

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Díaz-Soler, Carlos Jilmar

El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema

Pedagogía y Saberes, núm. 57, 2022, Julio-Diciembre, pp. 11-24

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614074347002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEH [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema

11

The Curriculum as a Question: The
Transmission of Culture as a Problem

O currículo como questão: a
transmissão da cultura como problema

Carlos Jilmar Díaz-Soler*

Para citar este artículo

Díaz-Soler, C. J. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía y Saberes*, (57), 11-24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>

* Doctor en Educación con énfasis en Conocimiento, Lenguaje y Arte por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), Brasil. Magíster en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cjdiazs@udistrital.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0003-0944-3046.

Resumen

Este artículo presenta aspectos estructurales al vínculo relacional condición humana– cultura, para, desde allí, interrogar la forma cómo en la actualidad es asumida la discusión sobre el currículo, con su marcado énfasis en los propósitos y en las anheladas transformaciones. La discusión sobre el currículo parece estar presa de una confusión: la encontramos enmarcada en el campo de la política, cuyo horizonte se caracteriza por buscar generar adhesiones, no asumir límites y, además, sugerir que lo propuesto es alcanzable, lo cual establece un horizonte diferente al de la puntual lógica de funcionamiento de otro de los campos posibles —el del saber— que funciona a condición de trabajar con preguntas y en el marco de criterios específicos que configuran una discusión disciplinar. Con ello, en el marco de las elaboraciones derivadas del programa de investigación “Teoría de ‘campo’ y procesos de recontextualización” (Universidad Pedagógica Nacional-Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia), este artículo busca trabajar a favor de la construcción de un andamiaje analítico que posibilite la comprensión de fenómenos relacionados con la circulación —recontextualización— de enunciados, materializados en distintas esferas de la praxis y en diversos formatos.

Palabras clave

condición humana; cultura; transmisión de la cultura; currículo; investigación

Abstract

The paper deals with essential aspects of the relationship between the human condition and culture. From this standpoint, the discussions on the curriculum and its targets are questioned. The contemporary discussion on educational curricula seems to undergo a sort of confusion, namely: on the one hand, we find it into political contexts where militancy is important and no limits are clear, besides standing on the possibility of anything. This is opposed to the realm of real knowledge which is developed based on of a specific questions and criteria for a discussion into the limits of specific discipline. Into the framework of the research program “The Theory of Field and Recontextualization Processes” (Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José de Caldas), this paper looks for an analytical set of principles for the comprehension of the phenomena linked to the circulation and recontextualization of statements and made in different contexts.

Keywords

human condition; culture; transmission of culture; curriculum; research

Resumo

Este artigo apresenta aspectos estruturais ao vínculo relacional condição humana – cultura para, a partir daí, interrogar a forma como na atualidade é assumida a discussão sobre currículo, com ênfase nos propósitos e transformações desejadas. A discussão sobre currículo parece estar presa em uma confusão: a encontramos emoldurada no campo da política, cujo horizonte se caracteriza pela busca de gerar adesões, por não assumir limites e, além disso, sugerir que o proposto é alcançável, o qual estabelece um horizonte diferente daquele cuja lógica pontual de funcionamento de outro dos campos possíveis –o do saber– que funciona na condição de trabalhar com perguntas no marco dos critérios específicos que configura uma discussão disciplinar. Com isso, na estrutura das elaborações derivadas do projeto de pesquisa “Teoria de Campo e processos de recontextualização” (Universidade Pedagógica Nacional e Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Colômbia), neste artigo busca-se trabalhar a construção de um quadro analítico que possibilite a compreensão de fenômenos relativos à circulação –recontextualização– dos enunciados, materializados em diferentes esferas da práxis e em vários formatos.

Palavras-chave

condição humana; cultura; transmissão da cultura; currículo; pesquisa

Tal como se les plantea hoy a los investigadores, el problema de la cultura, y por ende de la condición humana, consiste en descubrir leyes de orden subyacente a la diversidad observable de las creencias y de las instituciones [...] leyes de orden subyacente invariantes a través de las épocas y de las culturas y que por sí solas podrán permitir superar la antinomia aparente entre la unicidad de la condición humana y la pluralidad aparentemente inagotable de las formas en las cuales la percibimos.

LÉVI-STRAUSS, *La mirada distante*

La cultura y su transmisión: ¿problema?

Si, como premisa, asumimos que todo grupo humano transmite la cultura haciendo *uso* de su cultura, hemos de elaborar, entonces, hasta donde nos sea posible, una argumentación que contribuya a comprender tres de las implicaciones de esta premisa. La primera, no hay sujeto antes de que *una* cultura interpele y sea *asumida* por un sujeto; segunda, advenido sujeto —efecto de la cultura— *nada “conoce” de su cultura*; por tanto, la tercera, merced a ese *desconocimiento*, cada sujeto —uno por uno— *depende* de la compleja red institucional proveniente de la misma *oferta cultural*: grupo parental (familia, costumbres), socialización (educación y escolarización), cuidado (salud, higiene), autoridad (normas, leyes), etc., lo que, a su vez, contribuye a configurar —hasta cierto punto— las condiciones de posibilidad de sus actuaciones. En otras palabras, los “problemas” de la vida social son parte de la cultura y los contenidos de esta, entre otras cosas, contribuyen a definir los problemas. Este entramado cultural y social abre la posibilidad para interrogar las nociones que sobre el currículo circulan.

La cultura no es natural ni artificial: no depende de la genética ni del pensamiento racional. Es más un producto que una causa del *desarrollo* cultural. Nos es posible concebirla como una concreción de técnicas, costumbres, creencias e ideas, sin duda engendradas por individuos, pero más duradera que cualquiera de ellos; proclive a impregnarse de nociones sobre las relaciones entre el hombre y el mundo, de los hombres entre ellos y sobre ellos mismos que, como efecto, contribuyen a producir modos de vida que concurren a generar y crear experiencias y valoraciones singulares. Ante su constitutiva heterogeneidad,

cada cultura, además de instaurar mecanismos que ayuden a tramitar sus tensiones, ofrece, a su vez, *disímiles esferas de la praxis* que desafían a los sujetos.

Las variaciones en el uso de los elementos de la cultura, de su significado político o de la referencia al término no son simplemente un inconveniente que impediría alguna discusión “nítida y exclusiva”. Creo que son manifestaciones de lo abigarrado de este fenómeno que, en forma de experiencia, corresponde a posturas y perspectivas que efectivamente se han materializado, lo cual desafía nuestra posibilidad de análisis.

Uno de los escollos al que nos enfrentamos cuando de *comprender la cultura* se trata está marcado por un aspecto que bien valdría la pena investigar mejor: todas las tradiciones culturales de las cuales tenemos noticias nos permiten reconocer que una sospecha nos invade, una desconfianza y recelo surge ante la presencia de lo diferente con que se nos presentan los *otros* en cuanto sujetos, con sus hábitos, sus costumbres, sus creencias, sus gustos, sus tradiciones, en pocas palabras, ante sus distintivos rasgos culturales:

Encontrándose esta costumbre no solamente entre los pueblos llamados primitivos, sino también en la antigua Grecia, así como en la antigua China y el antiguo Japón, donde, por una curiosa relación que habría que profundizar, las lenguas de los pueblos calificados de bárbaros eran de igual modo asimiladas al gorjeo de los pájaros. No debemos olvidar en efecto que para el humanismo antiguo la cultura (cuyo sentido primario, que por mucho tiempo siguió siendo el único, se relaciona con el trabajo de la tierra) tiene el objetivo de perfeccionar una naturaleza salvaje, ya sea la del suelo o la del individuo aún “baldío”; una perfectibilidad que, en este último caso, libera al individuo de las servidumbres mentales inherentes a su pasado y a su grupo, y le permite acceder al estadio civilizado. (Lévi-Strauss, 1985, p. 40)

Más aún, algunos contextos intelectuales, con sus tradiciones académicas incluso, no han dudado en ubicar a grupos humanos que estudian dentro de categorías separadas, situándolos, por ejemplo, más cerca de la naturaleza y designándolos con términos como “salvajes”, o fuera de la historia al denominarlos “primitivos” o “arcaicos”, lo que configuraría una manera de sustraerles —imaginariamente— a esos grupos el atributo constitutivo de la *condición humana*.

