



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Dussel, Inés

¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural
contemporánea

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-22

Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 22 Número 24

28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341

¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV

México

Citación: Dussel, I. (2014) ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>. Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el Curriculum Escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

Resumen: El curriculum escolar es objeto de numerosas impugnaciones desde hace algunas décadas, algunas provenientes del propio campo teórico del curriculum y otras de dinámicas políticas y culturales más amplias. Partiendo de una definición operativa del curriculum moderno como un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada, el artículo busca analizar la configuración histórica de ciertos rasgos centrales y también las impugnaciones contemporáneas. Más específicamente, busca traer al debate curricular los cambios y polémicas que hoy suma la tecnocultura o cultura digital, que cuestiona la centralidad del texto curricular y propone otros criterios de organización y jerarquización de los saberes, así como otras operaciones con el saber basadas en la popularidad y el gusto de los consumidores y en respuestas emocionales e inmediatas. La perspectiva de análisis, influida por los estudios foucaultianos y la sociología política del curriculum, por la teoría del actor en red y por estudios histórico-culturales sobre los medios y las tecnologías digitales, permite subrayar las dinámicas y articulaciones que producen el curriculum y

sus criterios de organización, así como la circulación y rearticulación de las posiciones críticas. En este recorrido, se busca argumentar que el currículum todavía conserva relevancia como documento público que busca organizar experiencias educativas en las escuelas, y que no habría que “despachar a la ligera” los debates y desafíos sobre la selección y recreación de la cultura que el currículum moderno había estructurado.

Palabras clave: currículum; cultura digital; nuevas tecnologías; autoridad; saberes escolares.

Is school curriculum still relevant in digital culture? Debates and challenges on contemporary cultural authority

Abstract: School curriculum has been under heavy attack for some decades now, either from the critical positions in the field of curriculum theory itself or from wider political and cultural movements. The article starts considering an operational definition of the curriculum of modern schooling as a public document that expresses, in a pedagogical language, a synthesis of a cultural ideal about how and who defines cultural authority in a given society. Thus, it is inextricably bounded to the production of a cultural authority and a given power-knowledge regime. My argument seeks to analyze the historic configuration of some of its basic traits, and also trace contemporary challenges to its authority. It deals specifically with the changes and polemics brought by digital culture, which question the centralization of the curriculum and propose instead alternative hierarchies and organization for knowledge based on popularity and consumers' tastes as well as different ways of knowing, more emotional and immediate. The analytical approach is informed by Foucaultian studies, the political sociology of curriculum, Actor-Network Theory, and historical and cultural studies on media and digital technologies. I argue that the curriculum still holds relevance as a public document that seeks to organize educational experiences in schools, and that the negotiations and translations that are taking place between school curriculum and digital technologies should not be lightly dispatched as they point to the complex debates and challenges that have structured the curriculum of modern schooling.

Key words: curriculum; digital culture; new technology; authority; school knowledge.

É o currículo escolar relevante na cultura digital? Debates e desafios sobre a autoridade cultural contemporânea

Resumo: O currículo escolar é objeto de várias impugnações desde algumas décadas, algumas desde o próprio campo da teoria curricular e outras de dinâmicas políticas e culturais mais amplas. A partir de uma definição operacional do currículo moderno como um documento público que expressa uma síntese de uma proposta cultural, formulada em termos de educação, sobre como e quem define autoridade cultural em uma dada sociedade, o artigo analisa a configuração histórica de certos aspectos centrais e desafios contemporâneos. Mais especificamente, o artigo procura trazer para o debate sobre o currículo as mudanças tecnoculturais ou da cultura digital que questionam a centralidade do texto curricular e propõem outros critérios de organização e hierarquia dos saberes e outras operações com o saber baseadas na popularidade e gostos dos consumidores e em respostas emocionais e imediatas. A perspectiva de análise, influenciada pelos estudos de Foucault e da sociologia política do currículo, a teoria da dos atores em rede, e da história cultural dos estudos de mídia e tecnologias digitais, permite realçar as dinâmicas e articulações que produzem o currículo e seus critérios organizacionais, bem como a circulação e re-articulação de posições críticas. Neste percurso, procuro argumentar que o currículo ainda tem relevância como um documento público que busca organizar experiências educativas nas escolas, e que não deveríamos “desestimar ligeiramente”, os debates e desafios sobre a seleção e re-criação da cultura que o currículo moderno estruturou.

Palavras-chave: currículo; cultura digital; novas tecnologias; autoridade; conhecimento escolar

Introducción

La relevancia del currículum como texto estructurante de la vida escolar está en entredicho desde hace algunas décadas. Por un lado, la crítica de los años '60 y '70 planteó que las experiencias educativas centrales en la escuela tenían lugar por fuera del currículum prescripto y debían indagarse a través de analizar en el cotidiano escolar el “currículum real” o “currículum oculto” (Dreeben, 1967), es decir, el conjunto de prácticas que legitimaban valores y conductas y deslegitimaban otros. Esta perspectiva, si bien tuvo el efecto de iluminar aspectos de la escolaridad hasta entonces desapercibidos y de ampliar lo que entendemos por currículum, también produjo un cierto menosprecio por la norma curricular y por los lenguajes y disciplinas que ella instituía, a los que se consideró retóricas vacías y con pocas consecuencias en los aprendizajes.

En los años '80 y '90, hubo un período de resurgimiento del interés por el currículum, sobre todo por quienes asumieron una perspectiva histórica para su estudio (cf. Goodson, 1988; Chervel, 1991; Puiggrós, 1990; Cuesta Fernández, 1997). La producción histórica de eso que consideramos “currículum”, ya sea el prescripto o el “real”, se convirtió en un objeto de investigación fértil y productivo, señalando entre otros aspectos que los saberes y los procedimientos considerados como legítimos y naturales eran en realidad el resultado de procesos de lucha y de negociaciones que se dieron en varios planos: político, social, profesional, cultural, religioso, tecnológico. Surgieron en esta época contribuciones muy significativas sobre qué conocimiento se instituía como valioso en el currículum, contribuciones que resaltaron las exclusiones sociales, raciales y de género que estaban a su base así como la arbitrariedad de sus racionalidades y epistemologías (cf. Popkewitz, 1987; Kliebard, 1986, entre muchos otros).

Sin embargo, las perspectivas sociológicas y didácticas sobre la educación han tendido a desplazar su interés hacia áreas distintas que el currículum, probablemente impulsadas por el “culto a la performance” que marca a la modernidad tardía (Ehrenberg, 1991). Este desplazamiento es evidente en el auge de la noción de competencias y también en la preocupación de la investigación académica por los efectos de la educación antes que por las normas, una preocupación que incluye a Foucault y las corrientes filosóficas pragmáticas de Habermas y Rorty. En sus estudios sobre los efectos de la escolaridad, la investigación académica ha denunciado en los últimos años que la escuela se ha vuelto una institución obsoleta y excluyente en términos de la cultura que considera legítima, y por otro lado ha apuntado que los saberes no académicos (sobre todo los sociales y los afectivos) son cada vez más importantes en la formación de los jóvenes (cf. Dubet, 2004; Corea y Lewkowicz, 2004; Sibilia, 2012). En algún sentido, estas reflexiones son herederas de las críticas de los años '60, y como ellas en muchos casos contribuyen a desvalorizar el rol del texto curricular en la escuela y en la sociedad más amplia.

En el contexto de estos debates y desplazamientos en torno a la noción de currículum de los últimos años, este artículo se propone aportar una reflexión sobre el currículum que, sin perder de vista los movimientos de las últimas décadas, los inscriba en procesos más largos de transformación de la cultura y la sociedad. Me interesa analizar cómo el currículum participa de la producción de la autoridad cultural, y cómo esa participación ha ido cambiando con el tiempo. Más específicamente, tomando una perspectiva histórica de largo plazo y considerando también históricamente al presente en sus continuas reconfiguraciones de la autoridad y la cultura legítima, quiero traer al debate curricular los cambios y polémicas que hoy suma la tecnocultura o cultura digital, que supone en muchos sentidos una fuerte impugnación a la idea del currículum escolar tal como se produjo en la modernidad. Esta perspectiva, influida por los estudios foucaultianos y la sociología política del currículum (cf. Popkewitz, 2008), por la teoría del actor en red (TAR o ANT, Latour, 2005; Nespore, 1994) y también por estudios histórico-culturales sobre los medios y las tecnologías digitales

(Doueihi, 2010; Zielinski, 2008), permite subrayar las dinámicas y articulaciones que producen el currículum. Quisiera también poder evidenciar la confluencia, insospechada desde la retórica de los actores, entre algunas vertientes de la crítica académica antiautoritaria del currículum moderno y las dinámicas culturales que hoy imponen las grandes corporaciones tecnológicas. En este recorrido, espero poder argumentar que el currículum todavía conserva relevancia como documento público que organiza experiencias educativas en las escuelas, y que no habría que “despachar a la ligera”, usando la expresión benjaminiana sobre la historia, los debates y desafíos sobre la selección y recreación de la cultura que el currículum moderno había estructurado.

