

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA.

FACULTAD DE HUMANIDADES.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA.

MODALIDAD A DISTANCIA.

TESINA PARA LA OBTENCIÓN DE LA

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA:

***“El curriculum escolar como posibilidad de
reconocimiento”:***

ALUMNA: PEREZ, NELLY DEL CARMEN.

DIRECTOR DE TESINA: LOBOSCO, MARCELO

MAR DEL PLATA, 15 DE NOVIEMBRE DE 2010.

INDICE: **Pág.**

Breve síntesis del trabajo.....2

Definición del problema.....2

Hipótesis de trabajo.....4

Objetivos.....4

Métodos y técnicas a emplear.....5

INTRODUCCIÓN.....6

**CAPITULO 1: ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO Y EL
CURRILUM ESCOLAR.....11**

DEFINICIONES DEL TERMINO CURRICULUM.....11

UN ABORDAJE HISTÓRICO DEL CURRÍCULO.....15

**CAPITULO 2: LA RACIONALIDAD DE LA ESCUELA MODERNA.
LA RAZÓN POSITIVISTA Y SU INFLUENCIA EN LA CONFORMACIÓN DEL
SABER EDUCATIVO.....22**

CRITICA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT A LA RAZÓN INSTRUMENTAL:
UN APORTE A LA EDUCACIÓN.....26

COSMOVISIÓN EUROCÉNTRICA DE LA MODERNIDAD.....33

**CAPITULO 3: EL PODER Y LA VERDAD EN LA ESCUELA MODERNA.
EL DISEÑO CURRICULAR COMO DISPOSITIVO DE SABER- VERDAD.....41**

LA CONFIGURACIÓN EPISTÉMICA DE LA MODERNIDAD.....	42
UN MODO DE RACIONALIDAD Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN.....	46
EL CURRÍCULUM ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE PODER-SABER.....	49
CAPITULO 4: TEORÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN. TEORIAS DE LA	
REPRODUCCIÓN SOCIAL.....	57
TEORIAS DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL.....	62
TEORÍAS DE LA OPOSICIÓN.....	66
LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM COMO IDEOLOGÍA.....	68
CAPITULO 5 COLONIALIDAD DEL SABER Y ALTERIDAD. GEOPOLÍTICA	
DEL CONOCIMIENTO Y COLONIALIDAD DEL SABER.....	74
LA VISIÓN DE ALTERIDAD DEL EUROCENTRISMO EN EL CURRÍCULUM	
ESCOLAR.....	81
CONCLUSIONES.....	85
BIBLIOGRAFÍA.....	90

BREVE SÍNTESIS DEL TRABAJO.

El siguiente trabajo intenta abordar el significado que tiene el currículum escolar, en su posibilidad de constituirse en un dispositivo que permita la emergencia y el reconocimiento de la alteridad. Se analizará cómo su implementación exclusivamente didáctica, externalista sin tomar en cuenta el contexto histórico-social, lo subsume y naturaliza las prácticas educativas, generando prácticas de reproducción simbólicas ficcionales, que se muestran como portadores de intereses. El surgimiento del currículum escolar a principios del siglo XX permitirá tematizar el objetivo que el sistema educativo buscó a través de este dispositivo y la importancia del conocimiento científico, tomado como neutral y como base del proceso educativo. Se establecerán relaciones entre la visión eurocéntrica del conocimiento científico, expresión de un modelo de racionalidad, y la integración o exclusión social, que la reproducción simbólica favorece con el currículum escolar.

Definición del problema.

- ¿Cuál es la concepción de alteridad que se expresa en las prácticas de enseñanza, a partir de la función asignada al diseño curricular escolar en el sistema educativo moderno?

Hipótesis de trabajo:

- ❖ La concepción eurocéntrica del conocimiento científico que se constituyó como modelo del diseño curricular escolar moderno, implementado en los sistemas educativos durante el siglo XX, determina un tipo de relación con la alteridad.

Objetivos :

- ❖ Analizar el surgimiento, desarrollo y estado actual del currículum escolar.
- ❖ Comprender las características del contexto histórico de surgimiento del currículum escolar.
- ❖ Establecer cómo la modernidad legitimó el conocimiento científico y los mecanismos de reproducción que se utilizaron.
- ❖ Analizar la obra de los teóricos críticos para establecer un marco alternativo de elaboración del currículum escolar.
- ❖ Determinar la influencia del eurocentrismo en la conformación de las ciencias sociales y en el reconocimiento de la alteridad.
- ❖ Establecer la influencia de los procesos de colonialidad del saber y del poder en la conformación de las ciencias sociales.
- ❖ Indagar cómo el diseño curricular de la escuela moderna a través de las ciencias sociales, favorece el reconocimiento de la alteridad.

Métodos y técnicas a emplear:

- ❖ Análisis bibliográfico, técnicas de fichaje, síntesis y comentarios críticos.

INTRODUCCIÓN:

Desde la conformación de los sistemas educativos en especial en el siglo XX, las políticas en materia de educación de los estados estuvieron orientadas a determinar el conjunto de conocimientos que de manera implícita, los sistemas educativos debían fomentar, constituyendo el denominado diseño curricular.

A partir de la década del 60 el campo del curriculum que estaba restringida a la producción académica invadió la literatura pedagógica. La tendencia a ocuparse de él se ha acentuado en los últimos años, dada la centralidad de los dispositivos curriculares en las políticas de reforma, no sólo en nuestro país sino en el resto de América. Si bien el abordaje de la problemática curricular desde la elaboración de los diseños curriculares, se ha ampliado a partir de los diversos campos teóricos que se desarrollaron, todos giran en torno a las prescripciones acerca de la enseñanza, como así también, a los planes de reforma que se han implementado en diversos países incluyendo la Argentina.

La mayoría de las reformas educativas giran en torno a la modificación de los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas que conforman cada nivel del sistema educativo o a la modificación de las mismas en la estructuración de los distintos niveles. En la última etapa de vida democrática de nuestro país se han implementado consultas a los docentes en momentos previos a las reformas o transformaciones en el sistema educativo. En todas ellas se solicitaron apreciaciones en función de la pertinencia o no de determinados contenidos curriculares.

Este contexto nos permite visualizar la importancia de la selección de contenidos por parte del docente no sólo en momentos puntuales de reformas sino también, en la selección que realiza al elaborar las planificaciones anuales, más allá de las características centralizadas o descentralizadas que tienen los procesos educativos. Todo docente en algún momento de su labor cotidiana decide qué contenido va a trabajar y selecciona del currículum qué incorpora y qué contenidos excluye.

Esta actividad de selección de contenidos es de suma importancia en la práctica docente porque consideramos que el docente con estas decisiones ofrece al alumno una visión de mundo y una concepción de alteridad, entre otros contenidos formativos, que se sustentan en los marcos explicativos de las disciplinas científicas. El sistema educativo moderno surgió con la intención de formar al ciudadano, este imperativo, con algunas variantes, continúa en la actualidad. Por ello nos preocupa indagar hasta donde el diseño curricular escolar es un dispositivo que favorece el reconocimiento del otro y la emergencia de la alteridad. El presente trabajo intentará realizar un análisis de cómo el contexto socio-histórico determinó su implementación generando determinados tipos de prácticas donde la reproducción simbólica juega un papel fundamental porque se constituye en portadora de intereses.

El surgimiento del currículum escolar a principios del siglo XX permitirá tematizar el objetivo que el sistema educativo buscó a través de este dispositivo y la importancia del conocimiento científico, tomado como neutral y como base del proceso educativo. Se establecerán relaciones entre la visión eurocéntrica del conocimiento científico, expresión de un modelo de racionalidad hegemónica, y la

integración o exclusión social, que la reproducción simbólica favorece con el currículum escolar, además de las conexiones con los procesos de colonialidad del conocimiento que en Latinoamérica se presentan como fundamentales para problematizar la visión de alteridad. El abordaje de estas categorías tienen la pretensión de ofrecer herramientas a los docentes para realizar un análisis crítico de los diseños curriculares vigentes.

En el primer capítulo se realizará una ubicación histórica del surgimiento del currículo escolar como dispositivo básico de la teoría educativa, estableciéndose la importante articulación de la escuela con la sociedad. El origen a principios del siglo XX, le impondrá el sello de una racionalidad eficientista, conductual y gerencialista propia de la era industrial. Por otro lado, se hace necesario una somera caracterización de la escuela moderna para ubicar la función que cumple en la trasmisión de conocimientos sistemáticos y el uso del método científico como inspirador de los métodos de enseñanza. Se presentará cómo este núcleo del saber científico se convirtió en la esencia del currículo escolar y en la confianza que depositó la sociedad en la escuela para lograr los "ideales iluministas" encarnados en los valores de "emancipación e igualdad". Estos fundamentos basados en la confianza de la razón convertida en hegemónica, se constituyeron en la única forma de acceso al saber.

En el capítulo 2 se presentará cómo la escuela moderna a partir del siglo XX organizó la enseñanza con la fundamental influencia de los mandatos positivistas para la conformación del saber educativo. Se tomará la postura de la Escuela de Frankfurt para realizar un análisis crítico de cómo el espíritu positivista impregnó la teoría y la práctica educativa, desde los comienzos del siglo XX hasta nuestros

días. Se abordarán los fundamentos positivistas del conocimiento científico concebido como universal y objetivo. El proceso por el cual las ciencias modernas construyeron una cosmovisión y como se constituyeron en universales, permiten establecer la conformación de un discurso hegemónico eurocéntrico donde el papel de las ciencias sociales es fundamental en la definición y posibilidad de reconocimiento de la alteridad.

En el capítulo 3 se realizará un análisis de la escuela en su función de fijar a los alumnos a un determinado dispositivo de transmisión del saber y al aparato de producción. Es así como se abordará la formación de dominios del saber a partir de prácticas sociales y de lo que se supone el ejercicio del poder. De esta manera se pretende visualizar las complejas relaciones entre la escuela y el poder a través de la conformación del diseño curricular como un muy importante dispositivo de poder – saber.

En el capítulo 4 se presentarán las teorías críticas en educación que aportan un marco de problematización a la relación entre escuela y sociedad, a través del análisis de los mecanismos de naturalización de las prácticas educativas y la reproducción simbólica. Se presentarán aquellas teorías que entienden que la educación es un instrumento de igualación social y por lo tanto, de superación personal y social; y por otro lado, aquellas que entienden que la educación es un instrumento de reproducción social, que lejos de promover condiciones de desarrollo y progreso social, tienden a perpetuar las condiciones reales de existencia. Estas pedagogías, como veremos, parten de cuestionar las concepciones "cientificistas y racionales" del currículum escolar, señalando que los procesos de selección, organización y transmisión de la cultura no son acciones

neutras, que es necesario estudiarlas y examinarlas como proposiciones, en las que interesa, por ejemplo, investigar el éxito y el fracaso escolar.

En el capítulo 5 se presentarán los posicionamientos de la geopolítica del conocimiento y la colonialidad del saber para a la luz de estos marcos, visualizar como el currículum escolar tiene una historia y esta marcada geo-históricamente además de tener un valor y un lugar de origen. Estos planteamientos nos llevarán a analizar cómo el conocimiento que transmite la escuela genera un tipo de relación con la alteridad. Se pretende identificar el origen eurocéntrico del conocimiento como base del currículum escolar, y la relación con las ciencias sociales al difundir modalidades de colonización del conocimiento que legitiman formas particulares de cultura y vida social. Plantearemos que esta es una consideración fundamental si se pretende construir un currículum escolar que permita y facilite el reconocimiento de la alteridad.

CAPITULO 1: ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO Y EL CURRÍCULUM ESCOLAR.

DEFINICIONES DEL TERMINO CURRÍCULUM

Al realizar un abordaje del concepto de curriculum desde la teoría curricular, existen diversas perspectivas que tratan este tema. En su gran mayoría coinciden en la dificultad de su definición y en la importancia de considerarlo desde una construcción histórica y social, donde el contexto de origen lo impregna de características particulares, algunas de las cuales, continúan hasta nuestros días.

La intención es establecer cómo el curriculum escolar desde la Ilustración se convirtió en un dispositivo que legitimó un determinado conocimiento, el conocimiento científico positivista, para poder comenzar una indagación sobre la influencia de este dispositivo en el reconocimiento de la alteridad.

En educación el término curriculum es un concepto polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. Ha sido objeto de innumerables estudios, desde enfoques muy diversos y las definiciones creadas se encuentran por centenares. Una de las razones de esta situación es que no es solo un concepto, sino una construcción social educativa y su significado depende de la forma en que se organizan las prácticas educativas en la escuela moderna. Los autores Gvirtz y Palamidessi,¹ después de realizar un recorrido por el diccionario afirman que la palabra adquiere un notorio matiz normativo a través de la intención de

¹ Gvirtz, S. y Palamidessi, M. "El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza". Edit. Aique. Buenos Aires. 1998.

producir un efecto regular o regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación.

Flavia Terigi² también plantea que pese a la disparidad de definiciones, la idea de prescripción esta presente en buena parte de las conceptualizaciones de los teóricos del campo. En este sentido es importante la aclaración que realiza Stephen Kemmis³ al considerar que la delimitación del campo a partir de las definiciones, es un testimonio de la influencia de la escuela conceptual analítica de filosofía en la educación. Pero también aclara que “cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el currículum como objeto de estudio”.

A partir de la década del 70 se introdujo en nuestro país la consideración del currículum como una norma escrita, oficial, sistemática y unificada que plantea lo que se debe transmitir y hacer en la escuela. Es elaborada desde la política educativa y contiene temas, instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros y profesores. El texto resultado de esta operación es lo que se denomina *diseño curricular*, producto de lo que la sociedad, a través de la política educativa, determina como lo que debe ser enseñado y los modos de hacerlo. Esta denominación reemplazó al antiguo programa o plan de estudios sin cambiar totalmente su significado.

² Terigi, Flavia. “Currículum. Itinerario para aprender un territorio”. Edit. Santillana. Buenos Aires.2004.

³ Kemmis, Stephen. “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción”. Edit. Morata. Madrid.1993.

Dentro de esta última acepción, está implícita una distinción importante entre lo que es el diseño y lo que es la práctica; es decir entre el curriculum y los procesos de enseñanza, que sirven para su desarrollo.

En la posición de Díaz Barriga⁴ y tratando de abordar el origen del término, considera el surgimiento en Estados Unidos, en la posguerra, en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial. Considera al curriculum una herramienta pedagógica que subordina la educación a una visión eficientista y utilitarista presentada como ideología científica, que impone a los procesos de prescripción acerca de lo que se debe enseñar, una lógica de construcción, el llamado planeamiento curricular, para lo que se generaron conceptos nuevos como diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil del egresado, modelos institucionales, etc. La lógica interna del curriculum se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral, en detrimento de una formación más amplia. Para el autor la educación se convierte en un instrumento al servicio de la estructura económica. Los conceptos de eficiencia y la construcción del empleo como una de las categorías que orientan los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX.

Díaz Barriga también plantea que no se puede perder de vista la formulación del concepto de *curriculum oculto* durante la década del 60. Jackson considera la existencia de una serie de aprendizajes no intencionados, no explícitos en el plan

⁴ Díaz Barriga, Angel. "Didáctica y curriculum". Edit. Nuevomar. México. 1992.

de estudio pero que se muestran altamente eficaces. Son el resultado de la interacción escolar, es decir de la experiencia.

