

# Saberes y prácticas escolares

Pinkasz, Daniel (2011). "Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad". En: *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens, pp 17-39

## Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad

Por Daniel Pinkasz

Como habitantes del presente experimentamos las profundas transformaciones de la sociedad moderna y como profesionales tenemos un diagnóstico y una explicación. La experiencia de pérdida y a veces de perplejidad que embarga a quienes nos desempeñamos en el campo de la educación puede ser explicada por nuestra socialización profesional, nuestro contexto escolar de desempeño, así como también por una mirada idealizada sobre el pasado educativo. Las prácticas docentes se enmarcan en modelos o paradigmas que se construyen y se sostienen en la tarea cotidiana. La dicotomía práctica tradicional - práctica innovadora dificulta la comprensión de la convivencia de continuidades y rupturas en la conformación de los modelos escolares. Una mirada sobre los cambios que repare en la complejidad de las transiciones puede contribuir a una comprensión más ajustada de nuestro presente.

### La sociedad de los Sistemas Educativos Nacionales

El contexto en el que se desarrollaron los sistemas educativos de los últimos dos siglos ha sido el de las sociedades industriales nacionales. Hay consenso entre distintos autores en considerar a este tipo

Silvia Finocchio  
Nancy Romero  
(comp.)

de sociedades como un modelo societal con rasgos bastante determinados (Cavarozzi, 1996; Garreton, 2000; Hobsbawn, 1974).

La característica fundamental es la correspondencia entre un espacio territorial, un sistema económico, una organización política, una organización social y una dimensión cultural que confiere cierta pertenencia común<sup>1</sup>. El sistema de producción —la economía— y la forma de organización del Estado —la política— fueron los ejes alrededor de los cuales se organizaron las interacciones entre los individuos, los colectivos sociales, y se tejieron identidades y relaciones de pertenencia. Así las distintas clases sociales fueron concebidas como la agrupación de individuos con posiciones equiparables en la producción, mientras que los partidos y otras formas de agrupación de individuos, en relación con posiciones afines respecto de la acción política. Alrededor de estas esferas es que los actores sociales se conformaron en sujetos de la acción colectiva.

Este modelo societal, cuyo rasgo central es la correspondencia entre subsistemas organizados alrededor de la economía y la política en sede territorial, ha sido la referencia en relación con la cual han sido comparadas la mayoría de las sociedades realmente existentes. En efecto, la categorización subdesarrollo-desarrollo estuvo —está— relacionada con la mayor o menor distancia que mantienen las sociedades con dicho modelo.

En estas sociedades las familias y la educación han sido las instituciones encargadas de la reproducción mediante la formación de la individualidad, la transmisión de la herencia cultural, la formación para la vida productiva y para la vida política. Estas instituciones se han caracterizado por algunos rasgos identificables: la familia nuclear, por la confluencia de parentalidad y conyugalidad; la escuela primaria, por su carácter de espacio unificador para construir sentido de pertenencia y para conferir unidad a las comunidades compuestas por individuos provenientes de diferentes experiencias sociales. Sobre las características de la escuela volveremos más adelante.

## Construcción de comunidad nacional

El sentido de pertenencia de los habitantes de las sociedades nacionales no está dado sino que se construye en la experiencia social. Diversos historiadores coinciden en señalar que las naciones se han construido a partir de la integración —no exenta de conflictos— de comunidades con identidades particulares que, en el proceso de conformación de los Estados modernos, reconocieron en la figura de “la Nación” una identidad común. Desde esta perspectiva han destacado el carácter de “invención” (Hobsbawn, 1974) o de “comunidades imaginadas” (Anderson, 2006) de las naciones, para destacar su carácter histórico y contingente. Por tanto podemos decir que la correspondencia de un sistema político, una organización económica, una organización social y un sistema cultural en un territorio determinado es una construcción<sup>2</sup>. El programa educativo de la sociedad industrial nacional se conformó en el marco de lo que se ha denominado “capitalismo de imprenta” (Anderson, 2006). La divulgación y el acceso de la palabra impresa permitieron que una comunidad se reconociera como tal al compartir un lenguaje común, la palabra impresa contribuyó a la construcción de tal lenguaje y la escuela a su difusión y permanencia. Un efecto asociado fue el de crear un campo unificado de comunicación y la conciencia entre los hablantes de la existencia de dicho campo; otro, el de fijar el lenguaje y moderar el ritmo de su evolución; el tercero, crear una jerarquía interna situando en los niveles superiores a aquellas variedades de la lengua más cercanas a la imprenta. Sobre esta base se construyó y diseminó por el espacio de la comunidad un conjunto de referencias culturales que, al conferirle una identidad a quienes la integraban, contribuyó a su construcción. La complejidad de los procesos variaron de acuerdo con la complejidad lingüística de los contextos: en el caso de las ex colonias portuguesas e hispanas en América, cuyas poblaciones criollas ya compartían la lengua heredada de sus respectivas metrópolis como vehículo

1. Si bien conocidos, un repaso por algunos de estos rasgos nos permitirá abordar la manera en que sus modificaciones inciden en las transformaciones actuales de los sistemas educativos nacionales. En dicho repaso seguiremos en lo sustancial a Garreton (2000).

2. Como señala Grimson (2007), “construcción” o “imaginación” no significa falso ni irreal. Tampoco externo o ajeno a rasgos sociales y culturales existentes en el seno de las comunidades que conformarían la nación (Grimson, 2007 y Chatterjee, 2008), ni que las identificaciones resultantes de estos procesos se hayan extendido con la misma intensidad en el conjunto de la población.

cultural y administrativo, las referencias fueron una literatura común y el relato sobre una historia patriótica que los diferenciara de la metrópoli. Los Sistemas Educativos contribuyeron a estos procesos.