Impregnados de cierto evolucionismo, este tipo de tradiciones académicas interpretaron las diferencias culturales como desajustes entre la complejidad cultural —propia de toda cultura— y una postura que, asumiendo una mirada historizante, valoriza

técnicas e intercambios económicos en términos de progreso y desarrollo. Además, dicha postura tiende a considerar innecesarias y exóticas algunas reglas y pautas de comportamiento que, al ser consideradas desmesuradas e inútiles con respecto a la vida social o, en términos de acumulación y *mejoramiento* de la vida, al no parecer aplicables a una *utilidad directa*, son interpretadas como inservibles y producto de la manifestación de una mentalidad atrasada, irracional y tradicional¹ (Lévi-Strauss, 1974/1958; Verón, 1985).

Una reacción política a esta postura frente a la cultura se consolidó finalizando el siglo xx, al considerarla como estilos de vida particular, captables en forma de producciones concretas (técnicas, hábitos, costumbres, instituciones, creencias), interrogando, de este modo, la idea de capacidades que se corresponderían a valores y verdades observables (Lévi-Strauss, 1985). Así, una perspectiva que postula la inconmensurabilidad entre las manifestaciones específicas con las que se nos presenta cada grupo cultural es común hoy, lo cual, en algunos casos alienta, además —paradójicamente—, la primacía de ciertos grupos sobre otras culturas.

Curiosamente encontramos que, como efecto, se retorna a consideraciones que prevalecieron a lo largo del siglo xix e incluso se manifestaron durante gran parte del xx. Reconocemos, en consecuencia, una vez más la sobrevaloración de los particularismos, es decir, ese modo de asumir la discusión acerca de la cultura que conduce al relativismo cultural. Este marco, además, a nombre de ideales reivindicacionistas se manifiesta, también, en la discusión sobre el currículo.

Alertados por la tentación de la descripción y los análisis simples, se nos impone un horizonte de indagación que interroga aquellos criterios con los que se materializan procesos de investigación: ¿Qué hay en común entre los varios miles de culturas? ¿En qué sentido pueden ser abarcadas las diversas culturas por el concepto de “humanidad”? Si la cultura es el atributo distintivo de la condición humana, ¿son todas

las formas equivalentes, a pesar de las apariencias, o son pasibles de juicios de valor que, en caso afirmativo, repercutirán inevitablemente sobre el sentido de la misma noción? Dichos interrogantes —formulados en términos muy simplificados— encierran la necesidad de explorar aquellos criterios subyacentes con los que pensamos la cultura y, desde allí, interrogar uno de los problemas clave de la investigación sobre la pedagogía hoy: la pregunta por el currículo, más allá de criterios cuantitativos, descriptivos o cuyo énfasis está centrado en la idea de prescripción comportamental y moral, cuyo motor político son los anhelados propósitos.

La discusión sobre la cultura requiere de una definición que no atrape y aísle los documentos —entendidos como registros escritos, pictóricos, urbanísticos, etc.— del conjunto particular de la vida social de *ese* grupo:

una definición social que aborde el proceso general o el conjunto del arte y el aprendizaje como un mero subproducto, un reflejo pasivo de los verdaderos intereses de la sociedad también dificultaría elaborar una discusión sobre la cultura. Por más dificultades que la tarea presente en la práctica, debemos tratar de ver el proceso como un todo y relacionar nuestros estudios específicos, si no explícitamente, sí al menos a través de una referencia última, con la organización real y compleja. Así, la cultura implica para cada sujeto, por lo menos, tres aspectos: a-. la cultura vivida y experimentada, b-. la cultura de determinado periodo histórico: sus hechos, por ejemplo y, c-. la cultura de la tradición selectiva. (Williams, 1961/2003, p. 53)

Una discusión sobre la cultura que examine la tentación de sobrevaloración de ella misma, que reconozca en la puntual descripción de sus rasgos la especificidad que los hace posibles y que construya la posibilidad de establecer mecanismos de comparación sobre la base de criterios establecidos requiere, en todo caso, colocarse en el camino de comprender la estructura profunda del fenómeno —del que solo percibimos su apariencia exterior— y, en este marco presente, su relación con el conjunto de las manifestaciones de que depende. Este esfuerzo de intelección requiere de un proceso de interrogación a las nociones que se han elaborado sobre la *condición humana*, para discutir allí el devenir del hombre como algo distinto a la idea simple de inmediata satisfacción de las necesidades materiales.

Dado que en el mundo humano cada sujeto —desde el nacimiento hasta la muerte— tramita su vida en el marco de las instituciones y que la transmisión de la cultura está relacionada, directa o indirectamente, con aspectos que son organizados desde

1 Koyré (1948) sostiene que el hombre siempre ha poseído herramientas, así como lenguaje. En esta dirección, interroga la idea común hoy de endilgarle a la fabricación de aparatos —inevitablemente— una utilidad práctica; sostiene que es común en grupos humanos construir aparatos que no tienen un objetivo funcional. Al respecto, recuerda la elaboración de sofisticados mecanismos para asegurar la apertura de puertas automáticas cuando el fuego sagrado se encendía sobre el altar. Sostiene, además, que para la humanidad lo superfluo prima sobre lo necesario, que lo inútil viene antes de lo necesario. Las hoy denominadas máquinas de Goldberg, por ejemplo, pueden ser un buen ejemplo de esta especificidad del mundo humano.

el horizonte propuesto por su cultura y, desde allí, sus distintas instituciones, en conjunto, componen un espacio heterogéneo, la pregunta relevante está relacionada con los mecanismos mediante los cuales cada sujeto, uno por uno, según ciertas modalidades, se vincula a dicho funcionamiento de la vida social.

Asumir las discusiones sobre la cultura e interrogar la forma en la cual es presentada la *condición humana* implica postular un criterio implícito —el mismo de *condición humana*— que puede aportar a una delimitación de nuestro problema: ¿cuáles son los mecanismos que contribuyen a que una cultura se transmita?

Asumir, hasta donde sea posible, los hallazgos y criterios de la investigación que le serán aplicables es una tentativa que sostienen algunos investigadores. Esta vigilancia teórica posibilita problematizar los fenómenos que, al tomar distancia de ciertas ideas —en boga también hoy en ámbitos educativos—, interroga prácticas investigativas que se fundamentan en que: 1) el saber es superable, obsolescente; 2) todo es relativo, variable, transformable; 3) las prácticas investigativas no requieren asumir una perspectiva, menos aún, trabajar en pos de comprender aquellos criterios mediante los cuales los procesos de conceptualización son posibles.²

Para los interesados en una práctica como la investigativa —sobre todo para quienes declaran su afinidad con el problema de la transmisión de la cultura y, específicamente, para aquellos interesados en avizorar la función de las instituciones de educación como un asunto por interrogar— el debate sobre la *condición humana* está aún por materializarse.