El modelo de investigación desarrollado por Jackson junto con las limitaciones de los modelos de los planes de estudio basados en la Psicología de corte conductual y en un modelo de administración, se constituyó en el contexto que permitió el auge de otras miradas sobre el currículum. A finales de los años 70, se establecieron planteamientos de corte sociológico, influenciados por la Escuela de Frankfurt. Buscan analizar críticamente lo que sucede en educación, incorporar el enfoque político y examinar en la escuela, el currículum real para compararlo con las suposiciones de los docentes. La constitución de la pedagogía crítica puede interpretarse, desde la mirada de Díaz Barriga, como una denuncia al hecho histórico de que el currículo convirtió a la pedagogía en un apéndice de la teoría curricular, donde el currículo como expresión política, pretende materializar la educación como un instrumento de desarrollo social.

A partir de este momento comenzaron a desarrollarse varias vertientes y diversas ópticas del campo curricular que se centraron en dos grandes grupos, que según Díaz Barriga fueron entrando en tensión paulatinamente. La perspectiva curricular vinculada al diseño o desarrollo de planes y programas de estudio y, por otro lado, las perspectivas del currículo como proceso, como lo vivido o como lo oculto. Estos posicionamientos han permitido diferentes desarrollos conceptuales que no se centran en identificar las experiencias educativas, sino documentar lo no documentado, es decir desvelar la cultura escolar desde dentro.

UN ABORDAJE HISTÓRICO DEL CURRÍCULUM.

La conformación de los estados nacionales europeos y la constitución de la categoría de ciudadano generaron esfuerzos de los administradores estatales por definir una institución educativa específica: lo que se llamará la escuela moderna. Durante la Ilustración la escuela fue el espacio donde se buscó construir al nuevo ciudadano bajo los ideales de libertad, fraternidad e igualdad sustentados en la noción de progreso y orden social. Este movimiento se basa en el concepto de que la sociedad progresará hasta alcanzar la felicidad si el hombre recibe una educación conveniente, haciéndose "ilustrado". El Iluminismo con sus "luces" se presenta como la antítesis frente a las tinieblas y el pretendido oscurantismo de la Edad Media, "pretende construir una sociedad humana sobre las bases racionales y naturales, todo para el mayor bien de la humanidad; pues disipados por la razón los errores y los vicios sociales, creían los ilustrados que el hombre y la sociedad serían definitivamente libres y dichosos"⁵.

La exigencia iluminista no reconoce otra autoridad por encima de la razón, ni otras causas de la vida natural y humana fuera de las inmanentes en la propia naturaleza, capaces de ser descubiertas con seguridad por la razón y la experiencia. De ahí la sobrevaloración de los poderes humanos de investigación y conocimiento. "La razón ilustrada se presenta como una fuerza que analiza todos y cada uno de los aspectos del mundo humano, reduciéndolos a conceptos claros y distintos. No reconoce más autoridad que la propia".⁶ Se trata de una

⁵ Moreno, Juan y otros. "Historia de la Educación". BIE. Biblioteca de innovación educativa. Madrid. 1984.

⁶ Op. Cit. Pág. 287.

divinización de la razón como manifestación de una nueva religión, en una fe que permitirá al hombre alcanzar, como planteo Kant, la época ilustrada y la emancipación.

El plan pedagógico tenía, entre otros principios, la eliminación del campo educativo de cuanto fuese sobrenatural y una concepción de lo moral, con características de autonomía frente a toda religión revelada. Esto es la consecuencia de reducir la religión a un significado meramente racional, natural, terreno y mundano.

Comenio fue el iniciador de la escuela en sentido moderno. Su principio pansófico "enseñar todo a todos" fue la idea central sobre la cual la escuela moderna adquiere su configuración y funcionamiento. La escuela se convierte en el espacio desde el cual la nueva sociedad moderna intentará transformar el antiguo orden mediante la implementación del "pansofismo" que delimita y determina una nueva práctica educativa. Para ello se requería de un método adecuado, es decir, de una gran didáctica que es posible articularla en la medida en que el ser humano emite un orden natural y aplique las leyes naturales a la educación.

Condorcet (miembro del Comité de Instrucción Pública de la Asamblea de la Revolución) considera la necesidad de la instrucción como obligación del Estado. Su proyecto se inspira, entre otros principios, en el predominio de las materias científicas sobre las literarias. "Su programa comprendía las ciencias matemáticas, porque son las únicas que forman la razón, las ciencias naturales, seguro remedio contra los prejuicios y la pequeñez de espíritu y las ciencias morales y políticas, que producirán la mejora de las leyes. Opina que se debe enseñar la lengua oficial

a todos para hacer desaparecer los dialectos”⁷. Es por esa causa que Díaz Barriga afirma que “en última instancia la escuela es la institución que promoverá la emancipación humana. Esta tarea se presenta en varios niveles, uno en la conformación de un estado Nacional donde el gobierno responda al interés de cada uno de los ciudadanos, otro es el dominio del mundo y la naturaleza a través del saber”⁸. Se establecieron leyes de obligatoriedad de la enseñanza primaria como una responsabilidad estatal y el resultado de estas leyes fue la conformación del sistema educativo. En este contexto se requirió una disciplina que permitiera visualizar la dimensión institucional de la educación. La selección y organización de los contenidos dejó de ser un problema individual del docente o de la congregación religiosa, como lo fue en la edad media, para ser un problema del estado a través del sistema educativo.

Un elemento constitutivo central de la escuela moderna es la discusión de los planes educativos nacionales. Los programas educativos de la Revolución Francesa estaban destinados a prescribir desde el Estado la orientación general, la organización y los contenidos de la enseñanza a impartir por el sistema educativo nacional que comienza a constituirse. Este espacio institucional no es un puro espacio represivo, sino también como afirma Terigi⁹ un espacio productivo, cuyo resultado será el ciudadano. La autora sugiere, en este sentido, la lectura del Informe sobre la Organización General de Instrucción Pública, presentada por Condorcet a la Asamblea Legislativa en 1792, donde aparece un importante enfoque prescriptivo, instalado a partir de la idea de un plan general de

⁷ Op. Cit. Pág. 321.

⁸ Díaz Barriga, Ángel. “Didáctica y currículum”. Edit. Nuevomar. México. 1995.

⁹ Terigi, Flavia. “Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio”. Edit. Santillana. Bs. As. 2004.

contenidos a enseñar, y su aparición bajo un formato legal es un efecto importante de su carácter público.

El desarrollo de un marcado interés científico por parte de la pedagogía está acompañado del triunfo del método experimental, lo que llevó a muchos a pensar que su uso se podría trasladar a las indagaciones pedagógicas. Apareció, efectivamente y se extendió con gran facilidad la inclinación a examinar los hechos según nos llegan a través de los sentidos. Esta tendencia "positivista" tuvo y tiene una enorme influencia en las concepciones acerca de lo educativo. Su fundador Augusto Comte tenía como principal preocupación lograr una radical reforma en la sociedad. Estas bases no serían otras que las llamadas ciencias positivas, ciencias de los hechos palpables y de los fenómenos, además de ser las únicas con las que se consideró que obtendremos el saber, la evolución y el progreso de la humanidad a lo largo de la historia.

Se constituye y se organiza una tendencia netamente científica en educación para convertir el arte de la educación en ciencia de la educación, y capacitar al educando para integrarse a las exigencias de la vida moderna y lograr ciudadanos fieles representantes de tipo ideal de hombre moderno.

Durante el siglo XIX se desarrollan procesos de construcción de los sistemas educativos nacionales que suponen procesos de selección, organización y prescripción de contenidos que alcanzan un notable grado de homogeneidad, lo que se hace especialmente notorio si comparamos las materias troncales de la instrucción primaria que se consolidan, por ejemplo, lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y educación física, con los contenidos que 120 años antes Condorcet había sometido a discusión.

Los debates en torno a la constitución de los sistemas educativos nacionales producen las primeras articulaciones de gran escala entre contenidos de la enseñanza y estructura social, y son los que comienzan a configurar un campo específico de teorizaciones sobre el currículum.

En este aspecto, es decisivo el giro que experimenta a comienzos del siglo XX nuestro asunto, en los Estados Unidos. Si la tradición europea pone el énfasis en la formación del ciudadano, en Norteamérica se trata de constituir el sujeto característico de la sociedad industrial, en todo caso, un tipo especial de ciudadano. El procedimiento que se pensó que permitiría esta construcción era la transposición de los procesos racionales propios de la producción industrial al planeamiento de la instrucción. Éste es el sentido del término *currículum* al que remite la producción estadounidense: una herramienta tecnológica para adecuar el conjunto de la educación a los requerimientos de la conformación de la sociedad industrial, y en un sentido más general, un pensamiento sistemático ya no sólo sobre qué prescribir sino sobre cómo hacerlo.

En la posición de Díaz Barriga, éste es el punto que debe reconocerse como el verdadero origen del currículum. Para este autor el currículum se origina en los Estados Unidos de la posguerra, como una herramienta pedagógica que reemplaza a la antigua didáctica, una configuración nueva de la educación, a la que considera al servicio de la estructura económica. Se hace necesario organizar la educación de tal manera de garantizar el logro de los objetivos propuestos y la mejor herramienta para tal fin fue el currículo. Esta visión eficientista y utilitarista es presentada como un mandato científico que impone procesos de prescripción acerca de lo que se debe enseñar en una lógica de construcción llamado

planeamiento curricular, para la que se generaron conceptos enteramente nuevos tales como diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil del egresado, modelos institucionales, etc.

Especialistas en educación también plantean la necesidad de elaborar programas escolares con base en una teoría curricular. Hilda Taba, en este sentido considera necesaria una "investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para el presente como para el futuro."¹⁰ Estas demandas fueron totalmente compatibles con la preocupación por el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral. El control, como determinación exacta del contenido que se ha de enseñar, el comportamiento que se desea obtener en función de la necesidad por satisfacer, se convierten en el eje de esta problemática.

En términos de programación curricular la obra de Tyler es insustituible porque abren la perspectiva tecnológica del diseño curricular y "proporciona una guía de cómo construir un curriculum con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura viene ya establecidos por el estado"¹¹.

Tyler publicó en 1949 la obra "Principios básicos del curriculum", a partir de allí el desarrollo curricular fue muy fructífero y generó análisis y problematizaciones desde deferentes marcos teóricos. Estas corrientes serán objeto de estudio en los próximos capítulos pero es pertinente señalar que todas ellas tienen en común una perspectiva logocéntrica de la educación y el curriculum, donde el

¹⁰ Barriga, Angel. "Didáctica y Currículo". Editorial Nuevomar. México 1988. Pág. 18.

¹¹ Terigi, Flavia. Curriculum. Editorial Santillana. 2004. Pág. 38.

conocimiento científico de corte positivista sigue siendo la herramienta privilegiada en la que se asienta los diseños curriculares de los sistemas educativos actuales.

CAPITULO 2: LA RACIONALIDAD DE LA ESCUELA MODERNA.

LA RAZÓN POSITIVISTA Y SU INFLUENCIA EN LA CONFORMACIÓN DEL SABER EDUCATIVO.

En el capítulo anterior pudimos establecer el marco histórico de surgimiento del curriculum para comprender las importantes relaciones entre escuela y sociedad desde el origen de la conformación de los sistemas educativos en la Europa de la Ilustración. Es momento de realizar un abordaje de la construcción social del conocimiento que genera la escuela mediante la producción, legitimación y distribución de formas “aceptables” de conocimiento: el conocimiento científico positivista. Plantearemos primeramente, el modelo de racionalidad positivista que caracterizó a la ciencia moderna y la importante influencia que tuvo en los procesos de enseñanza en el ámbito educativo. Posteriormente a través de los principales aportes de la Escuela de Frankfurt se visualizarán cómo estas formas de conocimiento y los procesos de enseñanza resultantes, se construyeron desde la cultura del positivismo. Se realizará este abordaje desde la crítica que plantea Giroux, para luego analizar el papel de las ciencias sociales en la construcción de cosmovisiones que determinaron un tipo particular de relación con la alteridad. El “positivismo” no es una doctrina elaborada sistemáticamente, es más bien , como proponía Carnap, el nombre que se suele asociar a la postura filosófica general que se evidenció como la corriente intelectual más poderosa en el pensamiento occidental de la segunda mitad del siglo XIX.

Al elegir la palabra positivo Comte intentaba subrayar su oposición a cualquier pretensión metafísica o teológica en cuanto a que ningún tipo de experiencia aprehendida por vía no sensorial pudiera servir de base de un conocimiento válido. Es decir que se postula sólo la etiqueta de conocimiento a lo que puede establecerse por referencia a la experiencia.

Uno de los importantes supuestos del positivismo proceden de la lógica y el método de investigación asociada a las ciencias naturales. El principio de racionalidad de las ciencias naturales se consideró enormemente superior a "los principios hermenéuticos subyacentes a las especulativas ciencias sociales"¹². El conocimiento consiste en un reino de hechos objetivos que hay que reunir y ordenar para clasificarlos en interés de la verificación empírica. De esta manera el conocimiento llega a identificarse con la metodología científica y con la orientación de ésta hacia hechos autoexistentes cuyas conexiones, con carácter de leyes pueden captarse descriptivamente.

Los hechos prevalecen por sobre lo meramente imaginado, lo preciso frente a lo determinado, lo útil frente a lo vano. El positivismo cree que el conocimiento describe, sin más la realidad porque se apoya en la certeza de la experiencia sensible de una observación sistemática. La utilidad es otro criterio relevante para Comte, al considerar que deben permitir el mejoramiento progresivo de las condiciones de vida de las sociedades. El progreso técnico es la garantía del logro de dichos objetivos sumado a la supuesto que el conocimiento científico sea objetivo y libre de valores. No sólo se consideran objetivos los hechos, sino que se estima que el investigador se embarca en una indagación muy alejada del mundo

¹² Giroux, Henry. "Pedagogía y política de la esperanza". Amorrortu editores. Bs. As. 2003. Pág. 69.

de las creencias y los valores. Los valores, los juicios y la indagación fundada en normas son desestimados porque no admiten criterios de verdad o falsedad. Según Carr y Kemmis el positivismo en su aplicación a las ciencias sociales, admite dos postulados "el primero es que los objetos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales. El segundo es la convicción de que el modelo de explicación utilizado en las ciencias naturales proporciona las normas lógicas sobre la base de las cuales pueden valorarse las explicaciones dadas por las ciencias sociales"¹³. De esta manera se visualiza una visión reduccionista donde se acepta el supuesto de que el hombre es un objeto posible de ser conocido de la misma forma que una piedra o una planta y por otro lado, que la metodología que utilizan las ciencias naturales permitirán la explicación, predicción y control de los fenómenos sociales de la misma manera que los naturales. Se busca, con ello el logro de un conocimiento objetivo, libre de valores y normas y alejado de las consideraciones éticas, que se consideran carentes de sentido.