El currículum moderno: Apuntes para una definición

El currículum entendido como selección y organización de saberes es una creación de la modernidad (Hamilton, 1989). Si bien el vocablo es latino y remite a la noción de *cursus*, trayecto o recorrido ya presente en la antigüedad latina, la noción de un texto o conjunto de prácticas que organiza saberes, espacios y tiempos para la educación es mucho más reciente y, como se desarrollará en los próximos apartados, contiene rasgos típicos de lo moderno.

Quisiera partir en este texto de una definición operativa del currículum moderno, que lo considera como un *documento público* que expresa una síntesis de una propuesta cultural, *formulada en términos educativos*, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada (Donald, 1992; De Alba, 1992; Puiggrós, 1990). Esta definición se basa en tres pilares que quisiera explicitar a continuación: su carácter de documento o texto público, la operación de formulación o traducción educativa, y la participación en la producción de una autoridad cultural. Comienzo por la última.

Tomo la idea de “autoridad cultural” del texto de James Donald, *Sentimental Education* (1992). En este trabajo sugerente y algo olvidado por la teoría educativa, Donald intentó dismantlar los planteos de las pedagogías constructivistas de los ’70 y ’80s que decían que superarían los sesgos del currículum tradicional por medio de un énfasis en los procedimientos (contenidos procedimentales, sujetos reflexivos y críticos, etc.). Esas pedagogías “olvidaban” -no casualmente- que estos procedimientos también producen una autoridad cultural y privilegian ciertos contenidos y formas de conocimiento sobre otros. Donald puso de manifiesto que el “pensamiento crítico” y el “sujeto reflexivo” se basan en nociones particulares sobre el sujeto, filosofías liberales que universalizan ciertas formas de actuar y estar en el mundo como propias del ser humano. El currículum supone una selección de la cultura que siempre constituye una autorización de ciertos saberes y procedimientos y una deslegitimación de otros. La participación del currículum en la producción de una autoridad es inescapable, aunque se pretenda lo contrario.

Los textos de Michel Foucault también aportan elementos para pensar en el currículum y la autoridad cultural. La educación, decía Foucault, es una “ritualización del habla”, una “cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan”, “una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes” (Foucault, 1973, p.38). Para el filósofo francés, un sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué repartición debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, entre muchas otras cosas. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículum, y la escuela en general, establece una “autoridad cultural” que autoriza, reconoce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva, o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales.

En ambos casos, la idea de una autoridad cultural reconocible y de un sistema educativo que ritualiza el habla y da la palabra, supone la existencia de una sociedad moderna que se estructura de manera relativamente centralizada y que tiene en el Estado y en su sistema de instrucción pública un referente capital para distribuir el habla y sancionar los lenguajes y referentes culturales de la comunidad. La propia idea de “sistema educativo” es impensable antes del siglo XVIII o aún del XIX, en que la idea de ciclos y niveles permitió estructurar instituciones educativas como las escuelas básicas o las universidades que hasta ese entonces funcionaban de manera aislada y sin requerir una secuencia u orden de trayecto escolar (cf. Viñao Frago, 2002).

El segundo pilar tiene que ver con que el currículum realiza una propuesta o selección, una síntesis cultural como la llama Alicia de Alba (1992), traduciendo de forma particular las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos, y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales instruccionales. La especificidad de lo pedagógico supone una especialización de los lenguajes y las agencias que sólo se alcanzó en la modernidad clásica (cf. Foucault, 1968).

Pero la idea de traducción no significa sólo especialización. Para el antropólogo Jan Nesper, la noción de traducción puede radicalizarse más y llevarla al punto de que no se trata de un proceso que ocurre entre entidades predefinidas y fijas, sino que debe entenderse como flujos y conexiones en el marco de una red de actores humanos y no humanos que construyen estabilizaciones provisionarias, siempre marcadas por movimientos en el espacio y en el tiempo que son los que organizan disciplinas o experiencias curriculares (Nesper, 1994). La traducción implica dislocaciones, desplazamientos y conexiones entre puntos disímiles. A esto se ha referido Popkewitz con su noción de la “alquimia de las materias escolares” (Popkewitz, 2008) y Bernstein con sus aportes sobre las reglas de recontextualización pedagógica que están a la base del conocimiento escolar (Bernstein, 1994).

Lo que quisiera subrayar es que la traducción curricular no es indiferente ni es neutral: en ella se reorganizan posiciones y se movilizan saberes que van variando históricamente. Por eso, el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político, de un campo disciplinar de referencia o de una corriente científica o pedagógica particular. Como destacó Kliebard (1986), los textos y propuestas curriculares son productos híbridos en los que se mezclan y juxtaponen corrientes y elementos diversos. La relación entre currículum y sociedad, así, no es de homología o espejo, como sugería la teoría funcionalista y la reproductivista en los años ‘60 y ‘70, sino más bien un sistema de mediaciones y relevos que se sintetizan en un texto curricular. En esta mediación, juegan un papel muy importante los actores educativos (incluyendo los objetos, con sus protocolos de uso) y las tradiciones y pedagogías consideradas legítimas, que organizan trayectorias y producen jerarquías y lenguajes autorizados.

El tercer pilar de la definición operativa que propongo para el currículum moderno es su carácter de documento o texto público. En esta acepción, lo público no remite a la idea habermasiana de la esfera pública común centrada en la argumentación reflexiva, sino a una noción latouriana de lo público como aquello que se convierte en “cosa o res pública”, que puede ser objeto de debate y de contestación por una comunidad (Latour, 2005b). El texto o documento curricular permite objetivar contenidos y relaciones, y volverlos objeto de contestación por varios sujetos, aún aquellos no directamente implicados en las prácticas escolares. Este aspecto me parece particularmente relevante en la actualidad cuando, como se discutirá en el apartado siguiente, la propia noción de “lo público” está siendo equiparada a la de público espectador y fragmentada en múltiples “públicos” o audiencias consumidoras que ya no conversan o discuten en torno a la misma “res pública”.

Por otro lado, si el currículum pudo volverse un asunto público ello se debió, entre otros aspectos, a su propia materialidad, a su condición de objeto. Puede realizarse un interesante paralelo

con la emergencia del mapa como objeto cartográfico. El historiador de la cultura Christian Jacob señala que el mapa inaugura una distancia entre la población y el territorio habitado; objetiva al espacio al extraer los esquemas de las percepciones individuales (Jacob, 2006, p. 26-7). También obliga a los individuos a ubicar su propio espacio en relación a un espacio colectivo, y se vuelve un objeto comunal que puede ser debatido políticamente, “un terreno virtual para negociaciones, arbitrajes, intercambios y decisiones comunales” (Jacob, 2006, p. 27). El mapa, tanto como el currículum-texto, fue ley y norma, pero también se convirtió en lugar de contestación pública, de cosa sometida a debate, de objeto político. Fue la existencia de un texto objetivado la que permitió reconocer/desconocer esa selección de saberes y pugnar por otra diferente. Al mismo tiempo, estas operaciones de distanciamiento y abstracción presentes en establecer una norma u objeto común emergieron y tuvieron su auge en la modernidad y, como se verá más abajo, hoy parecen ser contraculturales frente a las tendencias dominantes de la cultura digital.

La autoridad cultural del currículum moderno¹

Veamos cómo se configuró históricamente el currículum moderno y qué autoridad cultural produjo en su momento de auge. Siguiendo al historiador de la educación David Hamilton, el currículum surgió en la modernidad temprana como expresión de la voluntad de ordenamiento y unificación de la enseñanza, y de la centralización del saber en una institución legítima y monopólica (Hamilton, 1989). Frente a una enseñanza medieval dispersa y definida por acuerdos en las universidades o escuelas de las ciudades, el currículum –como concepto pero también como objeto concreto, plan, escritura, texto ordenador- vino a resolver el problema de cómo poner juntas “las distintas fracciones de una escuela” y “administrarlas como un todo”, al mismo tiempo que prometió una cierta universalidad de la experiencia educativa independientemente del local y de los sujetos involucrados (idem, p. 43). El currículum supuso una organización en dos dimensiones: la “disciplina” (un sentido de coherencia estructural) y el “ordo” (un sentido de secuenciación interna). La promesa de una cobertura exhaustiva de los conocimientos y de una lógica secuencial generó la demanda de que hubiera que seguir el currículum y también completarlo; esto a su vez impuso un mayor control sobre las prácticas de enseñanza, que perdieron su apertura a las negociaciones locales y comenzaron a centralizarse y homogeneizarse (idem, p. 45).

En todo esto, la existencia de un objeto concreto que pudiera transportarse, leerse en distintas escenas, y actuar de referencia y memoria para ordenar prácticas, fue vital. En otro trabajo, Jan Nespór subraya la importancia en la organización moderna de la escolaridad de volver visibles los procesos y así poder someterlos a revisión y “contabilidad” en distintos niveles: administradores, directores de escuela, aulas (Nespór, 2006). El currículum como documento público fue parte central de ese proceso de poder moverse de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro y viceversa. Quisiera retomar la metáfora del mapa para pensar en este proceso de estabilización pero también de movimiento y visibilidad que estableció el currículum moderno.

