a la educación de los infantes, adolescentes y jóvenes, de promover la construcción de especialistas de la enseñanza, de fomentar la prevalencia de la obligatoriedad de la educación a través de la sanción de leyes y también delimitar los contenidos y valores que deben ser objeto del proceso educativo mediante el ejercicio del poder público. De esta forma, el posicionamiento de la escuela y sus prácticas como medio preponderante de transmisión de cultura se constituye de forma singular en su contexto, de acuerdo con los principios que se encuentran enmarcados en su proceso tanto en conocimientos y representaciones como en disposiciones (Pérez Gómez, 1992).

En torno a su funcionalidad, la educación suele estar ligada a los procesos sociales como un medio instrumental para la incorporación de individuos a su vida adulta y como derecho intermedio en un contexto en el que prima el estado de derecho. Así lo ha entendido Fernández Enguita (1990) asignando a la educación una doble funcionalidad. Por una parte, la económica en tanto favorece la formación de las personas para su inserción y desarrollo en mundos de trabajo futuros, promoviendo sus capacidades al mismo tiempo de sustentar la idea de la movilidad social como producto de la capacitación personal. Y, por otra parte, la función política en tanto fomenta la formación de ciudadanos para su participación cívica.

En tal sentido, la educación es vista como fuente de garantía para el progreso y el orden, erigiendo para el logro de sus cometidos a la institución escolar como principal medio instrumental en lo pedagógico, material y simbólico, en la que al mismo tiempo se ejerce la autoridad y sumisión de los individuos en un encuadre singular que propicia la eficacia del propio sistema (Cantarelli & Graziano, 2010) y envuelve a los sujetos en una relación de saber y poder.

Sin perjuicio de ello, es necesario destacar en este punto que las funcionalidades manifestadas se encuentran ampliamente debatidas y al respecto resulta oportuno traer a colación las palabras de Daniel Filmus al manifestar que “antes la educación constituía el trampolín para ascender socialmente y hoy en cambio constituye un paracaídas para no precipitarse en caída libre” (Del Percio, 2009, p. 257), lo que lleva sin dudas a cuestionar la legitimidad de las funcionalidades que se le confieren a la educación y, extendiendo un poco la premisa, también su formato.

La cuestión esbozada sugiere repensar la institucionalización y formalización del sistema educativo, debiendo diferenciar el conocimiento acumulado históricamente del que se encuentra disponible e, incluso, del que se transmite en la escolarización como parte del programa en un contexto dado. Quien ha transitado distintos niveles de formación y, más aún aquellos versados con profundidad académica en lo educativo, al leer el planteo relatado puede deducir que se sugiere que el currículum se manifiesta como factor fundamental del mundo de la formación en tanto supone un conjunto de saberes (entendido en sentido amplio) ligado al método pedagógico en distintas formas y niveles de desarrollo.

Son justamente esos niveles los que resultan interesantes de analizar de acuerdo con la lógica de su contenido, la de su relación con otros campos sociales, como también el propósito de la forma en la que el currículum estructura la dinámica escolar y, a su vez, cómo ello influencia en la sociedad y a lo largo del tiempo ha profundizado las desigualdades económicas y políticas entre los diferentes actores sociales dando como resultado un sistema que excluye y margina como factor resultante de un acto inclusorio (Cullen, 2003)..

Esta cuestión encuentra un agravante al visualizar que la educación, comprendida por una red de relaciones complejas, se posiciona como un todo homogeneizador que a partir de sus instrumentos y métodos no da lugar, al menos en la forma ideal propuesta desde lo discursivo, a la diversidad, a la alteridad, al otro, motivando que se interpele su legitimidad, sus normas y su direccionamiento desde una perspectiva ética (Cullen C., 2007).

Sin perjuicio de que la temática ha sido abordada por un gran número de pensadores, ello no obsta su vigencia en este contexto y, por lo tanto, en el presente se plantea considerar el debate que se sostiene respecto de este dispositivo (el currículum educativo) a fin de comprender su dimensión en el espacio propio de aplicación y, también, el impacto social que produce en otros ámbitos, todo con el objeto de reflexionar sobre el tópico estableciendo un conducto que se posicione como oportunidad para comprender y, al mismo tiempo, interpelar las perspectivas contemporáneas imperantes.