La influencia del positivismo en la educación se planteó en la necesidad de convertir al campo curricular en ciencia, la organización de una teoría basada en una racionalidad objetiva de los hechos. Por tal motivo a partir de la década de 1970 en E.E.U.U la orientación positivista de la enseñanza se hizo más fuerte, a través de la exigencia de un mayor control en los resultados educativos y la aplicación del gerenciamiento a la educación. En este sentido Popkewitz afirma "la teoría educativa es una forma de afirmación política. La selección y organización

¹³ Carr, W y Kemmis, S. "Teoría crítica de la enseñanza". Ediciones Martínez Roca. Barcelona. 1984. Pág. 115.

de actividades pedagógicas pone el acento en ciertas personas, acontecimientos y cosas. La teoría educativa es eficaz porque su lenguaje tiene cualidades prescriptivas. Una teoría guía a los individuos a reconsiderar su mundo personal a la luz de conceptos, generalizaciones y principios más abstractos. Estas categorías no son neutrales; hacen hincapié en ciertas relaciones institucionales calificándolas de buenas, razonables y legítimas. Las concepciones de la sociedad, los intereses que hay que favorecer y los cursos de acción que deben seguirse se sostienen en la historia¹⁴. Los docentes se convirtieron en meros aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas en educación que respondían a las exigencias del mercado laboral y a las mejores técnicas para el logro de tales objetivos.

¹⁴ Op. Cit. Pág. 43.

CRITICA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT A LA RAZÓN INSTRUMENTAL: UN APOORTE A LA EDUCACIÓN.

Los pensadores de la Escuela de Frankfurt se mostraron preocupados por el predominio de la ciencia positiva y el grado en que esta se había convertido en un poderoso elemento de la ideología del siglo XX. En Adorno y Horkheimer su crítica apuntó a la confianza en la promesa iluminista de rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. Ante la presencia macabra de los campos de concentración, estos pensadores se preguntaron cómo fue posible que la humanidad desembocara en esta barbarie cuando lo que se esperaba era la entrada en un "un estado verdaderamente humano". Planteos tales son desarrollados en el texto "Dialéctica del Iluminismo" escrito en plena Segunda Guerra Mundial donde se cuestionan: ¿Qué pasó con la razón iluminista? ¿No iba la razón a liberar a los hombres, les iba a quitar el miedo y develarles el futuro? Su intento era interrogar a la razón iluminista y plantear por qué sus promesas no se cumplieron.

Ambos pensadores reconocen que el pensamiento iluminista es fundamental para la libertad de las sociedades pero aseguran que ese pensamiento "no menos que las formas históricas concretas y las instituciones sociales a las que se halla estrechamente ligado, implican ya un germen de regresión que hoy se verifica por doquier"¹⁵. Esta reflexión apunta sobre el "aspecto destructor" del progreso porque encuentran en él la "condena natural de los hombres"¹⁶ y el fundamento está en el

¹⁵ Adorno, T. Y Horkheimer, M. "Dialéctica del Iluminismo". Sudamericana. Bs. As. 1988. Pág. 9.

¹⁶ Ídem. Pág. 10.

aumento desmedido de la producción económica que así como genera una mejora en la calidad de vida así es también como construye desigualdades a partir de la superioridad técnica de un grupo social frente a otros. Esto se hizo posible gracias al dominio que el hombre obtuvo de la naturaleza por el poder que le dio la ciencia. A este sujeto dueño de sí mismo que domina la objetividad, le dieron el nombre de razón instrumental y con ella centraron su crítica al mundo moderno. La razón, identificada con el progreso es lo que le permite al hombre conocerlo todo, la realidad ya no lo atemoriza porque lo convierte en amo del mundo, permitiéndole no sólo conocer y dominar la naturaleza, sino también a los demás hombres. Aquí es donde los pensadores plantean el criterio de utilidad y cálculo como base para el dominio de la totalidad de lo real, por ello definen de totalitario al Iluminismo. "La semejanza del hombre con Dios consiste en la soberanía sobre lo existente, en la mirada patronal, en el mando."¹⁷ El poder de la razón encuentra en la ciencia un vehículo privilegiado para incorporar todo lo real, "no debe existir ya nada afuera, puesto que la simple idea de un afuera es fuente genuina de angustia"¹⁸. De alguna manera el conocimiento se convierte en una acción que permite apresar toda esa exterioridad que generaba miedo, ahora todo esta adentro, se conoce y se puede controlar y dominar, la razón somete a la realidad. El mundo de la razón iluminista es un mundo sin miedo pero es un mundo sujetado por la razón. Adorno y Horkheimer lamentan dejar atrás todo ese mundo premoderno de los dioses y sus mitos como parte del misterio de la naturaleza, con el sujeto moderno todo se aclara por la razón calculante, el pensamiento

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Ídem. Pág. 15.

matemático y la economía mercantil “el oscuro horizonte del mito es aclarado por el sol del *ratió* calculante, bajo cuyo gélidos rayos maduran los rayos de la nueva barbarie”¹⁹. La racionalidad del hombre que somete a la naturaleza somete también a los hombres y ese sometimiento tiene su máxima expresión racional en los campos de exterminio. Esta es la dialéctica del iluminismo: de las luces de la razón al horror planificado y frío de los campos de exterminio. La razón es la que ha llevado al hombre al sufrimiento extremo como fue Auschwitz.

Henry Giroux toma los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt para aplicarlos al ámbito educativo, pone al desnudo los discursos que pretenden mostrar una enseñanza libre de toda referencia a la opresión y que, en nombre de una presunta función asimiladora de la escuela, someten a los alumnos de las “minorías” a una transmisión de un conocimiento que en realidad no es más que un legado conformado por los grupos dominantes.

Para la Escuela de Frankfurt, la crisis de la razón, esta vinculada a la de la ciencia y la crisis más general de la sociedad, por ello era necesario rescatarla de la racionalidad tecnocrática o el positivismo, este último surgido como expresión final de la ilustración. A esta corriente de pensamiento la definieron como una amalgama de diversas tradiciones que tenían en común el objetivo de desarrollar formas de investigación social según el patrón de las ciencias naturales y basadas en los dogmas metodológicos de la observación y la cuantificación. Según Horkheimer, el conocimiento se reducía a la incumbencia exclusiva de la ciencia, y esta misma se subsumía en una metodología que limitaba la actividad de la ciencia a la descripción, clasificación y generalización de los fenómenos. El

¹⁹ Ídem.

conocimiento deriva de los sentidos y el ideal que se persigue se concreta "en la forma de un universo matemáticamente formulado y deducible de la menor cantidad posible de axiomas, un sistema que asegure el cálculo de la ocurrencia probable de todos los acontecimientos".²⁰ Según Giroux, citando a Nietzsche, considera que "la marca distintiva del siglo XX no es la victoria de la ciencia, sino la del método científico por sobre al ciencia". En esta perspectiva, la ciencia quedaba apartada de la cuestión de los fines y de la ética, eran consideradas insignificantes porque desafían la explicación en términos matemáticos. Es así como en esta visión positivista del mundo, los hechos se separan de los valores y la objetividad aniquila la crítica. La diferencia entre el mundo como es y como debería ser se reduce a la tarea meramente metodológica de recoger y clasificar lo que es, el mundo de los hechos.

Nuestro autor considera que esta visión positivista posee supuestos que impiden juzgar las complejas relaciones entre poder, conocimiento y valores, como así también reflexionar críticamente sobre la génesis y la naturaleza de sus propios supuestos ideológicos. Así, bajo la apariencia de una supuesta neutralidad, el conocimiento científico y cualquier teoría son racionales con la condición de ser eficientes, económicos y correctos. El fetichismo de los hechos y la creencia en la neutralidad valorativa, representaba algo más que un error epistemológico, actuaba como una forma de hegemonía ideológica que infundía a la racionalidad positivista, un conservadurismo político que la convertía en sostén del *statu quo*. En esta postura la relación con el *status quo* es conservadora pero no es conscientemente reconocida por quienes contribuyen a reproducirla.

²⁰ Giroux, Henry. "Pedagogía y política de la esperanza". Amorrortu editores. Bs. As. 2003. Pág. 65.

Siguiendo a Giroux en el análisis de la noción de teoría en la Escuela de Frankfurt, sostenía que en la relación entre teoría y sociedad, existen en general mediaciones que contribuyen a dar significado, no solo a la naturaleza constitutiva de un acto, sino a la naturaleza y sustancia misma del discurso teórico. Esta es la razón que lleva, si pretende trascender el legado positivista, a la conformación de una metateoría que implique reconocer los intereses normativos que representa y ser capaz de reflexionar críticamente sobre el desarrollo o génesis histórica de esos intereses y sobre las limitaciones que pueden mostrar en ciertos contextos históricos y sociales. También planteó que el espíritu crítico de la teoría debía representarse, en su función de desenmascaramiento, al plantear los lazos existentes entre conocimiento, poder y dominación. El objetivo sería generar un cambio social y "la teoría, en este caso, se convierte en una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete con la proyección de un futuro todavía incumplido (...) En vez de proclamar la noción positivista de neutralidad, la teoría crítica se alinea abiertamente a favor de la lucha por un mundo mejor"²¹

Otro de los aportes que considera Giroux como básicos a la educación, es el análisis de la cultura que realizó la Escuela de Frankfurt. Rechazaban la noción sociológica predominante que sostenía que la cultura existía de manera autónoma, sin relación con los procesos de la vida política y económica de la sociedad. Planteaban que esta perspectiva neutralizaba la cultura y, de este modo, la abstraía del contexto histórico y social que le daba significado. Desde esta óptica el papel de la cultura en la sociedad en la sociedad occidentales había

²¹ Op. Cit. pág. 75.

modificado con la transformación que convirtió a la racionalidad iluminista crítica en formas represivas de racionalidad positivista. Como resultado de nuevas capacidades técnicas, mayores concentraciones de poder económico y modos más sofisticados de administración, la racionalidad de la dominación expandía cada vez más su influencia en esferas exteriores, a la sede de producción económica. "Adorno y Horkheimer sostenían que la dominación había adquirido nuevas formas, en vez de ejercerse a través de la fuerza física, el poder de las clases dirigentes se reproducía ahora por una forma de hegemonía ideológica, se establecía principalmente mediante el imperio de consenso, y se transmitía por conducto de instituciones culturales como la escuela, la familia, los medios masivos de comunicación, las iglesias, etc."²² Esto determina que todos los aspectos de la sociedad capitalista se habían convertido en objetos, se habían perdido los elementos de crítica y oposición que la Escuela creía inherentes a la cultura tradicional.

El ámbito cultural se había convertido en un nuevo lugar de control, el concepto de industria cultural tenía por finalidad un análisis crítico al señalar la concentración de grupos políticos y económicos que controlan la esfera cultural en beneficio de la dominación social y política, al reproducir y legitimar las creencias y el sistema de valores dominantes y los mecanismos de racionalización y estandarización que impregnan la vida cotidiana.

Nuestro autor considera que los aportes de la Escuela representan un gran desafío y estímulo para los teóricos de la educación porque "propone un análisis histórico, así como un penetrante marco filosófico, que denuncia la cultura más

²² Op. Cit. Pág. 80.

general del positivismo, a la vez que permiten discernir como esta se incorpora al ethos y a las prácticas de las escuelas.(...) La lógica de la predicción, la verificación, la transferencia y el operacionalismo es sustituida por un modo dialéctico de pensamiento que destaca las dimensiones históricas, relacionales y normativas de la investigación y el conocimiento escolar²³

Otro de los aspectos importante que el autor destaca es que estas construcciones teóricas permiten investigaciones sobre la naturaleza socialmente construida de la experiencia escolar para poder sopesar las pretensiones de verdad de esas experiencias en comparación con la realidad de la sociedad vigente. En este sentido se suma el análisis de las escuelas como agentes de reproducción social y cultural en la manera en como se establecen las relaciones entre poder, cultura y escuela. La problematización de las prácticas legitimadoras en su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia, permitirían ver por ejemplo, cómo las escuelas son ámbitos que encarnan valores y prácticas políticas, como expresiones de la organización más general de la sociedad, "particularmente en lo que se refiere a la naturaleza de clase y género del contenido, los métodos y los modos de investigación educativa que caracterizan a la vida escolar".²⁴

Giroux considera que los aportes de la Escuela de Frankfurt abren nuevos espacios para desarrollar una pedagogía crítica, que les permita a los docentes crear nuevas categorías de análisis con el objetivo de analizar cómo se

²³ Op. Cit. Pág. 99.

²⁴ Op. Cit. Pág. 100.

constituyen las ideologías, para luego poder reconstruir las prácticas y procesos sociales que quiebren las formas de dominación, en vez de prolongarlas.

COSMOVISIÓN EUROCÉNTRICA DE LA MODERNIDAD.

Hemos planteado las formas en como se legitimó el conocimiento científico a partir de los sustentos positivistas y el status epistemológico que alcanzó dentro del ámbito educativo, como así también la transformación de la razón iluminista en una razón instrumental que favoreció una nueva forma de dominación donde la escuela cumple un papel importante dentro de la esfera cultural de la modernidad.

Una de las consecuencias de este proceso es la naturalización del conocimiento científico positivista como la herramienta privilegiada y *objetiva* que garantiza la formación del ser humano. A continuación se presentarán una serie de planteamientos que intentarán poner en duda la legitimidad del conocimiento científico construido por la sociedad moderna a partir de las cosmovisiones que sustentaron el surgimiento y desarrollo del mismo, realizando un enfoque especial en las ciencias sociales porque como afirma Lander se constituyen en los principales instrumentos de naturalización y legitimación del orden social imperante. Para esto se tomarán los argumentos elaborados por Enrique Dussel y el planteamiento crítico de las ciencias sociales de Wallerstein.

La edad moderna fue una época de grandes cambios y muchos de ellos tuvieron que ver con la construcción de saberes que se iban gestando, saberes que se basaban en una nueva ubicación del hombre frente a la naturaleza, del hombre europeo frente a los "otros hombres".

En la sociedad que emerge desde la modernidad y el capitalismo, el saber es un espacio reservado, con puntos de referencia obligados y con coordenadas establecidas en las que se mueven aquellos que el sistema reconoce como detentadores del saber. Es así como el conocimiento científico asume un status, un lugar de privilegio en la sociedad moderna planteándose como neutral, además de objetivo y universal, características que impregnan, como hemos señalado, a la escuela moderna.

El mandato moderno tenía como fundamento un proyecto civilizatorio que se presentó como emancipatorio de toda la humanidad, construido desde Europa hacia el mundo. ¿Pero cuáles fueron los fundamentos de este proyecto y cómo se organizó una centralidad basada en el conocimiento? Este cuestionamiento nos lleva al análisis de la construcción del conocimiento científico a partir de una visión eurocéntrica y los procesos que culminaron en un globocentrismo.

Enrique Dussel considera que la postura eurocéntrica esta presente desde la misma definición del concepto de modernidad y el despliegue de sus posibilidades se abren desde su pretendida "centralidad" en la historia mundial. Fundamenta esta postura de ideológica, además de falsa por dos razones: "en primer lugar porque no hay fácticamente todavía una historia mundial (sino historias de ecúmenes juxtapuestas y aisladas: la romana, la persa, la de los reinos hindúes, del Siam, la de la China, del mundo mesoamericano o inca en América. En segundo lugar, porque el lugar geopolítico le impide poder ser "centro" (el Mar

Rojo o Antioquia, lugar del término del comercio del Oriente, no son el centro sino el límite occidental del mercado euro-afro-asiático)²⁵.

