

EL CURRÍCULO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA CULTURAL HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR

Blanca Cecilia Reyes Restrepo¹

blancareyes@ustadistancia.edu.co

Blanca Nubia Méndez Arroyo²

blancamendez@ustadistancia.edu.co

Palabras Clave: Prácticas culturales, currículo, modernidad, epistemologías del sur, escuela

La propuesta surge a partir de las experiencias que como docentes en diferentes niveles de educación (preescolar, básica primaria y básica secundaria) hemos tenido la oportunidad de conocer, intervenir y especialmente analizar. En este sentido nuestra propuesta apunta a reconocer los saberes que por mucho tiempo han quedado excluidos de la escuela, esto es desde las propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas entre otras.

De acuerdo con el anterior planteamiento el texto se propone, por un lado, mostrar cómo surge la escuela pensada desde el proyecto de la modernidad: como transmisión de ciencia y como prácticas de disciplinamiento y, por otro lado, ver cómo en esta organización de la escuela quedaron subordinadas experiencias de comunidades y de sujetos que no se consideraban científicas y por ende no formaban parte del proyecto moderno. Estas experiencias tienen que ver

¹ Mg. En Educación, Especialista en procesos de Lectoescritura, Licenciada en Educación Preescolar. Actualmente docente del programa de Preescolar de la Universidad Santo Tomás.

² Mg. En Literatura y Cultura, Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana y psicóloga. Actualmente docente del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua de la Universidad Santo Tomás.

con las prácticas culturales y los movimientos sociales. Debido a la irrupción de estos nuevos saberes la escuela del proyecto moderno es replanteada. Así se descentran los saberes de la escuela pensada desde el paradigma científico y lo que es producido por las prácticas culturales replantea profundamente las mismas prácticas que la escuela ha concebido.

Se trataría entonces, no de hacer una oposición modernidad/postmodernidad sino de ver cuáles serían los puntos de encuentro dentro de los propósitos de la escuela y las experiencias de los sujetos producidas por las prácticas culturales, es decir, dejar que las prácticas culturales le hablen a la escuela ¿Cómo poder entrar en diálogo con esos nuevos saberes que las culturas están produciendo? De esta manera es que la propuesta apunta a poner a dialogar la educación con las “epistemologías del sur”, concepto con el cual se realiza una analogía al de “pedagogías del sur”, más adelante desarrollaremos esta idea que es central para la propuesta que aquí realizamos.

Por ahora la pregunta que surge es ¿de qué escuela moderna estamos hablando? Según Gregorio Valera (2001) la escuela es una institución que se caracteriza por su dimensión histórico-social y su complejidad: “La escuela desempeña en realidad muchas funciones entre las cuales puede señalarse la de guardar a los niños (e incluso a los adolescentes al irse aumentando la escolaridad obligatoria), la normalización y homogenización, la implantación de valores dominantes y el entrenamiento y disciplinamiento (vigilancia disciplinadora) para la sumisión y el mundo del trabajo” (Valera, 2001, p.3).

Gregorio Valera ha analizado la escuela actual desde las herramientas aportadas por Foucault en vigilar y castigar y arqueología del saber. El uso de Foucault nos lleva a tener una “radiografía” de la escuela moderna. En efecto para Valera y para Foucault la escuela forma parte

de los aparatos disciplinarios de la sociedad, incluso introduce el concepto de dispositivo para analizar la producción de sujetos en las relaciones sociales. La modernidad es para Foucault y Valera un proyecto de libertad que ha fracasado de muchas maneras porque frente a la promesa de ser libres desarrolla unas prácticas de disciplinamiento que derrotan el proyecto inicial. En este texto nos importa analizar la escuela³ como Institución producida por la modernidad.