Bruno Latour (1986) cuenta la historia de La Pérouse, que viaja por orden de Luis XVI al Pacífico con el objetivo explícito de traer un mapa mejor que los existentes. Un día llega a una tierra que él llama Sakhalin, donde se encuentra con chinos, y trata de entender si Sakhalin es una isla o una península. Para su sorpresa, continúa Latour, estos chinos saben bastante de geografía. Un hombre viejo se levanta y dibuja en la arena un mapa de su isla, con la escala y los detalles que

¹ Las siguientes dos secciones retoman y amplían argumentos ya presentados en un trabajo anterior (Dussel, 2013).

necesitaba Le Pérouse. Otro hombre, más joven, viendo que la marea va a borrar el mapa, toma uno de los cuadernos de La Pérouse y dibuja el mapa del viejo con un lápiz sobre el papel.

Latour se pregunta, ¿cuáles son las diferencias entre ambos mapas? No es que uno sea geografía concreta y otro abstracta, o uno pre-científico y otro científico. A juzgar por el dibujo, los chinos sabían más o menos lo mismo que La Pérouse sobre proyectar un mapa. Entonces, ¿no hay diferencia? Latour apunta que lo que crea una enorme diferencia entre los chinos y los europeos es que el dibujo es traído de vuelta a Europa. Para los chinos, al menos en esta situación, el mapa era algo que no tenía importancia y que podía borrar la marea; para La Pérouse, era el objeto de su viaje. Él está viajando “para llevar algo de vuelta a Versailles donde mucha gente espera que su mapa determine quién tiene razón y quién no sobre si Sakhalin es una isla, quién va a poseer esta parte del mundo o la otra, y las nuevas rutas por las que los barcos van a navegar” (Latour, 1986, p.5). Y sigue diciendo: “Sin esa peculiar trayectoria, el interés de La Pérouse en inscripciones y rastros es imposible de entender, pero sin docenas de innovaciones en las tecnologías de inscripción, proyección, escritura, archivo y cómputo, sus desplazamientos a través del Pacífico hubieran sido totalmente desperdiciados.” (Latour, 1986, p. 6)

Este segundo aspecto es tan importante como el primero: el capitalismo o el colonialismo no son entendibles ni realizables si no se toman en cuenta “la proyección de Mercator, los relojes marítimos, los grabados en cobre de los mapas, el mantenimiento de las bitácoras, y las numerosas ediciones de los viajes de Cook, que La Pérouse lleva con él” (ibídem). Son las dos cosas las que importan: los objetos, las tecnologías, y los proyectos políticos y epistemológicos en que se inscriben y se movilizan.

Algo similar puede decirse respecto al curriculum moderno. Sin las tecnologías de escritura y de impresión, sin los avances en los viajes que permitían a los letrados circular por Europa y llevar y traer objetos e ideas, sin la constitución de espacios específicos para la enseñanza, sin la difusión de los relojes mecánicos y la ordenación del tiempo, el curriculum moderno no habría sido posible. Al mismo tiempo, el curriculum como proyecto de centralización de los saberes y de ordenamiento y disciplinamiento de los cuerpos y las almas es el que moviliza y organiza estas tecnologías y objetos dentro de un nuevo dispositivo de saber-poder, como lo llamará Foucault (Foucault, 1976 y 1983). Nuevamente, la metáfora del mapa viajero pone de manifiesto la historicidad de estas prácticas, la posibilidad de su emergencia histórica en momentos precisos de la sociedad moderna.

Este curriculum de la modernidad (y asumo en esta enunciación el riesgo que conllevan las generalizaciones al respecto) tuvo algunos rasgos que se mantuvieron relativamente estables a lo largo de los tres o cuatro siglos de historia de la escuela moderna en Occidente. Sin desmerecer los muchos cambios y transformaciones que tuvieron lugar en ese período, quisiera proponer que hubo un sustrato configurado por algunos rasgos comunes:

- 1) la idea del curriculum como la organización de un orden y una secuencia de los conocimientos (como lo describió David Hamilton) en torno a una racionalidad común. Esto, como se ha señalado más arriba, supone una centralización del saber y una organización vertical (entre años o niveles) y horizontal (entre disciplinas) que dio origen al curriculum como cuadro de conocimientos distribuidos en el tiempo;
- 2) la primacía de una visión científica del conocimiento por sobre otras visiones del saber. Aún cuando la ciencia haya ido cambiando en esos siglos (como lo señalan Daston y Galison, 2007)², puede encontrarse en la racionalidad que expresan y en la selección de

² Lorraine Daston y Peter Galison, en su libro *Objectivity*, estudian cómo la noción de objetividad cambió de la idea de fidelidad-a-la-naturaleza a la objetividad mecánica al juicio entrenado en el siglo XX. Las virtudes epistémicas y el ethos científico con las que se abordó estas imágenes hablan de prácticas del ver plurales y

conocimientos un privilegio creciente de la razón científica, de los argumentos que deben validarse y explicitarse, y de los lenguajes rigurosos y ‘verticales’ o abstractos de la ciencia moderna (cf. Bernstein, 1999);

3) en relación estrecha con el privilegio de la racionalidad científica, el currículum moderno se centró en la promoción de una subjetividad crítica que operaba un distanciamiento del mundo para conocerlo, al modo kantiano. La operación de conocimiento debía realizarla un individuo definido antes que nada como sujeto cognitivo, que se acercaba al mundo con una distancia prudente que permitía construir esa realidad como objeto. Esa operación también suponía un gesto de moderación de las pasiones y de argumentación reflexiva, y rechazaba la acción directa, tanto en política como en el conocimiento (cf. Boltanski, 1999). Por eso esta época está marcada por el privilegio del ver sobre el actuar y el sentir, y cobra fuerza la idea de un sujeto espectador de la realidad (la acción debe ser el corolario de una buena visión y evaluación cognitiva de la situación);

4) finalmente, el currículum privilegia un ethos humanista como una tecnología de gobierno del sí mismo y como el cimiento de una cultura común³. Como señala Ian Hunter (1988), este ethos humanista fue no solamente una retórica poderosa para establecer una serie de referencias culturales, sino quizás y sobre todo una forma de gobernar el alma, de establecer un lenguaje para hablar de sí mismo y de los demás, y también de conformar una cultura media que alimentara la burocracia y que constituyera la base de la ciudadanía letrada (cf. Chervel, 2006, para el estudio del francés republicano).

Todos ellos son elementos que se han compartido en los distintos códigos curriculares, si bien con algunos matices, pero podría decirse que sin destronar o modificar sustancialmente esta jerarquía de supuestos. No he incluido entre estos supuestos la centralización estatal, muy presente en los últimos dos siglos con la consolidación de los sistemas educativos nacionales, porque en sus inicios el texto curricular fue configurado por redes de escuelas no estatales (religiosas, burocráticas), y porque hoy hay otras agencias (supraestatales como la OCDE o los organismos internacionales, o bien corporaciones transnacionales como Pearson u otras) que juegan un rol preponderante en la selección de los contenidos curriculares. Sin embargo, hay que destacar que la equiparación de lo público a lo estatal tuvo consecuencias notorias en la selección y organización del conocimiento escolar, y esas consecuencias son tanto más visibles hoy, cuando se impugna esa equivalencia y se proponen otras nociones de lo público por fuera de lo estatal.

Para cerrar este apartado, quisiera señalar que una forma que el currículum moderno tomó fue la de la colección de saberes, generalmente organizada como cuadro de doble entrada: una alineación vertical que señala el paso del tiempo (el día, el año, los ciclos o niveles escolares) y una organización horizontal que demarca los saberes que van a verse en cada período. En relación con la primera, el término “currículum” refiere en su etimología a un “cursus”, a un camino o recorrido, y no hay duda que ese aspecto es un elemento central de la modernidad, como lo evidencian las imágenes de la flecha del tiempo como símbolo de progreso, la noción de una historia que conduce hacia etapas más desarrolladas, el movimiento de lo simple a lo complejo y de lo bajo hacia lo alto como direcciones dominantes en la cultura, la política y la ciencia (cf. Ginzburg, 1981).

cambiantes. Las prácticas de la mirada científica fueron producidas en la intersección de cuerpo y mente, pedagogía e investigación, conocedor y objeto (Daston y Galison, 2007, p. 369).

³ Quiero aclarar que ese privilegio del ethos humanista no significa que no haya habido impugnaciones desde otras tradiciones curriculares, que fueron muy fuertes en los países anglosajones (cf. Kliebard, 1986 sobre el eficientismo social y el paidocentrismo como movimientos opuestos al currículum humanista). Pero desde mi perspectiva, la racionalidad curricular dominante ha seguido centrada en un ethos humanista del sujeto crítico kantiano.