### *Modelo republicano de educación universal*

El programa de la escuela moderna suponía la emancipación del individuo de poderes trascendentes, la consagración del poder humano sobre la naturaleza y al mismo tiempo su anclaje en una comunidad nacional. Desde el punto de vista político esa comunidad sería concebida como una polis, es decir como una comunidad integrada por individuos iguales, con los mismos derechos y obligaciones cuyo requisito para el ejercicio de ciudadanía sería el de cumplir primero con la condición de educando (Rama, 1984). Por lo tanto la figura del ciudadano derivaría de la exposición de los sujetos a un modelo de socialización secundaria único, uniforme —por contraste al de las familias y los grupos particulares como las comunidades religiosas o étnicas—. La universalidad y la uniformidad debían garantizar la condición de ciudadanía y su ejercicio igualitario.

### *El Sistema Educativo Nacional*

En muchos países de occidente, en varios de América Latina y en particular en la Argentina, este modelo tuvo un actor principal aunque no único: el Estado y una herramienta: el Sistema Educativo. La tarea emprendida por los Sistemas Educativos Nacionales fue vasta en un sentido material y simbólico. Su estructura institucional se encargó de montar la cobertura material, de formar un cuerpo profesional de funcionarios y de investirlos de autoridad para la enseñanza o para su supervisión en los distintos rincones del espacio nacional. También se encargó del establecimiento de los contenidos de la formación mediante la elaboración de planes de estudio. En esta tarea expropió a otras agencias socializadoras, como la familia y las iglesias (Tedesco, 1980; Pineau, 1996), de muchos de los contenidos de la socialización, impuso su jerarquía de conocimientos y estableció

criterios de legitimidad. Como se ha dicho anteriormente y como veremos más adelante, estableció una lengua estándar, un código de comunicación, un corpus de lecturas, una versión del pasado, una pertenencia territorial, un modelo de corporalidad. A través de los Sistemas Educativos, el Estado Nacional construyó las bases principales de su autoridad pedagógica.

Puede ser considerada parte de esta construcción la contribución de la educación a la construcción de un orden, ubicando, consolidando o legitimando la posición de las personas en distintos estratos de la pirámide social. La correspondencia relativa entre estratificación educativa, ocupacional y social legitima las posiciones alcanzadas por las personas atribuyendo al mérito o al logro educativo el desempeño social. Esta legitimación contribuye a la cohesión social en tanto proporciona una explicación racional acerca de las desigualdades sociales. La atribución de correspondencia entre desempeño educativo y desempeño social ha sido muy discutida y hoy conocemos el papel del capital cultural en la adquisición del capital escolar o el del capital social en la reproducción del origen social de las personas (Bourdieu, 1979; Lahire, 2006). Sin embargo, la fuerza que dicha atribución ha tenido y aún tiene en el imaginario no puede ser discutida en tanto tal. Asimismo, en aquellas sociedades con movilidad social ascendente como la argentina, esta relación se correspondió con la experiencia vital de amplios grupos de la población (Braslavsky, 1988; Puiggros, 1992; Tedesco 1986; Tiramonti, 2004;).

### *El Currículum Nacional<sup>3</sup>*

El Currículum Nacional plasma la selección cultural que una sociedad establece para transmitir a las generaciones jóvenes y al mismo tiempo conlleva un orden y un principio de legitimidad. Se sabe que los procesos por los cuales se produce y cristaliza esa selección cultural son complejos dado que intervienen en ella múltiples sujetos con propósitos, intereses y perspectivas culturales diferentes,

3. Una primera versión de este apartado fue publicada en Finocchio, Silvia y Daniel Pinkasz (2005) "El currículum de la escuela de la modernidad", en *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares*, Clase 4, FLACSO, Buenos Aires.

no siempre conciliables, y que dicha selección se basa y al mismo tiempo funda legitimidades y autoridades (De Alba, 2006; Dussel, 2002; Kliebard, 1995; Sacristan, 1998).

Repasaremos los principales tópicos que caracterizaron la selección cultural para, en un segundo momento, abordar las transformaciones que ha sufrido el currículum. La existencia de un proceso histórico de construcción de un currículum nacional mundial (Benavot, 1991) nos permite englobar a múltiples sociedades en la descripción de lo que sigue.

El núcleo del currículum moderno está constituido por la transmisión de un código de comunicación, de un relato uniforme acerca del pasado, de una pertenencia territorial, de un corpus de saberes básicos, de esquemas de disciplina y salud corporal, de fortaleza física. Todos estos elementos contribuyeron a la cohesión de las sociedades y a la construcción de una identidad compartida. A continuación se analizan algunos de esos elementos.

Detrás de la expansión de un código de comunicación particular —la lengua nacional— debe verse la tarea mayúscula de la expansión de la “cultura escrita” y —ya lo hemos mencionado— la constitución o afirmación de una comunidad lingüística. Esta fue la primera función de la alfabetización en el siglo XIX y principios del XX. Es necesario tener presente la diferencia radical entre “cultura oral” y “cultura escrita” (Ong, 1982). Cuando hablamos de “cultura escrita” nos referimos a un universo complejo que implica adoptar formas de racionalidad, privilegiar ciertos soportes culturales —los libros— y aceptar principios de autoridad: la racionalidad de la argumentación escrita, la autoridad de los que más han leído y la de los que escriben.

En este sentido, un efecto fundamental de la escolarización fue la inclusión progresiva de la población en la escuela, la inclusión de amplios sectores en la cultura escrita. Su dominio, por otra parte, era y es un requisito básico para participar de la escuela, institución en la cual todos los contenidos existían y aún existen en la cultura del libro.