Interrogar el valor de dogma que asumió por tanto tiempo la *supuesta* línea de continuidad entre el mundo animal y el horizonte humano abre la posibilidad de una discusión sobre la *condición humana* y, con ello, crea condiciones para comprender el espacio

de la cultura, no como una simple materialización de conductas e instituciones, sino como una articulación entre la producción de los sujetos y una oferta proveniente del mismo espacio de la cultura que, paradójicamente, brinda la posibilidad de elección de su satisfacción.

Interrogar y precisar el respectivo lugar de lo innato y de lo adquirido en la *condición humana* constituye un desafío de primera magnitud para comprender el espacio de la cultura, el cual está en un horizonte diferente a las *leyes* que regulan el comportamiento de los animales. En pocas palabras, *no* existe continuidad entre los mecanismos mediante los cuales el mundo animal acaece (naturaleza) y aquellos por los cuales la condición humana es posible (cultura). Por ejemplo, un hijo es un hecho biológico, pero comprender cómo acaece su nacimiento cultural, enmarcado en la posibilidad de ingreso a una lengua específica es una novedad en la comprensión de la *condición humana*: al nacer un hijo se lo debe declarar ante el Estado y, allí, registrar día, hora y lugar de nacimiento, nombre asignado, filiación parental (nombre de padres y abuelos); en pocas palabras, su nacimiento está enmarcado simultáneamente en el funcionamiento social y cultural que caracteriza a ese grupo humano específico. El *espacio cultural* puntual al que ingresa cada niño le inscribe, al mismo tiempo que sus rasgos distintivos, los elementos con los cuales su *aparato psíquico* se orientará, resaltando una vez más que es el entramado social y cultural quien contribuye a la singular configuración de su *aparato psíquico*; proceso del cual sabemos por sus efectos como sujetos y del cual hoy tenemos noticias gracias a los desafíos teóricos que la práctica del psicoanálisis demanda.³

Si bien nos es posible decir que desde los albores de la misma humanidad la inquietud acerca de los mecanismos mediante los cuales funciona lo humano ha sido una constante, también es cierto que las preguntas relacionadas con los fenómenos que asociamos a la transmisión de la cultura, que contribuyen a configurar, además, procesos de legitimación,

2 La *reflexividad* como horizonte de discusión sobre el saber asume el propio trabajo investigativo como objeto de análisis; esfuerzo intelectual realizado por varios investigadores contemporáneos, como Lévi-Strauss (1960) y Bourdieu (1973; 1982; 2000). Para la estructura interna de las denominadas ciencias humanas o sociales, este desafío interroga las perennes antinomias con las que se nos presentan las investigaciones: el antagonismo (aparentemente insuperable) entre el *conocimiento* subjetivista y objetivista, lo simbólico y el análisis de lo material, en pocas palabras, el aparente divorcio entre el horizonte teórico y lo empírico. La *reflexividad* como discusión está en el marco de la explicitación de los criterios mediante los cuales es posible: 1) estudiar las condiciones de producción del conocimiento sobre lo social, y 2) estudiar las implicaciones de lo que hemos propuesto a nombre del conocimiento sobre lo social. Conlleva considerar —para el campo de producción simbólica, cuyo horizonte es la ciencia— la “postura” del *investigador* como objeto de estudio del mismo *campo*.

3 Pensar la *condición humana* y desde allí el *espacio de la cultura* implica, en consecuencia, adentrarse en los trabajos investigativos llevados a cabo por Freud, Lacan, Miller, entre otros, también desde los esfuerzos de la lingüística moderna (Saussure, Benveniste, Kristeva, Eco, por ejemplo) y, desde allí, esfuerzos de análisis como por ejemplo los materializados por Lévi-Strauss para la antropología y por Pierre Bourdieu para la sociología.

encuentran en la ciencia moderna cauces mediante los cuales su discusión corre paralela a la posibilidad de su formalización.⁴

Esta novedad en el análisis sobre el espacio de la cultura pone de relieve en la discusión el proceso invisible efectuado en el seno de cada cultura específica, que crea condiciones para que *una* cultura interpele y genere las condiciones de posibilidad para que sea *asumida* —o no— por *un* sujeto. Este es el punto de partida a la singularidad de los sujetos que, como efecto de la inserción en la cultura, deja —inevitablemente— a cada sujeto en el marco de dos ignorancias: 1) de lo que subyace a las apariencias (el espacio de la cultura) y 2) de lo que cada uno es como sujeto. Ignorancias que reclaman procesos de intelección a los interesados en la comprensión de aquellos aspectos estructurales de la discusión acerca de la *formación*, como problema central de la pedagogía. Consideramos que, a través de una inversión teórica, es la cultura y, en ella, la escuela, las que podrían ser ilustradas actualmente por su referencia e intelección de la *condición humana*.

La noción de *condición humana* está signada por una manifiesta ambigüedad: por su generalidad pareciera reducirse a una unidad que no están dispuestos a aceptar aquellos estudiosos que valorizan ciertos rasgos de algún grupo humano y promulgan que lo relevante es lo autóctono. En las sociedades humanas, efecto del lenguaje, todo es no-natural y, en consecuencia, construido, arbitrario: la cultura, las costumbres, la alimentación, la educación, la sexualidad, las normas, etc. Por eso, si nos asombramos con que la vida social siga existiendo, nos obligamos a pensar en todas las prácticas que enseñamos y, en consecuencia, postular que requieren ser aprendidas.⁵ La cultura es un gran dispositivo que se transmite en la medida

en que enseña sus maneras. En esta discusión se nos impone una precisión: analizar el espacio de la cultura implica interrogar, en tal o cual autor, su postura ante el fenómeno de estudio; lo relevante es comprender cómo profiere enunciados precisamente sobre la discusión que nos interesa: para el caso, la cultura.

Considerar toda cultura como “un conjunto de sistemas simbólicos en cuya primera fila se sitúa el lenguaje para, desde allí, comprender, por ejemplo, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión” (Charbonnier, 1961, p. 30) es postular el estatuto simbólico de la *condición humana* y, en ella, del conjunto de la sociedad, configurada, además, por sistemas de significación constitutivos del mismo funcionamiento de lo social. Los fenómenos culturales y sociales son, en consecuencia, sistemas de significación.

Ahora bien, el otro nivel de análisis sobre el espacio de la cultura está, en palabras de Bernstein (1990), señalando que “la educación constituye una concentración fundamental de este sesgo cultural y un amplificador de esta” (p. 171). Así, la pregunta por el funcionamiento de uno de los aparatos sociales con mayor relevancia en la actualidad —el educativo— y sus condiciones de posibilidad para que opere es motivo de inquietud. Siguiendo a Bernstein, podemos afirmar que las sociedades humanas se basan en el dispositivo pedagógico. Si esto es así, la escuela, que es un mecanismo específico para llevar a cabo algunas de las funciones educativas, ha existido siempre que ha habido sociedad humana, y siempre ha tenido que servirse de los mecanismos necesarios y disponibles para hacerlo. Esta discusión exige una precisión conceptual que contribuya a pensar la especificidad de la escuela, frente a los procesos amplios que se llevan a cabo en el mundo social y cultural: los procesos escolares (que también comportan relaciones sociales) no son una continuidad de la vida cotidiana: si no fuera así, ¿harían falta? ¿cómo sería posible su indagación?