Pero está también la otra coordenada que organiza al curriculum, la disciplina, que propuso una estructuración de un cuerpo de conocimientos que había que delimitar y separar del flujo hasta ese momento poco discriminado de saberes. Esta separación o diferenciación de saberes ha sido llamada por Basil Bernstein como “curriculum de colección”, con contenidos claramente separados entre sí y con profesores especializados que, aunque pueden compartir un mismo ideal, sin embargo se sostienen en espacios autónomos y diferenciados (Bernstein, 1988).⁴

Dentro del curriculum como colección, o conjunto de contenidos delimitados por clasificaciones fuertes entre esos saberes, hay una imagen que ha sido particularmente eficaz a la hora de representar esa organización del conocimiento. Se trata del “árbol del conocimiento”, una visualización que Manuel Lima rastrea hasta fines del medioevo y que tiene obvias resonancias religiosas. Pero en el proyecto de la modernidad, como puede evidenciarse en la Enciclopedia de D’Alembert y Diderot, el árbol del conocimiento provee un elemento unificador –el tronco y la raíz– que conecta todas las áreas a los mismos fundamentos (Lima, 2011, p. 36).

Esa idea del árbol de conocimiento estuvo presente en los diseños curriculares, que como se ha dicho muchas veces tomaron la forma de tablas de doble entrada (contenido/tiempo destinado a él) pero que podían extenderse como un árbol. En este árbol con muchas ramas, la cuestión era qué integraba o ponía juntos a elementos muy disímiles (una vez más, el principio ordenador del cuadro, mapa o colección): el tronco estuvo provisto por el ideal civilizatorio, la moral nacionalista (cf. Palamidessi, 1997), la formación del sujeto crítico, y más recientemente por el ciudadano cosmopolita (Popkewitz, 2008).

Las impugnaciones: del curriculum de colección al curriculum DIY (Do It Yourself)

Sin embargo, esta organización centralizada y prolijamente organizada en cuadros que apuntaban a la completitud y exhaustividad, empieza a resquebrajarse en el siglo XX, con la impugnación de dos movimientos políticos y tecnoculturales que se opusieron a la idea de canon de saberes, cuestionando su centralismo y sus definiciones sobre la cultura y el ser humano.

El primer movimiento se vincula a la crítica política, inaugurada ya en los años 1920 y 1930 pero mucho más fuerte desde la década del ’60, de ese ethos humanista y del sujeto crítico tan central al sistema escolar, y su denuncia de las humanidades como lugar de privilegio y como símbolo de distinción. Uno de los rasgos que había estado en el sustrato del curriculum moderno empieza a ser cuestionado por excluyente de otras prácticas y referencias culturales⁵. Como señala George Steiner, estas críticas pueden leerse como una especie de “grito de guerra” del “contraataque contra los privilegios de los letrados”, porque de esos privilegios “se han visto excluidos centenares de millones de seres humanos...” (Steiner & Ladjali, 2005, p. 106).

⁴ Sería interesante, aunque excede a las posibilidades de este texto, buscar los préstamos y conexiones entre la noción moderna de colección de saberes y el inicio de otras colecciones (de pinturas, wunderkamas, gabinetes de curiosidades, entre otros) que surgieron en paralelo. Puede verse el magnífico trabajo de Krzysztof Pomian (1987), que define a la colección como aquello que organiza el espacio de lo visible y lo invisible, lo que determina una serie, lo que vuelve semejantes elementos heterogéneos. El curriculum como cuadro opera precisamente en esa dirección.

⁵ En otro trabajo (Dussel 1997) indagué sobre la asociación entre curriculum humanista y formación e inclusión en la vida democrática que sigue siendo central a la escuela secundaria, al menos en Sudamérica. Esta asociación llevó a la exclusión de saberes vinculados al trabajo, a la cultura contemporánea, a las culturas locales, y también a una marginación de la “voz adolescente” (una voz no monolingüe ni “auténtica”, pero sí significativa como criterio curricular).

La crítica de los movimientos civiles y políticos de esas décadas por la exclusión de amplios sectores sociales de la cultura considerada “legítima” se expresó en discusiones sobre el “canon” y sobre qué se incluye en eso que se considera “cultura común”, un ejemplo de lo cual ha sido el auge de las pedagogías multiculturales y feministas, las escuelas interculturales, y distintos movimientos de ampliación de derechos políticos y culturales (cf. Ellsworth, 1987; Grant y Lei, 1998). Como señala Bernard Charlot, en las sociedades contemporáneas “se ha vuelto difícil decir la ley” sin ser percibido inmediatamente como el autor de una norma arbitraria y excluyente (cf. Charlot, 1997). Esta sospecha de autoritarismo ha vuelto más complejo, y en muchos casos más velado, el proceso de producción de la autoridad cultural en condiciones de mayor negociación e impugnación de las normas.

Lo que hay que destacar es que la crítica político-cultural no ha permanecido como movimiento exterior: así como el feminismo es parte de las pedagogías “mainstream” en algunos países (por ejemplo, en Australia o en los países escandinavos), también hay que considerar los cambios políticos latinoamericanos, donde hoy han sido elegidos presidentes obreros, indígenas, ex presos políticos, mujeres, negros. Puede discutirse cuántos de esos movimientos han sido cooptados por la política tradicional, pero sería necio negar que hay transformaciones profundas respecto a quiénes y cómo se representan en la esfera política común⁶. Estos cambios hablan de nuevas organizaciones de la cultura y la política que son herencia de las impugnaciones de los '60 y '70, y que han llegado al sistema escolar por la vía de reformas curriculares, inclusión de lenguas y culturas indígenas, y creación de nuevas materias curriculares como Espacio Adolescente en Uruguay o Estéticas Contemporáneas en Argentina.

Este movimiento fue acompañado por (en algún sentido impulsado por, en otro sentido propulsor de) cambios tecnoculturales que plantearon otras formas de transmisión y otra jerarquía de saberes. Esos cambios podrían fecharse en las últimas décadas con la aparición de Internet y la difusión de los nuevos medios digitales en nuestras vidas, pero podría también hacerse una línea de tiempo más larga para incluir lo que se abre a finales del siglo XIX con la emergencia del espectáculo de masas, la industria cultural y la reproductibilidad técnica (cf. Benjamin, 2004, edición original de 1933). Para Walter Benjamin, la reproductibilidad de la cultura seculariza la relación con la representación. “Uno de [sus] argumentos centrales ... es que la función primaria de la reproducción mecánica y técnica es reducir el tamaño y escala del objeto representado. Esta reducción debía darle al espectador contemporáneo el coraje para pararse con confianza ante los grandes cuadros artísticos, de modo que la imagen –a diferencia de la imagen-culto- no fuera ya experimentada como un poder arrollador” (Buchloh, 1999, p.140). Esta reducción de escala y tamaño tiene el efecto de equiparar a espectador y espectáculo, de quebrar el aura, que en una dimensión trae una enorme democratización de la cultura. Esta circulación cotidiana y aún doméstica de los objetos de la cultura abre la posibilidad de desacralizar y permitir una relación más horizontal entre la imagen y el observador.

En esa línea de tiempo más larga, la generación de un público espectador instaló un quiebre efectiva en las prácticas de ciudadanía letrada y en la idea de cultura común que estructuraba al curriculum escolar, y desorganizó la jerarquía de saberes que proponía la cultura escolar: más espectacular, menos distante en el caso de la televisión, audiovisual antes que escritural⁷, y

⁶ Puede recordarse las discusiones respecto a si era válido que sea presidente quien “apenas” (remarco las comillas) terminó la escuela primaria como el caso del presidente brasileño Lula (Luiz Inácio da Silva), o, en el caso de Argentina, que lo fuera alguien poco “educado” e informal que no sabía hablar inglés ni tenía las disposiciones culturales y estéticas de la élite tradicional.

⁷ Afirmar que el modo escolar fue antes que todo escritural no niega que la pedagogía escolar usó imágenes, y participó activamente en la construcción de una cultura visual (véase Dussel, 2009). Sin embargo, la jerarquía

fundamentalmente sentimental antes que racional. También, como ya ha sido señalado, cabe notar la emergencia de otro sentido de lo público, ya no definido como “lo común” de la esfera político-argumentativa à la Habermas sino en el sentido del público-espectador, es decir, la esfera pública moldeada por la comunidad de espectadores (véase también Mondzain, 2002). Como señala Anna María Guasch, “los cambios en las condiciones materiales de la vida contemporánea conducen a un cambio profundo no sólo en la percepción del espacio sino en la lógica de la representación cultural” (Guasch, 2011, p.23).

En esta línea de casi un siglo de transformaciones tecnológicas y culturales, las transformaciones de las últimas décadas suponen una profundización y una radicalización de algunos de estos ejes. Aún cuando el cine y la televisión siguen vigentes como forma de organización del público (véase si no el peso de las telenovelas o del fútbol en muchos países), todo indica que los nuevos medios digitales están desorganizando este escenario. Mizuko Ito y sus colegas (2010) afirman que, aunque de manera incipiente por la persistencia de brechas sociales y territoriales, la cultura pública está migrando a formas de redes digitales⁸. Ito señala que hay que pasar de la idea de “audiencias” de espectadores de cine o televisión a la de “públicos en red” para dar cuenta de la participación activa en una red social distribuida en la producción y circulación de la cultura y el conocimiento.