Para figuras como Sarmiento, José Pedro Varela o Andrés Bello la complementariedad imprescindible de la escuela era la fundación de bibliotecas y la difusión del libro. En momentos y en países con predominio de población rural y población adulta analfabeta para la que no se podía hablar aún de industria cultural, el universo escrito

no estaba materialmente disponible: el libro era un objeto raro y la prensa periódica recién comenzaba a extenderse para sectores populares urbanos. La siguiente cita de Sarmiento da una idea de cómo se veía el problema a mediados del siglo XIX; se trataba de fundar políticas culturales:

*¿Tenemos los libros necesarios en nuestro idioma para comunicar a los que lo hablan todos los conocimientos humanos? ¿Tienen los otros idiomas? Sí: el inglés, el francés, el alemán, tienen todos libros que transmiten el saber, y sólo el español carece de ellos. (...)*

Para resolver ese vacío proponía:

*Todos los gobiernos (Americanos) de habla española, bajo cuyos auspicios se publiquen libros de enseñanza, de ciencias, viajes, exploraciones, harán sus ediciones en concepto de remitir a los otros cantidades de ejemplares según cada uno lo exija, que serán permutados por otros que se publiquen por los demás (...)*

*Todos los congresos americanos serán invitados a votar una suma anual de dinero como ley permanente o por término que se designará (...) grandes ediciones de todas las obras importantes que posean los otros idiomas, sobre ciencias, artes, viajes y cuanto falta aún en nuestra lengua (Sarmiento, 1987: 153).*

Simultáneamente, con la aceptación de la *autoridad* y de la *racionalidad* de lo escrito, el código de comunicación común fue el vehículo para acceder a un *corpus cultural* común: reglas de buen decir, un canon literario que expresa modelos de ese buen decir y que transmite visiones del mundo y el acceso, al menos en teoría, a las regulaciones jurídicas. La anulación de las variedades de la lengua a causa de la uniformidad producida por el texto escrito —como afirmación de una lengua nacional— fue el efecto combinado de las dos funciones mencionadas.

La enseñanza de la *historia* tuvo la tarea principal de unificar el relato sobre el pasado. Las particularidades en América Latina estaban relacionadas con diversas cuestiones. En primer lugar, con la necesidad de saldar un pasado reciente atravesado por múltiples

conflictos entre quienes — a partir de la conformación de los Estados Nación— serían “ciudadanos hermanos” e “hijos de la patria”, cuyos antepasados inmediatos habían estado enfrentados por guerras de independencia, guerras civiles y luchas facciosas. En segundo lugar, con la incorporación de inmigrantes a quienes ese pasado les era completamente ajeno pero que debían compartir. En tercer lugar, con los derrotados de esa historia, los indígenas, que debían asimilar un relato sobre ellos desde la visión de los conquistadores.

En el origen del currículum moderno, la enseñanza de la “Historia Patria” adquirió contornos paradójicos: se convirtió en la historia de naciones inexistentes al proyectar al pasado una nación en construcción, una historia política sin política ya que se cuenta más como una epopeya patriótica que como un verdadero campo de disputa entre individuos y grupos (Privitellio, 1998) y una historia con un peso extraordinario de la definición territorial acompañada por la enseñanza de la “Geografía Nacional” que soldó la identidad con un territorio y su defensa. En realidad, la “Historia Patria” o la “Historia Nacional” era el complemento de una escuela que encontraba su fuerza pedagógica en los ritos: las efemérides, verdadero santoral de la patria; los actos escolares y las oraciones a la bandera, especie de misas laicas; el respeto a los símbolos patrios, los discursos escolares en los cuales la palabra pública y la presencia del Estado eran encarnados por la Señorita Directora. Como en el resto de América latina, en Chile la enseñanza de la historia entró a la escuela una vez que el Estado Nacional logró asentarse y comenzar a construir un sistema de educación pública, hacia la década de 1840. ¿Qué perspectivas utilizó la historia como disciplina escolar para la creación de un sentimiento nacional? Así lo expresan los historiadores Sagredo y Serrano (1994, citado en Vazquez y Gonzalbo Aizpuru, 68):

*Frontera lejana del Imperio Inca por el norte y acosado en el sur por el pueblo araucano durante gran parte del período colonial; la más lejana y pobre de las colonias españolas, dependiente del Virreinato peruano y conocido solo por ser tierra de guerra, desde la perspectiva de los historiadores era difícil recurrir a los elementos clásicos del nacionalismo romántico para forjar una identidad heroica. Si en todo el Continente la Independencia fue el momento paradigmático, en el*

*caso de países como Chile, con un pasado de relieves menores, ello fue aún más fuerte. En el marco de una interpretación convencional para el siglo XIX, que privilegia la narración de grandes acontecimientos, la historia militar y política, los grandes personajes cuyo punto de vista es el ideal del progreso y de la ilustración, dicha identidad no se construyó ensalzando un pasado indígena glorioso, aunque se hiciera referencia al espíritu libertario de los araucanos, ni bastaba construirla sólo apoyándose en una negación, como lo era la condena al pasado colonial. El factor determinante [...] fue la exitosa construcción de la república, porque allí se diferenciaba de los demás países del Continente, era allí donde podía construir un modelo heroico, un ethos fundante que fuera patrimonio distintivo de la nación.*

Por su parte, la *geografía* fue encarada como la descripción del territorio con dos funciones básicas: por un lado, la afirmación de la soberanía territorial, en particular sobre las islas Malvinas y la “Antártida Argentina” y por el otro, la enumeración de sus bondades geográficas (diversidad de climas, amplias zonas fértiles, multitud de ríos, litoral marítimo generoso, etc.). Estas características geográficas abonaban la certeza de un país destinado a la riqueza, certeza excesiva basada casi exclusivamente en la experiencia histórica de la burguesía pampeana.