Si asumimos la discusión sobre la función de los procesos de escolarización como una variable independiente que está ahí, que pauta y regula nuestras actividades como una “exterioridad objetiva” que se le “impone” al sujeto, entonces, *describir* los contornos establecidos para los procesos que relacionamos con la pedagogía, el currículo o el saber será suficiente. No obstante, si consideramos que la *condición humana* —por estructura— está inscrita en la misma *organización-organizada* de un *orden social*, será preciso decir que la descripción de las instituciones forjadas para tal fin y los procesos que allí acaecen no son suficientes; en consecuencia, se hace necesario postular que los procesos de escolarización son fenómenos *necesarios* (no pueden no estar), organizados, como es posible entrever, a la manera como ese puntual

4 Hoy reconocemos que, mientras que el hombre medieval y el antiguo tendían a la pura contemplación de la naturaleza y del ser, el moderno aspira no solo a comprender, sino también, desde allí, a actuar. Esto ocurrió en el siglo xvii, que sufrió y llevó a cabo una transformación de la que la *ciencia moderna* es a la vez raíz y fruto. Tal transformación es descrita de diversas maneras: la secularización de la conciencia, en su alejamiento de objetivos trascendentales y su acercamiento a otros immanentes; la sustitución del interés por el otro mundo y la otra vida en favor de la preocupación por esta vida y este mundo; en el descubrimiento que la conciencia humana hace de su subjetividad esencial y, por tanto, en la sustitución del objetivismo de medievales y antiguos por el subjetivismo de los modernos (cf. Koyré [1957]; Lévi-Strauss [1958]). Transformación en las maneras de asumir la comprensión y la actuación que, para aquellos interesados en la discusión sobre una teoría general de los campos posibles del funcionamiento de lo humano, posibilita la intelección de dos de ellos: el de la ciencia y el de la política.

5 Amarrarse los zapatos, las oraciones, la lectura y la escritura, la manera de saludar e incluso las fórmulas de cortesía, por citar unos pocos ejemplos.

grupo humano, en ese particular periodo histórico, contribuyó a configurar (contingentes). Este esquema desafía al pensamiento y permite preguntarse qué relación logramos establecer entre lo contingente y aquello que —como condición humana— permanece, reto posible de ser organizado con arreglo a la dilucidación de una *lógica subyacente* que ejemplifica la puesta en marcha de niveles de análisis y, en ellos, sus correspondientes mecanismos.⁶

Las elaboraciones recientes que consideran que lo que fenoménicamente acaece en la escuela es motivo suficiente para el análisis pierden de *vista* distinciones necesarias, planos de análisis e instauración de diferentes niveles con los que sería posible desplegar su discusión; mucho menos osan interrogar hasta qué punto las manifestaciones históricas (contingentes) se articulan sobre aspectos estructurales (necesarios), nociones con las que sería posible interrogar al currículo.

Si por estructura la *condición humana* necesita —en sentido lógico— mecanismos y procesos de transmisión de la cultura, entonces, ¿qué lugar otorgarles a las instituciones en este proceso, más allá, como se dijo, de aquello que está allí, que contribuye a regular nuestras actividades como una “exterioridad objetiva” que se le “impone” al sujeto? Algunos autores se han referido al asunto, particularmente los que, al tomar posición mediante la noción de *dispositivo*, buscan interrogar el lugar y la función de ciertos aspectos que contribuyen al funcionamiento del espacio de lo social. Agamben (2005) y Deleuze (1988), por ejemplo, son opacos para nuestra discusión sobre el currículo, ya que, además de ser poco consistentes con sus listas de posibles dispositivos, hacen coincidir su perspectiva con un matiz historicista (contingente), dejando de lado aspectos relacionados con el matiz epistémico, que también constituiría la discusión, lo cual impone la pregunta: ¿qué organiza esas dos

perspectivas? Parece que el matiz epistémico regula la manera de asumir el historicista, lo que posibilitaría salir del *obstáculo* en el cual nos colocan las anécdotas de época, las colecciones sin criterio interno de clasificación o las interminables descripciones; además, posibilitaría discusiones que permiten comprender, por un lado, cómo los grupos humanos transmiten su cultura y qué mecanismos concurren para ello y, por otro, los mecanismos y procesos que intencionalmente organizamos para que acaezca la transmisión de ciertos aspectos (oficios y saberes, la ciencia y sus criterios, por ejemplo).

Vislumbramos por esta vía una posibilidad para la elucidación de los diferentes aspectos que componen los procesos de escolarización, es decir, penetrar en la lógica del saber, en la pregunta por el currículo, en los desafíos de la enseñanza (transmisión) y, por qué no, adentrarnos en los vericuetos del aprendizaje, aspecto que también nos inquieta. Dichas preocupaciones, como se dijo, se enmarcan asimismo en la pregunta por el currículo: su doble función, en el marco del funcionamiento de las instituciones de escolarización y su relación con el espacio de lo social, buscando precisar, en esta doble articulación, su estatuto.

Plantear la *transmisión de la cultura* como problema e interrogar el currículo es asumir la ya célebre distinción saussureana entre lengua y habla, lo que implica, quizá, lo que constituye una de las características determinantes de nuestra época; además, es un desafío analítico a lo que entraña —para la pregunta sobre la *condición humana*— la posibilidad de su investigación.

El lenguaje, cuya praxis el hombre ha dominado desde siempre, dentro de la historia —gracias al esfuerzo de ciencia— está *aislado* en cuanto objeto abstracto-formal, susceptible de posibilitar introducirnos en las leyes de su propio funcionamiento.⁷ Si el lenguaje es la materia del pensamiento, también es el elemento propio de la comunicación social. Una cultura sin lenguaje no existe, como tampoco puede existir sin comunicación. Todo lo que se produce en relación con la escuela y la educación sucede para ser comunicado en el espacio del *intercambio* social.

6 Recojo elaboraciones derivadas del programa de investigación “Teoría de ‘campo’ y procesos de recontextualización” de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que trabaja en pos de construir un andamiaje analítico que posibilite la comprensión de fenómenos relacionados con la circulación —recontextualización— de enunciados, materializados en distintas esferas de la praxis y en diversos formatos. Para ello, al asumir la discusión de la categoría Campo, proveniente de la sociología bourdieuana, buscamos la formalización de una teoría general del campo, necesaria en la comprensión del quehacer humano, en general, y de la formación como efecto subjetivo posible de realización en determinadas condiciones de posibilidad, en particular. En pocas palabras, el horizonte de discusión se configura al trabajar aspectos estructurales acerca de la *formación* como problema central de la pedagogía, que contribuye a proporcionar puntos de referencia fundamentales y conceptos clave como horizonte para la comprensión de lo empírico (Bustamante *et al.*, 2018; 2020).

7 Véase Saussure (1916), Barthes (1977/1982), Benveniste (1952/1971), Bajtin (1953/2012), Eco (1968/1973) y, por esta vía, adentrarnos en la comprensión de ciertos aspectos referidos a la *condición humana* (Freud, 1921/1990, 1929/1990; Kristeva (1969/1988); Lacan (1949/1984), Miller (1988/1998); y *de lo social su orden* (Lévi-Strauss, 1958/1974, 1960; Bourdieu, 1973, 2000/2003).

El currículo como pregunta

Como fenómeno, la *transmisión de la cultura* es inherente al *estado de sociedad*. Discutir aspectos atinentes a la *transmisión de la cultura* interpela planteamientos relacionados con que “tales o cuales personas o grupos hacen tales o cuales cosas porque están sometidas a tales o cuales normas”, como es común escuchar hoy en ambientes dedicados a la reflexión sobre la educación, la pedagogía y el currículo.⁸

La escuela en las sociedades modernas y contemporáneas es una institución que tiene una marcada importancia política, de ahí no solo el valor de su elucidación, sino también la dificultad de la tarea. Cualquiera que sea el momento en que se considere a la escuela —en los periodos históricos más remotos, en los grupos humanos más diversos y, por supuesto, en la época moderna—, se presenta como un sistema complejo en el que encontramos mezclados problemas de distinta índole.