Dussel construye su filosofía desde su espacio geográfico, como argentino, situado en una historia latinoamericana y desde allí nos convoca a superar las visiones reduccionistas del mandato moderno, considerando que son la prehistoria de la liberación latinoamericana y que su conquista fue uno de los factores centrales en la construcción del eurocentrismo moderno. El “ego cogito” fue antecedido en más de un siglo por el “ego conquisto” que provocó el sometimiento de los pueblos originarios. Europa usa a América como trampolín que le permitió la superioridad frente a las culturas antagónicas (turco-musulmana, etc.) y generó la acumulación de riquezas, conocimientos, experiencia, etc. Esto es básico para comprender el proyecto moderno que Dussel llama “lo ontológico” es decir el fundamento de todo ente, de todo lo que habita. Este proyecto tenía como eje central “estar-en- la-riqueza”. “El burgués que yacía en esa época, se comprende en ese mundo como poder ser “en la riqueza”. Bartolomé de las Casas nos ha indicado (...) es por causa del oro y la plata y el querer henchirse en muy pocos días de riqueza que los indios fueron dominados y reducidos a la más horrible servidumbre²⁶. Esto implica que América se constituyó como una mediación de aquellos que nos han interiorizado como cosas. Es por ello que los españoles se preguntaron si el indio era hombre, y su respuesta fue que era una cosa a “disposición de”. El indio fue lo que esta más allá de la civilización, es la barbarie,

²⁵ Dussel, Enrique “Europa, modernidad y eurocentrismo” en “La colonialidad del saber”. Lander compilador. CLASCO. 2003. Pág. 44.

²⁶ Dussel, Enrique, “Introducción a una filosofía de la Liberación Latinoamericana” Biblioteca digital CLASCO. 2003. Pág. 93.

es para nuestro pensador la exterioridad "aquel ámbito que esta más allá de la totalidad porque es como el no-ser, es como la nada".

Este proyecto puso a los europeos en una posición de superioridad que obligó como un deber moral, el civilizar y desarrollar a los más primitivos, rudos y bárbaros. En este sentido Dussel plantea que este proceso basado en un núcleo racional tiene su contrapartida irracional que se oculta ante sus propios ojos y lo presenta como mítico: "la modernidad es una justificación irracional de violencia. "El mito podía describirse así: la civilización se autocomprende como la más desarrollada, superior, lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica. (...) Como el bárbaro se opone al civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesaria, para destruir los obstáculos de tal modernización (la guerra colonial justa. Esta dominación produce víctimas, violencia que es interpretada como un acto inevitable. (...) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa"(al oponerse al proceso civilizador) que permite la "Modernidad" presentarse no sólo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctima"²⁷. Esta posición de superioridad del hombre europeo frente a la periferia es según Lander, una expresión de la eficacia del conocimiento científico moderno, en especial el de las ciencias sociales. La eficacia esta planteada en la naturalización de las relaciones sociales al considerar a la modernidad como un proceso inevitable producto de tendencias espontáneas y naturales del desarrollo histórico de la sociedad, además deseable y el único posible.

²⁷ Op. Cit. Pág. 49.

Wallerstein²⁸ reconoce el origen eurocéntrico de las ciencias sociales y lo justifica desde varios argumentos a saber: su historiografía, el provincianismo de su universalismo, en los presupuestos sobre civilización universal, en su orientalismo y finalmente en su intento de imponer la teoría del progreso. Considera que lo que ocurrió en Europa representó un modelo que se presentó como aplicable a todas partes, ya sea porque se consideraba que era un logro progresivo irreversible o porque representaba la satisfacción de las necesidades básicas mediante la eliminación de los obstáculos que se oponían a su realización. Europa se presentó frente al mundo como algo más que una civilización, se presentó como *la* civilización y es así como impusieron valores y normas que estaban incluidos en esa definición. Nuestro autor considera que estos valores impregnan las ciencias sociales y los científicos de estas disciplinas han incorporado estos valores en sus definiciones de los problemas sociales e intelectuales, que consideran dignos de ser estudiados, en los conceptos que han inventado y con los que analizan estos problemas. Con relación al orientalismo se planteó como una crítica a las consecuencias políticas de este concepto en las ciencias sociales, porque legitimaba la posición de Europa como potencia dominante y que desempeñaba un papel esencial en la construcción de un caparazón ideológico del lugar imperial de Europa dentro del marco del sistema- mundo moderno. Finalmente expone como las ciencias sociales fueron creadas con una profunda marca de la teoría del progreso, que se convirtió en la explicación subyacente de la historia del mundo con intenciones, no solo de describir sino también de prescribir: "Las ciencias

²⁸ Wallerstein, Immanuel. "El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales". www.logosofia.org.

sociales se convirtieron en el consejero, a veces incluso la criada, de los responsables políticos (...) De las series del racismo de la UNESCO tras la Segunda Guerra Mundial, hasta las sucesivas investigaciones de James Coleman sobre el sistema educativo estadounidense²⁹.

Wallenstein sostiene que el balance que puede realizar frente al eurocentrismo es netamente negativo. La economía-mundo como sistema capitalista a partir del siglo XVI adquirió tal fuerza que se expandió geográficamente hasta absorber todo el globo, convirtiéndose en el primer sistema con tales características. Sin embargo plantea que esto no significa que fuera algo inevitable, deseable o que implicara un progreso. Es menester abordar las consecuencias del eurocentrismo a partir de las consideraciones éticas y tratar simultáneamente el problema "de lo que es verdad y de lo que es bueno" en especial por el divorcio generado por el sistema-mundo-moderno, entre las ciencias por un lado, y la filosofía y las humanidades por el otro, es decir la búsqueda de la verdad y la búsqueda de lo bello o bueno. El problema que visualiza nuestro autor es que estas consideraciones formaron y forman parte de las decisiones técnico-organizativas sino también, de las decisiones socio-políticas, pero el eurocentrismo las presentan como dos ámbitos totalmente separados donde la problemática ética no interviene en las preocupaciones científicas.

Estas categorías que incorporamos a través de los saberes que las ciencias sociales presentan como universales, nos pone en un lugar especial frente a la alteridad y frente a nuestra identidad, esta última conformada a partir de las identificaciones con el sistema mundo-moderno que generaron en nosotros,

²⁹ Op. Cit. Pág.106.

latinoamericanos una doble conciencia, tal como afirma Pérez Esquivel, porque siempre nos pensamos a partir de la necesidad de los tutores extranjeros que justifiquen nuestras ideas. Por ello es menester el cuestionamiento para la generación de una autoconciencia que permita el desarrollo de un pensamiento propio y regional. "Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos".³⁰

Las implicancias de la construcción de subjetividades a partir de estos paradigmas son significativas para el ámbito educativo en general y para el curriculum en particular. Nos llevan a introducirnos en procesos de desnaturalización del conocimiento, supuestamente legitimado, que conforma la base de los diseños curriculares de los sistemas educativos latinoamericanos.

³⁰ Quijano, Aníbal. "Colonoalidad del poder, eurocentrismo y américa Latina" en "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales". Lander, Edgardo. CLASCO. Bs. As. 2000. Pág. 242.

CAPITULO 3: EL PODER Y LA VERDAD EN LA ESCUELA MODERNA.

EL DISEÑO CURRICULAR COMO DISPOSITIVO DE SABER- VERDAD.

Hasta este momento hemos podido detectar el surgimiento del curriculum en la modernidad con objetivos puntuales a partir del contexto histórico de emergencia. Por otro lado, ubicar el origen de los sistemas educativos modernos basados en el conocimiento científico eurocéntrico, expresión de un modelo de racionalidad positivista.

En el presente capítulo se realizará un análisis de la escuela moderna en su función de fijar a los alumnos a un determinado dispositivo de transmisión del saber, el curriculum escolar y su variante prescriptiva el diseño curricular, a través del pensamiento de Michel Foucault. Es así como se abordará la formación de dominios del saber a partir de prácticas sociales y de lo que se supone el ejercicio del poder, en la conformación de las subjetividades, objeto privilegiado de la acción pedagógica. De esta manera se pretende visualizar las complejas relaciones entre la escuela y el poder a través de la conformación del diseño curricular como un muy importante dispositivo de poder – saber.

El diseño curricular se puede considerar desde esta perspectiva, en una de las tecnologías más sofisticadas de disciplinamiento de los saberes y los sujetos institucionalizados. El control que ejerce el diseño curricular, desde la perspectiva histórica y pedagógica, la legitimidad del saber y los aspectos metodológicos encuentran en la arqueología y en la genealogía del poder un marco teórico explicativo que permiten desnaturalizar el curriculum escolar. La detección y

análisis del funcionamiento de dispositivos de poder-saber en el orden

institucional, las tecnologías de dominio junto a la detección de los saberes que se producen y circulan en las escuelas, serán temas de abordaje del aparato conceptual foucaultiano.

LA CONFIGURACIÓN EPISTÉMICA DE LA MODERNIDAD.

Las diferentes corrientes iluministas tendieron a construir una línea continua de evolución que mostraba el desenvolvimiento progresivo de la razón. Cada etapa, período, forma o estructura que sucedía a otra, señalaba un avance, un salto cualitativo en un proceso de evolución continua. Evolución que, a la vez, señalaba un origen y un destino o meta. Esa línea, construida desde el hoy hacia el ayer, dejaba un solo camino a transitar. La humanidad había recorrido esa ruta y no otra, cada paso es una suerte de absoluto en ese andar y no una decisión entre un abanico de posibles. Queda elaborado así, un campo de legitimidad para sus construcciones teóricas en el cual una continuidad funciona como una suerte de axioma a partir del cual se construía todo el edificio teórico.

Foucault rompe con esta tradición. Para ello se nos muestra como un continuador del pensamiento de Nietzsche, de quien recoge aspectos fundamentales.

Cuando aquel afirmara que "Díos ha muerto" señalaba la desaparición de la esencia y su sustitución por la apariencia. La razón y el humanismo en ella asentado, son los cadáveres que exhibe aquella muerte.

Conceptos tales como evolución y superación, presentes en el discurso filosófico son eliminados. No existe una esencia "pura" y verdadera. No existe un punto inicial a partir de la cual podamos trazar una línea evolutiva que, a través de un tránsito ordenado por cada una de las estaciones, nos conduzcan a nuestro presente.

Foucault piensa la modernidad como un fenómeno discontinuo en la historia, generando procedimientos que posibilitarán emprender una búsqueda en los fondos para dejar emerger saberes y discursos, y encontrar así, las reglas que rigieron su formación, su continuidad, su exclusión. Es decir, "deconstruir" lo que la tradición filosófica occidental ha instaurado como la modernidad, o bien ha estimado como su génesis.

Esto lleva a nuestro autor, a no desconocer la alteración efectiva, el deslizamiento de intereses, opiniones y juicios, o las nuevas formas en el discurso científico que surgen en este período histórico. Sin embargo, cree que esto es solo un "movimiento de superficie", es decir, el advenimiento de la modernidad no sería explicable sólo a partir de los nuevos objetos de saber que emergen ni por el novedoso modo de conocerlos. El "verdadero acontecimiento" debe buscarse en relación de la representación con la que se da en ella. La crisis de la representación es el elemento que marcará la discontinuidad de la modernidad con el pensamiento clásico. En este contexto, Foucault sitúa los comienzos de la episteme moderna a fines del siglo XVIII.

El desplazamiento de la representación deja al descubierto a aquel que posibilita dicha representación: el hombre. El descubrimiento de la subjetividad, leída en la

historia y atravesada por la historicidad, es el núcleo esencial de la episteme moderna mostrando cómo se va configurando progresivamente una episteme autocontradictoria y antropocéntrica.

El núcleo central que mueve esta episteme son el origen, la causalidad y la historia y el lugar de esta última es fundamental. Se constituye como el nuevo "modo de ser de las empiricidades", a tal punto que impondrá sus leyes a otros dominios del saber como "aquello a partir de lo cual son afirmados, puestas, dispuestas y repartidas en el espacio del saber para conocimientos eventuales y ciencias posibles"³¹

Es en este sentido que afirma que la Historia es el procedimiento o ley constitutiva de los saberes modernos en su "procedimiento esencial". La esencia es donada por la historia y esto implica, por un lado, que toda empiricidad está dotada de historicidad. Por lo tanto, podemos establecer la condición necesaria para pensar los grados de legitimidad de prácticas y saberes, especialmente a partir de la posibilidad que el pensamiento causal ofrece para establecer un fin de la historia y todas las implicancias que esto conlleva.

El hombre dotado de conciencia, esa forma de subjetividad que la modernidad descubre, se sitúa en el centro de la trama que conforman la Historia, Antropología y suspensión del devenir. La finitud, secularizada, fundamentará el ser del hombre en la Historia. La posibilidad de praxis histórica, en los términos en que es definida la modernidad, impone la necesidad de circunscribir eficazmente la causa que lo

³¹ Foucault, Michael. "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas". Siglo XXI. México. Pág. 215.

posibilitará. La "causa" que se privilegió en la explicación y en la proyección de la praxis "necesariamente" superadoras estuvo ligada a la naturaleza del saber.

La crisis de la representación posibilita que el pensamiento sea entendido simultáneamente como saber y como modificación de aquello que se sabe: "reflexión y transformación del modo de ser de aquello sobre lo cual se reflexiona".

La esencia valorativa que constituye al acto de pensar, entonces, arroja un problema que la representación ignoraba: la objetividad del saber. "A partir del siglo XIX, el pensamiento "salió" ya de sí mismo, de su propio ser, ya no es teoría; desde el momento en que piensa, bendice o reconcilia, anuda o desanuda, no puede abstenerse de liberar o de sojuzgar".³² Para la epistemología tradicional el campo de conocimiento se caracterizaba a partir de tres momentos instrumentales: el sujeto, el objeto y la representación conocimiento. Foucault establece el carácter discursivo de todo objeto y, no se trata de un ob-jectum, como aquello colocado delante de sujeto, sino como un momento lógico de los discursos y las prácticas de las cuales emergen. Un objeto discursivo no se constituye a partir de un descubrimiento sino a partir de ciertas reglas de emergencia que determinan su aparición. De ahí que la relación entre las palabras y las cosas impone necesariamente tratar los discursos, no como un conjunto de representaciones, sino como prácticas que generan y producen los objetos a los que se aplican.

³² Idem. Pág. 317.

UN MODO DE RACIONALIDAD Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN.

Las herramientas intelectuales que nos ofrece Foucault apuntan a una problematización del pasado en el que éste aparece en toda su extrañeza.

Es así como caracteriza a la modernidad desde la "redundancia disciplinaria, el gran continuo disciplinario". Una edad de saberes puramente positivos, un espacio de visibilidades: "la sociedad disciplinaria no se caracteriza por el encierro, sino por la constitución de un espacio parejo, intercambiable, sin segregación; infinitamente redundante y sin exterior"³³. Lo que nuestro autor plantea como racionalidad moderna, es decir los modos y formas mediante los cuales disposiciones modernas se ordenan, se caracterizan primordialmente por su carácter excluyente, normatizante y normalizador.