Por su parte, la *formación cívica* surge tempranamente ligada a una formación elemental para la ciudadanía y como instrumento de integración del inmigrante. Su enseñanza fue absolutamente formal y se limitó a dar a conocer la Constitución Nacional y las Constituciones Provinciales. Esta formalidad se acentuó a partir del año 1930, con la primera ruptura del orden democrático. Su presencia se constituyó en el testimonio de un ideal de funcionamiento cívico para el cual la sociedad parecía no estar preparada.

La *matemática* escolar tiene su origen temprano, junto con la enseñanza de la *lectura*, en la escolarización de los saberes elementales. En el caso de la matemática, su escolarización está relacionada con las actividades de la burguesía durante las primeras etapas del capitalismo mercantil. Su desarrollo histórico en Europa está recorrido por la tensión constante entre la función especulativa, propia de su origen en el currículum clásico de las universidades de la Edad Media

(la matemática especulativa del *cuatrivium*) y un paradigma práctico ligado a los procesos de industrialización temprana, a la construcción de los sistemas educativos y a la introducción en los mismos de los laboratorios y los talleres. Como señala Ivor Goodson (1995), esta tensión entre el paradigma de la matemática especulativa y el de una matemática práctica debe leerse en el marco de las disputas por definir qué conocimiento se reserva para una elite y qué saberes se amplían para los nuevos sectores que acceden a los sistemas educativos en formación. En síntesis, se trató de una discusión sobre la contribución de la escuela moderna a la definición del currículum básico de la ciudadanía.

### El proyecto de la escuela moderna en las sociedades del siglo XXI

En las últimas décadas el tipo societal industrial nacional se ha visto transformado. Las Ciencias Sociales han hablado de sociedades posmodernas, sociedades posindustriales globalizadas, sociedad en red, del conocimiento, segunda modernidad, sociedades reflexivas y otras múltiples denominaciones que han dado cuenta con distintos énfasis de estos cambios (Lyotard, 1987; Castells, 2006; Garretón, 2000; Beck, Giddens y Lash, 1997). No nos detendremos en el debate sobre la caracterización de este nuevo tipo societal, sino que enunciaremos aquellas características sobre las que hay consenso generalizado entre quienes estudian las sociedades y sus transformaciones.

Quando se habla de transformaciones, más que en el reemplazo de una sociedad por otra se piensa en imbricaciones e hibridaciones. Si los ejes organizadores de la sociedad industrial nacional fueron la economía y la política, los de las sociedades actuales tienden a ser la comunicación y el consumo (Garretón, 2000). Los actores sociales conformados sobre estos ejes organizadores se conforman a la manera de públicos, audiencias o consumidores, opacando las figuras de ciudadanos, trabajadores y sus tradicionales organizaciones: los partidos políticos y los gremios. Asistimos al crecimiento de expresiones de la sociedad civil representada por actores identitarios —de género, étnicos, sexuales, etáreos, etc.

### Desacoples

Estas transformaciones estructurales y culturales trajeron consigo una serie de desacoples entre sociedad y educación que erosionaron los rasgos conocidos hasta ahora. La modernidad de los siglos XIX y XX postuló el desarrollo paralelo, interconectado, unidireccional y progresivo de sociedad y escuela. Esta articulación supone continuidad entre socialización y escolarización. Actualmente pueden advertirse algunos desacoples. Mencionaremos al menos cuatro; entre a) desarrollo social y desarrollo educativo; b) grupos de edad, niveles educativos y conocimientos profesionales; c) socialización intergeneracional; d) trayectorias escolares y trayectorias vitales. Con esto no queremos afirmar que no exista vinculación alguna entre sociedad y educación ni que las antiguas relaciones hayan desaparecido por completo, sino que las tradicionales se han debilitado y las emergentes no son del todo evidentes dado que están en pleno proceso de construcción.

Al mismo tiempo es importante considerar que las sociedades nacionales industriales reales no se correspondieron con el modelo societal. Las sociedades de América Latina encajaron solo parcialmente en los patrones de dicho modelo de modernidad como podrían hacerlo sociedades capitalistas de origen neocolonial (Halperín Donghi, 1999): integración periférica a la economía mundial, formas de dominación política con predominio oligárquico, sociedades duales integradas por grandes grupos de población sin acceso a los beneficios del desarrollo, regímenes políticos autoritarios, presencia de poblaciones de origen pre-hispánico y mestizo con baja participación económica y representación política cuya persistencia cultural —invisible, dominada, híbrida— permearía a las sociedades. Por tanto los desacoples se producen entre esferas cuyas articulaciones se presentan en una particular forma de modernidad que ha sido denominada periférica, híbrida, ya en su origen descentrada del modelo.

La educación coadyuvaba al desarrollo de las sociedades nacionales —concebido el desarrollo como el crecimiento de la producción y la expansión en la distribución de sus beneficios— y las sociedades desarrolladas eran, a su vez, las que exhibían más y mejores indicadores de escolarización. Las razones que abonaban este movimiento de retroalimentación podían ser diversas: algunas basadas

en argumentos políticos —la formación de la ciudadanía—, otras, en argumentos económicos —las competencias para el trabajo— o para atender a la “cuestión social” —evitar el “vagabundo”. Es sabido que en una primera etapa estas tareas fueron cumplidas por sistemas educativos tripartitos: una educación básica para todos, una educación secundaria selectiva, una educación superior restrictiva. Con el avance de la escolarización este esquema se fue complejizando, surgiendo ofertas de educación laboral a continuación de la formación básica, modalidades humanísticas y técnicas en la educación secundaria, formas de diversificación en educación superior con ramas profesionales y académicas, diversas modalidades de educación para quienes quedaban a mitad de camino, como la educación de adultos, etc.