La oferta educativa —materializada en la articulada red institucional con la que hoy asumimos los procesos de escolarización— establece fines específicos que, organizados mediante procesos de definición y delimitación curricular, contribuyen a la misma dinámica social y, *a posteriori*, a conformar el engranaje social como efecto de la cultura en la cultura:

No se trata sólo de que el modo en que se organiza la educación se vea como una expresión consciente e inconsciente de la organización más amplia de una cultura y una sociedad, de tal modo que lo que se ha visto como una sola distribución sea de hecho, un molde actual para lograr ciertos fines sociales. También se trata de que el contenido de la educación, sujeto a un gran parentesco histórico, vuelve a expresar, tanto consciente como inconscientemente,

ciertos elementos de la cultura. Lo que se considera *una educación* es, en realidad, un conjunto particular de énfasis y omisiones. (Williams, 1961, p. 129).

La escuela es una forma de relación social alrededor de la cual se organiza institucionalmente, entre otros aspectos, la transmisión del conocimiento. Instituye principios de organización simbólica con los que —como propósito— se quiere interpelar a los más jóvenes para que, desde allí, actúen en el mundo. La escolarización es un asunto en el que confluyen asuntos de diversa cualidad: su análisis puede contribuir, limitadamente, a la comprensión de la *condición humana* y, tal vez, advertirnos de las simplificaciones prescriptivas con las que hoy nos la presentan.

Por su parte, organizado y realizado pedagógicamente dentro de un contexto, el currículo se concibe como construido dentro de tal contexto cultural: ninguna actividad humana se presenta aislada del entramado cultural y social.

Quienes trabajan desde la historia de la educación y la pedagogía —en el marco de la selección y el análisis de documentos de época— presentan sus discusiones para comprender el currículo reconociendo su antigüedad (Hamilton, Goodson, Chervel, Popkewitz, entre otros). Desde allí, reconocemos que expresiones como *clase* y *currículo* paulatinamente se han universalizado. Su organización y transformación son destacados por estas investigaciones; puntos de referencia históricos que nos posibilitan contrastar nuestro presente curricular y pedagógico.

Buscando encontrar el origen y el sentido de las palabras *clase* y *currículo*, Hamilton (1993) señala que, posiblemente, fue en la Universidad de París, en 1509, donde por primera vez se usó la división exacta y clara de estudiantes en *clases*, es decir, divisiones graduadas por estadios o niveles de creciente complejidad según la edad y los conocimientos adquiridos por el estudiante. Así, la palabra *clase* no apareció como sustituto de *escuela* sino, en estricto sentido hablando, para identificar las subdivisiones en el seno de las escuelas. Además, Hamilton (1993) señala que

se aunaron tres nuevas manifestaciones sociales para impulsar la emergencia del término “clase”. En primer lugar, surgieron nuevas pautas de organización y control como respuesta a una crisis de la Administración y del Gobierno en el siglo xv. En segundo lugar, los administradores-educadores del Renacimiento extendieron esos argumentos a la cuidadosa supervisión pedagógica de los estudiantes. Y finalmente, un humanista no identificado reconoció que la primitiva acepción, relativamente vaga, de “clase” en Quintiliano, estaba lista para ser adaptada a las nuevas circunstancias.

8 Merced a los trabajos de Debray (1997) nos es posible vislumbrar una distinción entre los procesos que contribuyen a la transmisión y aquellos que acaecen en el plano de la comunicación. La comunicación es esencialmente un transporte en el espacio; la transmisión, por su parte, es en esencia un transporte en el tiempo. La comunicación vincula esencialmente a contemporáneos, mientras que la transmisión establece un vínculo entre las generaciones, es decir, prolonga a lo largo del tiempo. La comunicación mueve ideas y el aspecto cognitivo es puesto a prueba; en la transmisión se vinculan y son agregadas las cosas, los bienes, las fuerzas: edificaciones, cantos, fiestas, símbolos, banderas, creencias, monumentos, ritos, panteones... En la escuela se “comunica”, sin duda; no obstante, lo central es que contribuye a configurar condiciones para que en esos escenarios acaezcan procesos de *transmisión*: por ejemplo, procura organizar esfuerzos para que la posta de la ciencia (historia, física, biología...), de la filosofía, de las matemáticas, o de los deportes, sea tomada y asumida por algunos.

Al igual que, como ya fue señalado para el caso del término *clase*, la aparición de la palabra *currículo* parece estar relacionada con el establecimiento de nuevos supuestos sobre la sociedad en general y de la escolarización en particular. Por tanto, el hecho de hablar de “currículo”, ya desde los siglos xv y xvi, está orientado hacia la idea de proponer *un plan* preestablecido, es decir cursado, el cual, además, debía también ser “finalizado” (Hamilton, 1993).

Los anteriores sucesos y efectos contribuyeron a configurar la forma que fue asumiendo la escolaridad posmedieval, lo que condujo a un distanciamiento importante con el pasado. Al igual que las propuestas contemporáneas para la introducción de la escolarización universal (vía Estados nacionales), estos *inventos culturales* —el currículo, por ejemplo— significaron la expresión de un enfoque más concentrado tanto en los vínculos entre los nacientes Estados y la educación, como en la relación entre el control burocrático y la escolarización. En la agenda pedagógica, los términos *currículo* y *clase* entraron al mismo tiempo cuando las escuelas, abriéndose a un sector de la sociedad mucho más amplio y a un entorno cultural y social con mayor consciencia del tiempo, se ven interpeladas desde la égida de lo político.

Cierta manera de asumir la enseñanza, con arreglo a los intereses políticos generados desde los Estados-nacionales, contribuyó a organizar un modelo de currículo que, progresivamente, permeó todos los escenarios escolares y se estableció como modelo dominante finalizando el siglo xix y, sobre todo, en el xx. En adelante, al Estado le interesará disputarse el papel protagónico, cada vez mayor, en la definición y el control sobre la organización y los contenidos del currículo, al igual que en su vínculo con los procesos tendientes al horizonte planteado para la enseñanza.

Para el caso colombiano, desde las primeras décadas del siglo xx ocurrieron cambios efectivos en el currículo en cada uno de los niveles de la llamada educación pública.⁹ En el marco de una racionalidad que plantea un horizonte que busca regular aspectos relacionados con lo enseñable alrededor del conoci-

miento y desde allí plantear temas atinentes a la enseñanza, la institucionalización del currículo contribuyó a la cristalización de formas operativas de organizar los mismos contenidos para la enseñanza, aspecto del funcionamiento de lo social, atado al horizonte de la escolarización del saber hoy, que merece procesos de indagación.

A lo largo del siglo xx, pero sobre todo en su segunda mitad, encontramos un fenómeno político relacionado con el currículo que, podríamos decir, exige un esfuerzo de análisis: se asumió que cambiando el currículo se transformaba la educación y, más aún, se imaginó que la sociedad en conjunto lograba transformarse. La preocupación principal de dicha práctica política estriba en presentar el currículo como “estrategia efectiva” para el adecuado funcionamiento de la escuela, resaltando, en todo caso, su lugar como instrumento de transformación social.

Omitiendo las múltiples determinaciones que componen el escenario de lo cultural y social, estas propuestas que toman el currículo como pivote político lo presentan como el camino expedito para la consecución de ciertos fines y en función de una particular manera de entender la enseñanza; más aún, se viene pensando —sin mayor discusión al respecto— que efectivamente los aprendizajes acaecerían. Esta práctica política pone la discusión sobre el currículo del lado de lo contingente, del lado de la variabilidad de las épocas, de los contextos o de los propósitos, que podría dejar a aquellos analistas interesados en el problema del currículo a merced, primero, de las apetecidas transformaciones y, segundo, del lado de las interminables descripciones. Dado que en los procesos de escolarización se depositan varios intereses, uno de los cuales se inscribe en los propósitos políticos de transformación, enmarcado en la formulación de los propósitos y de los intereses sociales implicados en su construcción, el estudio del currículo requiere, además, esfuerzos tendientes a la elucidación de: 1) las condiciones de posibilidad del saber, 2) los procesos de *recontextualización* del saber y, más aún, 3) de aquellos obstáculos al saber, 4) los procesos de enseñanza y 5) el aprendizaje.¹⁰

9 Una importante discusión política sobre los horizontes de la pedagogía se llevó a cabo en los albores del siglo xx, caracterizada, además, por la materialización, para el caso colombiano, de una reforma al currículo tendiente a transformar el horizonte de la formación de profesores para la actuación en lo que hoy comúnmente denominados niveles de primaria y bachillerato. Se introdujeron en la enseñanza las denominadas disciplinas provenientes de las modernas ciencias humanas y sociales: psicología y sociología, por ejemplo. Ese cambio en el currículo de la formación de profesores produjo efectos que bien valdría el esfuerzo investigar más (cf. Caruso, 2001; Díaz-Soler, 2014; 2015; Sáenz, 2003; Sáenz *et al.*, 1997).

10 La recontextualización, en sus puntuales modalidades, puede entenderse como el proceso mediante el cual diferentes discursos son extraídos de sus campos específicos de producción simbólica (ciencia, arte, política, tecnología) y reubicados (mediante formatos diferenciados) en un contexto para ser transmitidos, uno de los cuales es el pedagógico. Para el caso educativo y de la escolarización, hoy mayoritariamente la responsabilidad recae en las agencias del Estado (Bernstein, 1998). La escuela necesita de procesos de recontextualización.

Con el énfasis puesto en los propósitos y en las anheladas transformaciones, pareciera que la discusión sobre el currículo estuviera presa de una confusión: por un lado, su discusión actual la encontramos enmarcada en el campo de la política, cuyo horizonte se caracteriza por buscar generar adhesiones, no asumir límites y, además, sugerir que lo propuesto es alcanzable. Este horizonte es diferente al de la puntual lógica de funcionamiento de otro de los campos posibles —el de producción del saber— que funciona a condición de trabajar con preguntas y en el marco de criterios específicos que configuran una discusión disciplinar.

Incluso, es posible decir que el *ejercicio que se realiza en las universidades* cuando se formulan los currículos en términos funcionales y contextuales, de cara a ciertas necesidades (de desarrollo, crecimiento, modernización, globalización o *virtualización* de los procesos educativos o de la vida), contribuye a materializar esta confusión. Asimismo, es un lugar común referirse a las “sustanciales necesidades de reforma del currículo” que, desde algunas transformaciones en la economía o del sistema laboral, proponen cambios al conjunto de la sociedad.

Si el currículo puede ser visto desde un punto de vista deontológico, es decir, desde el *deber ser*, como aquello que de alguna manera ha de cumplirse en el proceso de escolarización de los individuos y —en tanto ha de cumplirse— orienta ese proceso y le prescribe un lecho de desarrollo, no debe olvidarse que el currículo es un *hecho* histórico y social, *recurrente* en los procesos tendientes a la formación, testimonio de su uso en distintos contextos con algún propósito y que contribuye a organizar los conocimientos que se han de enseñar. Como expresión contingente, permite avizorar tanto el ambiente como el horizonte político (fines específicos planteados a la educación) de tal o cual periodo, proponiendo el conjunto de lo enseñable.

Es preciso señalar que, en el marco de cada expresión de lo contingente, el currículo incorpora la posibilidad de instaurar procesos de *regulación* social en dos sentidos que, a su vez, confluyen:

- Permite comprender la definición de los límites de lo que debe conocerse: ¿qué conocimiento es relevante? Si bien opera un mecanismo político en los procesos de selección, el cual funge como regulador que contribuye a definir el marco de lo enseñable, también es cierto que los saberes que se han de enseñar están en el marco de criterios desde los cuales se configuraron como saberes.
- El currículo hace operar la idea implícita de grados por obtener y certificaciones para otorgar. Desde allí, las prácticas escolares son maneras políticamente justificadas mediante

las cuales los sujetos también organizan sus propias expectativas en el marco de la dinámica social.

Currículo y planes de estudio son aspectos relacionados con el proceso de escolarización, desde donde nos es posible investigar las modalidades de recontextualización del saber: ¿qué principios subyacen a la transformación del conocimiento en currículo? Pese a esta importante discusión, queda aún por desplegar la pregunta por las condiciones y los criterios que hicieron posible el saber; aún más, el puntual recorte que queda consignado en el currículo pasa desapercibido.

Si bien el discurso de la escolarización se presenta como un instrumento histórico, expresiones como *currículo*, que se ha universalizado, ocultan aún —inclusive para los expertos— los límites de su organización y su transformación, señala Hamilton (1993), así como también su estructura interna.¹¹

Examinar en detalle “los procesos internos o caja negra de la escuela, parte fundamental de la enseñanza que los investigadores suelen ignorar” es importante (Goodson, 1994/2003, p. 84). Podríamos complementar que la discusión actual sobre el currículo oculta también los mecanismos mediante los cuales se generan las condiciones que, como efecto, encontramos materializadas tanto en adhesiones sociales y cognitivas como en la instauración de ciertas legitimidades. Escolarización y currículo, entonces, sugieren horizontes compartidos que requieren procesos de intelección que contribuyan a precisar, ya

11 En otras palabras, gracias a procesos de investigación en perspectiva histórica, sabemos que, desde cierta materialización del currículo, han circulado distintas construcciones. Por ejemplo, en la Edad Media encontramos una particular manera de asumir el currículo. Con el *trivium* y el *quadrivium*, se materializó una estructura organizativa de los saberes que implicó una secuencialidad de estos, que formaba una especie de camino cuyo tránsito había de completarse enteramente. Podríamos considerar el *trivium* y el *quadrivium* un ejemplo de propuesta curricular. *Trivium* significa en latín ‘tres vías o caminos’; agrupaba disciplinas relacionadas con la elocuencia y la argumentación; comprendía la gramática (*lingua*, ‘la lengua’), la dialéctica (*ratio*, ‘la razón’) y la retórica (*tropus*, ‘las figuras’). Con la enseñanza de la gramática se pretendía ayudar a hablar, con la dialéctica ayudar a buscar la verdad y con la retórica colorear las palabras. El *quadrivium*, a su vez, significó ‘cuatro caminos’. Se estudiaba así: la aritmética (*numerus*, ‘los números’), la geometría (*angulus*, ‘los ángulos’), la astronomía (*astra*, ‘los astros’) y la música (*tonus*, ‘los cantos’). Agrupó disciplinas relacionadas con las matemáticas según la máxima: “la aritmética numera, la geometría pondera, la astronomía cultiva el saber sobre los astros, la música canta”; la matemática estaba constituida por tales disciplinas también. Esta puntual formación discursiva, materializada en ese currículo, se organizó en torno a las denominadas *artes liberales*, cultivadas por hombres libres, en oposición a las *artes serviles*, esto es, aquellas cuyo contenido eran oficios mecánicos (Cf. Ariès, 1978; Bernstein, 1996).

sea el horizonte político o, como venimos de señalar, aquel relacionado con el saber y las vicisitudes de su enseñanza.

Hamilton (1993) destaca que el término *currículo* propone una organización alrededor de él (propósitos del proceso educativo, conocimientos, saberes por enseñar, enseñanza y sus posibles efectos): base de un orden sistemático de materias, el cual además se prolonga a lo largo de un periodo preestablecido. A estos aspectos se les articulan unos propósitos y se establecen mecanismos de reconocimiento de lo enseñado en los estudiantes.