El conocimiento escolar y la reproducción de estructuras sociales

Conforme fuere manifestado en el plexo introductorio, el currículum escolar entendido como conjunto de saberes en sentido amplio (actitudes, informaciones, conocimientos, valores, etcétera) es tan dinámico y cambiante como los motivos que llevan a diseñarlo y desarrollarlo. Estas modificaciones no son independientes de lo que sucede en el marco social, sino que se encuentran en franca interrelación con todas las dimensiones de aquel, tales como la economía, la tecnología, la política y la cultura.

Lo cierto es que estos cambios, además de obedecer a las transformaciones e innovaciones contextuales, también lo hacen en relación con los procesos históricos en los que se privilegian ciertas disciplinas o áreas por sobre otras, proveyendo de esta forma un encuadre para la acción educativa, que a la vez la limita aunque más no sea en

su mínimo aspecto. Va de suyo que esta afirmación también hace posible considerar válidamente que de acuerdo con cada período existen ciertos conocimientos incluidos y otros excluidos ex-profeso del currículum.

El interrogante respecto de cuál es el conocimiento válido que debe transmitirse y circular en la escolarización ocupa un lugar destacado desde hace varias décadas en todo el mundo y, lejos de haber perdido vigencia, se siguen debatiendo las razones de su ser. En tal sentido, los diferentes tipos de sociedades y, dentro de ellas, las relaciones de fuerza que ejercen los grupos de actores, suelen explicar en gran medida las circunstancias de la elección de determinados contenidos por sobre otros en la escuela y por contrario sensu este proceso de determinación del currículum proporciona una visión sobre el estado de desarrollo y la relatividad de las fuerzas que poseen los distintos actores sociales.

En torno a esta idea, los célebres Bourdieu y Passeron puntualizan un análisis que propicia la comprensión de la dimensión en la relación que existe entre cultura, conocimiento escolar e intereses de las clases constitutivas de las sociedades determinando la acción pedagógica, tanto en contenidos como en formas de inculcación, promoviendo así una doble arbitrariedad que se manifiesta a través de la acción educativa (Guerrero Serón, 1996). Asimismo, estos autores entienden que el concepto de “arbitrariedad” es una construcción ideal relativa que, lejos de ostentar una categoría universal, deviene útil para indagar críticamente los modos de inculcación y los contenidos como pilares de los sistemas educativos de acuerdo con su contexto real (Bourdieu, P; Passeron, J., 1979). Por lo tanto, la “violencia simbólica” que tiene lugar en el sistema educativo se constituye como una herramienta de reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase como resultado de la transmisión arbitraria de cultura; y, al mismo tiempo, consolida los objetivos o funciones que se le asignan a la educación como institución, creando y fomentando un imaginario de autonomía y neutralidad sistémicos que a su vez legitima su existir y proceder.

El sentido de esta transmisión procura generar en los individuos hábitos y prácticas consideradas genuinas en torno a la ponderación de determinados valores y normas culturales que se presentan como universales y naturales (aunque no lo sean) o al menos imprescindibles para la vida en sociedad, en un formato especialmente diseñado para que la acción pedagógica se conduzca de acuerdo con los objetivos de las clases dominantes.

Philippe Perrenewd (2010) explica que “para Bourdieu (1972, 1980), el habitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción [...] de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas” de forma tal que son éstas las que cumplen una función de “mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción” (p. 79), cuyo catalizador y productor más importante se inserta en el marco de la educación a través de la inculcación escolar. Esta operatoria conduce, sin perjuicio de las transformaciones relativas que pueden darse históricamente, a una rutinización y reproducción de los procesos y de las instituciones

de la educación que aseguran la homogeneidad del sistema educativo, al mismo tiempo de proteger esta construcción lógica en su apego a la tradición y a su formato instituido respecto de factores subjetivos no deseados.