En la confluencia entre las posibilidades brindadas por los Sistemas Educativos Nacionales y las exigencias, demandas y usos por parte de los distintos grupos sociales, las sociedades configuraron circuitos educativos articulados a las posiciones que estos grupos sociales ocuparían en la sociedad en momentos históricos determinados. Así, en el contexto expansión económica y de ampliación de los sistemas educativos en la primera y segunda mitad del siglo XX las clases medias y las clases trabajadoras se beneficiaron, cada una a su turno, de la expansión de las modalidades técnicas y humanísticas de la escuela secundaria, lo que permitió a las primeras el acceso a la universidad a partir de los años 50-60 del siglo pasado. Si bien este esquema tuvo sus particularidades en distintos contextos, en términos generales puede decirse que la educación acompañó diversos cambios como “modernización”: creciente industrialización en países periféricos y ampliación del mercado de empleo, movilidad social ascendente, expansión de la ciudadanía política y social, adopción por el conjunto de la población del modelo de costumbres y consumo urbano, expansión de la escolaridad del conjunto de la población, conformación de una cultura de masas alrededor de las llamadas industrias culturales.

Este relato que articula desarrollo y progreso económico, participación política, movilidad social, hoy no podría ser sostenido de la misma manera. El desacople ha surgido de la constatación de que el incremento de la escolarización y el progreso social conjunto no

necesariamente están unidos; que es posible el progreso social de grupos o individuos desgajado del destino global del colectivo nacional; que aunque las credenciales educativas sean fundamentales para estar vinculado a los procesos de movilidad social, su posesión no aleja la amenaza de la movilidad descendente; que el consumo cultural y aún la participación en la cultura de masas se desvincula de los niveles de escolarización.

El ajuste entre socialización y escolarización suponía, asimismo, una correspondencia entre rasgos bio-psíquicos y una cultura infante-juvenil. La escolarización formó parte de la construcción social de estos grupos de edad haciéndoles corresponder parcelas especializadas de los sistemas educativos produciendo conocimientos profesionales sobre cada uno de esos grupos. La desincronización de aquellos rasgos biológicos y psíquicos con las experiencias sociales contemporáneas de niños y jóvenes genera otros desfases; por un lado los niños se introducen más tempranamente en los problemas de la vida y la sociedad, integran prematuramente audiencias y grupos de consumidores y la adolescencia se prolonga crecientemente. Las instituciones mediadoras de la incorporación de los recién llegados a la sociedad, familia, iglesias, escuela y en algunos casos el trabajo temprano, comparten en la actualidad sus funciones con los medios de comunicación. Al mismo tiempo los grupos etarios participan del fenómeno de diversificación y fragmentación de las sociedades; hablamos, entonces de “infancias” y de “juventudes” y esta multiplicación no sólo se corresponde con desigualdades de acceso a derechos y bienes, sino también con diferencias identitarias. Este fenómeno, más evidente entre la juventud urbana, unido a la fuerza de la interpelación mediática, constituye un gran desafío para la comprensión colectiva intergeneracional y para los sistemas educativos.

La noción de socialización que en la definición durkheimiana supone la transmisión vertical de la cultura por parte de las generaciones mayores a las jóvenes, se complejiza al tomar nota de la existencia de prácticas de socialización horizontal mediante las cuales los individuos de las generaciones jóvenes tienen una creciente permeabilidad a la influencia entre pares. Algunos autores han acuñado la figura de “autosocialización” o “subsosocialización” para destacar la menor injerencia de la sociedad y de sus instituciones sobre los

individuos y la preeminencia de la socialización entre individuos de una misma generación por sobre la de las generaciones mayores (Urresti, 2002).

La condición de educando ha excluido tradicionalmente otros roles como el de trabajador o los de padre o madre. A lo sumo les ha destinado modalidades especiales fuera de la educación común, como educación de adultos, formación profesional. En la actualidad las trayectorias vitales de los estudiantes, en particular de aquellos jóvenes objeto de las políticas de expansión de la escolaridad, comparten aquella condición con los roles de trabajador —a menudo en el mercado informal—, padre o madre. Lo que ha sido designado como anomalía en la perspectiva tradicional tiene cada vez más peso en la escuela y debe ser incorporado como dato en las políticas educativas y curriculares. Por lo mismo se van haciendo difusas, en forma predominante para algunos sectores y en forma menos evidente para otros, las fronteras tajantes entre educando y no educando. Las trayectorias educativas aparecen sinuosas y se advierten crecientemente una mayor fluidez de las entradas y las salidas, abandonos y retornos de las carreras educativas, lo que obliga a pensar en alternativas a la presencialidad tradicional.

Despojados de connotaciones nostálgicas veamos ahora algunos de los rasgos que se han modificado en el currículum tal como lo pensó el programa moderno.