Dado que la selección, entonces, es estructural, es posible decir además que:

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias y cambios dentro de la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educacional deben proporcionar una importante área de interés sociológico. (Bernstein, 1996)

Si bien es cierto que los trabajos propuestos por Tyler (1973/1949) y Taba (1974/1962) contribuyeron al florecimiento de los estudios sobre el currículo en la década de los sesenta del siglo xx —al decir de Goodson (1994/2003) y de Hargreaves (1994/2003)—, puede ser cierto también que la perspectiva propuesta, eminentemente conductista y funcionalista, centrada en las metas y en los objetivos curriculares, haya contribuido a generalizar una discusión sobre el currículo desde estos estrechos marcos. Precisamente este marco, finalizando el siglo xx, hizo surgir un periodo optimista y expansivo que presenció el florecimiento de los estudios sobre el currículo y la redefinición de sus preocupaciones centrales, e incluso, extendió sus reflexiones a los mismos procesos de investigación y desarrollo de los proyectos curriculares, ahora en los marcos de los problemas organizacionales y prácticos de la toma de decisiones y la deliberación, sin duda cercanos a la perspectiva conductista y funcionalista.

Dado que hoy es común encontrar expresiones que apuntan a destacar, una vez más, la importancia política de transformar el currículo, es preciso decir que a tales propósitos les subyace una racionalidad que lo asume desde un conjunto de principios, con la identificación, el establecimiento y la planeación de objetivos, con la delimitación de propósitos por alcanzar, con la prescripción de métodos que deberán seguirse o con la identificación de criterios que se

aplicarán para su evaluación o seguimiento. Con ello es posible decir que a este lugar común actual para referirse al currículo le subyace una racionalidad instrumental, lo que contribuye a asumir la discusión acerca del currículo desde juicios específicos sobre la situación y la circunstancia, pero, sobre todo, con arreglo a los propósitos.

Incluso la literatura sobre el currículo, elaborada por expertos —podemos decir funcionarios— vinculados a agencias multilaterales, nos presenta discusiones en torno a este en la perspectiva señalada. Podríamos entonces formularles las siguientes preguntas: ¿De dónde se toman los “objetivos”? ¿Qué función tienen esos “propósitos” en el funcionamiento de lo social? ¿A qué se le llama “método”? ¿Por qué habría que hacer un “seguimiento”? ¿Qué postura es necesario asumir para suponer que se puede producir deliberadamente un “perfil”? ¿Al servicio de qué intereses sociales están las distintas formas de concebir el diseño curricular?

Obstinarnos con identificar el currículo con “principios”, “objetivos”, “propósitos”, “métodos”, “seguimiento”, “perfil”, entre otros, indica que está siendo representado en el marco del funcionamiento de lo establecido, postura que *per se* no posibilita, necesariamente, que se le comprenda desde el punto de vista analítico. Insistir en dicha postura implica quedar atrapados, por ejemplo, en las condiciones, o, mejor aún, en ciertas *determinaciones* históricas, políticas, económicas, sociológicas o psicológicas que confluyen a la hora de formular un currículo.

En pocas palabras, atrapados en la perspectiva política (que contribuye a generar el horizonte de los propósitos consignados en el currículo), de la mano de los ideales de época (ligados a los propósitos de la institución) y con un énfasis en la formulación y gestión del currículo (articulado a procesos de evaluación), no logramos entrever las potentes aristas de su discusión: aquellas relacionadas con el conocimiento, sus criterios de producción y, con ello, los puntuales modos que asume su transmisión. Asimismo, el problema de la selección e incorporación de ciertos saberes al currículo y los procesos llevados a cabo para la enseñanza también son relevantes. La elusiva pregunta relacionada con aquello que, como efecto, se produce en los estudiantes con lo que les es puesto como horizonte mediante lo enseñado queda, además, obliterada. En consecuencia, se hace necesario un esfuerzo de análisis que posibilita comprender, más que apoyar su legitimación.

Si bien es cierto que la marcada presencia de trabajos materializados desde esta perspectiva sobre el currículo en nuestro contexto es ostentosa, es relevante problematizar la evidencia, de tal manera que nos sea posible comprender que las cualidades que asociamos con estos asuntos son atributos contruidos y materializados históricamente dentro de ciertas articulaciones entre el poder y la política. En el marco de la agenda política establecida, no solo es preciso comprender cómo se van conformando los problemas y, en ellos, las categorías que contribuyen a definir (Popkewitz, 2001), sino que también se hace relevante el desafío que implica asumir el currículo como un problema, establecer su estructura subyacente. Ante la evidencia con la cual hoy se nos presenta la discusión y la formulación de currículos, “funcionales y contextuales” o ajustados a unas “necesidades”, es preciso decir que las evidencias serían un efecto de una serie de condiciones no evidentes que confluyen, pero además, que se hace necesario sostener procesos de indagación, de intelección, que posibiliten comprender tanto aquellas condiciones sociales que posibilitaron tal materialización social de esa perspectiva, como la manera en la cual se configura en cada uno de nosotros “lo evidente”.

Si tomamos en consideración que ya operaban los currículos en entornos dedicados a la enseñanza mucho antes de que apareciera la *teoría sobre el currículo* —que se configuró hacia los años sesenta del siglo xx—, podríamos estar de acuerdo entonces en que una “práctica no requiere ser esclarecida para operar”, como afirma Lacan (1953, p. 539), lo cual no implica, por supuesto, que la comprensión, tanto de su organización, como de su funcionamiento, como de sus efectos sociales, no requieran de indispensables esfuerzos de intelección.

Como en todo proceso de intelección, colocar en el horizonte la posibilidad de *comprender* el currículo implica, de entrada, asumir que para ello la experiencia como profesor no basta: para *conocerlo* no es suficiente estar inmerso en el ámbito educativo (Díaz Villa, 2013). A la experiencia educativa le parece evidente la existencia del currículo; no obstante, el ejercicio conceptual implica el esfuerzo de establecer relaciones, vislumbrar efectos y crear escenarios especializados para discutirlos. De entrada, esto implica no preguntarse qué es el currículo, sino qué conjunto de relaciones habría que concebir para hacerlo existir, lo que nos permite decir que, dado que ninguna disciplina toma como objeto de conocimiento al currículo, ni siquiera a la educación, se hace necesario, precisamente, elucidar los heteróclitos aspectos que confluyen allí y que constituyen su estructura interna. En palabras de Díaz Villa (2013):

el currículo se asume como un asunto estratégico, no conceptual, para tomar decisiones. Se extiende a toda la formación (aprendizaje, estándares, evaluación, innovación, pedagogía, etc.) para legitimar, regular, ordenar y reordenar las tareas educativas, en coherencia con las políticas estatales, apropiadas de políticas internacionales. (p. 23)

Entonces, como a cualquier asunto que se tome con el propósito de conocer, supondremos que al currículo le subyace una estructura no evidente, que funciona independientemente de cómo nos lo representamos, aunque —como es posible entrever ya— de alguna manera las representaciones intervengan en su funcionamiento.

Si postulásemos que la escuela y, en ella, el currículo operan merced a una estructura subyacente, consistente en contribuir a generar cierta articulación entre dos “funciones estratégicas”: una, hacer masa e individuos al vaivén de la política y, dos, generar condiciones de posibilidad mediante la puesta en escena de tecnologías organizativas y pedagógicas (currículo) para ofrecer opciones al trámite de lo humano —estructura subyacente de la *condición humana*—, entonces, desde esta perspectiva, la escuela es *necesaria* (no puede no estar) y podemos conocer de ella ciertos efectos, precisamente, en razón de aquello que se transmite gracias a la materialización del currículo. Así, no todo en la escuela sería variable; por ende, no todo en el currículo sería contingente.