La victoria de la razón reglamentadora se visualiza en las instituciones totales. Existe una conexión constitutiva entre ciencias humanas y las prácticas de las instituciones de secuestro y es como uno de los medios que se sirvió la modernidad para erigir determinadas relaciones de poder en el seno de las interacciones concretas. El ordenamiento alcanza por lo tanto, a prácticas y discursos.

Analizar como se institucionaliza un modo de racionalidad desde esta óptica equivale a enunciar y detallar cómo una configuración específica de poder, penetra en los pliegues cotidianos del orden social. Es decir cómo el poder

³³ Idem. Pág. 223.

individualiza, constituye de un modo particular determinados cuerpos en sociedades que va a denominar disciplinarias.

La acción disciplinaria por excelencia la ejercen las instituciones totales o de secuestro (hospitales, cárceles, escuelas, etc.). Su función es fijar a los cuerpos a sistemas de producción de modo que: se convierta en el tiempo y el cuerpo de los hombres en tiempo y fuerza de trabajo; se produce, ejerce y reproduce un micropoder que es judicial en tanto posibilita la asignación de recompensas y castigos en virtud de su facultad de juzgar y normar, y epistemológico puesto que permite la extracción y utilización social y disciplinaria de los saberes de los cuerpos que permanecen en vigilancia.

La constitución de la subjetividad, por lo tanto, debe entenderse como producto del interjuego de estrategias de objetivación y subjetivación en un determinado encuadre normativo.

PODER, SABER Y VERDAD.

“Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de verdad: es decir los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros, las técnicas y los procedimientos que son valorados para la obtención de verdad, el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero”³⁴. Para Foucault a verdad esta

³⁴ Foucault, Michael. “Microfísica del poder”. La Piqueta. Madrid. 1979. Pág. 187.

ligada al poder en dos sentidos, por un lado, con los sistemas de poder que la producen, por otro, los efectos de poder que la verdad induce y provoca. La verdad hace referencia a aquellos “procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta e circulación, y el funcionamiento de los enunciados”.³⁵

En la modernidad el saber científico es la expresión por excelencia de una inscripción de los saberes en una jerarquía de poder. Los efectos de poder de esta adjetivación se expresan en la minimización, desjerarquización y/o exclusión de determinadas formas de saber, en la calificación o descalificación de los sujetos hablantes. Por ello, Foucault descrea de un saber verdadero, objetivo y neutral. Esta “economía política de la verdad” caracteriza a nuestras sociedades actuales y atraviesa a la institución escolar y nos permite el tratamiento del presente del sistema escolar latinoamericano desde las siguientes perspectivas: la verdad está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen, así es como el curriculum escolar legitima este conocimiento que garantizará la formación del futuro ciudadano. Está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político). El surgimiento y organización de los sistemas educativos en la modernidad en manos del estado, garantiza esta producción. La verdad es, además objeto bajo formas diversas de una gran difusión y consumo, a través de la circulación en las instituciones escolares y en otros aparatos de información, es producida y transmitida bajo el control dominante de algunos de

³⁵ Op. Cit. Pág. 188.

los grandes aparatos políticos y económicos como son la universidad, los medios de comunicación, la escritura, etc.

EL CURRÍCULUM ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE PODER-SABER.

Hasta aquí fuimos recorriendo someramente algunas de las cajas de herramientas analíticas que elaboró Foucault y que nos permitirá, en sus palabras, utilizarse como un “destornillador” o unos “alicates” para descalificar o romper los sistemas de poder. Una de esas herramientas es el concepto de dispositivo que nos permitirá comprender con mayor profundidad las complejas relaciones entre saber y poder en la conformación de subjetividades.

Foucault plantea una mirada de los dispositivos desde la lógica analítica del poder, permite dar cuenta del entramado de relaciones de poderes y saberes, que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo y, posibilita comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman, por lo cual constituyen un aspecto clave de todo dispositivo, tanto en su diseño como en su implementación. Es decir pone énfasis en su aspecto productor, en su posibilidad de constituir objetos y sujetos. Esto implica como lo hemos planteado, una ruptura con el concepto de conocimiento de la modernidad, como así también la manera de entender el poder, poniendo en duda la premisa que postula que el individuo posee un ámbito privado y presocial, el cual está liberado del poder. “El poder, eso no existe. Quiero decir esto: la idea de que hay un sitio dado, o emanando de un punto dado, algo que es un poder, me parece reposar sobre un

análisis falseado y que, en todo caso, no da cuenta de un número considerable de fenómenos. El poder consiste en realidad en unas relaciones, un haz más o menos organizado, más o menos piramidalizado, más o menos coordinado, de relaciones,³⁶

El individuo presocial no existe, no es esencia, el sujeto se construye en un espacio de saber, en un espacio de poder y en un espacio de sí mismo. Hay formaciones discursivas, configuraciones que dan lugar a la emergencia del sujeto. Entiende que somos aquello que nos constituimos históricamente.

En cuanto al saber, lo define como una manera histórica de ordenar el mundo, de poner en relación las palabras y las cosas. Por eso no existen formas de saber independientes de las relaciones de poder.

El poder más que reprimir produce realidad, más que abstraer u ocultar, produce verdad, carece de esencia, es operatorio. Es atribuido como un conjunto de relaciones de fuerzas, que pasa tanto por las fuerzas dominadas como por las dominantes, las dos constituyen singularidades.

La verdad es la realización de las líneas que constituyen el dispositivo, designa el conjunto de las producciones que se realizan en el interior del mismo: se trata de verdades de enunciación, de verdades de luz y de visibilidad, de fuerza y de subjetivación.

El saber aparece libre de la antinomia poder-saber y de los principios que regían la teoría moderna de conocimiento: objetividad, neutralidad política, impersonalidad valorativa y ética, entre otros. "Las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento sin

³⁶ Foucault, Michael. "El discurso del poder". Folio Ediciones. México. 1983. Pág. 183.

aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de condiciones políticas, que son como el suelo en que se forma el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad".³⁷

El discurso se concibe en el juego entre poder-saber, y está constituido no solo por una serie de enunciados, signos, elementos significantes, representaciones que aluden a un contenido, sino por un conjunto de prácticas y reglas que conforman sistemáticamente los objetos de que hablan.

En este marco el concepto de dispositivo constituirá en el pensamiento de Foucault una poderosa herramienta para dar cuenta de la génesis de fenómenos que por su carácter de evidentes, parecerían ser así desde siempre y para siempre. Se vale de él para un análisis que desmenuza, desintegra, fuga, encuentra, concilia, rompe. Le permite armar y desarmar una trama que dibuja y desdibuja relaciones de poder y de saber.

Lo que caracteriza un dispositivo es su función estratégica, lo cual implica una cierta manipulación de relaciones de fuerza, una intervención para desarrollarlas en cierta dirección o para bloquearlas, estabilizarlas, utilizarlas, etc. Por lo tanto, como señala Foucault, retomando la metáfora de los dispositivos eléctricos, un dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder y ligado a uno o varios "bornes" de saber, que nacen allí y que a la vez lo condicionan, consiste en unas estrategias de relaciones de fuerza soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos, es en sí discursivo y no discursivo y sus elementos son altamente heterogéneos.

³⁷ Op. Cit. Pág. 172.

En *“El discurso del poder”* señala tres aspectos que hacen a la definición de dispositivo como: sus elementos constitutivos, la relación que se da entre estos elementos y la naturaleza del dispositivo, así como el “para qué” de su constitución y supervivencia:

- 1- Los elementos constitutivos son un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, entre otras. Asimismo lo dicho y lo no dicho son elementos del dispositivo, y el dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos.
- 2- La naturaleza del vínculo que puede existir entre los elementos heterogéneos que conforman el dispositivo: cambios de posición, modificaciones de funciones que pueden ser muy diferentes entre sí, entre otros.
- 3- Especie de formación que en un momento histórico dado tuvo como función principal responder a una urgencia. Tiene una función estratégica dominante y este imperativo relevante juega como matriz de un dispositivo de formación.

El análisis del concepto de dispositivo nos abre varias aristas de tratamiento del currículum escolar en especial porque Foucault lo propone como una herramienta para comprender fenómenos sociales, signados por su alta complejidad, heterogeneidad y movilidad de los elementos. Las propuestas de reformas educativas centradas en los cambios curriculares y su apropiación por parte de las instituciones escolares pueden ser entendida desde la lógica estratégica del

dispositivo. Al ser un objetivo estratégico, el cual no es dado de una vez y para siempre sino que se reinstala de manera permanente y es, en este sentido, que nos permite entender al diseño curricular como dispositivo desde una perspectiva social, como una respuesta abierta al entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones, que se dan en esa situación y que están atravesadas por fenómenos externos que lo resignifican y el otorgan nuevos sentidos.

La comprensión de la complejidad de este abordaje implica rescatar los saberes que se producen y circulan en la escuela, teniendo en cuenta que el diseño curricular se puede considerar como una de las tecnologías más sofisticadas de disciplinamiento de los saberes y de los sujetos institucionalizados.

El diseño curricular implica, como lo venimos trabajando, un ejercicio de poder que se manifiesta de diferente manera en las diversas áreas curriculares, por tal motivo lo podemos considerar como un medio por el cual se ejercen distintas formas de poder. Cada práctica educativa va configurando determinada relación de saber-poder, que constituyen un conjunto de procedimientos y técnicas específicas del dispositivo educativo.

Desde este enfoque, toda consideración del curriculum supone una posición epistemológica, sea explícita o no. Por eso, el tratamiento del curriculum se halla en el centro de las discusiones sobre las reformas educativas. Porque allí se entablan luchas por la hegemonía y el diseño curricular viabiliza determinado proyecto, por ejemplo el de las ciencias sociales, que reproducen significados y configuran identidades al seleccionar e incluir determinados saberes y al excluir o dejar de lado otros.

Foucault nos invita a comprender a los dispositivos en su singularidad, lo cual no implica que sean independientes de las grandes estructuras normativas, como en este caso el sistema educativo; pero tampoco considerarlo su causa inmediata o su prolongación directa. Por ello, se hace necesario un proceso permanente de desanudar la trama poder-saber para reconstruirla en sus diferentes significados, es decir en lo que establece, enuncia, muestra más que en lo que censura, rechaza, oculta. Pensar el curriculum desde este planteamiento nos sugiere el siguiente interrogante: ¿Qué significaciones sociales establece, enuncia o muestra los objetos y rituales de verdad que producen las ciencias sociales?

Este planteamiento nos lleva al trabajo con el discurso pedagógico de la modernidad para generar una problematización desde el ángulo de la construcción que los ha hecho posibles. Como afirma Foucault, el discurso es una práctica que configura los objetos de los que habla. No se trata, por lo tanto, de objetos que el discurso refiera o identifique, sino de identidades que resultan construidas por la propia práctica discursiva y que, además, operan ocultando la condición de dicha invención. En tal sentido, tendríamos que considerar que nuestro actual discurso pedagógico obedece a la constitución puntual del conocimiento educacional dentro de la modernidad. Acontecimiento que está asociado a la conformación de otros campos disciplinarios durante el siglo XVIII y XIX como la biología, la psiquiatría, la sociología, el análisis económico. En este contexto, la modernidad ha puesto en juego una serie de enunciados en torno a lo educativo, que se proponen como formas de conocimiento positivo y elementos sólidos para fundamentar una ciencia de la educación.

Tal es el caso del humanismo antropológico que sirve de sostén para una serie de nociones pedagógicas, sobre los fines trascendentes de la enseñanza. En torno a este discurso educativo, se ha promovido una definición del conocimiento, una delimitación del alumno como lugar del no saber, una modelización de la niñez como infancia y un conjunto de conceptos provenientes del ámbito de la psicología.

Pensar a Foucault desde un abordaje crítico de la educación implicará, entre otras cosas, pensar el presente educacional, para proponer otros modos posibles a ese presente. Este estudio genealógico del presente nos permitiría cuestionar el discurso pedagógico que pretendería disolver cualquier recurso a la unidad, la identidad o el origen. En efecto, la pedagogía enarbola un discurso cuyo fundamento se halla en la realización de un modelo de lo humano, como algo absoluto y universal que pretende incorporarse en todos y en cada uno de los seres humanos. Frente a esto, la genealogía evidencia el carácter arbitrario y relativo de dicha noción de hombre y cuya articulación obedece a la construcción histórica de un pensamiento antropológico, en la que ha intervenido un sistema de dominación. Esta situación nos lleva al imperativo de la depuración que la pedagogía tendría que realizar con cualquier vestigio de humanismo dogmático.

Por otro lado, la descripción histórica según un modelo de confrontación de fuerzas, encuentra en la escuela, tal como hemos planteado, un caso ejemplar de lo que se supone el ejercicio del poder. En la institución educativa se ha implementado y perfeccionado una modalidad de poder-saber que persigue la gobernabilidad de los individuos. En este nivel, hay que ubicar una serie de estrategias escolares que tienden a la objetivación de los sujetos mediante

prácticas disciplinarias de control, vigilancia y sanción, organizadas y planificadas a través de diseño curricular. Todas estas prácticas constituyen recursos para configurar subjetividades que nos llevan a tratar de dilucidar la pregunta sobre cómo hemos llegado a ser esto que somos. Ello supone atender principalmente al espacio de diferenciación que nuestra experiencia educativa contemporánea, abre con respecto a las disposiciones fundamentales del saber pedagógico, que hicieron posible que la escuela fuera una pieza estratégica decisiva en el orden disciplinario de la sociedad moderna.

CAPITULO 4: TEORÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN.

TEORIAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL.

Hemos señalado en capítulos anteriores que el proceso de selección, organización y transmisión de la cultura no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales al margen de lo que sucede en otras dimensiones sociales como lo económico, lo cultural o lo político. Es por ello que a continuación se presentará el enfoque crítico en educación donde se ha planteado la importancia del estudio del currículo como una construcción social que apunte no solamente a la exploración de los valores y normas que son enseñados en la escuela sino también, a las formas en que la institución educativa tiene para socializar a los alumnos en el conjunto "compartido" de normas y disposiciones.

El enfoque crítico del curriculum trata de construir la teoría del mismo colocándolo en el entramado social e histórico con el fin de comprender el porqué de ciertos significados sociales y no otros, son distribuidos a través de las instituciones escolares.

En el presente capítulo se presentarán las perspectivas de las teóricas críticas porque nos permitirá visualizar como se estructura la producción teórica al marcar determinados ejes de trabajo, es decir cómo los intereses normativos suministran los fundamentos para la teoría y la investigación educativa, elementos fundamentales para la conformación del curriculum.

Hay varias maneras de caracterizar las teorías críticas, Giroux propone, al igual que otros pensadores, las que las clasifican en teorías de la reproducción social, las de reproducción cultural y las teorías de la oposición o resistencia.

Las teorías de la reproducción social toman como problema básico la noción de que las escuelas ocupan un papel central en la reproducción de las formaciones sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción. Según Giroux "en otras palabras, históricamente los trabajadores se han entrenado, siguiendo programas de aprendizaje para lograr adquirir las habilidades de trabajo necesarias para sus empleos"³⁸. De esta manera la escuela se convierte en un lugar de construcción de subjetividades y disposiciones para el logro de tales fines sociales.