*Cambio en las formas de pensar la diferencia cultural:  
de la diferencia como jerarquía a la coexistencia  
de diferencias.*

El programa de la escuela moderna se pensó a sí mismo como un programa homogeneizador y ordenador de las sociedades. Desde la escuela primaria se imaginó la integración de los diferentes grupos sociales con la medida de un mismo patrón cultural, y desde la escuela secundaria se instauró un proceso de selección social. En este esquema la jerarquía cultural diseminada y plasmada en el currículum por los sistemas educativos en su doble función de fuerza legitimadora y expansiva de esa legitimidad tuvo un papel fundamental. Cuando

en América Latina se extendieron, a partir de los años sesenta, las voces críticas sobre los efectos excluyentes del proyecto modernizador, se señalaron las diferencias en la posesión del capital simbólico para explicar las dificultades en la escolarización por parte de grupos sociales sin tradición escolar; hoy este argumento mantiene su vigencia para explicar las dificultades con las que tropiezan las familias cuya primera generación ingresa a la escuela secundaria obligatoria. A partir de entonces, la "diferencia cultural", entendida como posesión diferencial de capital simbólico valorado por la escuela, se tornó en una clave explicativa del éxito o del fracaso escolar.

Sin embargo, en las últimas décadas ha perdido terreno la concepción jerárquica de la cultura y se ha extendido una perspectiva según la cual las culturas son consideradas como visiones equivalentes del mundo. Consecuentemente se han elaborado críticas al modelo homogeneizador sobre el que se basó el currículum moderno. Dado que detallar los procesos culturales e intelectuales detrás de esas modificaciones sería un capítulo en sí mismo que no podemos desarrollar en este trabajo, mencionaremos tres factores. Por un lado, el papel determinante de la industria cultural y del mercado simbólico cuya segmentación ha reemplazado la vigencia de un mismo patrón para tasar el valor de los bienes contribuyendo a la existencia de diversos patrones y sistemas de valores coexistentes para mercados también coexistentes. En segundo lugar, las Ciencias Sociales que han desarrollado una concepción de cultura según la cual la diferencia entre producciones culturales no es inmanente a los contenidos sino que es trascendente, situada, histórica y socialmente, y, por tanto, su ubicación en una escala jerárquica resulta arbitraria. Finalmente, las luchas por el reconocimiento de los sectores sociales cuyas culturas otrora fueron deslegitimadas. Todos estos factores han alterado los patrones de legitimidad asumidos por el programa de la escuela moderna y se ha pasado de enfocar el problema de la diferencia como un sistema de jerarquías a pensar la diferencia como un sistema de múltiples legitimidades coexistentes. Aunque no podamos afirmar que las sociedades son más horizontales, sí podemos decir que las escuelas las piensan como tales.

### *Alteración del sistema de legitimación curricular*

En consonancia con lo señalado en el apartado anterior también han sido alterados varios de los pilares del sistema de legitimación curricular. Enfoquemos en primer lugar al currículum en su carácter de documento público que concentra la selección de aquellos tópicos de la cultura cuya transmisión a las nuevas generaciones se considera valiosa. Desde hace varios años se ha venido discutiendo acerca de la legitimidad de dicha selección tanto por sus procedimientos como por sus resultados. En esta discusión se ha revisado, entre otros aspectos, qué se considera valioso en cada época, el carácter democrático o no de la selección en términos de la representación en el currículum de las diferentes perspectivas de los grupos sociales que componen la sociedad o de las cosmovisiones de grupos étnicos excluidas del currículum.

Como hemos puesto de manifiesto se discute el carácter homogéneo y homogeneizador de los currículos nacionales, exigiendo la apertura de la selección cultural a visiones plurales, más atentas a las diferencias sociales, locales, étnicas, de género, generacionales, etc. Por lo tanto, se propone una selección plasmada en un documento abierto y flexible que debe ser especificado en las instituciones por los docentes.

Las formas de pensar las relaciones de los estudiantes con el conocimiento también se han visto profundamente modificadas. Desde la Escuela Nueva y su temprana reivindicación de una pedagogía que recoja los intereses y motivaciones de los estudiantes, hasta la consigna actual de que las especificaciones curriculares contemplen contenidos de interés de los alumnos. Más radicalmente, la noción de construcción del conocimiento termina por destronar el “saber” al considerar que no existe un conocimiento externo, es decir, por fuera del sujeto y del proceso de aprendizaje.

Asimismo se ha discutido la capacidad de regulación del currículum prescripto señalando que la pretensión de las autoridades educativas de ordenar —las prácticas escolares y los aprendizajes de los y las estudiantes— es una tarea imposible que desconoce el carácter autónomo e imprevisible de las prácticas, la naturaleza contingente de la relación pedagógica, y anula la autonomía e iniciativa

profesional de profesores y profesoras (Apple, 1986; Dussel, 2002; Fumagalli, 2008; Stenhouse, 1991).

Desde la perspectiva de la autoridad cultural, el currículum se ha visto profundamente modificado con un valor relativo tanto para docentes como para estudiantes. Hoy es dudoso hablar de la autoridad indiscutida del programa sino que éste tiende a ser más bien una referencia para la comunidad escolar a partir de la cual la institución compone la propuesta final. Al cabo de este proceso nos encontramos con una autoridad curricular horizontal, deliberativa, distribuyéndose entre profesores que tienen a su cargo la composición (Palamidessi, 2003) del currículum, tarea que supone escuchar y aceptar múltiples voces e intereses.

Las reformas educativas desde los años sesenta han contribuido a estas transformaciones. La revisión de estas estructuras curriculares rígidas, la renovación de criterios de autoridad curricular, la desestabilización del código curricular (Lundgren, 1992) —que permite comunicar información sobre el alumno a través de su posición en una estructura secuencial y jerárquica de conocimiento—, puestas en marcha por las reformas pedagógicas que procuran generar condiciones para la permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria, alteran radicalmente los supuestos básicos de la cultura escolar.