Si el énfasis puesto en la primera perspectiva nos deja a merced de la política, de lo transformable, es decir, nos coloca tras los acontecimientos, ubicar el acento en la segunda perspectiva —no solamente— posibilita “ver” constancias y recuperar las variaciones de época. Con estos elementos nos sería posible —gracias al desafío que entraña su análisis— interrogar allí, por ejemplo, perspectivas asumidas, énfasis y propósitos de la política, métodos, saberes por enseñar, pero, sobre todo, efectos. En pocas palabras, nos sería posible comprender la escuela y el currículo como respuestas que se configuran históricamente en función de la *especificidad humana*.

En lo que denominamos currículo —aquello que esperamos actúe como horizonte en marcos institucionales de enseñanza— confluye el conjunto de expectativas políticas, propósitos institucionales, saberes por enseñar y prescripciones que, organizados con fines de enseñanza, en un particular momento histórico, buscan la posibilidad de transmitir aspectos de una cultura. En consecuencia, podríamos entender el currículo como un *artefacto tecnológico* que contiene ciertas *prescripciones* sobre qué se debe enseñar y cómo, quién es el enseñante y qué —al ser

puesto en funcionamiento— opera en el marco de ciertas suposiciones de a quién enseñar. En términos generales, contribuye a proponer un sistema para orientarse en el mundo, marco que permite interrogar las condiciones de posibilidad para que algo pueda ser aprendido.

Dado que no estamos diciendo qué tipo de selección, cuáles saberes, qué pedagogía o si se puede establecer objetivamente la legitimidad de un texto, es posible sugerir que todos estos asuntos ya serían específicos de la época, producto de cierta dinámica que lo pone a merced de ciertas tensiones y presiones que no pueden dejar de faltar y que darían lugar a los juicios, aspecto que —en cada época— posibilita o desdena algo. Lo que es histórico es tanto el conjunto del cual se selecciona, como los criterios de selección y lo seleccionado.

De la mano de lo contingente podemos vislumbrar aquello que permanece: es posible registrar y analizar el cambio, las transformaciones contra algún telón de fondo de permanencia. En pocas palabras, vislumbramos en toda época lo que no cambia: contenidos por enseñar, mecanismos de legitimación y juicios. Para la investigación sobre el currículo lo relevante sería entender cómo se hace esa selección y sobre qué conjunto, para desde allí inferir los criterios con los que se hace la selección del saber.

El currículo, entonces, es comprensible si constituimos el conjunto que lo hace ser lo que es y que, a la vez, produce sobre los otros elementos relaciones que configuran la totalidad (saber, saberes por enseñar, enseñanza y aprendizaje). Brevemente, podríamos sostener que establece una correlación —por investigar— entre: ideales de época, saberes y una selección de saber en el marco de una modalidad de esa selección; aspectos relacionados tanto con las modalidades de transmisión como con la aplicación de mecanismos para establecer la legitimidad de los productos solicitados y así garantizar condiciones para su producción (efectos).

Investigar el currículo, entonces, contribuye a la posibilidad de acercarse a comprender e interrogar su estructura interna, como mecanismo subyacente invisible —invariante a través de las épocas y de las culturas—; permite, además, comprender la aparente antinomia entre su unicidad y la pluralidad inagotable de las formas con las cuales le percibimos. Dejaría entrever que el currículo no es el “telón de fondo del cambio educativo, sino la verdadera trama o urdimbre del mismo proceso de conformación social”, como sostiene Goodson (1994, p. 42). En este sentido, es fundamental pensar la transmisión de la cultura, para

entender cómo se organiza el entramado social y cultural, a través de la escolarización y curricularización de los saberes.

Referencias

- Agamben, G. (2005). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Editora Guanabara.
- Bajtín, M. (2012). El problema de los géneros discursivos. En T. Bubnova (trad.), *Estética de la creación verbal*. 2.^a ed. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1953.
- Barthes, R. (1982). Lección inaugural. En *El placer del texto*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1977.
- Benveniste, É. (1971). Comunicación animal y lenguaje humano. En *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1952.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*, El Griot, Bogotá.
- Bourdieu, P., Chamboredon y J.-C. Passeron (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1973.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama. Obra original publicada en el 2000.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores. Obra original publicada en 1973.
- Bustamante Zamudio, G. et al. (2018). *Investigación y educación: Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante Zamudio, G. et al. (2020). *Metodología e investigación: Una discusión a propósito de la teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definido? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (autores), *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Paidós.
- Charbonnier, G. (2006). *Entrevistas con Claude Lévis-Strauss*. Amorrortu. Obra original publicada en 1961.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Deleuze, G. (1988). *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.

- Díaz-Soler, C. J. (2014). Las revistas "Educación" y la (re) orientación de las prácticas pedagógicas: Historias vinculadas entre Sao Paulo y Bogotá (1932-1939). *RHELA*, 20.
- Díaz-Soler, C. J. (2015). Formación e investigación: Una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra-Suiza (1912-1947). *Pedagogía y Saberes*, 43, 133-147.
- Díaz Villa, M. (2013). Curriculum: Debates actuales. Trazos desde América Latina. Universidad Santiago de Cali, [Con]textos, 2(8), 21-33.
- Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama Pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28.
- Eco, U. (1973). *Signo*. Labor. Obra original publicada en 1968.
- Freud, S. (1990a). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*. Vol. 18. Amorrortu. Obra original publicada en 1921.
- Freud, S. (1990b). *Malestar en la cultura*. En *Obras completas*. Vol. 21. Amorrortu. Obra original publicada en 1929.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum: Casos y métodos*. Amorrortu. Obra original publicada en 1994.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículo". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Hargreaves, A. (2003). Introducción crítica. En I. Goodson, *Estudio del curriculum: Casos y métodos*. Amorrortu. Obra original publicada en 1994.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Editorial Fundamentos. Obra original publicada en 1969.
- Koyré, A. (1948). *Pensar la ciencia*. Ediciones Paidós.
- Koyré, A. (1999). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Siglo XXI. Obra original publicada en 1957.
- Lacan, J. (1984). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I. Siglo XXI*. Obra original publicada en 1949.
- Lacan, J. (2001). Televisión. En *Otros escritos*. Paidós. Obra original publicada en 1973.
- Lévi-Strauss, C. (1960). Antropología social, clase inaugural. En *Antropología estructural*. Altaya.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Antropología estructural*. Altaya. Obra original publicada en 1958.
- Lévi-Strauss, C. (2015). *La mirada distante*. El Cuenco de Plata. Obra original publicada en 1985.
- Miller, J.-A. (1988). Freud y la teoría de la cultura. En *Elucidación de Lacan*. Paidós.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de la razón y el poder: Historia de currículo y tradiciones intelectuales. En M. Aguirre Lora (Coord.), *Rostros históricos de la educación: Miradas, estilos, recuerdos*. Fondo de Cultura Económica/UNAM.
- Sáenz Obregón, J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En G. Ossensbach (Ed.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo xx* (pp. 13-42). Universidad Nacional a Distancia.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). La pugna por la reorientación de la escuela primaria, 1930-1935. En *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (pp. 236-263). Colciencias/Ediciones Foro Nacional por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial Universidad de Antioquia/Clio.
- Saldarriaga, Ó. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. *Pretextos Pedagógicos*, 9.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Obra original publicada en 1916.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Ediciones Troquel. Obra original publicada en 1962.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel, Obra original publicada en 1949.
- Verón, E. (1985). Prólogo a la edición española de Lévi-Strauss, C. (1958). *Antropología estructural*. Altaya. Obra original publicada en 1974.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Nueva Visión. Obra original publicada en 1961.