La perspectiva teórica desarrollada por Louis Althusser intenta abordar las diferentes cuestiones de cómo la fuerza de trabajo puede ser constituida para llenar el material importante y las funciones necesarias para reproducir el modo de producción capitalista. Para esto es necesario asegurar que los trabajadores incorporen las actitudes, valores y normas que ofrecen las disciplinas requeridas y para mantener el sistema de producción existente y los arreglos de poder, esto depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología. Por lo tanto, para él, la reproducción de "las condiciones de producción" reside en tres momentos interrelacionados en el proceso de producción, la acumulación de capital y la reproducción de las formaciones sociales características de las sociedades industrializadas. Estas son: 1- la producción de valores que mantienen las

³⁸ Giroux, Henry. "Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización". Biblioteca virtual de Ciencias Sociales.

relaciones de producción; 2-el uso de la fuerza y la ideología para mantener a las clases dominantes en todas las esferas de control importantes, y 3- la producción de conocimiento y habilidades relevantes para formas específicas de trabajo. Para Giroux es muy importante centrar el análisis en la concepción de poder e ideología que emerge de esta perspectiva. Althusser argumenta que la relación de la base económica con las instituciones de la sociedad civil no puede ser reducidas a la simple determinación de causa-efecto. Los principios que legitiman el sistema capitalista están enraizadas en las prácticas de regulación del estado que consisten en el *aparato represivo del estado*, representado por el ejército, la policía, la corte y las prisiones; y los *aparatos ideológicos del estado*, el cual gobierna principalmente a través de consentimiento y consiste en las escuelas, la familia, la estructura legal, los medios de comunicación masiva y otras instituciones. Giroux considera que aunque Althusser insiste en que en el resultado final, el ámbito económico es el modo más importante de determinación, logra escapar de una lectura ortodoxa de este problema. Lo hace afirmando que dentro de sociedades históricamente localizadas, hay un desplazamiento hacia otros niveles de determinación dentro de la totalidad social. Por ejemplo argumenta que la determinación principal para producir sociedades capitalistas reside en las instituciones del aparato ideológico del estado como las escuelas, que han llegado a ser la institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza del trabajo.

Desde la perspectiva de la teoría curricular, es importante señalar el papel de la burocracia estatal de la educación como parte del aparato ideológico del estado.

Las instituciones que controlan las prácticas escolares como los departamentos de

currículum, los de inspección, los planes de evaluación de la calidad educativa, son sólo algunos de los ejemplos. Las instituciones de formación del profesorado y los departamentos de investigación, caen dentro de esta categoría al tener la función de legitimar determinado tipo de currículum

Nuestro autor afirma que esta teoría es un avance con respecto a los supuestos tradicionales y liberales, ya que considera que el significado de la escuela puede ser comprendido dentro del contexto del aparato ideológico del estado y disipa las teorías marxistas de la escolarización que afirman que las escuelas son simplemente un reflejo del orden económico. Las escuelas son instituciones relativamente autónomas que existen en una relación particular con la base económica, pero que al mismo tiempo tienen sus propias y específicas restricciones y prácticas. Se observa en esta perspectiva, que la escuela lejos de ser un instrumento de igualdad y promoción, se constituye en un mecanismo construido por la burguesía para garantizar y perpetuar sus intereses. "Esta perspectiva de la escolarización resulta significativa porque nos proporciona una perspectiva sobre la relación entre la escolarización y el estado, entre la educación y la sociedad, que ha alterado notablemente la naturaleza de la teoría contemporánea sobre currículum"³⁹.

Althusser uso la ideología para mostrar el papel que desempeñan las escuelas para asegurar la dominación de la clase trabajadora. Bowles y Gintis, como otro exponente de las teorías de la reproducción, en vez de utilizar los aparatos ideológicos de Estado, ofrece una noción del principio de correspondencia. En

³⁹ Kemmis, Stehen. "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción". Ediciones Morata. Madrid.1993. Pág.118.

términos amplios propone que los patrones jerárquicamente estructurados de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza del trabajo y la dinámica de la interacción de clase bajo el capitalismo, están reflejadas en la dinámica del encuentro diario del salón de clases.

Giroux considera que este último planteamiento es demasiado simplificado y sobredeterminado porque ignora problemas importantes relacionados con la conciencia, la ideología y la resistencia en el proceso de escolarización, además de dejar de lado cualquier intento por delinear formas complejas en las que están constituidas las subjetividades de la clase trabajadora. "Los autores no ofrecen herramientas conceptuales para explicar el problema de cómo el conocimiento es consumido y producido en el marco escolar(...) refuerza la idea que es muy poco lo que los educadores pueden hacer para cambiar las circunstancias o la situación. (...) desaparece la promesa de una pedagogía crítica y del cambio social".⁴⁰ De esta manera no se explican las contradicciones ni los patrones de oposición que existen en las escuelas, se considera que la dominación es siempre total dejando de lado la producción y reproducción de formas ideológicas y culturales que aparecen y que se encuentran en oposición a los valores y prácticas dominantes.

⁴⁰ Op. Cit. Pág. 14.

TEORIAS DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL.

Las teorías de la reproducción cultural han intentado desarrollar una sociología del currículum que vincule la cultura, clase y dominación con la lógica y los imperativos de la escuela. Según Giroux el foco de la preocupación se centra en el análisis de los principios que subyacen a la estructura y trasmisión del campo cultural de la escuela, cómo la cultura de la escuela es producida, seleccionada y legitimada.

Para presentar esta perspectiva se tomarán las teorías de Pierre Bourdieu y la de Basil Bernstein.

Para Bourdieu las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado. Para nuestro autor las sociedades están mediadas y reproducidas, en parte, por medio de lo que él llama "violencia simbólica". El control se da a través de un sutil ejercicio de poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante "para imponer una definición de mundo social que es consistente con sus intereses. (...) La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de reproducción de clase, ya que al aparecer como trasmisora imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad"⁴¹.

⁴¹ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Editorial Popular. España. 2001. Pág. 129.

Al considerar la autonomía relativa del sistema educativo, la escuela puede servir a las demandas externas bajo pretexto de independencia y neutralidad y encubrir la función social que realiza y por lo tanto desempeñar más efectivamente funciones de reproducción cultural. Para Bourdieu la dinámica de la reproducción cultural funciona en dos formas importantes. Primero las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que cuenta como significativo y, al hacer esto, disfrazan esta "arbitrariedad cultural" en nombre de la neutralidad que enmascara su funcionamiento ideológico. Segundo, "la clase y el poder se conectan con la reproducción cultural dominante no sólo en la estructura y en la evaluación del currículum escolar, sino también en la disposición de los oprimidos, quienes participan activamente en su propio sometimiento"⁴².

El concepto de "habitus" presentado por nuestro pensador nos permite completar la mirada. "Es una formación duradera, el producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada una acción externa. Esta acción externa tiene por efecto producir individuos, duraderos y sistemáticamente modificados por una acción prolongada de transformación, que tiende a dotarles de una formación duradera y transmisible, es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción."⁴³ Por ello es que estas estructuras actúan como principios que generan y organizan las prácticas y las representaciones sociales. Las prácticas producidas tienden a garantizar la conformidad con una estructura y la duración a través del

⁴² Op.Cit. Pág. 19.

⁴³ Bourdieu, Pierre. "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo XXI editores Argentina.2003. Pág.33.

tiempo, cargan de una historia incorporada y naturalizada que crea disposiciones subjetivas.

Estas estructuras le permiten desenvolver al sujeto, su quehacer cotidiano y rutinario, lo que lleva al sostenimiento de una "seguridad ontológica" según las palabras de Giddens, es decir, una certeza y confianza en su ser, su hacer y su mundo. Las prácticas en las escuelas, entonces se viven y se experimentan como algo natural.

Implícitamente estas consideraciones llevan a señalar a los procesos de selección, organización y transmisión de los contenidos escolares como acciones que no son neutras sino que están impregnadas por ideologías, que llevan a privilegiar determinados significados sociales en detrimento o en una directa anulación de otros. Este proceso al naturalizarse se incorpora en las prácticas, en las relaciones, en las estructuras escolares junto con la idea de la imposibilidad de su transformación.

Siguiendo el análisis crítico que realiza Giroux de las teorías de la reproducción, podemos señalar el valor de la teoría educativa de Bourdieu en el análisis político que realiza de la cultura, en su examen de cómo la cultura dominante es producida en las escuelas y en su intento por desarrollar una psicología profunda que explicara parcialmente por qué el dominado toma parte de su propia opresión. Por otro lado, considera que realiza una apreciación unilateral de la ideología, porque deja de lado los procesos de resistencia de maestros, estudiantes y padres; como así también la creación y acomodación a las ideologías dominantes.

Finalmente presentaremos la perspectiva de Basil Bernstein que centra su análisis en cómo la educación desempeña un papel en la reproducción cultural de las relaciones de clase.

Basil Brestein plantea que la educación es una fuerza importante en la estructuración de la experiencia e intenta aclarar cómo el currículum, la pedagogía y la evaluación constituyen sistemas de mensajes, cuyos principios estructurales subyacentes representan formas de control social enraizados en la sociedad más amplia. Al investigar cómo la estructura de la educación da forma tanto a la identidad como a la experiencia, desarrolla un marco teórico en el que afirma que las escuelas contienen un código educacional que organiza las formas en que la autoridad y el poder han de ser mediados en todos los aspectos de la experiencia escolar. "Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución del poder como el poder y los principios del control social"⁴⁴.

El código educacional se refiere a la relación entre contenidos, a la fortaleza y debilidad en la construcción y mantenimiento de los límites que existen entre diferentes categorías que definen las prácticas escolares. Esta estructuración del código educacional permite analizar cómo el poder y el control son conferidos y mediados entre maestros y estudiantes.

Giroux considera que tanto Bourdieu como Bernstein se limitan a una versión de la dominación en la que el círculo de la reproducción parece irrompible. A pesar de lo profundos comentarios acerca de la forma y la sustancia de la reproducción

⁴⁴ "La reproducción cultural". Documento de apoyo a la docencia. Departamento de Formación Pedagógica. www.umce.cl

cultural, los actores sociales, como agentes de cambio, desaparecen de estos supuestos, como también los hacen las instancias de conflicto y contradicción. Sin embargo, según Kemmis⁴⁵, Bernstein ofrece un análisis profundo sobre cómo opera la escolarización y el curriculum para producir áreas de oposición e identifica la “pedagogía oculta” de la escuela informal, como una categoría importante para el análisis de los procesos de reproducción.

TEORÍAS DE LA OPOSICIÓN.

Las teorías que tratan de encontrar una explicación a las complejas interacciones entre los factores económicos, sociales, culturales y lingüísticos que conforman el proceso de reproducción son las de oposición. Estas describen las oposiciones presentes en el lenguaje, en la cultura y en la agrupación social, que producen en conjunto, tanto el efecto general de reproducción, como la amplia variedad de translaciones sociales que pueden observarse dentro de la estructura de desigualdades de la sociedad.

Kemmis⁴⁶ ubica a Giroux y a Apple como exponentes de las modernas teorías de la oposición porque ponen mayor atención en el papel que el conflicto y la contradicción tiene en los procesos reproductivos. Estas perspectivas tratan de elaborar la teoría de los procesos y prácticas sociales, mediante los que se asegura generalmente la reproducción social y cultural con el análisis de conceptos tales como ideología y hegemonía.

⁴⁵ Kemmis, Stephen. “El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción”. Ediciones Morata. Madrid. 1993.

Otro problema importante a considerar desde la perspectiva del curriculum es la relación entre la reproducción y transformación, en especial al hacer referencia a los planes de reforma a través de los cambios propuestos en la currícula y en la escolarización. Esto implica tensión entre cambio y estabilidad en el sistema, en los procesos de innovación curricular. En este sentido Kemmis plantea que en los procesos de reforma pueden observarse tres aspectos de la formación social. 1- en el medio de comunicación, el lenguaje, formalmente estructurado e institucionalizado en discursos; 2- en el medio del poder, realizaciones sociales, formalizadas e institucionalizadas en organizaciones; y 3- en el medio de la producción y de la vida cotidiana, la acción, formalizada e institucionalizada en las prácticas.

Desde el punto de vista histórico general, el cambio curricular ha sido contemplado en general como potencialmente transformador de la sociedad en su conjunto.

También aquí aparecen oposiciones, hay una lucha entre grupos de la sociedad para determinar el papel de las escuelas en el modelado de los futuros ciudadanos de la sociedad y para transmitir puntos de vista sobre el estado y sus instituciones. Esta problemática se abordará a continuación a través de los conceptos de hegemonía e ideología.

LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM COMO IDEOLOGÍA.

Hasta aquí hemos podido visualizar como la teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción. Pero esta distorsión no se percibe porque ha llegado a naturalizarse. Desde aquí es donde la teoría crítica del currículum intenta analizar los procesos por los cuales una sociedad ha formado sus concepciones acerca de lo real y como esto condiciona las decisiones en materia educativa. Se hace indispensable el análisis de los modos de comprender el mundo que conducen a ver lo distorsionado como no deformado, lo irracional como racional y así sucesivamente. Cuando dejamos de lado la comprensión de estos procesos entramos en el terreno de la ideología. Para la teoría crítica es de suma importancia la reelaboración de la noción de ideología mediante una comprensión más plena de la misma con el objetivo que se constituya en una herramienta analítica. Tomaremos para tal fin la reelaboración de la noción de ideología que presentó Henry Giroux y posteriormente la perspectiva de Kemmis en el análisis de la teoría crítica como ideología.

La crítica de la ideología implica por un lado el análisis crítico de los modos de conocimiento y prácticas sociales a fin de determinar a qué intereses sirven y, por otro lado, la ideología actúa como conjunto relativamente autónomo de ideas y prácticas, cuya lógica no puede reducirse a meros intereses de clase. Esto implica que no se pueden dejar de lado las pretensiones de verdad, es decir la identificación de los contenidos de las ideologías en cuestión. Aquí es donde

nuestro autor incorpora la cualidad transformadora y activa de la ideología porque considera que así como limita la agencia humana, también la posibilita.

“La crítica de la ideología postula la necesidad de una conciencia histórica, que comience con un análisis de las reificaciones de la vida cotidiana y tome las relaciones rígidas y congeladas, que reducen a los docentes y alumnos a “portadores” de la historia como base para explorar en esta y descubrir las condiciones que generaron en un principio esas relaciones”.⁴⁷ De esta manera es posible poner al descubierto los valores histórica y socialmente sedimentados que intervienen en la construcción del conocimiento y las relaciones sociales, funda la producción del conocimiento, incluida la ciencia, en un arco normativo ligado a intereses específicos.

El valor de ver la ideología como un proceso complejo en la producción y crítica de significados, resulta más concreto cuando se examina que el significado funciona como una fuerza constitutiva en la estructuración y transmisión de representaciones en los dispositivos escolares, como es el currículum, y en las relaciones sociales en el aula.

Se hace imperativo comprender de qué manera los significados sociales se construyen, a partir de la selección del conocimiento que el diseño curricular de un sistema educativo legitima como “socialmente” válido pero que responde a intereses del orden social dominante.

Según Kemmis⁴⁸ el currículum escolar esta formado y modelado ideológicamente, las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas

⁴⁷ Op. Cit. Pág. 128.

⁴⁸ Idem.

dominantes de la sociedad. Por ello propone un análisis de las escuelas en función de los parámetros de vida y de trabajo de la sociedad en general.

La posición que ocupa el saber en las escuelas, para el citado autor, se caracteriza como "cientificista" porque revela una fe ciega en la ciencia y en el saber especializado de los campos particulares, llegando en muchos casos a la peligrosa justificación del saber mediante el solo recurso de la autoridad. Desde el punto de vista del trabajo en las escuelas, nuestro autor afirma que es de tipo "técnico-instrumental" pero también aclara que hay un importante debate porque esta ideología no se expresa uniformemente, aparecen procesos y perspectivas ideológicamente alternativas. "Estas oposiciones rara vez se resuelven, incluso en las escuelas, donde se hacen esfuerzos sistemáticos para adoptar una filosofía educativa coherente, porque expresan amplias divisiones y diversos intereses en la sociedad."⁴⁹

Kemmis comparte con varios teóricos de la educación el análisis de que las tradiciones que se expresan en los diversas orientaciones principales para el curriculum, se hayan enfrentadas entre sí en las escuelas. Cada una de ellas a través de los procesos históricos se han cristalizado como perspectivas relativamente distintas con respecto a las concepciones de la naturaleza de la educación y su lugar en la sociedad y por supuesto han influido de diferente forma en la elaboración del curriculum. Ellas son la orientación vocacional / neoclásica, la liberal- progresista y la socialmente crítica.

En la actualidad, la primera orientación sigue siendo dominante. Refleja y crea la perspectiva de la educación como preparación para el trabajo, utiliza la división

⁴⁹ Op. Cit. Pág. 122.

por capacidad sobre la base de que la división del trabajo en la sociedad distingue meritocráticamente entre los trabajadores y, desempeña un papel activo en esta selección y en la concesión de oportunidades. Es neoclásica porque se basa en la tradición humanista clásica de que la “cultura” contiene ciertos conocimientos útiles que la escuela debe transmitir.

La liberal –progresista ve a la escolarización como una preparación para la vida más que para el trabajo, contempla la posibilidad del desarrollo total de la persona y rechaza la perspectiva instrumental del saber. Considera a la educación como liberación de las personas a través de la razón, lo que permitirá el desarrollo de personas autónomas y de una sociedad mejorada gracias a la acción correcta de los hombres.

Finalmente la orientación socialmente crítica es menos optimista en relación al perfeccionamiento de la sociedad a través de la educación. Incorpora las implicancias políticas de la tarea docente al proponer que es fundamental desenmascarar las estructuras injustas de la sociedad, como así también el desvelamiento de los procesos políticos y económicos que se estructuran mediante una lucha desigual de intereses enfrentados.

La teoría crítica del curriculum trata de trascender las oposiciones entre las implicancias prácticas y teóricas que surgen de las mencionadas tradiciones, en los distintos niveles de discurso, de organización social y de acción. Trascienden la oposición del discurso cientificista y humanista por otro dialéctico, interrelacionando sujeto y objeto, individuo y sociedad, conciencia y cultura; etc; como así también, la oposición de las perspectivas burocráticas y liberales, por otra de participación democrática, comunitaria; y el la de las perspectivas de

acción técnica, instrumental y racionalista, por otra emancipadora. La intención es emancipar a la gente de la irracionalidad en el discurso, de la injusticia en la interacción social y de la dominación por el mundo natural o el social.

En este punto del análisis es necesario mencionar que los teóricos del curriculum, también son productos de los procesos ideológicos de reproducción social y cultural, además, como trabajadores, crean relaciones sociales que permiten o impiden el acceso a otras teorías. Sobre esta base, podemos concluir que los teóricos, incluyendo a los profesores, son tanto productos como productores de procesos o de prácticas cotidianas, de la reproducción social y cultural.

Según Kemmis este proceso es complejo y es por ello que la visión crítica trasciende la relación entre las teorías de los teóricos y la prácticas de los prácticos, para reconocer que para comprender el curriculum y la escolarización, es necesario considerar la práctica de los teóricos y las teorías de los prácticos.

"Es preciso estar al tanto de que somos, en cuanto teóricos y en cuanto profesores, productos y productores de ideología y esto, a su vez, exige que nos organicemos con otros para hacer nuestras propias críticas, histórica y políticamente sensibles, de nuestros valores e ideas educativos sobre el curriculum, sobre nuestra propias prácticas, y sobre nuestras situaciones de trabajo".⁵⁰

Kemmis nos invita a embarcarnos en un proceso que necesariamente deberá ser cooperativo y de construcción democrática permanente, una forma de investigación sobre el curriculum autorreflexivo y crítico.

⁵⁰ Op. Cit. Pág. 136.

La crítica ideológica nos permite visualizar como los intereses dominantes se presentan en los diseños curriculares de los sistemas educativos

latinoamericanos, esto nos lleva necesariamente al análisis de los fundamentos en la visión eurocéntrica de conocimiento, tal como lo presentamos en capítulos anteriores. Esta cosmovisión se hace crucial para entender de qué manera los alumnos y docentes producen, transforman y consumen estos significados y hasta dónde construyen un tipo de relación con la alteridad que favorece o dificulta el reconocimiento del *otro*.

CAPITULO 5 COLONIALIDAD DEL SABER Y ALTERIDAD.

GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y COLONIALIDAD DEL SABER.

En capítulos anteriores hemos abordado el origen eurocéntrico de las ciencias sociales y su relevancia en la conformación de subjetividades. El eurocentrismo posee relevancia para nuestro tema en especial porque el sistema educativo latinoamericano surgió y se desarrolló a partir de la concepción de mundo y de hombre que generó la modernidad. Si consideramos cómo se construyeron las cosmovisiones acerca del conocimiento moderno podremos realizar paralelismos con el tipo de relación pedagógica que se establece a partir de los fundamentos del conocimiento en el curriculum escolar y en especial en los diseños curriculares de los sistemas educativos modernos. Si la construcción es eurocéntrica pero se presenta como universal, el cuestionamiento que surge es qué lugar ocupa el Otro en la relación mediatizada por los saberes modernos. En capítulos anteriores realizamos una aproximación al eurocentrismo desde la crítica a las ciencias sociales, a continuación se profundizará este concepto a través de los abordajes de la geopolítica del conocimiento y la colonialidad del saber desde las perspectivas de Anibal Quijano y Walter D. Mignolo. Estos conceptos nos permitirán analizar cómo se fue elaborando y legitimando la construcción de saberes, basados en una racionalidad positivista y proyectados desde una centralidad geográfica, para llegar a visualizar hasta donde se encuentra vigente la “dependencia epistémica” en los diseños curriculares escolares de los actuales sistemas educativos.

Anibal Quijano plantea una relación directa entre la constitución histórica de América Latina y el surgimiento de la modernidad y coincide con Dussel en el planteamiento de que la modernidad fue una ideología legitimadora de jerarquías. El eurocentrismo se presentó como un modo de comprender e interpretar las diversas experiencias históricas de las sociedades no europeas, de acuerdo a las características y trayectoria particular de la historia europea, la cual es convertida en un modelo de interpretación y validez universal. "Con acuerdo a esa perspectiva la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos. Desde este punto de vista, las relaciones intersubjetivas y culturales entre Europa, es decir Europa Occidental, y el resto del mundo, fueron codificados en un juego entero de nuevas categorías: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mítico-científico (...) Esta perspectiva binaria, particular del eurocentrismo, se impuso como mundialmente hegemónica en el mismo cauce de la expansión del dominio colonial sobre el mundo"⁵¹.

Quijano expresa que los europeos desarrollaron un rasgo común de todos los dominadores coloniales e imperiales de la historia: el "etnocentrismo" que lo llevó a generar una nueva perspectiva temporal de la historia y la ubicación de la "periferia" en el pasado de la trayectoria histórica cuya culminación era Europa. Nuestro pensador comparte con Dussel que la visión eurocéntrica tiene mitos fundantes. Uno de ellos se basa en la visión positivista del desarrollo de la historia como una imagen que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. El segundo mito incorpora el concepto de diferencia de naturaleza racial entre

⁵¹ Quijano, Anibal "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en "La colonialidad del saber". Lander compilador. CLASCO. 2003. Pág. 211

Europa y la no-Europa como un nuevo patrón de poder. "En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista (...) De este modo, la raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución mundial en rangos, lugares y roles en la estructura del poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial"⁵².

El vasto genocidio de los pueblos originarios demuestra que fueron usados como mano de obra desechable, forzados a trabajar hasta morir. Quijano plantea que existió una íntima relación entre la clasificación racial y el control del trabajo. Esta relación netamente colonial permitió a América el logro de una ubicación privilegiada ganada por el control del oro, la plata y otras mercancías producidas por el trabajo gratuito de indios, negros y mestizos, convirtiendo a Europa Occidental en la sede central del mercado mundial y posteriormente en el lugar de concentración de la producción industrial capitalista y el trabajo asalariado. Para explicar este fenómeno, nos invita a conocer las prácticas americanas de trabajo en la época colonial y también los períodos de independencia, donde los aborígenes se convirtieron en la servidumbre no pagada. Se conformó una nueva identidad racial donde se desarrolló una percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos, la inferioridad racial determinaba que no eran dignos de recibir salario. "Esa colonialidad del control del trabajo determinó la distribución geográfica de una de las formas integradas en el capitalismo mundial (...) dicha

⁵² Op. Cit. Pág. 203

relación social específica fue geográficamente concentrada e Europa sobre todo, y socialmente entre los europeos en todo el mundo del capitalismo⁵³.

En su condición de centro del capitalismo mundial, Europa no solamente tenía el control del mercado mundial, sino que pudo imponer su dominio colonial sobre todas las regiones del planeta, incorporándolas al "sistema mundo", convirtiéndose así en su específico patrón de poder.

Se generó un nuevo proceso de "re-identificación histórica" donde la colonialidad se constituyó en un patrón de poder fundamental y donde Europa concentró también su hegemonía en las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial de la producción del conocimiento. "En primer lugar expropiaron a las poblaciones colonizadas -entre sus descubrimientos culturales- aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo. En segundo lugar, reprimieron tanto como pudieron las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad"⁵⁴. Esto implica una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a cualquier otra forma de saber no europea.

Nuestro autor menciona la diversidad de pueblos que existían en América en el momento de la "colonización", cada uno con su propia historia, lenguaje, descubrimientos y productos culturales. Trescientos años más tarde todos ellos quedaban reunidos en una sola identidad: indios. Lo mismo ocurrió con los futuros

⁵³ Op. Cit. Pág. 208.

⁵⁴ Op. Cit . Pág. 210.

pueblos africanos, todos se convirtieron en negros. El resultado fue el despojo de sus propias y singulares identidades históricas como así también de la posibilidad de un lugar en la producción cultural de la humanidad. En adelante fueron razas inferiores, capaces de producir sólo culturas inferiores. Esto se completa con la visión de que Europa se había autoproducido a sí mismo como civilización, al margen de la historia iniciada en América, en una línea independiente que comenzaba con Grecia como única fuente original. "Finalmente concluyeron que eran naturalmente superiores a todos los demás, puesto que habían conquistado a todos y las habían impuesto su dominio".⁵⁵

Walter Mignolo argumenta que el conocimiento, como la economía, esta organizado mediante centros de poder y regiones subalternas y la problemática que visualiza parte de la presentación del discurso de la modernidad como des-localizado y des-incorporado, exigiendo el mandato a todas las regiones del mundo a "subir a la epistemología de la modernidad" generado lo que el llama "dependencia epistémica". Esta dependencia epistémica provocó que "la periferia" incorporara categorías eurocéntricas como únicas herramientas intelectuales que permiten la producción de conocimientos. Mignolo afirma que "si para entender a los zapatistas me baso en Bourdieu o en los métodos sociológicos, lo que hago es reproducir la colonización del conocimiento, negando la posibilidad de que para la situación histórico-social en América Latina el pensamiento que generan los zapatistas sea más relevante que el que produce Jurgen Habermas".⁵⁶ Es por ello que considera que una de las consecuencias negativas de la geopolítica del

⁵⁵ Op. Cit Pág. 221.

⁵⁶ Idem.

conocimiento es impedir que el conocimiento se genere en otras fuentes. Porque el dominio completo del conocimiento ha sido apropiado y manejado por las instituciones europeas y estadounidenses operando en lenguajes imperiales, es así como se publica y se traducen sólo aquellos nombres cuyos trabajos reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado. "De la gente negra, como la del Tercer Mundo, no se esperaba o suponía conocimiento. Los negros, tiene experiencia, los blancos tienen conocimiento. El mismo supuesto era para los indígenas –se supone que los indígenas poseen sabiduría, mientras que los blancos conocimiento".⁵⁷

¿Cuál es el origen de la dependencia epistémica de "mundo periférico"? Siguiendo nuestra línea de pensamiento consideramos que la "historia" del conocimiento esta marcada geo-históricamente, que tiene un valor y un lugar de origen.

Descartes desplazó el criterio de certidumbre de Dios al hombre, de la teología a lo que Mignolo denomina "ego-logía", pero manteniendo la universalidad del logos. A la Filosofía se le dio la responsabilidad de asegurar la propia lógica. La obra de Kant "La crítica a la razón pura" permitió establecer la fundación lógica y epistémica de la filosofía como árbitro supremo del conocimiento y entendimiento humano. La razón estaba más allá del género, la raza o la sexualidad y una vez que estos principios y supuestos fueron establecidos bastó poco tiempo para que se convirtieran en la base de la dominación imperial. Estas creencias tuvieron mecanismos que garantizaron su éxito tales como las políticas teológicas, "egológicas" y las éticas del conocimiento que generaron identidades desde la

⁵⁷ Mignolo, Walter. "Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Poscoloniales". Universidad de Ciombra. 2005.

colonialidad del ser y del conocimiento. Los ideales de emancipación que se presentaron favorecieron los mecanismos para subalternarse el conocimiento a pesar de presentarse desde supuestos relatos divergentes: “Esta observación vale tanto para la derecha, como para la izquierda o el centro (...) Y, como también sabemos, si la secularización generó el liberalismo, el liberalismo generó su contrapartida semántica, el marxismo. De tal modo que la cristiandad, liberalismo y marxismo no son dos caras de la misma moneda, sino tres caras de un solo lado de la moneda. Del otro lado de la moneda es la colonialidad”⁵⁸. El autor plantea con esto, que el pensamiento descolonial implica un desprendimiento de la “episteme política moderna” articulada como derecha, izquierda o centro y propone una apertura hacia algo nuevo a partir de la diferencia, un espacio-otro, del pensamiento descolonial.

Al llegar a este momento en la línea de pensamiento que venimos trabajando se hace menester plantearnos la posibilidad de que esta “dependencia epistémica” este presente en los diseños curriculares, en especial a través de las categorías eurocéntricas que rigen el conocimiento legitimado por estos diseños. Si estas categorías privilegian un tipo de racionalidad y con ellas educamos al alumno, qué tipo de alteridad se favorece. Es lo que vamos a intentar abordar en el siguiente apartado.

⁵⁸ Op. Cit. Pág. 3.

LA VISIÓN DE ALTERIDAD DEL EUROCENTRISMO EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR.

Retomemos el eje central de nuestra problemática: ¿Cómo el conocimiento positivista y eurocéntrico de las ciencias sociales en especial, generó la naturalización del orden social imperante y cómo el diseño curricular favorece esta reproducción? ¿Cómo la escuela construye una relación con el otro desde una visión netamente predeterminada?

La pretendida centralidad de Europa en la historia mundial que planteamos en capítulos anteriores, nos coloca desde aquí en una oposición, en un antagonismo de nosotros frente a ellos, pero con características especiales porque está implícita una supremacía en la relación. Se construye de esta manera, directrices, principios de alteridad, de exterioridad, de aquello que es exterior a mí y extranjero porque no pertenece a mi lugar, que está fuera de lugar. La cuestión es detectar cómo nosotros, latinoamericanos construimos una identidad desde este principio de alteridad. Consideramos que los procesos de colonialidad del conocimiento tuvieron mucho que ver con esto porque favorecieron en la educación, una naturalización del conocimiento científico como el fundamento primordial para lograr la formación "integral" de la persona.

En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad se encuentra la ciencia moderna donde el otro se objetiva, se controla, se homogeneiza y desde su punto de vista se universaliza, dejando atrás la posibilidad del reconocimiento del otro que es singular, impredecible, relativo, contingente, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto.

Ricardo Foster cuando analiza "Los rostros de la alteridad" nos remite "al descubrimiento del otro" que realizó Levinas a partir de la primera lectura de Dussel y plantea que ese otro había permanecido e invisibilizado en el relato hegemónico del logocentrismo, en sus palabras: "Supuso la posibilidad, en primera instancia, de revisar la entera tradición de la metafísica proyectada desde los griegos y anclada en una reducción ontologista, para aprehender, desde un nuevo lugar de significación, la emergencia de esa figura privada de entidad, desprovista de rostro y desarraigada de su propia existencia.(...) que posibilitaba un pasaje directo hacia la ética del pobre, hacia una filosofía de la otredad capaz de abrirse a la presencia de los olvidado, de aquello sustraído del Gran Relato de una modernidad homogeinizadora".⁵⁹ Estas palabras nos llevan a plantearnos la posibilidad de pensar el descubrimiento del otro en la figura del alumno que perdió el rostro y su voz por la violencia de la dominación simbólica que se pone en práctica con las prácticas eurocéntricas en educación organizadas por un currículum prescripto.

Continúa Forster en referencia a Levinas y plantea que el reconocimiento de la propia humanidad me viene del otro, la presencia heterónoma que pone en cuestión el reinado de la autonomía como única propiedad del sujeto. Esto es así porque existió una contraposición de una historia del Yo como pura identidad, frente a otra historia generalmente negada por la filosofía occidental, es decir el vínculo del yo con el otro. La presencia del concepto de identidad significa proyectar sobre el otro la gramática de lo Mismo. Necesariamente pone en

⁵⁹ Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge.(comp.) "Experiencia y alteridad en educación" FLASCO Argentina y Homo Sapiens Ediciones. 2009. Pág.102.

discusión las consecuencias del reinado de *logos* descomponiendo el concepto de finalidad y su relación con el sentido en tanto núcleo de una historia articulada lineal y homogéneamente, compartiendo el planteo presentado en capítulos anteriores con los pensadores como Dussell, Quijano o Mignolo.

Estos conceptos fundamentales de la filosofía occidental definirán no sólo la cuestión teórica, una representación cerrada exclusivamente en el reino de las ideas abstractas, sino en las vastísimas consecuencias en diversos órdenes del mundo social, es decir en la manera en que esas construcciones filosóficas fundan las condiciones de una determinada idea de hombre, sociedad, naturaleza y , esencialmente del Otro, aprehendido en las mallas de la Mismidad.

En este marco podemos presentar la idea de educación no intencional, en contraposición a la intencionalidad perfilada en el seno de la cultura de Occidente, tal como lo plantea Mélich: "La educación no intencional es una acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Una educación no intencional es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en el bosque (...) en la que el yo ha depuesto su soberanía; es una educación ética, una educación en la que el yo es absolutamente responsable del otro. En la educación intencional es mayéutica, autosuficiente, orgullo, arrogancia de la conciencia que ordena, dirige, controla, programa y evalúa. Satisfacción plena".⁶⁰ Esta afirmación nos lleva a realizar un paralelo con cada una de las acciones que realiza cotidianamente todo docente al planificar, dirigir, controlar, evaluar y que son el fundamento de la acción educativa, dirigidas hacia una finalidad a través del proceso que "enseña" la exterioridad vivenciada en especial, para nosotros

⁶⁰ Mélich, J. "Totalitarismo y fecundidad". *Anthropos*. Barcelona. 1998. Pág. 99.

latinoamericanos. Exterioridad garantizada por un conjunto de conocimientos científicos eúrocéntricos presentados con una pretendida objetividad universal, que favorecen una manera particular de ver el mundo, de interpretarlo, de actuar sobre él y fundamentalmente una forma de relación con la alteridad. Traemos nuevamente la presencia de Wallerstein porque ha mostrado cómo las ciencias sociales se convirtieron en una pieza fundamental para este proyecto de organización de la vida humana, al plantear que estas ciencias son un fenómeno constitutivo de los marcos de organización política definidos por el Estado-nación. Considera que sin ellas, el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas, construir y asignar a los ciudadanos una "identidad" cultural, a través de las instituciones creadas para tal fin, entre ellas la escuela.

De esta manera podemos considerar la importancia que tienen las ciencias sociales en la construcción de la subjetividad y sus implicancias en la concepción de alteridad. En el ámbito educativo, a través de diseño curricular, se legitima un tipo de conocimiento que conlleva necesariamente la "invención del otro".

CONCLUSIONES.

El diseño curricular está conformado principalmente por una selección de saberes o contenidos que las políticas educativas de los estados determinan como adecuadas para la formación de los niños y jóvenes. Esta selección que constituye el llamado plan de estudios, ha sido el eje de muchas reformas y transformaciones en los sistemas educativos latinoamericanos durante las últimas décadas. Esta situación ha llevado a que el tema curricular se convierta en el eje central de las “pretendidas innovaciones” en materia educativa.

Hemos realizado un recorrido por los orígenes del sistema educativo moderno y por la conformación de la teoría curricular, en Estados Unidos de la posguerra, en decir, en un determinado contexto, que nos permite visualizar al curriculum como una herramienta tecnológica para adecuar la educación a los requerimientos de la sociedad industrial, no sólo sobre qué prescribir sino también cómo hacerlo, además de analizar cómo la teoría curricular se convirtió en una mera aplicación técnica para el logro de los objetivos mencionados.

Planteamos que la manera que encontraron los sistemas educativos de cumplir con estos requerimientos, es incorporar los principios positivistas en las prácticas educativas, es así como se seleccionan los contenidos escolares del conocimiento científico. En el caso específico de las ciencias sociales, los supuestos de esta racionalidad positivista se basan en una visión eurocéntrica de conocimiento porque como hemos visto, el conocimiento tiene un lugar de origen y un valor, es decir, está marcado geo-históricamente y esta característica impregna las

prácticas áulicas. Pero existe una forma de ocultar estas características y es a través de la noción de objetividad y neutralidad con que se presentan cada uno de sus supuestos del conocimiento científico y que determinaron la selección de los saberes que se convirtieron en hegemónicos. Esta objetividad impide o dificulta el carácter netamente contingente de todo conocimiento y lo naturaliza. Llevado al ámbito educativo vimos como esta perspectiva se convierte en ideológica y cómo la escuela posee mecanismos para su reproducción.

Desde esta perspectiva se hizo necesario vincular la producción del conocimiento como una construcción social, con el poder, ubicando al diseño curricular como un dispositivo de saber-poder y como una de las tecnologías más sofisticadas de disciplinamiento de los saberes y los sujetos institucionalizados. De esta manera el curriculum transmite visiones sociales parciales e interesadas, además de producir identidades individuales y sociales particulares, basados como hemos visto, en el carácter arbitrario y relativo de la noción de hombre y cuya articulación obedece a la construcción histórica de un pensamiento antropológico, en la que ha intervenido un sistema de dominación.

El diseño curricular con sus disciplinas escolares, presenta jerarquías de conocimiento válido a través de formas particulares de sistematizar el conocimiento, que privilegian determinadas formas culturales en detrimento de otras, que se excluyen porque se consideran que no forman parte de una propuesta formativa.

En el caso específico de la ciencias sociales pudimos observar cómo sus producciones fueron generadoras de alteridades que, en nombre de la razón y el

humanismo, legitimaron la exclusión y el disciplinamiento social. Esta producción de alteridad forma parte también de un dispositivo de poder y para visualizar la problemática de la "invención del otro" desde las ciencias sociales, se hizo necesario el análisis de la perspectiva geopolítica y los procesos de "colonialidad del poder" y del saber porque consideramos que forman parte del mismo proceso. "Las ciencias sociales se constituyen en el espacio de poder moderno-colonial y en los saberes ideológicos generados por él. Desde este punto de vista, las ciencias sociales no efectuaron jamás una "ruptura epistemológica" frente a la ideología, sino que el imaginario colonial impregnó desde sus orígenes a todo su sistema conceptual".⁶¹ De esta manera vemos como las ciencias sociales funcionan como un "aparto ideológico" que legitima la exclusión y el disciplinamiento social y generan una producción de alteridad con puntuales dispositivos de poder-saber, por ello la colonialidad del poder y la colonialidad del saber se encuentran emplazadas en una misma matriz de construcción social de la alteridad.

Esta cosmovisión se hace crucial para entender de qué manera los alumnos y docentes producen, transforman y consumen estos significados y hasta dónde construyen un tipo de relación con la alteridad que favorece o dificulta el reconocimiento del *otro*.

⁶¹ Castro Gomez, Santiago. "Ciencias sociales, violencia epistémica y problema de la invención del otro" en "La colonialidad del saber". Lander. Clasco. Buenos Aires. 2003. Pág. 153.

¿Qué nos queda si dejamos de lado el conocimiento científico que posee una legitimidad hegemónica en el ejercicio de la práctica docente? Nos queda nada más y nada menos que el descubrimiento del otro, que implica necesariamente su reconocimiento. Una educación con posibilidad de reconocimiento del otro implicaría, entre otras cosas, escuchar la palabra del otro, con todas las implicancias que esta palabra generaría. "La voz del otro significa el contenido que se revela y es sólo a partir de la revelación del Otro, que se cumple la acción educativa"⁶² : palabras que Dussel pronuncia para introducirnos en lo que denomina la "praxis de liberación pedagógica".

Consideramos que llevar a cabo esta tarea implica desnaturalizar las prácticas docentes legitimadas por el diseño curricular, es decir problematizar hasta dónde el conocimiento producido por las ciencias sociales nos permite y favorece el reconocimiento del otro. La pretensión homogeneizadora de la escuela moderna a través del disciplinamiento social, fija los marcos de una identidad que se presenta como colectiva pero que como hemos analizado, excluye diferencias, acalla particularidades, normaliza y descalifica todo aquello que no encuadra con los parámetros establecidos.

Las ciencias sociales, herederas de la Ciencia Moderna eurocéntrica, con sus categorías, siempre autorreferenciales, con sus condiciones de saber implicadas en condiciones de poder, nos llevan necesariamente a la construcción de un proceso de desprendimiento de la racionalidad –modernidad instrumentada por el poder colonial, que produjeron paradigmas distorsionados de conocimiento y la "dependencia epistémica" que rigen los paradigmas de las ciencias sociales.

⁶²Dussel, Enrique. "La pedagógica Latinoamericana". Edit. Nueva América. Bogotá. 1980. Pág. 89.

Proponemos de esta manera, un pensamiento des-colonial liberado de las herencias de la colonialidad y el eurocentrismo, que impliquen una nueva manera de elaborar sentidos históricos y relaciones sociales. La apertura a nuevas lenguas, memorias, organizaciones sociales, economías, subjetividades, serán herramientas indispensables para la crítica de los diseños curriculares actuales y la construcción en las escuelas de procesos de reconocimiento de la alteridad.

BIBLIOGRAFÍA:

- Adorno, T. Y Horkheimer, M. "Dialéctica del Iluminismo". Sudamericana. Bs. As. 1988.
- Althusser "Ideología y aparatos ideológicos del estado".Bibliotecas digitales
- Appel, M. "Ideología y currículum". Edit. Akal. Madrid. 1987.
- Bordieu, Pierre."Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo XXI editores Argentina. Bs. As. 2005.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. "La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Libro 1. España. 2001.
- Candioti de De Zans, María."La construcción social del conocimiento". Edit. Santillana. Bs. As. 2001.
- Carr, Wilfred. y Kemmis, Stephen. "Teoría crítica de la enseñanza". Ediciones Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- Chartier, Roger. "Escribir las prácticas".Edit. Manantial. Bs. As.2001.
- De Alba, Alicia. "Currículum: crisis, mito y perspectivas". Edit. Miño y Dávila Editores. Bs. As. 1990.
- De Angelini, S. Landaburu,E. y Rosales,S.. "El currículum oculto". Edit. Lumen Humanitas. Bs. As. 2005.
- Diaz Barriga. "Ensayos sobre problemática curricular". Edit. Trillas. México. 1984.
- Dussel, Enrique, "Introducción a una filosofía de la Liberación Latinoamericana" Biblioteca digital CLASCO. 2003.
- Dussel, Enrique. "El encubrimiento del otro".Hacia el origen del mito de la modernidad".Nueva Utopía. Madrid. 1992.

Dussel, Enrique. "La pedagógica latinoamericana". Biblioteca Digital CLASCO. 1992.

Edgar Lander. Compilador. "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana. CLASCO. Bs. As. 2003

Foucault, Michael. "El discurso del poder". Folio Ediciones. México. 1983.

Foucault, Michael. "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias

Foucault, Michael. "Microfísica del poder". Ediciones La Piqueta. Bs. As. 1980.

Foucault, Michael. "Vigilar y castigar". Siglo XXI editores Argentina. Bs. AS. 1991.

Giroux, Henry. "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Edit. Piados. Barcelona. 1990.

Giroux, Henry. "Pedagogía y política de la esperanza". Amorrortu ediciones. Madrid. 2003.

Goodson, Ivor. "Currículum". Amorrortu editores. Bs. As. 2003.

Humanas". Siglo XXI. México.

Kemmis, Stephen. "El Currículum. Mas allá de la teoría de la reproducción". Ediciones Morata. Madrid. 1993.

Lobosco, Marcelo. "Lógica identitaria y reconocimiento de alteridades", en.

Lobosco, Marcelo. "Patologías de la Filosofía y Filosofía de las patologías". Ponencia, VI Jornadas Foucault-Universidad Nacional de Mar del Plata. 2007.

Mc Laren, Peter. "Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo". Aique Grupo Editor. Bs. As 1994.

Mélich, J. "Totalitarismo y fecundidad". Anthropos. Barcelona. 1998.

Moreno, Juan y otros. "Historia de la Educación". BIE. Biblioteca de innovación educativa. Madrid. 1984

Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. "Experiencia y alteridad en educación". Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe. 2009.

Terigi, Flavia. "Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio". Edit. Santillana. Bs. As. 2004.

Torres, Jurjo. "El currículum oculto". Editorial Morata. Madrid. 1996.

Wallerstein, Immanuel. "El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales". www.logosofia.org