### *Selección de contenidos del Currículum Nacional*

El Currículum Nacional fue sufriendo a lo largo de las últimas décadas una serie de cambios. Si bien estos cambios no son uniformes ni similares en todos los países, algunos de sus rasgos son compartidos por un modelo curricular mundial (Kamens y Benavot, 2008), enumeraremos a continuación algunos de sus rasgos principales, recordando que no siempre los cambios en el currículum oficial se reflejan inmediatamente ni de la misma manera en el currículum real.

En la enseñanza de la historia ha perdido lugar protagónico el nacionalismo, el relato patriótico cargado de épica y de dramatismo basado en epopeyas militares y en gestas políticas. Otro tanto ha ocurrido con el canon proveniente de la alta cultura o del folclore

que distinguía la cultura nacional del resto de las culturas y con los relatos que enfatizaban la cultura y las costumbres particulares de los pueblos. La lengua se enseña como herramienta de comunicación más que como patrimonio cultural y aquellas comunidades que tienen más de una lengua aceptan progresivamente la existencia de varias lenguas nacionales. Asimismo, se ha extendido la enseñanza del inglés desde los niveles más bajos de la educación (Meyer, 2008).

Por otra parte, ha disminuido el peso del mundo físico, el territorio, la flora y la fauna autóctonas, los límites territoriales y las subdivisiones que formaban parte indiscutible del currículum. Es lo que Meyer llama la "ontología nacional" para referirse a la materialidad del territorio con sus montañas, ríos, seres vivos, poblaciones en el marco de límites claros, como si la división política convencional circunscribiera con claridad al mundo natural.

En este giro de la agenda se puede percibir una fuga de los contenidos que va desde el conocimiento concreto y local a uno más abstracto y general. En efecto lo que se abandona es un conocimiento situado y particularista:

*Había historias de lugares definidos, con fechas precisas, héroes y villanos, hechos particulares y dramáticos. Geografía, Botánica, Zoología tenían referentes similares: uno debía aprenderse el largo del Nilo, las propiedades de un árbol o de un mamífero, y los nombres de los tipos de nubes (...). El lenguaje era definido con estándares elaborados de corrección lingüística, y con listas de lenguas importantes (...). La literatura, el arte y la música también traían sus listas de nombres que formaban cánones del gusto adecuado. Las ciencias físicas tenían leyes y una buena cantidad de hechos. Incluso la matemática estaba incrustada en formas y leyes bien concretas (Meyer 2008:410).*

En la agenda curricular actual los contenidos tienden a ser más abstractos, se refieren a una sociedad y a un mundo de alguna manera desligado de los "hechos", se estudian los derechos del hombre o la noción de derechos humanos pero no en función de memorizar listas de derechos y obligaciones. La enseñanza de la historia abandona las fechas y los nombres a favor de los procesos, la interpretación y la reflexión histórica. Lo mismo sucede con el conocimiento

de la sociedad y del espacio físico que pierde su referencia fija y destaca su relación siempre cambiante con el ser humano.

Anteriormente el eje de la educación básica preparaba para el desenvolvimiento de las personas en el marco de identidades y lugares fijos en la estructura social. En la actualidad este eje ha sido sustituido por otro que está centrado en el desarrollo de un individuo desmarcado de las construcciones simbólicas que organizaban las relaciones sociales características del mundo social en las décadas pasadas (Tiramonti, 2004 y 2008). El nuevo eje apunta a un individuo competente para ejercer una serie de opciones —entre las que se encuentran las propias opciones curriculares—, que no está inserto en un orden social fijo y que debe ser formado para el ejercicio de una ciudadanía a la vez local, nacional y supranacional.

## A modo de cierre

Los desacoples mencionados han modificado las coordenadas en las que se afirmaba el Estado Educador reconociendo un mayor protagonismo a las sociedades. No obstante, en nuestros países, los Sistemas Educativos no han consolidado aún transformaciones que permitan plasmar nuevas coordenadas para la acción pedagógica. Persisten las modalidades especiales que reflejan una forma de incorporación problemática, de segunda oportunidad, para aquellas poblaciones que no están incluidas en la corriente principal de los Sistemas. Los modelos institucionales —pensados para poblaciones escolares definidas por grupos de edades según un esquema evolutivo lineal con trayectorias únicas— son, por el momento, ensayos que no han logrado pasar del estado de experiencias piloto o transformaciones puntuales.

Los cambios en el currículum reflejan la existencia de una multiplicidad de autorizaciones culturales. La dispersión de la autoritaridad curricular no implica necesariamente su ausencia sino su descentramiento y la necesidad de poner en práctica figuras que den lugar a formas de autorización situacional. Aunque de manera distinta, estas alteraciones involucran tanto a grupos tradicionalmente incluidos como a aquellos a quienes nuestras sociedades se plantean

incorporar mediante las políticas de extensión de la escolaridad obligatoria. Quizá esta sea una característica que deba ser agregada al inventario de novedades: los grupos sociales subordinados, aquellos que por dicha condición no han accedido al derecho de educación básica, hacen no obstante oír su voz dentro del currículum a medida que son incorporados.

Los contenidos que propiciaban la integración colectiva han registrado el giro de época. Así asistimos a un cierto debilitamiento de los contenidos en los que se asentaban los mitos de identidad como el de patria y el de la infalibilidad de las figuras patrióticas, el peso del territorio y la “ontología nacional”. Es cierto que gran parte de los mitos no desaparecen como lo reflejan los festejos del bicentenario en la Argentina y el reflotar de ciertas epopeyas colectivas. Muchos persisten en la cultura escolar de múltiples maneras, muchas de las cuales no son registradas por la historia oficial del currículum. Sin embargo las modificaciones descriptas forman parte de las transformaciones sufridas por el currículum real.

Los mismos procesos de la selección de contenidos culturales se han modificado. Las comunidades, los estudiantes, las familias, las organizaciones no gubernamentales, diversos actores tienen —o se argumenta que deben tener— voz en la definición curricular. El Estado ha modificado sus estrategias desarrollando mecanismos de regulación para que la construcción local del currículum asuma las orientaciones de política educativa, poniendo a la institución como sede de proyectos. Otro reflejo de las transformaciones asumidas por los Sistemas Educativos en las sociedades actuales.

La escuela ha sido parte de las transformaciones que modificaron y aún modifican los rasgos fundadores de la escuela moderna. Sin dejar de ser moderna, se desempeña dentro de un marco en el que sus funciones frente a las actuales configuraciones sociales van cambiando. No obstante, funciones como las de inclusión, las de integración del individuo a uno o varios colectivos, la conformación de identidades, la transmisión de un corpus cultural —si no común, al menos que permita un diálogo intra social e intergeneracional— siguen vigentes y en este sentido la escuela enfrenta los mismos interrogantes que las sociedades en las que está inserta.

## Bibliografía

- ANDERSON, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE, México.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal, Madrid.
- AVENDAÑO ROJAS, X. (1994). “La enseñanza de la historia en Nicaragua”. En VAZQUEZ, J. y P. GONZALBO AIZPURU, *La enseñanza de la historia*. La educación, Washington DC.
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza, Madrid.
- BENAVOT A., et al. (1991). “El conocimiento para las masas. Modelos mundiales curricula nacionales”. En *Revista de Educación* (295) I, mayo-agosto, 317-344.
- BRASLAVSKY, C.; KRAWCZYK, N. (1988). *La escuela pública*, FLACSO. Programa Argentina, Cuadernos. Miño y Davila, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1979). “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. (Publicación original *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann.) Accesible en: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- CHATTERJEE, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Siglo XXI, CLACSO, ASDI. Buenos Aires.
- CAVAROZZI, M. (1996). *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- DE ALBA, A. (2006). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red*, Alianza, Barcelona
- DUSSEL, I. (2002). “O currículo híbrido: domesticação ou plurização das diferenças?” En: LOPES, A. CASIMIRO, MACEDO, E., (Org), *Currículo: debates contemporâneos*. Cortez, São Paulo, pp. 55-77. Série cultura, memória e currículo, 2.
- FUMAGALLI, L. (2008). “El Currículum como norma pública”, en *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares*, Clase N° 2. FLACSO, Buenos Aires.

- GARRETÓN, M. A. (2000). *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción Sociológica al Cambio de Siglo*. LOM, Santiago de Chile.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del Currículum*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- GRIMSON, A. (2007). "Introducción". En GRIMSON, Alejandro (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Buenos Aires.
- HALPERÍN DONGHI, T. (1999). *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza, Buenos Aires.
- HOBSBAWM, E. (1979). *Las revoluciones burguesas*. Guadarrama, Barcelona.
- KAMENS, D.; BENAVIDOT, A. (2008). "Modelos mundiales de educación secundaria", en AARON BENAVIDOT y C. BRASLAVSKY (comp.). *El co-nocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa*. Granica, Buenos Aires.
- KLIEBARD, H. (1997). *The struggle for the American Curriculum 1893-1958*, New York, Routledge & Kegan Paul.
- LAHIRE, B. (2006). "Fabricar un tipo de hombre 'autónomo'. Análisis de los dispositivos escolares". En LAHIRE, B. (ed.). *El espíritu sociológico*. Manantial, Buenos Aires.
- LUNDGREN, I. (1991) *Teorías del currículum y escolarización*. Morata, Madrid.
- LYOTARD, J.F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra, Madrid.
- MEYER, J., (2008) "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual", en Benavot, A.; Braslavsky, C. (Comp.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparativa*. Granica, Buenos Aires.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México.
- PALAMIDESSI, M. (2003). *Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículum para la escuela elemental*, Mimeo. FLACSO, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en CUCUZZA, Rubén. *Historia de la Educación en debate*. Miño y Dávila, Buenos Aires. (Existe una versión posterior en DUSSEL, I. et al. (1998) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Paidós, Buenos Aires.)
- PRIVITELLO, L. (1998). "Los otros en la historia escolar: las naciones extranjeras en los manuales", en *Entrepasados*, Año VIII, N° 15, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS A. (Dir.) (1992). "Escuela, democracia y orden (1916-1943)", Tomo 3 de la *Historia de la Educación en la Argentina*. Galerna, Buenos Aires.
- RAMA, G., et al. (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. Kapelusz / UNESCO / CEPAL / PNUD, Buenos Aires.
- SAGREDO, R.; SERRANO, S. (1994). "Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares" en VAZQUEZ, J. y P. GONZALBO AIZPURU, *La enseñanza de la historia*. La educación, Washington DC.
- SACRISTÁN, G. J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata, Madrid.
- SARMIENTO, D. F. (1987). *Educación Común*. Solar, Buenos Aires. (Reedición de la edición original de 1856. Edición y estudio preliminar de Gregorio Weinberg.)
- STEINHOUSE, L. (1991) *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. (1980) *Conceptos de Sociología de la Educación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. (1986) *Educación y Sociedad en la Argentina 1980-1945*. Solar, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2008). "La escuela media frente a los mandatos sociales y a las nuevas formas de diferenciación social", en *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares*, Clase 6. FLACSO, Buenos Aires.
- MARCELO URRESTI, M. "Cultura Juvenil", en ALTAMIRANO, C. (2002) *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*. Paidós, Buenos Aires.