Otro elemento de la modernidad es la producción de identidad. Se busca cobijarnos a todos en el proyecto de ciudadano ilustrado, universal. (Donde lo local es desplazado, donde se podría hablar de políticas universales, pero no se podría hablar de “políticas de lugar”) “también se ha propuesto crear un orden en el comportamiento individual y en el colectivo. Este orden ha tendido a manifestarse, con mucho, en muestras disciplinantes (formaciones, disposición de los salones, uniformes, ritos de autoridad) y toda una tradición de pautas de control del cuerpo, de vigilancia y de dominio de la conducta” (Valera, 2001, p.3).

Valera siguiendo a Foucault analiza los dispositivos como el examen para que el proyecto moderno funcione. “El examen es en este sentido, un dispositivo pedagógico que encierra en buena medida estas manifestaciones. Desde luego, que estas “tareas” cumplidas por la escuela distan mucho de considerar; en relación con los sujetos-alumno, su idiosincrasia, su biografía, su libertad y su incuestionable individualidad, como bases de sus prácticas pedagógicas. (Varela, 2001, p.3). De esta manera Valera siguiendo a Foucault muestra que la escuela no pertenece a un proyecto humanista de buena voluntad o neutro, sino que se encuentra engranado en todo el proyecto de disciplinamiento y homogenización de la modernidad.

³ Queremos hacer la aclaración que el concepto de escuela es entendido aquí como Institución que va desde el preescolar hasta a universidad y en este sentido vamos a seguir usando el concepto de escuela.

En este proyecto moderno hecho de orden, identidad, sujeción, examen, disciplinamiento, universalidad, objetividad, no tiene lugar la experiencia concreta del sujeto y las experiencias concretas de las comunidades, lo cultural queda subordinado y por lo tanto tampoco tiene lugar, lo simbólico, los rituales, las prácticas del cuerpo. Por ejemplo, la escuela dejó por fuera el cuerpo, porque lo que ha primado como dice Jesús Martín Barbero es un planteamiento parcializado del concepto del *ego cogito*, es decir, aprendimos a mirar a los estudiantes simplemente como sujetos pensantes, como sujetos de conocimiento y subordinados a ese pensamiento elementos de la vida cotidiana, del ser humano, como son las emociones, las pasiones, los reclamos, los deseos. Ellos quedaron subordinados como elementos que deben ser controlados, adaptados, sublimados.

A propósito de los aspectos que el proyecto moderno ha desconocido, Boaventura de Sousa nos aporta a esta reflexión varios conceptos que, aunque están relacionados en contextos particulares de las ciencias sociales y humanas como la antropología, la sociología, la política etc., para esta propuesta se materializan en el concepto de “dominación epistemológica”. De Sousa afirma que esta se refiere a “una relación extremadamente desigual de saber poder, que ha conducido a la supresión de muchas formas de saber propias de los pueblos y/o naciones colonizados” (2015, p. 11). Para nuestro caso en el que hablamos de los saberes y experiencias que han quedado por fuera de la escuela nos referimos a formas de saber propias que están en relación con la subjetividad, el cuerpo, lo cultural, lo simbólico y lo imaginativo, creemos que estos modos de producción están cambiando y no gracias a las instituciones educativas, sino, muchas veces a pesar de ellas. En este sentido lo cultural hace hoy profundos reclamos al espacio

escolar, en este reclamo la cultura no puede seguir siendo el elemento subordinado por los currículos, sino que nos advierte de las nuevas formas de reconfigurar la misma comprensión de lo que es aprender. Por ejemplo, si antes el profesor separaba, oralidad y escritura los muchachos y muchachas nos han enseñado a superar la división de estas tecnologías de la conciencia al hacer de lo electrónico espacios de efectos hechos de letras, emoticones e imágenes que se resignifican todo el tiempo.