En síntesis, Bourdieu opina que “la educación formal es el modo más eficaz de dominación ideado por quienes ocupan los lugares de privilegio en la sociedad. De este modo, se garantiza la reproducción de pautas, normas, conductas y actitudes, consolidando las desigualdades existentes. Esto opera no tanto en función de los contenidos explícitos de la enseñanza, sino a través del currículum oculto” (Del Percio, 2009, p. 262). Es importante destacar que han existido grandes críticas a los postulados de Bourdieu y a tal efecto resulta oportuno recordar el relato del distinguido Dr. Del Percio en la conferencia brindada en el marco del seminario CANOA en la Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales, cuando recordara a su maestro el ilustre Dr. Juan Carlos Agulla emplazando dos cuestiones fundamentales al respecto.

«Por la primera, la sociedad, por decirlo de algún modo, se introyecta en el individuo. En cambio, por la segunda, cuando es bien entendida, se le brindan al individuo los elementos para que este pueda reelaborar lo que tiene dentro de sí. Por eso, los grandes educadores de la historia, como Buda, Sócrates o Jesús, cuestionan y enseñan a cuestionar las tradiciones y el orden establecido. Otra cosa muy distinta es que las distintas estructuras de dominación empleen los sistemas educativos en beneficio propio. De hecho, esto es así, pero no necesariamente siempre tiene que ser así.» (Del Percio, 2009, p. 261).

La distribución del poder y del conocimiento en los sistemas educativos

El diseño y desarrollo del currículum escolar observa transformaciones de acuerdo con el período contextual en el que tiene lugar. Musgrove (1968) identifica cinco parámetros que actúan como factores determinantes de la legitimidad y los cambios en el currículum de acuerdo con las tendencias que pueden percibirse en la sociedad moderna, entre las que reconoce el descenso de la demanda de trabajo no calificado, el aumento de las expectativas de vida, la vertiginosa obsolescencia del conocimiento, el aumento en la igualdad de condiciones y roles entre hombres y mujeres y la reducción de los procesos de maduración de los individuos. Estas tendencias influyen en la estructura escolar y el saber que objetiva su acción pedagógica en relación con todo el conocimiento disponible en el conjunto de la sociedad estableciendo una singular distribución del poder.

En este punto resulta necesario comprender que la dimensión normativa (del currículum) responde a criterios históricos y contextuales que regulan el sistema educativo determinando modelos o paradigmas en el que se inscriben y articulan teorías y prácticas desarrolladas como políticas constitutivas de creencias, reglas, valores, sanciones, tradiciones, representaciones y exclusiones que enmarcan el universo de la educación (Cullen C., 2007).

Sin embargo, no toda la educación se encuentra inserta en el ámbito escolar y aunque la escuela sea el motor principal de transmisión cultural en estos tiempos, todos los demás ámbitos sociales, entre los que prima la institución familiar por su injerencia, contribuyen

de una u otra manera en la formación de los individuos e interactúan con el sistema educativo formal.

Al respecto Bernstein (1993) explica que las sociedades y las clases sociales que la estructuran se vinculan de forma particular con el conocimiento y los códigos lingüísticos. En tal sentido la estructura social se presenta en torno a un sistema pronunciado de desigualdades de clase y de familia. Estas instituciones (normalmente) se constituyen como mecanismo fundamental mediante el que se transmite y reproduce la categoría que cada individuo ocupa en la estructura. Por ello, el hecho de pertenecer a una determinada clase social implica adquirir el conocimiento del código lingüístico propio de su estamento, explicando que mientras más baja sea la posición social del sujeto más restringido o acotado será su código lingüístico y, por consecuencia, en la medida en que progrese en la jerarquía social más elaborado será el estilo comunicativo.