¿Cómo se estructura una cultura pública en este nuevo contexto? Ito propone entenderla como “el espacio entre la cultura doméstica y el estado-nación –espacio en el que distintos grupos sociales (clases, grupos étnicos, géneros) constituyen sus identidades por medio de su experiencia de maneras mediadas por la cultura masiva” (Appadurai y Beckenbridge, citados por Ito, 2010, p. 19). Dos notas considero importantes en esta definición: la pluralidad de las mediaciones de la cultura masiva, y el carácter intermedio o intermediario de la cultura pública entre el espacio doméstico y el espacio estatal.

En esa dirección, los desafíos contemporáneos al currículum plantean la necesidad de analizar cómo el currículum se ubica hoy en el cruce entre esos tres términos, lo público, lo estatal y lo doméstico, a partir del declive de la regulación estatal y la emergencia de públicos cada vez más fragmentados en el cruce entre la industria cultural y el espacio doméstico. Sobre esto quisiera detenerme en los párrafos siguientes.

Para pensar estas transformaciones, uno de los textos que considero más interesantes lo aporta el filósofo Bernard Stiegler. Llamado sugestivamente “El carnaval de la nueva pantalla” (2009), aborda el desplazamiento de lo público-centralizado hacia lo doméstico-fragmentado de un modo sugerente para la educación y el currículum. Stiegler plantea que estamos viviendo una ruptura irreversible con el modelo de industrias culturales que dominó al siglo XX, dado que ya no hay una “organización calendaria del acceso programado” a ciertas imágenes producidas y distribuidas centralmente, con una “sincronización social” marcada por la televisión o el cine. Hoy hay un nuevo modo de acceso “cardinal”, signado por una circulación de abajo hacia arriba, combinada con una producción también de abajo hacia arriba. El consumidor tiene acceso a “stocks” (depósitos o archivos) de objetos audiovisuales discretos⁹, retirados del flujo programado que caracterizó a la TV

de saberes estaba coronada por la escritura, a la que se consideraba el epítome del desarrollo intelectual. También hay que subrayar que la “forma escolar escritural” era un modo particular de relación con la escritura (cf. Ferreiro, 2001).

⁸ La cuestión de la brecha digital está siendo abordada por las políticas estatales, al menos en América Latina, y es esperable que, de seguir las tendencias actuales de garantizar acceso y conectividad a toda la población, la brecha se traslade a los usos y patrones de circulación.

⁹ Discreto en el sentido de “separado o distinto”, esto es, como opuesto a objetos continuos o en continuado que ofrecía la televisión.

durante 50 años. Para traducirlo al lenguaje corriente, esto significa que uno ya no tiene que esperar que muestren su serie de televisión favorita, sino que puede verla cuando quiere en distintas plataformas (DVDs, televisión digital o sitios de internet como YouTube, Cuevana, Hulu o similares). La idea de un ciudadano-espectador de un espectáculo común parece perimida, y su lugar es ocupado por un consumidor (el desplazamiento no es menor) de objetos culturales discretos cuya narrativa se construye aisladamente. Pueden establecerse algunos paralelos entre esa industria cultural centralizada y continua (que no operaba como el modo escolar, sino que promovía otro tipo de afiliación y de movilización) y la escuela moderna, que también supone un régimen de atención continua y un flujo centralizado de contenidos.

La ruptura del acceso programado y de la centralización de la producción que describe Stiegler está propulsada por la emergencia de los nuevos medios digitales, que no casualmente reciben en lengua inglesa el nombre de medios DIY (do it yourself, hágalo usted mismo). Una de sus características, en contrapunto con el modo escolar, es la permisibilidad¹⁰ para que los usuarios generen contenidos por sí mismos; no se trata sólo de un acceso descentralizado sino de una producción cultural que puede sustraerse al flujo masivo y centralizado. Según algunos analistas, estos contenidos auto-generados tienen que ver con los objetivos propios del usuario/prosumidor¹¹ y con búsquedas de satisfacción personal, y parecen responder poco a parámetros marcados “desde arriba o desde afuera” por instituciones codificadas (Knobel y Lankshear, 2010). De hecho, son los medios DIY los que sustentan la idea de que vivimos una “cultura participativa”: todos participamos creando y aportando nuestra perspectiva sobre la cultura.

Un elemento importante de esta cultura digital, y que la perspectiva del DIY no siempre considera, es que los medios digitales, sobre todo las redes sociales, se basan en un criterio de popularidad, una forma de jerarquización que aparece, a primera vista, más democrática que la aristocracia del saber erudito o científico pero que, en cualquier caso, reintroduce una organización “vertical” de los contenidos que configura un nuevo mapa de saberes. Hoy, el criterio de popularidad funciona tanto para los buscadores que organizan una jerarquía de respuestas en función de cuáles han sido las más visitadas, como para las redes sociales que organizan su flujo de tráfico de acuerdo al lugar que los sujetos o mensajes ocupan en un orden prioritario de visitas. Pero además, las redes sociales instituyen como valor que es importante tener muchos amigos o seguidores, y eso define el lugar en la jerarquía. Facebook descubrió una forma muy ingeniosa para expresar esto: el botón de “Me Gusta”. Ese simple click organiza muy rápidamente un conjunto de información sobre qué le gusta a quién, y sobre los puntos donde coinciden los gustos populares, configurando nuevas jerarquías. Lo que hay que subrayar desde un punto de vista pedagógico es que esta función privilegia la adhesión inmediata a un mensaje, y desalienta otro tipo de operaciones más complejas frente a los textos. Dice J. van Dijck, una estudiosa holandesa de las redes sociales: “El concepto de “Me Gusta” propulsa ideas o cosas populares con un alto valor emocional, en principio a expensas de juicios racionales para los cuales no hay botones en el universo en línea: ‘difícil pero importante’ no es un juicio promovido por las redes sociales.” (Dijck, 2013, p. 65-66). De esta manera, la cultura digital instala ciertas formas culturales y operaciones con la cultura y los saberes que no son neutras, sino que dan forma a la participación y la “voz” que se articula en la expresión de cada uno, y marginan otras formas y contenidos de expresión.

¹⁰ Tomo la noción de “permisibilidades” (como se ha traducido “affordances”) de los medios de Gunther Kress (2005).

¹¹ El neologismo “prosumidor” surge de la combinación de productor + consumidor, sobre todo en lo que hace a bienes culturales. Según la Wikipedia, fue acuñado por Alvin Toffler en “La Tercera Ola” en 1982, aunque Marshall McLuhan había hablado de los consumidores-productores de cultura en 1972.

Por eso mismo, puede señalarse que la pluralización de la producción y el consumo culturales no necesariamente avanza en el sentido de una ampliación democrática de voces distintas y plurales¹². Un caso interesante para analizar estas ambivalencias y contradicciones es el de los videos virales, productos que muy rápidamente se convierten en referencias culturales de amplias capas de la población, y que constituyen indicadores de la sensibilidad de los públicos contemporáneos. Un ejemplo que me interesó especialmente, por sus connotaciones éticas y políticas, es el del video Kony 2012¹³, creado por una ONG norteamericana que trabaja en Uganda, Invisible Children, que se volvió muy popular en marzo del 2012. Este video de 29 minutos que está estructurado en base a un padre (el director de la ONG) que intenta explicarse a su hijo de 5 años quién es Kony y qué hace, y termina pidiendo una donación para la ONG y abogando por la intervención militar norteamericana, llegó a los 100 millones de espectadores en 6 días, lo que en su momento constituyó el crecimiento más rápido de la historia de la cultura digital (las cifras cambian todo el tiempo, y probablemente cuando se lean estas líneas, otros serán los videos virales más vistos).

¿Qué motivó su éxito? En primer lugar, se difundió por las redes sociales. La ONG eligió un modo de difusión centrado en el retweeteo o replicación por celebridades de la televisión norteamericana e inglesa, en lo que se ha llamado la “atención filantrópica” de gente como Oprah Winfrey, Angelina Jolie y Puff Daddy, y tuvo alta repercusión en Facebook. En segundo lugar, muchos hablan de su mensaje: sentimentalista, cinematográfico, simplista. El video generó una gran controversia, tanto por su falta de rigurosidad sobre el problema, su problemático mensaje político (pedido de intervención militar norteamericana) y su dudosa ética (pedido de donación a la ONG). Según algunos analistas (Zuckerman, 2012), el video pone de manifiesto los claroscuros de esta nueva participación ciudadana en las redes sociales globales moldeadas por la cultura audiovisual, y los límites de esa conciencia humanitarista supuestamente post-ideológica (cf. Keenan, 2013).