Otro de los conceptos que nos aporta De Sousa y que es fundamental para el desarrollo de la propuesta es de “epistemologías del sur”. Interesa en esta parte del texto ver cómo se ha construido y configurado el concepto para de esta manera avanzar hacia la noción de “pedagogías del sur”. Los aportes de “las epistemologías del sur” son un intento de contar otra historia, es decir desde la perspectiva de los que han sufrido sistemáticamente las injusticias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado. Las epistemologías del sur no son otra cosa, sino este reclamo de la validez de otros conocimientos más allá del conocimiento científico. Para poner en contexto el concepto es relevante señalar cuatro aspectos o áreas como las llama de Sousa que nos permiten una comprensión más amplia sobre las reflexiones que implica el uso de este tipo de conceptos a otras áreas de estudio, como lo sería en este caso los espacios escolares y las tensiones epistemológicas que en estas dinámicas se generan.

El primer aspecto se refiere a las preguntas fuertes y respuestas débiles, aquí De Sousa llama la atención sobre que “cada vez somos más conscientes de que nuestros horizontes de posibilidades están más limitados”, es decir, cuando se plantean preguntas que son fundamentales o estructurales en la definición de una problemática, normalmente las respuestas no “son convincentes para producir respuestas adecuadas” (p. 6). Podemos ver que los cuestionamientos

que se plantean muchas veces se dirigen a soluciones inmediatas y que no contemplan las problemáticas desde sus estructuras, en esta medida las soluciones que se plantean son así, inminentes, débiles y con poca reflexión.

El segundo aspecto tiene que ver con la contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizatorio, esto tendría que ver en palabras De Sousa “con la urgencia de los cambios y la transformación civilizatoria que se requiere” (p. 6). En este sentido podemos señalar que hay una contradicción cuando se piensa en una problemática que requiere de cambios, él los llama civilizatorios y podríamos decir que son estructurales. Para señalar como se ponen en evidencia estas dos áreas podríamos hablar del documento “La mirada empresarial de la educación a propósito del informe Compartir “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos (2013)”. En este texto podemos evidenciar un claro ejemplo de estas contradicciones que señala De Sousa. Para nuestro caso en el ámbito educativo este artículo busca problematizar los planteamientos hechos en el informe tras la excelencia docente, el interrogante que se plantea es ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? Aquí la calidad se entiende como el problema estructural y lo que es peor la perspectiva está dada desde los economistas.

El texto nos permite señalar que a preguntas fuertes las respuestas que tenemos hoy son débiles, el informe reitera la tendencia de los últimos años donde los empresarios, apoyados en los economistas, trazan el rumbo de la política educativa; lo que se presenta como novedoso y redentor, es la tesis de que la calidad de la educación se consigue “cualificando” el trabajo pedagógico de los maestros. Como vemos las respuestas tendrían que ver con los cambios

fundamentales que se debe plantear el sistema educativo y no solamente con implementar estas recomendaciones sin hacer reformas legales, como plantea el estudio “Compartir” y ¿Qué hay de todas las otras propuestas que la sociedad civil organizada ha planteado en los últimos años? Esta sería una de las repuestas que respondería más a lo civilizatorio que plantea De Sousa a este tipo de preguntas.

En consecuencia, la escuela se vive planteando medidas urgentes, se declara en crisis y entonces se piensa en aplicar otros modelos, en establecer otro tipo de estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas, pero no se piensa en los problemas estructurales o fundamentales que tiene la estructura para realizar la transformación que necesita. En este sentido lo civilizatorio dependería mucho más de la posición que uno tenga dentro del sistema mundial (p.3) y del punto de vista sociopolítico, estos aspectos marcan la diferencia en la comprensión de mundo.

La tercera situación del contexto en que vivimos es la “relación fantasmal entre la teoría y la práctica” “ya que la teoría no habla con la práctica y la práctica no habla con la teoría” (p. 7). Es así como la aproximación teórica y las prácticas educativas suponen relaciones complejas que no se escapan de la dimensión política que se encuentra implícita en los sistemas educativos. La teoría y la práctica especialmente en el ámbito educativo son conceptos que por mucho tiempo se han entendido de forma aislada, como diría De Sousa fantasmal, se han dado diferentes concepciones de la relación Teoría-Práctica que han determinado la pedagogía. Sugerimos entonces que aquí tengamos en cuenta estos dos conceptos, pero no por separado, ya que los modos de teorizar estas relaciones han establecido unas condiciones de posibilidad y de funcionamiento en la configuración de los sistemas educativos a través del tiempo.

De esta manera las relaciones teoría y práctica en el ámbito educativo se establecen como una dualidad, las teorías se hacen por un lado y la práctica es la aplicación de estas teorías. El ejemplo que funda este planteamiento es que en el ámbito educativo se le da más relevancia a los nuevos métodos o teorías que muchas veces se copian y se ajustan a la fuerza a condiciones que no son las reales, lo que se busca son resultados, la masificación, pero no se reflexiona sobre cómo estas teorías y métodos en muchos casos han sido diseñados por no pedagogos y teóricos que se encuentran fuera del espacio escolar, de esta manera las teorías y métodos son adaptados de forma mecánica a contextos que no le pertenecen y terminan configurando en gran medida el funcionamiento de la escuela.

Hablar de cómo estas relaciones configuran condiciones de posibilidad y funcionamiento nos lleva a plantear que el sistema escolar también ha sido planteado en la dualidad teoría-práctica. Llegados a este punto estas reflexiones nos permiten acercarnos a otras formas de comprensión y producción del conocimiento, repensar la educación como práctica cultural en el currículo le aportaría a la escuela una dimensión renovadora “al re-conocer la instituciones educativas como escenarios en permanente transformación, dinámicos, cambiantes que se expresan a partir de sus comprensiones de mundo, de sus propias lecturas de la realidad y de su sistema de representaciones, prácticas y valores, es posibilitar la comprensión de la escuela desde una perspectiva cultural” (Méndez, 2009).

La educación como práctica cultural nos llevaría a una reorganización, como dice Martín Barbero, de los modos de validación de saberes, de circulación del conocimiento y de los modos de hacer investigación social y educativa. Este punto es todo un proyecto cultural y educativo que

toca muchos aspectos de la vida de la sociedad, de la educación y de la cultura, pero queremos dejar como inquietud dos asuntos. La educación como perspectiva cultural nos lleva a pensar los “lugares” a diferencia del proyecto universal de una ciudadanía; y nos lleva a comprender la subjetividad desde las nociones del sujeto.

La práctica cultural nos lleva a la pregunta por el lugar: al principio del escrito señalamos que como una de las condiciones de la modernidad es la apuesta por el proyecto universal de civilización y un propósito de formación ciudadana de carácter general. Dijimos que lo singular era subestimado en esta condición moderna; frente a esto, las “epistemologías del sur” propondrían unas “políticas de lugar”. De esta manera, una perspectiva cultural incidiría realmente en la transformación de comunidades, de grupos, de movimientos sociales y atendería a lo singular, esto incluiría como señala De Sousa “a grupos sociales que han sido invisibles para la teoría crítica eurocéntrica, esto es, las mujeres, los indígenas, los campesinos, los gays y lesbianas, los desempleados, porque precisamente ellos son los que han producido cambios progresistas y aun así, se ha negado el proceso histórico a un conjunto de gente, de actores que, además, no viven en las grandes ciudades urbanas” (p. 15), entonces las “políticas de lugar” muestran que lo cultural es político, en el sentido de que hace visible lo negado. A propósito, Escobar afirma que:

“La pregunta por el “lugar” ha sido nuevamente planteada en años recientes desde una variedad de perspectivas – desde su relación con el entendimiento básico del ser y del conocer, hasta su destino bajo la globalización y el grado en que continúa siendo una ayuda o un obstáculo para pensar la cultura y la economía. Este cuestionamiento, por supuesto, no es coincidencia. Para algunos, la ausencia de lugar se ha convertido en el atributo esencia de la condición moderna, muy agudo y doloroso en algunos casos, como los aquellos exiliados y refugiados. (Escobar, 2005, p. 157).

De igual manera la práctica cultural nos llevaría a una pregunta por el sujeto: la modernidad es la era del sujeto y en el sujeto se hizo radicar todo el proyecto civilizatorio de la ilustración, sin embargo, este sujeto general debe ser revisado a la luz de las nuevas subjetividades que emergen de los movimientos sociales. Lo que tenemos es sujetos itinerantes, frágiles, cambiantes, que nos hacen hablar ya de tribus de subjetivación. Las “epistemologías del sur” nos muestran no subjetividades únicas sino mapas de sujetos. La palabra deconstrucción que toma Canclini de Derrida podría dar cuenta un poco de esta situación:

“Es notable que la mayor deconstrucción del sujeto se haya cumplido en el siglo XX, cuando más se hizo para erigir nuevos sujetos individuales, étnico y de clase, nacionales y de género. Esta época que aumento las dificultades para hablar de la subjetividad, mostró a la vez que no es fácil desprenderse de esa noción. ¿Cómo avanzar desde la sospecha necesaria para librarnos de afirmaciones ingenuas de la subjetividad hacia el trabajo reconstructivo indispensable para dar solidez a ciudadanías posibles? ¿Qué tareas de investigación, teóricas y políticas se necesitan? (Canclini, 2004, p. 147).

Así, plantear la educación desde una perspectiva cultural nos lleva a la replantear lo que hemos entendido por sujeto educativo y a investigar los nuevos modos de producción de sujetos que llegan a la institución por obra de los tejidos sociales diversos. Al mismo tiempo la perspectiva cultural no niega seguir formando en ciudadanía, pero, aterriza dicho proyecto en transformaciones locales.

Bibliografía

Álvarez, Alejandro. (2014). La mirada empresarial se la educación. A propósito del informe Compartir. Disponible en <http://sutevalle.org/wp-content/uploads/2014/09/DOC.-COMPARTIR-LA-MIRADA-EMPRESARIAL-DE-LA-EDUCACI%E2%94%9C%D0%A3N-.pdf>, recuperado el 10 de agosto de 2017

Barbero, Jesús M. (2003). Saberes hoy: dissemination, competencias y transversalidades. Revista Iberoamérica, en línea: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>, recuperado el 25 de agosto de 2017.

- (Febrero 2002) jóvenes, comunicación e identidad en Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>, recuperado: agosto 20 de 2017.

- (2002), Jóvenes: comunicación e identidad. Revista Reflexiones, Pensar Iberoamérica, en línea: http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/secc_03_1/pdf/print.pdf

De Sousa y Meneses (eds). (2015). Epistemología del sur. Perspectivas. Madrid: Akal cuestiones de antagonismo.

- Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO, 2009. P. 160-209.
- (2017), Introducción a las epistemologías del sur. Disponible en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf recuperado 10 de agosto de 2017.

Escobar, Arturo. (2005). Más allá del tercer mundo globalización y diferencia, Bogotá, ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Fundación Compartir. (2014). TRAS LA EXCELENCIA DOCENTE Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos, disponible en: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

García, Néstor (2004). Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad, Barcelona, Gedisa.

Méndez, y Reyes, (Octubre - 2008). Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Pedagogía y Currículo, mesa de trabajo: Comunicación, Educación y cultura. Universidad del Cauca: “Tecnologías y Educación: movimientos telúricos desde las culturas juveniles”

Méndez, Nubia, (octubre - 2009), Ponencia presentada en el segundo encuentro Nacional de graduandos en áreas del Lenguaje *Estrénate Maestro*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: “La escritura como una práctica cultural, más allá del espacio de la escuela”

Valera, Gregorio, (2001), Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601306.pdf> recuperado 15 de agosto de 2017.