Entendiendo que el código que se maneja dentro del sistema educativo se acerca a uno elaborado, este pensador manifiesta que existen dos situaciones salientes que pueden darse entre el conocimiento que ya poseen los individuos como resultado de la transmisión cultural de su entorno y el currículum que se desarrolla en las instituciones escolares. La primera tiene que ver con la semejanza entre ambos y la segunda con su diferenciación. Estas situaciones de semejanza y diferenciación producen una desigualdad en los puntos de partida y en las posibilidades de aprehensión y apropiación de los conocimientos que tienden a generar una segmentación de los individuos en el sistema, dado que unos tienen que adaptarse y aprender más que otros para poder transitar los recorridos formativos.

Cabe destacar que si bien Durkheim realzó la función moral de la escuela, según Bourdieu (1989) este intelectual no contempló la función de la integración cultural de la escolarización. Esta preocupación también fue abordada por Bernstein cuando menciona que la escuela procura generar una homogeneidad de las estructuras de pensamiento, lenguaje y conducta a través de la imposición de ciertos contenidos y modelos de transmisión. Mientras que para Bourdieu la escuela propicia la generación de "habitus", para Bernstein (1990) es un instrumento para conformar la conciencia.

Es menester mencionar que no es posible aislar los procesos escolares de los sociales y, por lo tanto, al momento de ponderar el rendimiento del estudiante en el medio escolar Parsons (1990) entiende que se interrelacionan los aprendizajes de índole puramente cognitivos y, también, los de carácter moral, estableciendo un vínculo entre aprendizajes netamente didácticos y sociales. Siguiendo dicha línea argumental, Bernstein (1990) manifiesta que la escuela persigue la transmisión de dos tipos de conducta. La primera de ellas relativa al orden instrumental que se relaciona con el aprendizaje más formal, en otras palabras se ocupa de los hechos, valoraciones y procedimientos involucrados en derredor de la educación. La segunda responde al orden expresivo y da relevancia a las normas de orden social; es decir, el encuadre en relación con las formas, modos y valoración de aquellas conductas aceptadas y las que no.

En suma, los actores educativos transmiten en la relación pedagógica o transmisión cultural principios de conducta, de carácter y modales, en otras palabras los conceptos que hacen al orden moral, la relación entre individuos y la identidad de los sujetos. Para ello la educación se vale de dos tipos de pedagogía. La denominada “visible” contempla las reglas de orden social explícitas que proporcionan proscripciones y prescripciones de la conducta. El seguimiento o desvío de estas normas de conducta hacen visible el apego o desprecio del sujeto y el control por parte de los mecanismos de poder en torno a ellas, proporcionando castigos o estrategias de exclusión tan visibles como el no cumplimiento de la norma. Por su parte, la pedagogía invisible se basa en representaciones personalizadas temporales que no son tan explícitas ni evidentes, lo que se corresponde con un ambiente de control menos estricto y más relajado (Bernstein, 1989). En esta perspectiva se vincula la clasificación, distribución, transmisión y evaluación del conocimiento socialmente relevante en torno no solo a la distribución de poder entre las clases, sino también a un modelo de control social que interpela la conducta de los sujetos, la moldea y la mantiene a raya de acuerdo con los principios que la clase actuante en el poder erija fundamentales.

Este tópico se torna más complejo cuando se entiende que el docente, como actor principal en el proceso educativo, debe tener un grado de autonomía que oriente su acción pedagógica en el marco de un razonamiento ético-práctico que le permita definir preferencias en el curso de sus acciones y, a su vez, que esto genere un contrapeso que interpele las prescripciones del currículum con un tinte moral que lo adapte a la acción concreta, de forma tal que la misma tome en cuenta la singularidad del que enseña y el que aprende, con sus propios códigos lingüísticos. Sin embargo, esta autonomía es relativa, y en cuanto a lo racional normalmente se ve sometida a un esquema de pensamiento regulado por las aspiraciones de premios o temor a los castigos impuestos por los superiores como producto del apego o desapego a lo normado en los instrumentos curriculares que muchas veces (o casi siempre) obstaculizan o al menos no favorecen este encuadre de acción.

Sin perjuicio que estas aportaciones teóricas han servido como pilar de diversas y cuantiosas investigaciones, la crítica más generalizada al planteo de Bernstein se sustenta en la ausencia de constatación empírica de sus postulados, lo que de ninguna manera demerita su validez argumental.

El docente como actor crítico en la interpelación ética del currículum

El ejercicio docente como agente directo en los procesos educativos actúa como medio entre el currículum y la demanda civil. Este actor impone la necesidad de profundizar el análisis de su ejercicio en un marco ético y político dado su responsabilidad en la formación general (social, ética y epistemológica) de una inmensidad de individuos y grupos de personas a lo largo de toda su carrera, en un espacio tan diverso como cambiante.

Este sujeto, clave en la micro-política escolar y áulica, toma decisiones constantes en torno a una ética que construye colectivamente un espacio de experiencia y formación de otros y que, en mayor o menor medida, genera una influencia que proyectará un impacto

de significancia en la conformación y desarrollo de los estudiantes. Ciertamente, el currículum escolar promueve un marco respecto de la acción pedagógica que lleva adelante el docente, como un todo homogeneizador que no contempla diferencias y encuadra, cada vez con mayor amplitud y profundidad, los saberes objeto de la relación primordial que debe darse en la interacción maestro-estudiante.

Esta afirmación trae aparejada una pregunta inmediata respecto de la valoración ética del propio docente respecto de lo prescripto en el currículum y su actitud crítica en relación con los valores normados y excepcionales que enmarcan su actividad. En este sentido, es propio cuestionar si el docente tiene o no capacidad de elegir el curso de acción ético-práctica en su actividad. De acuerdo con Lévinas es posible vislumbrar la acción educativa sin comprenderla como totalizadora, amparada en el llamado y reclamo del otro, que se resiste a la soberanía, y a la asimetría del poder emanados del (Yo) docente impidiendo la cosificación, ya que el "rostro" del otro lo impulsa hacia el respeto, hacia la responsabilidad de ese docente que lo interpela a actuar desde una perspectiva del encuentro fundada en la ética (Navarro, 2007).

Lo manifestado, en diálogo con las apreciaciones de Carlos Cullen (2007), propone que el hecho de tomar en cuenta al otro en la acción educativa es un problema que debe ser considerado en tres dimensiones. Se debe pensar al otro como numéricamente diverso; también, se lo debe pensar como diferencia desde lo identitario, desde la concepción profunda de que el otro no es igual ni es una mera diversidad numérica, sino diferente; y por último, se debe pensar al otro como alteridad, pensar al otro interpelando una abstracción desentendida de toda relación dando lugar a su propio ser libre. Esta triple dimensión cuestiona el orden curricular y normativo, motivando que la acción que se da como efecto de la relación entre docentes y estudiantes sea realizada como proceso crítico-reflexivo y no mecánico o automático, para así dar lugar a una verdadera justicia en lo educativo que encuadre una instancia de comunicación que permita la participación y el entendimiento entre diferentes y únicos protagonistas.

En otras palabras, una de las cuestiones principales que deben ser tomadas en cuenta para conducir la acción pedagógica es estar atento al otro, escucharlo, comprenderlo e implicarlo desde su propia identidad política, cultural y epistémica desde la óptica ética que lo comprende en el respeto, interpelando la ciega y sorda violencia que propone la simple imposición del currículum que reduce al otro sometiéndolo sin sentido alguno.

Esta premisa se torna indispensable a la hora de pensar la educación como liberadora, emancipadora y generadora de inclusión cultural proponiendo un diálogo abierto entre las prescripciones curriculares y las subjetividades que interactúan en la institución escolar, deconstruyendo la discursiva neutralidad estructural que el currículum supone y reconstruyéndolo en prácticas significativas que asistan a la transformación del individuo.

Resulta necesario contemplar al otro sin clasificarlo o etiquetarlo, sin atender a su etnia ni comprenderlo como un reflejo de uno mismo (Rist, 1999). En dicha senda, son oportunas las palabras de Lévinas (1991) cuando sostiene que la mejor forma de encontrar al otro se da cuando uno ni siquiera se da cuenta del color de sus ojos, pues de otra manera no se está en relación social con el otro. En el mismo sentido, Paulo

Freire (2005) sostiene que la acción de educar se propone como una búsqueda de nuevas formas de encontrarse que combatan las discriminaciones de todo tipo (de género, clase, etcétera) en favor del reconocimiento de la diferencia, abrazándola desde una diversidad que propicie la libertad y la justicia.

Ello obliga al docente a despojarse de las ataduras impuestas por el orden económico, político e ideológico y, al mismo tiempo, dejar ser al estudiante sin imponerle principios, negarle u ocultar información o limitar de alguna forma su libertad. Lo antedicho conduce a relevar otra situación que se presenta a diario en la escolaridad, el examen y la evaluación como mecanismos rituales, normales, con amplia aceptación, e incluso naturalizados. Estos dispositivos son entendidos como productores de subjetividad que, a la vez, des-subjetivan combinando técnicas de vigilancia y sancionatorias que proporcionan la posibilidad de calificar, clasificar y castigar a los individuos (Foucault, 2009).

La relación inmediata que une a esta clase de dispositivos que miden tanto la cercanía o lejanía de los saberes que se imponen en el currículum clasifica a los sujetos situándolos más cerca o lejos del ideal que se plantea en el paladar de aquellos pensadores con poder que lo decidieron, provocando una alineación y -al mismo tiempo- un disciplinamiento sobre los sujetos para movilizar sus esfuerzos hacia el logro de la aprobación de los exámenes para ser incluidos o excluidos legitimando un acto violento y coercitivo impuesto desde el sistema. Esta reflexión toma contacto con varios postulados foucaultianos y entre ellos cabe destacar que la constitución de los sujetos se encuentra en dependencia de las prácticas que sus modos de subjetivación implican, comprendidos como modo de objetivación del sujeto, en los que el mismo sujeto se posiciona como un objeto de una determinada relación que se da entre el conocimiento y el poder en un proceso que al mismo tiempo es social e individual (Giaccaglia y otros, 2009).

En síntesis, Foucault (2009) comprende a la escuela como un aparato de examen continuo y sin interrupción que acompaña y legitima el proceso de enseñanza que permite medir y sancionar en el mismo acto, imponiendo una lógica reduccionista que legitima disciplinariamente el discurso de las clases hegemónicas que puede ser visualizado a través de la concreción y desarrollo del currículum escolar.

Reflexiones finales

Habiendo relevado las posturas más destacadas del debate respecto de la conformación de los saberes abordados oficialmente por la escuela, se presenta ineludible preguntarse: ¿qué se considera importante o necesario aprender en la actualidad?

En primer término, la escolarización como institución formal y pública, entre varios factores, se encuentra condicionada y al mismo tiempo dirigida por un currículum que contempla la delimitación, jerarquización y ordenamiento de los saberes cuya finalidad se orienta a propiciar que los estudiantes se conviertan en “personas cultas” o “bien educadas” de acuerdo con parámetros socialmente vigentes o deliberadamente impuestos como vigentes por los grupos dominantes. Estas calificaciones de la educación responden al paradigma del conocimiento en el que para desarrollarse con

posibilidades (de acuerdo con las distintas aspiraciones) en la vida los individuos deben adquirir conocimientos, capacidades para comunicarse y la aptitud para resolver y adaptarse a las diversas situaciones que se presenten utilizando para ello los criterios éticos, estéticos y morales que también deben desarrollarse en su trayecto formativo.

Si bien es cierto que las teorías de la reproducción dimensionan al currículum como una de las instituciones impuestas en favor de la prolongación del status quo, no es menos cierto que dicha imposición se encuentra aceptada por gran parte de la población adulta (encuadren o no en el grupo socialmente dominante), dado que como padres y madres de familia perciben que la escolarización es un conducto válido y necesario para que sus hijos puedan adquirir los saberes, aptitudes, competencias y herramientas en aras de su desarrollo personal, convalidando así el currículum oficial.

En consonancia con lo manifestado, la legitimidad del currículum en el amplio espectro social no depende tanto de su conformación actual, entendiendo así al conjunto de saberes y desafíos que se consideran pertinentes a resolver en la sociedad del presente, sino que debe responder a una proyección de futuro que se correlaciona, como ya manifestara, con el concepto que viabiliza la escolarización como búsqueda del desarrollo de los futuros adultos.

En este punto resulta conveniente remarcar que el concepto de saber legítimo y su validez no se relaciona únicamente con las instituciones de la familia y la educativa, sino que también se ven influenciados por los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías de la información, el contexto económico, político y cultural, entre otros. En otras palabras, los criterios para el diseño y un efectivo desarrollo del currículum legítimo deben considerar tanto los aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos como aquellos que devienen del entorno externo del sistema educativo propiamente dicho, que operan en él condicionándolo y fortaleciéndolo.

Sin embargo, pese a que en el entorno académico se ha alcanzado un gran consenso alrededor de la validez de los diseños curriculares, no ocurre lo mismo cuando se formula un interrogante respecto de la escuela como factor principal de instrumentalización educativa. Esta pregunta motivada en las palabras de Enrique Del Percio (2009) encuentra en principio la afirmación que sostiene que las teorías de la reproducción siguen vigentes, aunque también se pronuncian actuales las premisas de Juan Carlos Agulla cuando manifiesta que no son absolutas dado que no siempre tiene por qué darse obligatoriamente de esa manera. Asimismo, comparto las palabras del maestro cuando dice que pese a que la educación suele reducirse a considerarse una instancia más del proceso de socialización, no implica que ello no contenga en sí mismo principios emancipadores y/o liberadores.

Al respecto del interrogante planteado en el párrafo anterior, es menester destacar que la escuela en el ámbito de la educación formal es un instrumento que facilita que las personas puedan hacer posible el efectivo goce de todos los demás derechos garantizados por las sociedades contemporáneas y su normativa (Álvarez, 2011), constituyéndose así como un derecho y una herramienta intermedia para la vida. Aunado a ello y sin perjuicio de los mitos que rondan los propósitos de la educación en torno a

imaginarios sociales en cuanto a la jerarquización laboral futura o la obtención de reconocimiento social o económico, hay que recalcar que la educación en relación con las aspiraciones de los individuos no hace más que proporcionarle herramientas para su desarrollo personal y social, lo que no garantiza que esas aspiraciones se cumplan. Esta proposición lejos de contribuir al sostenimiento de una estructura de dominación, la interpela. Ambas concepciones relatadas son abordadas por Enrique Del Percio (2009) en su texto “Política o destino” argumentando así su defensa a la educación formal, a la que adhiero.

Por lo tanto, se torna imprescindible pregonar que la educación sea considerada desde una perspectiva ética que no se base únicamente en el disciplinamiento social, sino que proponga ponderar los principios de valoración de las obligaciones y los derechos y que propicie la liberación de la subjetividad de las ataduras del mercantilismo, ya que la persona no tiene precio, sino que posee dignidad. Será menester propiciar el reconocimiento mutuo de esa dignidad por parte de los integrantes de la sociedad respetando y cuidando al otro y su singularidad.

A raíz de ello resulta necesario abordar en el proceso educativo los saberes en un sentido amplio, pero también crítico, en el que el rol docente debe conducir hacia la comprensión de que la vida y las relaciones sociales son practicadas desde un saber y un no saber, de convivir y al mismo tiempo estar solo, de adaptarse a las normas y principios que rigen la conducta, pero también de perseguir deseos y aspiraciones personales porque la subjetividad además de dotar al hombre de capacidad de actuar y de pensar se compone de deseo y de poder, como también de acontecimientos y de azar (Cullen, 2004). De allí la necesidad de impulsar cuerpos normativos que pregonen la autonomía de la educación como lucha por el reconocimiento de lo público y lo diferente dentro de esfera de la justicia y equidad.

Culminando esta obra, y a modo de cierre del tópico en esta ocasión, considero que el planteo que debe volver a hacerse la educación, y como consecuencia de ello también el diseño y el desarrollo curricular, debe relacionarse con “la necesidad de redescubrir al ser como una incontenible fuerza relacional y basar en esa intuición nuestra idea de educación como la vía más adecuada para acercar al educando al mundo de la vida, de una vida auténtica, plena y abundante” (Del Percio, 2009, p. 282). Sumado a ello y en alineación con Carlos Cullen, observo que será necesario que las normas, entre ellas el currículum, que enmarcan los procesos educativos sean pensadas desde una perspectiva que propicie “tener un pensamiento crítico de la educación, reconociendo al sujeto como punto de partida para crear y recrear el mundo..., capaz de transformar la realidad y construir una subjetividad solidaria y feliz [ya que] es precisamente [esa] la razón que tenemos para educar en tiempos de escepticismo. [Porque] La educación será la que permita que los sujetos puedan obtener los conocimientos necesarios para lograrlo, además de ser mediador entre desarrollo y socialización” (Ruiz de Riquero, 2014).



Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (2011). Derecho a la educación. Las bases constitucionales de la educación Argentina. En Lacavex: *El derecho social en los albores del nuevo siglo* (págs. 135-153). California: Universidad Autónoma de Baja California.



Bernstein, B. (1989). Clase de pedagogías visible e invisible. En Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 54-72). Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (1989). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Gimeno Sacristán, *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp.20-36) Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Laia SA.

Cantarelli, M., & Graziano, N. (21-25 de 04 de 2010). *Educación e infancia moderna, Notas a los aportes kantianos sobre educación*. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de UNICEN: <http://teoriacriticadeeducacion.fch.unicen.edu.ar/index.php/publicaciones-1/item/10-educacion-ciudadania-y-democracia>

Cullen, C. y Reigadas, M. (2003). *Globalización y nuevas ciudadanías*. Buenos Aires: Suarez.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2007). *Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

Del Percio, E. (2009). *Política o destino*. Buenos Aires: Sudamericana SA.

Díaz Barriga, Á. (1995). *La escuela en el debate: modernidad-posmodernidad*. México: UNAM, CESU : M.A.Porrúa.

Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giaccaglia, M., y otros. (Mayo de 2009). *Sujeto y modos de subjetivación*. Recuperado el 20 de 03 de 2016 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162009000100006

Graziano, N. (10/09/2014). *La construcción del sujeto en la infancia*. Recuperado el 20 de 03 de 2016 de <http://isfd112.bue.infed.edu.ar/bitacora/index.cgi?wldPub=195>

Guerrero Serón, A. (1996). *Sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.

Musgrove. (Noviembre de 1968). *Currículum objectives*. *Journal of curriculum studies*.

Navarro, O. (14/04/2007). *El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*. Recuperado 20/03/2016:

http://www.uma.es/contrastes/pdfs/013/10_navarro-olivia.pdf

Parsons, T. (1990). *El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana*. *Educación y sociedad*(6), 173-195.

Pérez Gómez, A. (1992). Las funciones sociales de la educación. En A. Pérez Gómez, & J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 17-30). Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó .

Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En M. Fernández Enguita, *Sociología de la educación* (págs. 615-629). Barcelona: Ariel S.A.

Ruiz de Riquero, L. (15 de 02 de 2014). *Ética en la educación*. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de Centro de Formación integral: <http://formacion-integral.com.ar/website/2011/08/20/principios-eticos-en-educacion/>

¿Cómo citar este artículo?

Afonso, V. F. (2016). Tensiones entre el currículum escolar y las teorías reproductivas. *Sociales y Virtuales*, 3(3). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/tensiones-entre-el-curriculum-escolar-y-las-teorias-reproductivas/>

Ilustración de esta página: Xul Solar, Alejandro (1922). *La Mesma Orienta*. © Copyright Fundación Pan Klub – Museo Xul Solar – <http://www.xulsolar.org.ar/>