Puede hacerse el ejercicio de pensar a estos videos virales como expresión de un ‘nuevo currículum’ de la cultura de masas, no escritos ni estructurados como colección de saberes pero sí como un conjunto de nuevos referentes comunes a poblaciones disímiles transnacionales, y en ese camino, interrogarse sobre cuáles son sus efectos tanto en términos de las competencias lectoras que promueven como de la ética ciudadana y las concepciones de la política. Estamos lejos del tipo de operación del sujeto de conocimiento que proponía el currículum escolar moderno, que privilegiaba los lenguajes abstractos de la ciencia y la reflexión argumentativa. También hay una ruptura con la idea de un orden secuencial y horizontal de los saberes: son más bien porciones de información instantáneas, provisorias, que se asemejan al poder del shock emotivo y del régimen de la opinión inmediata antes que a la formación de un sujeto crítico que modera sus pasiones a través de la argumentación en una esfera pública más o menos estable. El currículum escolar, como organización centralizada de saberes y definido desde arriba hacia abajo, se ve desafiado por estas nuevas tendencias que se ubican en el cruce con las dinámicas arrasadoras de la cultura digital, en las que lo doméstico y lo popular aparecen aliados a géneros estéticos y políticas impulsados por las nuevas industrias culturales que tienen un alto grado de ambivalencia (Banet-Weiser, 2012).

¹² Remito al trabajo de William E. Connolly (1995), para el cual la sociedad no es la suma de voces que arman un coro social armonioso sino un conjunto abierto de impulsos que tienen muchas veces diferencias irreductibles que se resuelven en conflictos agonísticos.

¹³ Véase las versiones en español: <http://www.youtube.com/watch?v=FM1nCsg0yc>
<http://www.youtube.com/watch?v=USZo1AkLxYM&feature=related>

Además de la descentralización del acceso y la producción cultural, y de la domesticación o privatización de lo público¹⁴, hay otro elemento que organiza un tipo de participación diferente al que promovía el currículum moderno: la ruptura de las distancias, que empieza a afirmarse como un problema mayor de esta época (Aranzueque, 2010). El filósofo alemán Peter Sloterdijk alerta sobre la dificultad, en “el contexto de las actuales turbulencias”, de sostener la operación filosófica de la crítica, que implica retroceder “ante la imagen de la realidad efectiva” y poner entre paréntesis o en suspenso “las propias intenciones existenciales”. Señala que “dar un paso hacia atrás puede seguir resultando un gesto prometedor cuando se está ante paisajes y pinturas, pero pierde su sentido en laberintos y en todas las demás situaciones en que nuestra relación con el mundo está marcada por la pérdida de las distancias” (Sloterdijk, 2010, p. 141-142). En el mundo de la telecomunicación, de los aparatos portátiles, de los medios interactivos que proponen experiencias cada vez más envolventes, de las “vecindades remotas globales”, Sloterdijk plantea que la posibilidad de alejarse y convertir a un evento en un objeto de contemplación o reflexión se vuelve cada vez más problemática. Esta ruptura o reconfiguración de la distancia en la cultura digital, esta “caída en desgracia” de la visión kantiana del conocimiento, es otro elemento importante de la impugnación al currículum moderno.

Entre otros aspectos, la distancia en la era telemática se vuelve problemática por la lejanía y la confusión que se instala en las interacciones humanas y en los proyectos de conocimiento. Hay una nueva ontología de la presencia y la distancia en esta época, que puede ejemplificarse en lo que produce el teléfono móvil que no arrasa con las distancias pero sí las reconfigura profundamente. Dice Félix Duque que el móvil “genera... una sutil “coraza” protectora... que aísla al individuo de la situación física, local, en la que él se halla cara a cara con sus prójimos o en contigüidad con ellos, para sumergirse en una telepresencia auditiva ... que establece una situacionalidad puramente virtual pero que resulta, sin embargo” íntima (Duque, 2010, p.39). Intimidad virtual, cercanía distante, “*alone together*”, son condiciones o modos de estar juntos cada vez más extendidos (Turkle, 2011).

Algo similar señala Friedrich Kittler, gran filósofo de la comunicación: “lo más cercano y lo más lejano se entrelazan de un modo difícil de desenmarañar (...): los lejanos planetas... están más cercanos a nuestros ojos o más *salidos de lo oculto* que los circuitos encima de nuestro escritorio y en el interior de nuestros bolsillos.” (Kittler, 2010, p.113; subrayado del autor). Las tecnologías visuales vuelven cercanos a sujetos distantes pero tornan invisibles a lo que se tiene al lado: ¿no es ésa una posible descripción de las interacciones en los cibercafés y en las aulas conectadas? Estar sin estar, estar simultáneamente en otros lados, engancharse en otras conversaciones que las del aquí y el ahora: son algunas de las cuestiones que redefinen una ontología histórica de la presencia en la época del móvil y de las múltiples pantallas. ¿Cómo se repiensen estas cuestiones en términos curriculares, cuando estamos acostumbrados a suponer que “lo cercano” es el barrio y la familia? ¿Qué eje estructura la conversación en el aula, cuando el lenguaje que se establece como común es el de la opinión personal, los gustos y los intereses de cada uno?

Por otro lado, los medios digitales acortan la distancia también por medio de proyectar contenidos íntimos y promesas de total accesibilidad, inmediatez y horizontalidad (Cabrera, 2008), promesas que en varios puntos remiten a la idea de la post-política sin mediaciones ni representaciones (Latour, 2005b). Hay un movimiento plebeyo¹⁵ que empieza la televisión con sus “reality-shows” hace veinte años y que destrona al “star-system” de Hollywood de figuras inalcanzables y semi-míticas para reemplazarlas por personas comunes que pueden devenir celebridades momentáneas, pero que incluso podría rastrearse hacia el momento de la

¹⁴ Cabe destacar que este desplazamiento de lo público no empieza con Facebook o YouTube, sino que más bien estas plataformas expresan y amplifican transformaciones que ya estaban en curso (Bauman, 2002).

¹⁵ Tomo la idea de “impulso plebeyo” del trabajo de Cornel West sobre el pragmatismo (West, 1989). Entiende por “plebeyo” el cuestionamiento democrático de la plebe a las jerarquías instituidas.

reproductibilidad técnica y su ruptura del aura y la sacralidad de la estética y la cultura. Este movimiento va horizontalizando las diferencias entre quienes están de un lado y del otro de la pantalla, y acorta las distancias entre espectador y espectáculo. Puede interpretarse esto como un movimiento democratizador (cualquier historia es digna de aparecer en pantalla, más todavía a partir de plataformas como YouTube), pero también hay una nueva entronización del “yo” que lo convierte en la medida de todo (Sibilia, 2008). Este movimiento no es exterior a algunos movimientos del curriculum y la pedagogía, que por un lado han criticado la distancia profesoral como un indicador de autoritarismo, y han puesto en el centro a la “expresividad del yo” inundando muchas veces de afectos confesionales el aula, por ejemplo a través de *portfolios* cada vez más personalizados o a través de escrituras o producciones audiovisuales sobre la subjetividad.

Esta confluencia de discursos y movimientos pedagógicos críticos de la autoridad cultural del curriculum moderno con las dinámicas arrolladoras de la cultura digital me parece un elemento significativo, aunque muchas veces olvidado por la crítica pedagógica. Las nuevas industrias culturales prometen el acceso sin la mediación de las viejas jerarquías, y en ese sentido retoman la crítica antiautoritaria del '68, pero lo articulan con la actividad cada vez más central y centralizadora de los nuevos “curadores” de la web: los algoritmos de popularidad de los buscadores y las redes sociales. Así, en la retórica celebratoria de las nuevas tecnologías, los nuevos medios digitales son convocados a culminar la revolución contra las figuras magisteriales de autoridad que se inauguró hace unas décadas. Hoy se proclama, por ejemplo con Ken Robinson¹⁶, el fin de las pesadas y aburridas instituciones pedagógicas que simbolizaban estas exclusiones, fin que advendrá gracias a las *tablets*, *smartphones* y *Massive Open Online Courses* (MOOCs). La distancia y los lenguajes abstractos y especializados son percibidos como el último refugio de una actitud aristocrática que plantea reservas y cotos de saber que no son accesibles para todos. Al contrario, se dice, los medios digitales traerán por fin un ágora pública en la que todas las voces podrán escucharse, las comunes y plebeyas tanto como las expertas. Como dice Serres (2013), seremos todos actores, ya no alumnos pasivos de una escuela industrial. En esta trayectoria, se oscurece la producción de jerarquías y autoridades por parte de las nuevas industrias culturales, que aparecen confundidas con lo doméstico y lo popular. También se pasa por alto la marginación de formas de conocer y participar públicamente a partir de la criticidad y la reflexión argumentativa, marginación cuyos efectos de mediano y largo plazo habría que considerar mucho más detenidamente de lo que la hacen las posiciones celebratorias¹⁷.

Reflexiones finales sobre las respuestas escolares a los desafíos contemporáneos

Considero que este nuevo escenario donde hoy se construye la autoridad cultural, sus tecnologías, sus objetos, sus mediadores, sus modos, plantea enormes desafíos al curriculum moderno. En las décadas anteriores, la impugnación política peleó contra la centralización del curriculum y contra la ocupación de lo público por lo estatal exclusivamente, abogando por formas más democráticas de entender la cultura común y por otras formas de representación cultural. Sin

¹⁶ Véase su charla en TED, “How schools kill creativity”, que al momento de escribir este texto ya tuvo cerca de 18 millones de visitas y que circula como nuevo credo pedagógico entre los educadores (http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html).

¹⁷ Recomendando la lúcida intervención de Benjamin Bratton, profesor de Cultura Visual de la University of California-San Diego, sobre los límites del formato TED para pensar la cultura y los problemas contemporáneos: “We need to talk about TED”, disponible en: <http://www.bratton.info/projects/talks/we-need-to-talk-about-ted/>

embargo, esa pelea hoy se reorganiza con la aparición de otras industrias culturales que ocupan y estandarizan lo doméstico y lo público. Como se ha señalado, Facebook y los medios digitales del DIY no significan solamente que la sociedad participa libremente. Como lo apunta Griselda Pollock, “el museo de la sociedad contemporánea está cada vez más ligado a los circuitos del capital vinculados al entretenimiento, el turismo, el patrimonio, la financiación comercial y las inversiones” (Pollock, 2010, p. 53). Ese es un aspecto que es central en cómo se piensa lo curricular, y también cómo se piensan las formas de representación en el currículum.

¿Cómo está respondiendo el currículum escolar a estos desafíos? Puede señalarse una cierta desproporción entre lo arrollador de la cultura digital, y la lentitud y dimensión acotada de las respuestas escolares. El crítico de medios John Hartley señaló hace unos años que “mayoritariamente, los sistemas educativos han respondido a la era digital prohibiendo el acceso escolar a entornos digitales como YouTube [o Facebook], y establecieron “cercas” o muros bajo estricto control docente. De esto, los chicos aprenden que la prioridad fundamental de la educación formal no es volverlos competentes digitalmente sino “protegerlos” del contenido inapropiado y de predadores virtuales” (Hartley, 2009, p.130). Esta acción escolar se encuadró en una forma de interacción signada por la sospecha y la desconfianza, que llevaban a la prohibición y el “mirar para otro lado”. Pero hoy es menos común esta actitud; la mayoría de las políticas educativas de los países incorpora a las nuevas tecnologías como contenido relevante de la formación escolar (incluso en las evaluaciones estandarizadas), contratando nuevos perfiles de asistentes tecnológicos en las escuelas y adoptando políticas de equipamiento y formación docente masivas¹⁸.

Por otro lado, hay que reconocer la complejidad de la “traducción pedagógica” de los saberes, que es muchas veces leída, un poco livianamente, como resistencia y conservadurismo por parte de la escuela (cf. Cuban, 2008). Suele considerarse a la traducción escolar de los saberes en un sentido negativo, que es el que muchas veces se connota cuando se dice que un saber está “escolarizado”, indicando que se lo volvió formulaico, predecible, cerrado a cualquier nueva interpretación y sometido a la especulación y la negociación estrecha por la calificación escolar. “Escolarizar la cultura digital” sería, según esta visión de lo escolar, volverlo pobre y buscar reducirlo a una caja previsible.

Pero la escolarización también implica el proceso de traducción y especialización de los lenguajes que estuvo a la base del currículum moderno, y su paso por mediadores (los docentes) que incorporan tradiciones, estrategias y saberes a esta recontextualización. La investigadora Mizuko Ito, autora de una historia cultural de los software educativos, recuerda que “la historia muestra los problemas de subestimar el poder de las instituciones existentes y de sobreestimar la influencia de una nueva tecnología” (Ito, 2009, p.189). Las nuevas producciones culturales negocian con lo existente y son transformadas y recontextualizadas en el marco escolar en direcciones bien distintas a las que ellas mismas producen en otros ámbitos culturales y sociales. Al respecto, cabe recordar que la actividad pedagógica no es cualquier actividad: tiene un propósito, establece una secuencia, hace una traducción para un tiempo particular (que puede ser el horario de clase o el “after-hours” de la educación virtual) y un espacio particular (el aula física o virtual). Sobre todo, más allá de su

¹⁸ Esas políticas tienen varias limitaciones, cuya discusión no será abordada en este artículo pero que he abordado en trabajos anteriores (cf. Dussel, 2012). Puede señalarse que esa formación se centra muchas veces exclusivamente en el dominio de programas de software (la ofimática), propone la confección de secuencias aisladas y tiene un eje casi exclusivo en los problemas de motivación y atención de los alumnos. También cabe señalar que esas políticas tienen poco en cuenta la circulación de saberes horizontal que se está produciendo en foros y redes docentes transnacionales, muchas veces impulsados por empresas privadas, que constituyen importantes agentes de la formación docente, y que se organizan con los mismos criterios de las redes sociales: la popularidad, la ‘gamificación’ de la participación en los debates, entre otros problemas.

afincamiento en un tiempo-espacio particular, incluso en el llamado aprendizaje ubicuo, la actividad pedagógica busca explícitamente que se aprenda algo determinado, aún reconociendo que eso no pueda “programarse ni garantizarse”, como dice Alain Bergala (2007, p. 64). Pero que no pueda programarse ni garantizarse no quiere decir que sea indiferente respecto a que ese saber que se ofrece produzca algo en el otro, o mejor dicho, no debería serlo. Hay un “trabajo” con la cultura en el contexto escolar que, al menos en sus propósitos, busca las formas de dar una retroalimentación que desafíe al estudiante a aprender técnicas, lenguajes, perspectivas novedosas, y que quiere que haya alguna transformación entre el punto de partida y el punto de llegada, si bien esa transformación no sea, ni debería ser, susceptible de anticiparse ni en sus sentidos ni en sus efectos: cuanto más abierta a reinterpretaciones y direcciones imprevistas, mayor será su capacidad política emancipatoria (Rancière, 2008).

Hay otro aspecto importante que diferencia al currículum escolar del modo de operar de las industrias audiovisuales actuales. Bergala señala que “[e]n materia de transmisión, sólo cuenta de verdad, simbólicamente, lo que está designado. Y la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, forma parte de esta designación. Hoy es más importante que nunca, en la era de lo virtual, que haya objetos materiales en la clase. El acceso a las películas a través de internet no cambiará nada de la cuestión esencial de la designación: ¿esto es para ti?” (Bergala, 2007, p.109). El lugar de la escuela, pero más habría que decir que es el lugar del educador, de su cuerpo, de su voz y de su escucha, es el de la designación, el de decirle, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: “¿esto es para ti?”, porque habla de lo que les preocupa, de lo que vivieron, de lo que les interesa, de lo que no pueden imaginarse todavía y sin embargo puede ayudarlos a darle forma, lenguaje, contenido, a nuevas esperanzas y deseos. Se abre en esa designación un espacio de trabajo, un modo de operación, privilegiado e interesante para la escuela.

Quizás es ahí, en ese espacio de los cuerpos, de las voces, de la escucha, de la acción premeditada de enseñar, donde se encuentre la fortaleza mayor de la escuela y del currículum en esta época. Frente a la proliferación de los archivos, frente a la individualización de las pantallas, frente al reinado del yo, y también –en tono más optimista- frente al enorme despliegue de energías creativas, de canales de comunicación y de posibilidades de expresión, el currículum escolar podría seguir operando como un nodo de encuentro y de organización de ese mundo, no ya centrado en los contenidos más votados por la presión de las industrias culturales o por fugaces climas sociales, sino mediado –y asumiendo los riesgos de toda mediación- por decisiones éticas y políticas con otros plazos y otros alcances. La escuela sigue siendo uno de los pocos espacios donde la idea de “lo público” es central, y sospecho que esa idea no debería ser abandonada tan rápidamente sin tener más en claro qué viene a reemplazarla.

Es en este contexto que considero que las utopías post-escolares como la de Ken Robinson son no sólo cortas y simplistas, sino también peligrosas en sus implicancias éticas y políticas. Y creo que la teoría curricular debería aportar a pensar otras formas del texto curricular que insistan sobre la complejidad, la distancia y la dificultad, y también sobre la necesidad de mantener abierta una conversación sobre qué es lo común, elementos que vienen de la tradición del currículum moderno y que no habría que hacer a un lado con ligereza. Dice la historiadora del arte Griselda Pollock, lidiando con darle forma a un museo feminista virtual que represente otras colecciones estéticas: “el conocimiento es siempre un sistema que nos ilustra al producir comprensiones de relaciones e historias que de otra forma no son visibles en un revoltijo caótico de objetos. Pero este sistema no es neutro o evidente de por sí. Está generado por determinaciones, intereses, competencias sociales y culturales, y deseos” (Pollock, 2010, p. 69).

El currículum sigue teniendo un rol importante en ayudar a poner de relieve esas relaciones e historias, en dar oportunidades para socializar en prácticas culturales que permitan abordar esa tarea con confianza y con deseo. Sería deseable que la teoría curricular no abandone la búsqueda por

nuevos mapas que circulen y transporten saberes, que sean la materia y el objeto de disputa y que permitan ubicarse en un territorio más amplio. En el momento post-crítico, no se trata de suspender el gesto radical; más bien, la discusión es hacia dónde y con quiénes se dan los próximos pasos.

Referencias

- Aranzueque, G. (ed.) (2010). *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática*. Madrid: Abada Ediciones.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Banet-Weiser, S. (2012). *Authentic™: The Politics of Ambivalence in a Brand Culture*. New York: New York University Press.
- Benjamin, W. (2004, e.o. 1933). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Sobre la fotografía* (pp. 91-109). Valencia, España: Pre-Textos.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Vol. II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1994). *La estructuración del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education* 20 (2), 157-173. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569995380>
- Boltanski, L. (1999). *Distant Suffering. Morality, Media and Politics*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511489402>
- Buchloh, B.H.D. (1999). Gerhard Richter's 'Atlas': The Anomic Archive. *October* 88, 117-45. <http://dx.doi.org/10.2307/779227>
- Cabrera, D. (2008). Las promesas y el sin-límites de las nuevas tecnologías. *Revista El Monitor de la Educación* V (17), 32-35.
- Charlot, B. (1997). Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes. En B. Charlot y J.-C. Émin (eds.), *Violences à l'école. État des savoirs* (pp. 1-16). Paris: Armand Colin.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* 295, 59-112.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Connolly, W.E. (1995). *The Ethos of Pluralization*. Minneapolis & London: The University of Minnesota Press.
- Corea, C. & I. Lewkowicz (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cuban, L. (2008). *Frogs Into Princes. Writings on School Reform*. New York: Teachers' College Press.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, España: Pomares.
- Daston, L. & P. Galison (2007). *Objectivity*. New York: Zone Books.
- De Alba, A. (1992). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México D.F.: CESU-UNAM.
- Dijck, José van (2013). *The culture of connectivity. A critical history of social media*. Oxford, England: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001>
- Donald, J. (1992). *Sentimental Education*. London: Verso.
- Doueiri, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dreeben, R. (1967). *On What is Learned in School*. London: Addison-Wesley.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires, Argentina: IIPE.

- Duque, F. (2010). Ontología negativa. Móviles sin sustancia, distancia sin sitios. En G. Aranzueque (ed.), *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática* (pp. 23-54). Madrid: Abada Ediciones.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina (1863-1920)*. Buenos Aires: Ediciones del CBC/UBA y FLACSO.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, Colombia, 30, 180-193.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época. En A. Birgin (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 203-232). Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Dussel, I. (2013). Curriculum y autoridad cultural. Metáforas para pensar en los desafíos contemporáneos. En J.C. Morgado, L. L. de Castro Paixão Santos & M. Alves Paraiso (Eds.), *Novas perspectivas sobre as práticas curriculares* (pp. 11-36). Curitiba, Brasil: CVR editora.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris: Hachette.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review* 59 (3), 297-324.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México DF: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1983). El juego de Michel Foucault. En O. Terán (Ed.), *Michel Foucault. El discurso del poder* (pp.183-215) México D.F.: Folios Ediciones.
- Ginzburg, C. (1981). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. Sussex & Philadelphia: Falmer Press.
- Grant, C. & J. Lei (eds.) (1998), *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guasch, A.M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010. Genealogías, Tipologías y Discontinuidades*. Madrid: Akal Editores.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Hartley, J. (2009). Uses of YouTube- Digital Literacy and the Growth of Knowledge. En J. Burgess & J. Green, *YouTube. OnLine Video and Participatory Culture* (pp. 126-143). Cambridge, England: Polity Press.
- Hunter, I. (1988). *Culture and Government: the Emergence of Literary Education*. Hampshire & London: The MacMillan Press.
- Ito, M. (2009). *Engineering Play: A Cultural History of Children's Software*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M. et al (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jacob, Ch. (2006). *The Sovereign Map. Theoretical Approaches in Cartography Throughout History*. (traducido por Tom Conley). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Keenan, T. & T. Zolghadr (ed.) (2013). *The Human Snapshot*. Berlin: Sternberg Press-LUMA Foundation-Bard College.
- Kliebard, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum (1893-1958)*. New York: Routledge.
- Kittler, F. (2010). El des-alejar. En G. Aranzueque (ed.), *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática* (pp. 99-120). Madrid: Abada Ediciones.

- Knobel, M. & C. Lankshear (2010). *DIY Media: Creating, Sharing, and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, España: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Latour, B. (1986). Visualization and Cognition. Drawing things together. *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture and Present* 6, 1-40.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Latour, B. (2005b). From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public. En B. Latour & P. Weibel (Eds.), *Making Things Public. Atmospheres of Democracy* (pp. 14-43). Cambridge & London: ZKM/Center for Art and Media Karlsruhe and The MIT Press.
- Lima, M. (2011). *Visual Complexity. Mapping Patterns of Information*. Princeton, NJ: Princeton Architectural Press.
- Mondzain, M.J. (2002). *L'image, peut-elle tuer?* Paris: Bayard.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in Motion. Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. Oxon, UK: RoutledgeFalmer.
- Nespor, J. (2006). *Technology and the Politics of Instruction*. New York: Routledge.
- Palamidessi, M. (1997). Órdenes del saber y fuerzas subjetivadoras en el discurso curricular: Una lectura del "Programa de Educación Primaria" y del "Plan de Estudios" del Consejo Nacional de Educación (1961). *Propuesta Educativa* 8 (16), 86-95.
- Pollock, G. (2010). *Encuentros en el Museo Feminista Virtual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Pomian, K. (1987). *Collectionneurs, Amateurs et Curieux. Paris, Venise: XVIe-XVIIIe. siècle*. Paris: Ed. Gallimard.
- Popkewitz, T.S. (1987). The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling. En T.S. Popkewitz (Ed.), *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating and American Institution* (pp. 1-24). New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge (versión en castellano: *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata, 2009).
- Popkewitz, T.S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 40 (1), 1-19 (versión en castellano: Los estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 2010, disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141FIRINV1.pdf>).
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1885-1916*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer...* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, 24 (62), 135-144.
- Sloterdijk, P. (2010). *Actio in Distans*. Sobre las formas de producción telerracional del mundo. En G. Aranzueque (Ed.), *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática* (pp. 141-167). Madrid: Abada Ediciones.
- Steiner, G. y C. Ladjali (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

- Stiegler, B. (2009). The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy. En P. Snickers & P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader* (pp. 40-59). Stockholm: National Library of Sweden.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together. Why We Expect More From Technology and Less From each Other*. New York: Basic Books.
- Viñao Frago, A. (2002). *Culturas escolares, sistemas educativos y reformas*. Madrid, Morata.
- West, C. (1989). *The American Evasion of Pragmatism. A Genealogy of Pragmatism*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Zielinski, S. (2008). *Deep Time of the Media: Towards an Archeology of Hearing and Seeing by Technical Means*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Zukerman, E. (2012). Unpacking Kony. Disponible en: <http://www.ethanzuckerman.com/blog/2012/03/08/unpacking-kony-2012/> Recuperado el 15 de diciembre de 2013.

Sobre la Autora

Inés Dussel

Departamento de Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV, México
idussel@gmail.com

Inés Dussel es Investigadora Titular del DIE-CINVESTAV, México. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina desde el 2001 al 2008. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Ha escrito 7 libros, editado 3, y publicado más de 100 artículos y capítulos de libros en medios académicos reconocidos. Actualmente investiga sobre la relación entre medios digitales, cultura visual y escuelas, con un foco en los cambios contemporáneos en las jerarquías de saberes y relaciones de autoridad.

Sobre de los Editores

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España
mpereyra@ugr.es

Miguel A. Pereyra es catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada, España. Ha sido, hasta muy recientemente, presidente de la Comparative Education Society in Europe, CESE (2008-2012). El profesor Pereyra se doctoró en Pedagogía en la Universidad de Valencia, y realizó estudios posdoctorales en el Teachers College de la Columbia University. Sus intereses científicos se centran en los ámbitos de la educación comparada y de la teoría social y cultural aplicada a la educación, como queda de manifiesto en sus textos, escritos tanto en español como en inglés.

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria (España)
romeroj@unican.es

Jesús Romero Morante trabaja en la Universidad de Cantabria como Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, y forma parte del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*. Desde 2010 es Editor Asociado, para lengua castellana, de la revista *Education Policy Analysis Archives* / *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Sus investigaciones y publicaciones han versado sobre los siguientes centros de interés: elaboración, experimentación y evaluación de propuestas formativas para la enseñanza científico-social centradas en el análisis de problemas actuales y relevantes, en la línea de una rica tradición internacional de *curriculum* integrado en torno a cuestiones de importancia cívica, al servicio de una educación democrática; la innovación didáctico-curricular y los factores que posibilitan u obstaculizan su arraigo; la historia socio-cultural del *curriculum* (en particular de las asignaturas escolares propias del área de Ciencias Sociales); y la formación del profesorado.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 24

28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.doi.org/), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Jason Beech** (Universidad de San Andrés) **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE CINVESTAV, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil