

**Hegemonía del interés técnico en las percepciones del currículum escolar en contextos vulnerables en Chile**

**Hegemony of technical interest in school curriculum perceptions in vulnerable contexts in Chile**

**Javier Ignacio Barros-Ketterer**  
Universidad Católica de Temuco, Chile  
jbarros@educa.uct.cl

**Juan Carlos Beltrán-Véliz**  
Universidad Católica de Temuco, Chile  
jbeltranucatomica@gmail.com

[doi.org/10.33386/593dp.2020.4.237](https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.237)

## RESUMEN

El objetivo de la investigación fue develar descriptivamente la percepción que tienen los directivos respecto de las funciones que cumple el currículum y su implicancia en la gestión pedagógica en establecimientos educativos situados en contextos vulnerables de la Araucanía. Para ello, se empleó un enfoque metodológico cualitativo al amparo del paradigma hermenéutico interpretativo con un diseño fundado en el estudio colectivo de casos interpretativo. La recogida de información se realizó por medio de la entrevista en profundidad para posteriormente proceder a una descripción densa. Los participantes del estudio fueron trece directores que conformaban parte de establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados. Se evidencia en el estudio, un discurso ambivalente en los directivos sobre la función del currículum, lo que da cuenta de una consciencia saturada, en conflicto y violentada simbólicamente, producto del discurso ideológico históricamente instaurado en una profesión que ha sido pauperizada y burocratizada. Asimismo, se develó la presencia de un currículum hegemónico que se caracteriza por su racionalidad técnica e instrumental.

**Palabras clave:** currículum; hegemonía; interés técnico; reproducción social; reproducción cultural.

## ABSTRACT

The objective of the research was to reveal descriptively the perception that the management team has in relation to the functions of the curriculum and its implication in the pedagogical management in educational establishments located in vulnerable contexts of La Araucanía. To do this, a qualitative methodological approach was used under the interpretive hermeneutic paradigm with a design based on the collective study of interpretative cases. The information was collected through the in-depth interview and then proceeded to a dense description. The study participants were thirteen directors who belonged to subsidized municipal and government subsidized establishments. An ambivalent discourse is evident in managers who participated the study, about the role of the curriculum, which shows a saturated, conflicted and symbolically violent consciousness, the product of the ideological discourse historically established in a profession which has been pauperized and bureaucratized. The presence of a hegemonic curriculum characterized by its technical and instrumental rationalization is also unveiled.

**Keywords:** curriculum; cultural reproduction; hegemony; social reproduction; technical interest.

Cómo citar este artículo:

APA:

Barros, J., & Beltrán, J. (2020). Hegemonía del interés técnico en las percepciones del currículum escolar en contextos vulnerables en Chile. 593 Digital Publisher CEIT, 5(4), 95-120. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.237>

**Descargar para Mendeley y Zotero**

## Introducción

La investigación indaga en las racionalidades que operan en la gestión del currículum educativo en escuelas vulnerables de la región de la Araucanía, Chile desde la percepción de los directores. Para esto, como se detallará posteriormente para una mejor comprensión del problema, se trabajó sobre la base de aquello que Jürgen Habermas (1982) describe como, los intereses humanos en términos de tres categorías: control técnico (interés técnico), comunicación (interés práctico) y crítico (interés emancipador).

Esta teoría de intereses cognitivos humanos que desarrolla Habermas, tiene por finalidad, radicalizar la epistemología, siendo su tesis central, los puntos de vista específicos desde los que aprehendemos la realidad y, las estrategias cognoscitivas generales que guían la investigación sistemática, las cuales, tienen base, en la historia natural de la especie humana (McCarthy, 1987).

En consecuencia, de acuerdo con Habermas citado por McCarthy (1987), las ciencias de la naturaleza, las ciencias culturales e históricas y la reflexión crítica se basan en determinados intereses de raíces antropológicas.

Respecto a las ciencias de la naturaleza, estas se basan en un interés técnico con una orientación por la predicción y el control de los hechos que acontecen en el entorno natural.

Por otra parte, las ciencias culturales e históricas, se basan en un interés práctico, el cual, tiene una orientación "al aseguramiento y expansión de las posibilidades del entendimiento mutuo y de auto entendimiento en la organización de la propia vida" (McCarthy, 1987, p. 78).

Y, por último, el interés emancipador de las ciencias orientadas críticamente, las cuales buscan emanciparse de "las coacciones pseudo-naturales cuyo poder reside en la no-transparencia" (McCarthy 1987, p. 78).

Por consiguiente, Habermas clasifica los procesos de investigación en tres categorías: (i)

las ciencias empírico - analíticas de las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales en las que interviene el interés cognoscitivo - técnico cuya finalidad es producir conocimiento nomológico; (ii) las ciencias histórico-hermenéuticas en las que se encuentra presente un interés cognoscitivo práctico. En éstas, se incluyen tanto las humanidades como las ciencias históricas y sociales, en tanto su propósito es una comprensión interpretativa de las configuraciones simbólicas y; (iii) las ciencias orientadas críticamente en las que interviene un interés cognoscitivo emancipador. Éstas se entienden como una disciplina reflexiva y crítica. Se vinculan a esta ciencia, el psicoanálisis y la teoría social crítica (McCarthy, 1987).

Los tres intereses descritos se vinculan con tres tipos de currículum.

El currículum técnico basado por correspondencia con el interés técnico, también conocido como paradigma positivista, se define principalmente como una teoría universal, explicativa y predictiva, con un objetivo analítico y empírico, donde el conocimiento, surge como resultado de un proceso de indagación y ausencia de valor, además de una forma de contemplar la realidad como a un sistema de variables independientes (López, 2014). Desde las teorías de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas (1982), el interés técnico, tiende a la elaboración de un "saber técnicamente utilizable" (p.194), por ende, "se convierte en norma de la práctica" (Rosique, 2016, p.58), impulsando a la adquisición de conocimientos para "el control técnico de objetos naturales" (Parga y Pinzón, 2014, p.60) fundamentado en la satisfacción de las necesidades básicas como lo son la supervivencia y la reproducción de la especie humana y de aquellos aspectos de la misma que se consideran deben ser conservados (Ulloque, 2014). Por esta razón, un currículum que está centrado en el producto y el logro de objetivos preestablecidos, busca el control de los ambientes de aprendizaje, del estudiante y las acciones de los docentes (Bandera, Polo, Redondo y Sanjuán, 2017). Es necesario resaltar, que con independencia de

lo que se pudiese lograr, en esta perspectiva instrumental y pragmática, “la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo (...)” (Kemmis, 1993, p.52).

Por último, en esta forma de ver la educación, la escolaridad, o sea cual sea el término que se quiera asignar, la meritocracia actúa activamente como un principio de selección selectiva que determina y coloca a “las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus ‘capacidades’” (Kemmis, 1993, p.53)

En cuanto al currículum de racionalidad práctica deliberativa, está sujeto al interés práctico. Esta racionalidad curricular, se sitúa en contraposición a las consideraciones técnicas tanto en sus prácticas y concepciones (Cáceres, Pérez y Cruz, 2017), ya que mientras el interés técnico busca controlar el medio, el interés práctico indaga en “los mecanismos que permitan comprenderlo, de manera que permita a los sujetos interactuar con él” (Valdés y Turra, 2017, p.25). Esto se refleja claramente, en la idea de Schwab (1978) citado por (Arellano (2016, pp.6-7), por cuanto, el lenguaje práctico como forma de tratar el currículum, “no es un procedimiento lineal, sino transaccional, que pretende averiguar cuáles son los problemas y cuál es la solución que cabe darles en función de los deseos y valores de los implicados en esos problemas”. Esta pretensión, no es tan simple. Su argumento tras la reflexión, implica un debate de la naturaleza y la función de la educación en la sociedad. Contemplando esta relación, rehúsa “aceptar las formas actuales de escolaridad y de instrucción en las clases como obvias dentro del entramado político-económico del moderno estado industrial, cuestiones que la teoría ‘técnica’ del currículum da por hechas” (Kemmis, 1993, p.51).

Y, en tercer lugar, el currículum crítico afin al interés emancipador. El currículum crítico ha sido ampliamente trabajado, motivo por el cual, no es posible dar una definición unilateral, pues ello caería en una excesiva reducción del significado de las palabras en las cuales el trasfondo difiere. A propósito, desde la

perspectiva de Osorio (2017) y Santamaría y Mantilla (2017) la diversidad conceptual que en las pedagogías críticas se evidencia, se debe a que tienen como escenario común la pedagogía. Sin embargo, el soporte epistemológico de ellas estaría anclado en la escuela de Frankfurt. Seguidamente, las diferencias conceptuales asociadas al término ‘crítico’ se presentan con claridad en el trabajo Horkheimer (2003) al asociarlo a la función del individuo en su sociedad en contraposición a “la actitud del pensamiento burgués y su principio de individualidad, el cual, por demás, es ajeno al acontecer del sujeto en su realidad y busca constituirse como causa última del mundo” (Santamaría y Mantilla, 2017, p.8).

El pensamiento crítico y su teoría se oponen a ambas actitudes. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio, conscientemente por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza. No es un punto, como el yo de la filosofía burguesa; su exposición consiste en la construcción del presente histórico (Horkheimer, 2003, p. 243).

Según Caicedo y Calderón (2016) se puede establecer que en la perspectiva socio-crítica, predomina un interés emancipador que se orienta a la liberación y cuyos valores son compartidos, solidarios y liberadores. Así, el uso que a la cultura se ha de dar, debe ser crítico. Otro aspecto, son los contenidos. Aquí, el énfasis está en pensar en el currículum como un análisis crítico cultural y una construcción histórica y social, siendo sus funciones primordiales: política, liberadora y emancipadora. Por ende, el currículum es contextualizado, negociado y pactado dando lugar a contenidos que deben ser socialmente significativos. Por último, los objetivos y los medios didácticos se fijan a través del diálogo entre los agentes; la relación entre teoría y práctica se torna indisoluble; y el docente se identifica por ser “reflexivo, crítico, investigador en el aula, comprometido con la situación escolar y sociopolítica” (p.71).

Por último, un currículum, en el que predomina el interés emancipador, la selección de contenidos y objetivos, se orientará principalmente a aquellos que confieran “autonomía, libertad y racionalidad conducentes a emancipar a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las maneras coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social” (Magendzo, 2008, p.119).

Ahora bien, uno de los estudios que ha tratado esta temática de los intereses constitutivos del conocimiento en la escuela desde la perspectiva de los Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, es el de Beltrán (2016), cuyos resultados develan que la gestión curricular de los JUTP de los establecimientos educativos estudiados en la Araucanía, se asentaba en el control, lo cual, sin lugar a dudas, está vinculado a la pseudo libertad expresada en la Ley General de Educación, artículo 31, inciso 5, que plantea: “los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares (...)” (Ley núm. 20370, 2009). En concordancia, con lo develado y la supuesta libertad curricular, Magendzo (2008), expone que el currículum nacional “ha asumido un modelo racional - tecnológico - positivista - instrumentalista o uno que podríamos enmarcar en la denominación de modelo deliberativo-naturalista” (p.46).

Dicho lo anterior, se puede fundamentar que, la modernidad como periodo histórico en conjunto con el positivismo, “ha establecido una visión del mundo caracterizada por un papel protagonista de la razón a todos los niveles de la persona (...)” y “la ciencia como fuente de respuestas a todas las preguntas del ser humano (...)” (Palacios, 2008, p.1). En este sentido, el positivismo y el interés técnico se encuentran fuertemente instituidos en la historia y política educativa de Chile, cuando, por ejemplo, Oliva (2010), argumenta que, la política Educativa Chilena desde 1965 al año 2009, muestra una fuerte integración de orden neoliberal, de la cual participó

Estados Unidos. En consecuencia, las políticas educativas presentan en este periodo un carácter pseudo democrático, puesto que, a la base, permanecen en el entramado, principios que son sustentados en valores capitalistas que dotan a la educación de un sentido funcional al mercado, quedando indisolublemente vinculada la educación al desarrollo económico, dando nacimiento a un currículum tecnicista, eficientista, positivista y utilitarista que potencia una función reproductora de la educación.

Puesto que todo lo documentado mantiene interrelación, se puede argüir que “si queremos valorar el sistema educativo, una de las cosas que hay que tener en cuenta es hasta qué punto dicho sistema contribuye a la reproducción de las estructuras de poder y de las relaciones simbólicas entre clases” (Ávila, 2005, p.160).

Un término trascendental para comprender lo planteado, es la hegemonía. Este deviene del trabajo de Gramsci.

La hegemonía, en tanto a su naturaleza, Portelli (1977), mantiene dos premisas “en primer lugar, la base de clase de toda hegemonía es obra de una clase fundamental y esta clase es fundamental en todo el período histórico considerado (...)” (p.81) y, “en segundo lugar, en la medida en que el bloque histórico representa una situación histórica determinada, el análisis podrá referirse a una situación reducida o extensa, tanto geográfica como históricamente (...)” (p.82).

No obstante, de un modo llano, se puede comprender la hegemonía como “(...) una suerte de orientación política infundida que, a su vez, es intelectual y moral; un direccionamiento ideológico que responde a los intereses de unos grupos sobre otros para la constitución de una ‘voluntad colectiva’” (Puentes y Suárez, 2015 p.452). Apple, (1986) corrobora lo dicho, al manifestar respecto a las palabras de Gramsci, que “la hegemonía actúa ‘saturando’ nuestra consciencia” (p.16) de tal manera, que el mundo que vemos, en el que interactuamos y las interpretaciones lógicas que hacemos de él, sean en el plano



educativo, económico o social, se convierte en el único mundo posible. Al respecto, Gramsci (1985) citado por Barrientos (2015), manifiesta que la hegemonía opera en tres elementos fundamentales: una concepción general del mundo y de la vida; una filosofía determinada y un programa escolar; un principio educativo y pedagógico.

En vista de tal situación, Apple (1986) realizando un análisis respecto de la hegemonía, apunta que la educación no es una empresa neutral y que los educadores estén conscientes o no, están implicados en un acto político, no pudiendo separarse “la actividad educativa de los acuerdos institucionales desigualmente responsables, ni de las formas de conciencia que dominan las economías industriales desarrolladas (...)” (p.11), describiendo con ello, cómo los acuerdos estructurales predominantes dominan la vida cultural, incluyendo las prácticas cotidianas de la escuela, la enseñanza y el currículum que en ella se encuentran.

Dicho aquello, es de igual interés, plantear brevemente, el concepto de contrahegemonía a fin de comprender lo que abarca su opuesto. La contrahegemonía “implica una estrategia de desestabilización de los consensos ideológicos (lo que el autor denomina ‘sentido común’) sobre los que se asienta la visión del mundo imperante” (Aguiló, 2019, p.1) Vale decir, la contrahegemonía se representaría en “luchas, colisiones, rupturas, en torno a la construcción del sentido, en torno a los conflictos inherentes a esta imposición de una forma de ver el mundo” (Izaguirre, 2016, parr.6)

Otro figura particular y relevante de mencionar, es la de Estado ético planteado por Gramsci. Según Gramsci (1980) se puede decir sobre el estado ético y de cultura que, “cada Estado es ético en cuanto una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes” (p.154)

De este modo el objetivo de la investigación es, develar descriptivamente la percepción que tienen los directivos respecto de las funciones que cumple el currículum y su implicancia en la gestión pedagógica en establecimientos educativos situados en contextos vulnerables de la Araucanía.

## **Método**

La investigación se sustentó en el paradigma hermenéutico, que, desde el punto de vista de la investigación socio educativa, “articula la relación saber y poder en la que se involucra el sujeto y el medio como objeto de la actividad” (Gurdián, 2007, p.144). Esto a su vez, descansa en la interpretación de los textos, adoptando una posición determinada “en torno al problema de la verdad y del ser, siendo la primera definida como fruto de una interpretación, y el ser como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito” (Gurdián, 2007, p.145).

Por consiguiente, el enfoque de investigación corresponde al método cualitativo, ya que su carácter situado, inductivo y reflexivo, “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, a partir de las expresiones y actividades de las personas (...)” (Flick, 2007, p.27).

Por otro lado, el nivel de alcance del estudio se ubica en la descripción densa descrita por Geertz (2003), pues aquello que se encara al estudiar la realidad, (...) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas” (p.24) y que, por lo tanto, exigen del investigador, ingenio para capturarla y seguidamente explicarla con el fin de efectuar una descripción detallada de la realidad en la cual se recaba la información.

El diseño está basado en el estudio colectivo de casos interpretativo. Este, según Bisquerra (2004) “se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El

investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones extremas de un contexto objeto de estudio” (p.314). Por otro lado, al ser interpretativo, “aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información” (Bisquerra, 2004, pp.314-315).

Llegado hasta aquí, cabe señalar que, entre los criterios de selección para formar parte del estudio, se encuentra, ejercer el cargo de dirección en un centro educativo; formar parte de un establecimiento municipal o particular subvencionado; ser parte de la caracterización de establecimientos vulnerable según el Índice de Vulnerabilidad Escolar de la Junta de Auxilio Escolar y Becas y; Ubicar la dependencia en la región de la Araucanía de Chile.

Se excluyen de este estudio, los establecimientos particulares; aquellos que ejercen la dirección de manera momentánea, es decir, director o directora subrogantes; todos los cargos no correspondientes al de directora o director dentro del establecimiento; establecimientos fuera de la región de la Araucanía; establecimientos con un índice de vulnerabilidad menor al 70%.

En concordancia, la nómina de participantes está compuesta por 13 directores de centros educativos ubicados en la región de la Araucanía en Chile. El número de directores mencionados, corresponde al total de solicitudes de participación. Los trece directores, ejercen su cargo en establecimientos educativos municipales o particulares subvencionados que presentan un mínimo de 70% de vulnerabilidad según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para ser considerados en el estudio.

A modo de sustento, se explicita que el porcentaje mencionado, surge de una metodología de Medición de la Condición de Vulnerabilidad denominado Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), el cual “se construye con insumos de diferentes fuentes de

información de cada estudiante (...)” (JUNAEB, 2018, párr.1).

Los estándares éticos que se sostuvieron fueron: Consentimiento informado y participación voluntaria. A los candidatos a ser partícipes del estudio, se les consultó por su interés en la participación del estudio por medio de un manuscrito que detallaba el propósito de la investigación, describiendo el objetivo de investigación.

En el manuscrito, se aseguró la Confidencialidad de sus datos, en especial, sus nombres para evitar cualquier tipo de conflicto de índole laboral. Los nombres fueron sustituidos por la abreviación “[E:n°]”, es decir, [Entrevistado:1]; [Entrevistado: N°2]; [Entrevistado: N°3]; [Entrevistado: N°4]; [Entrevistado: N°5]; [Entrevistado: N°6]; [Entrevistado: N°7]; [Entrevistado: N°8]; [Entrevistado: N°9]; [Entrevistado: N°10]; [Entrevistado: N°11]; [Entrevistado: N°12] y; [Entrevistado: N°13].

La técnica de recolección, corresponde a la entrevista en profundidad, la cual consiste en “obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación” que contribuya en los diagnósticos o tratamientos sociales. En definitiva, es un tipo de entrevista “para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación” dando lugar a “ciertos significados que sólo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua” (Olabuénaga, 2012, pp.165-166).

El plan de análisis está conformado por seis partes: (i.) transcripción de datos; (ii.) incorporación de transcripciones a programa de análisis cualitativo de datos; (iii.) Fase de codificación abierta; (iv) Fase de codificación axial; (v.) Fase de resultados por categorías; (vi.) Fase de discusión de resultados.

Transcripción de datos, constituye el proceso por el cual las entrevistas semiestructuradas previamente almacenadas mediante una

aplicación cuyo fin es la grabación de audio, son transcritas manualmente a un programa de procesamiento de texto, en este caso Libre Office Write 6, para asegurar la fiabilidad de los relatos. Por último, cada una de las entrevistas es posteriormente guardada en formato .doc.

Al respecto de la incorporación de transcripciones a programa de análisis cualitativo de datos, esta parte implica el uso de un programa de análisis cualitativo denominado ATLAS.ti 7.5.4. Este programa, es fundamental, pues “facilita el análisis cualitativo (...) grandes volúmenes de datos textuales” (Páramo, 2010, p.2). Por otro lado, permite el ejercicio de cuatro etapas: “Codificación de la información (de los datos); Categorización; Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías; y Estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso” (Varguillas, 2006, p.76).

En relación a la Fase III o de Codificación abierta, consiste en un “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p.110). Los códigos surgieron de dos fuentes: una codificación previa y una codificación en vivo. Los códigos que se vinculan a la primera fuente, surgen de los conocimientos que el investigador ha considerado con antelación para el proceso de análisis. En cuanto a la segunda fuente, son códigos que surgen de los relatos de los entrevistados en el que se consideran diferentes expresiones y el lenguaje de los mismos.

La Fase IV o de Codificación Axial, es según Strauss y Corbin (2002), el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías y se denomina ‘axial’, “porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a propiedades dimensiones”. (p. 134). En otras palabras, “consiste en la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos y las familias (o subcategorías y categorías, respectivamente) entre sí” (Bonilla y López, 2016, p.308).

Por consiguiente, la fase de resultados por categorías, corresponde al análisis de los relatos que dan cuenta de las categorías, subcategorías, partes, propiedades y contradicciones que son posibles de vislumbrar en las redes semánticas.

Por último, en la fase de discusión de los resultados, se entabla una conversación entre el análisis, las investigaciones y las teorías que se encuentran a la base de la investigación con el fin de robustecer los hallazgos. Dicho de otra manera, aquí se llevan a cabo dos formas de triangulación. En primer lugar, la triangulación de datos, en la cual, se utiliza una amplia variedad de datos procedentes de diversas fuentes de información (Gurdián, 2007). Y en segundo y último lugar, la triangulación teórica. Según Denzin (1989) citado por Flick (2007, pp.243-244), en la triangulación teórica, el punto de partida es “acercarse a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis en mente (...) varios puntos de vista teóricos, se pueden colocar uno al lado de otro para evaluar su utilidad y poder”.

## Resultados y discusión

A partir de la codificación abierta y axial emerge la siguiente categoría: concepción del currículum, de la cual se despliegan las siguientes subcategorías: (i.) currículum deducción lógica; (ii.) currículum prescrito; (iii.) educación bancaria; y (iv) Reproducción cultural. Respecto de la subcategoría currículum de deducción lógica, forma parte una propiedad: interés técnico. Seguidamente, forman parte de la subcategoría currículum prescrito, tres propiedades: (a) interés técnico; (b) división del trabajo; (c) hegemonía. A continuación, la subcategoría educación bancaria, se asocia a propiedad de hegemonía. Por último, la subcategoría reproducción cultural, se asocia a la propiedad hegemonía. De igual manera, forma parte de esta subcategoría, la violencia simbólica y, un aspecto que causa la reproducción cultural, la meritocracia.



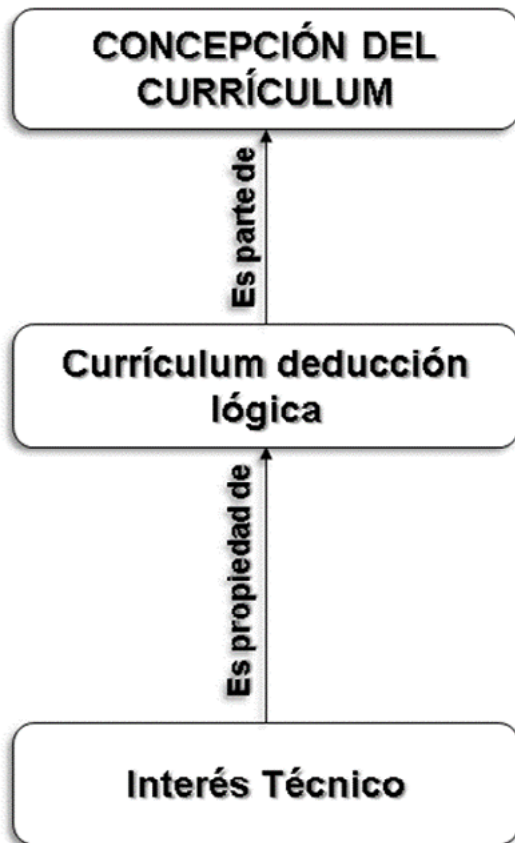


Figura 1. Subcategoría. Currículum deducción lógica.

Lo primero que se visualiza en la red, es el currículo entendido como un plan estructurado a priori a la realidad, es decir, el currículo es concebido como “una deducción lógica y no como una construcción sociológica” (Grundy, 1998, p.17). Ver Figura 1.

El currículo desde esta perspectiva, se entiende como un plan estructurado a priori a la realidad, al cual no se le aplica ningún tipo cuestionamiento y cuyos objetivos preestablecidos, igualmente desarrollados por entidades externas, deben ser seguidos a cabalidad para su consecución. Al respecto, algunos directores expresan: “El currículo es (...) el camino que debe (...) seguir el docente (...) que está establecido (...) por el ministerio de educación (...)” [E: 12].

De la misma manera, cuando los profesionales sostienen una perspectiva concreta del currículo, su funcionalidad responde a lo que

en él está, sin efectuar un análisis y reflexión sobre los efectos que tienen sobre su práctica:

“Es, creo yo, para nuestra escuela, el marco dentro del que nosotros nos movemos, a través de eso, nosotros funcionamos, todo, todo nuestro quehacer docente, ya sea en aula como fuera de aula, está enmarcado dentro de lo que es el currículo nacional” [E: 9].

A lo anterior se añade, que, aunque explícitamente se afirma apertura para la reflexión, el diálogo y la modificación del currículo, esto simplemente tiende a ser una formalidad, pues, en definitiva, el currículo es expuesto y comprendido como algo que precede al contexto dialógico, es decir, una deducción lógica. Ello significa, que los diseñadores curriculares entienden que el currículo al ser elaborado por el Ministerio de Educación, estar impulsado por leyes, haber sido validado por el Consejo Nacional de Educación, es educativo per se en el amplio sentido de la palabra, por lo cual, aquello que piensen los participantes del contexto, no requiere de la atención correspondiente en tanto los estándares ya se encuentran previstos. Esto se evidencia en la siguiente narración, frente a la interrogante sobre el lugar que ocupan y la implicancia que tienen los profesores y directivos en el currículo. Aquello se evidencia en la expresión que sigue: “(...) en realidad el currículo (...) está dado (...), lo que el profesor (...) piense (...) no es muy trascendente, hay que trabajarlo igual” [E: 7].

En consecuencia, aunque la autoridad de los diseñadores externos no signifique que los directores y docentes carezcan de control sobre el proceso curricular, “se trata en todo caso, de acciones de receptores o de agentes y no de iniciadores de la acción” (Grundy. 1998, p.52).

Una de las propiedades correspondientes a esta primera subcategoría es el interés técnico, la que refiere al control que se ejerce sobre el trabajo de los centros educativos en el “sentido técnico-teórico de explicar y comprender para predecir y controlar la realidad” (Osorio, 2017, p.111). Le ha sido asignada a esta propiedad, debido a la

firmeza con que se mantiene el control sobre el trabajo de los centros educativos, a tal punto, que gran parte de los diálogos, reflexiones, modificaciones, adaptaciones, entre otros, dependen fundamentalmente de un conjunto de destrezas o decisiones estratégicas que están limitadas por el marco de un currículum inflexible que dota de un sentido de 'libertad' con un carácter restringido.

En este sentido, directores y profesores están confinados a la toma de decisiones estratégicas técnicas o elección de acciones que se pueden hacer con respecto a la práctica, enmarcadas en las limitaciones del eidos de un currículum preestablecido o prescrito que presume 'libertad' y 'flexibilidad', pero que en definitiva es inflexible. Así, por ejemplo, algunos directores exponen respecto a su participación en el currículum: "no hay mucha participación (...) directa (...) Permite tomar decisiones (...), bajo una estructura, es un currículum rígido, no es flexible" [E: 3]. Por ende, pese a que permite adoptar ciertas decisiones y dar "posibilidades" de elección, "el ámbito de elección y, por tanto, la libertad del artesano (profesor o director) al emprender la acción, siempre está limitada por el eidos que ha de crear" (Grundy. 1998, p.42).

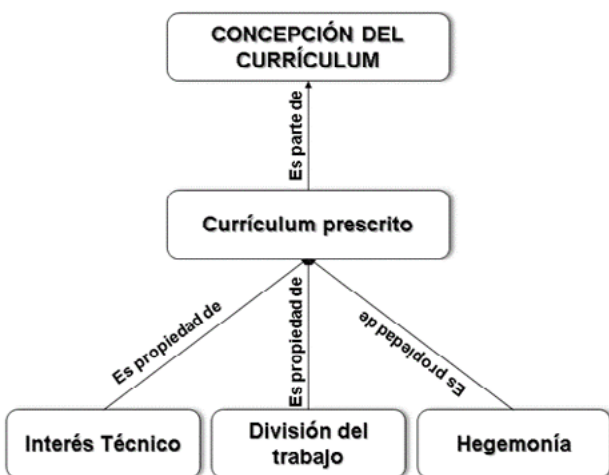


Figura 2. Subcategoría. Currículum prescrito.

Asimismo, un directivo manifiesta su descontento en lo que atañe a la atención que se proporciona a sus opiniones

"Poco se nos toma en cuenta, (...), con los cambios de turno de gobierno, a veces, o los

jefes que están a cargo del MINEDUC, cambian muchas cosas y nosotros no tenemos arte ni parte. Se han hecho intentos. Yo he asistido a varios consejos jurisdiccionales que tienen que ver con educación, pero de eso, no se ha hecho nada, ni un cambio. Se ha hecho la reunión y opinamos todo lo que podemos, alguien toma nota, pero queda ahí, nada más, por el hecho de cumplir nada más, por la formalidad" [E: 4].

En segundo lugar, se ubica la subcategoría currículum prescrito. Ver figura 2. Tras el análisis, se develó que el currículum era comprendido como algo que es posible encontrar en un libro externo a la escuela que denota todas aquellas prácticas pedagógicas y conocimientos contemplados como universalmente legítimos y dignos de ser enseñados y practicados. Esta validación, es igualmente resguardada por su atribución legal y por la imposición formalizada por el estatus jerárquico que tienen aquellas instancias superiores a la escuela, lo cual, tiene un efecto directo sobre la función que cumplen los educadores y los demás participantes de la comunidad escolar. Un carácter legal que sirve de guía para estructurar las prácticas del aula, estableciendo "las propuestas de trabajo que deben llevar a cabo los docentes en su rol de mediadores, considerando que estas deben contar con cierto orden y secuencias" (Maraschio, Kolman y Valle, 2015, p.4).

En cuanto a esto, algunas de las narrativas exponen: (i.) "Nosotros planificamos la enseñanza, organizamos (...) el trabajo por niveles todo (...) en base al currículum" [E: 5]; y (ii.) "(...) el currículum es (...) la carta de navegación que tenemos para ir marcando los espacios que tenemos que trabajar con nuestros niños." [E: 11].

Sin lugar a dudas, al vincular esta subcategoría con la primera, es factible acordar que incluso "la política sobre el currículum es un condicionamiento a la realidad práctica de la educación que tiene (...) repercusiones muy directas sobre la práctica (...) sobre el papel y el marco de actuación que tienen los profesores y alumnos en la misma" (Gimeno, 2007, p.128).

El interés de los aparatos del Estado por determinar qué se hace y cómo se hace, es una característica latente del interés técnico como propiedad del currículum prescrito. Esta lógica, evidencia el interés por el control y la racionalidad imperante por parte de los aparatos del Estado como la Superintendencia de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación e igualmente aquellas instancias de índole legislativa, al dominar y condicionar las prácticas educativas por medio de diferentes políticas y mecanismos de administración, influyendo, además, en la manera en que se trabaja y modela el currículum en los diversos centros educativos. Acompañan aquellas instancias de control, diferentes métodos de concientización como las presentaciones de catedráticos o efectuadas por el mismo ministerio a modo de visita en los diferentes establecimientos con objetivos e ideas prescritos fuera del ámbito de la escuela. Según Habermas, el interés técnico es un interés por “la predicción y control de procesos objetivados del interés práctico (...)” (McCarthy, 1987, p.42) y “la predicción y el control de los sucesos que acaecen en el entorno natural” (McCarthy, 1987 p. 77). En este sentido y en vista de la patente búsqueda de la predicción y control del medio, “el tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del currículum dentro del sistema escolar” (Gimeno, 2007, p.128). La primera narrativa, da cuenta de un diálogo entre un embajador finlandés que se reúne con uno de los directivos entrevistado para dialogar sobre las problemáticas educativas presentes en nuestro país, señalando la necesidad de un cambio en el paradigma de base “(...) tuve la posibilidad de conversar con el embajador finlandés (...) y entonces me decía ‘(...) el tema de la educación chilena es un problema’ (...) ‘tienen que cambiar el paradigma desde (...) los que organizan el tema curricular’ (...)” [E: 13]. En otra entrevista, se cuestiona el papel que tienen los aparatos del Estado como la Superintendencia y la Agencia de Calidad, que lejos de la función pedagógica, se centran en la labor administrativa empresarial:

“(...)se supone que la superintendencia de educación lo que viene a elevar es calidad (...), pero (...) terminan revisando (...) facturas en los colegios que (...) poco aportan al aprendizaje, (...) calidad administrativa, como funciona este modelo empresarial en cada una de las escuelas, tiene una función fiscalizadora más que transformadora (...)” [E: 10].

El siguiente extracto, corrobora la inclinación administrativa burocrática de la Agencia de Calidad y la Superintendencia por sobre la pedagógica en los establecimientos. Es más, son consideradas una amenaza

todo está en base a papeleo (...) administrativo (...) inclusive sobrepasa lo pedagógico, (...) muchas de las cosas que están establecidas en el sistema las ven más de un punto de vista administrativo, entonces ahí, tenemos muchas veces discrepancias con el sistema, (...) inclusive tenemos que tener mucho cuidado en los gastos que vamos a hacer, de pronto porque hay cosas en las que tú puedes gastar y otras no puedes gastar y si te equivocas (...) eres sancionado, (...) tenemos que tener mucho cuidado hoy día con (...) otros entes que están sobre nosotros como la más peligrosa es la Agencia (...) la Superintendencia por ejemplo de Educación, que es, que es un poco, como se puede decir, controversial porque sanciona al mismo Estado lo que nos falta nos sanciona y el Estado es el que no nos entrega Aval, entonces todas esas cosas hoy día tenemos muchos entes que nos vigilan y tenemos que preocuparnos de que la cosa funcione como corresponde y dentro de las normativas, entonces eso es a veces, también es agotador [E: 12].

Otro rasgo de esta subcategoría es la propiedad División del trabajo. Esta propiedad se identifica, cuando al consultar sobre lo que debiese considerar el currículum, no son producciones propias de los participantes del establecimiento las nombradas para la labor escolar diaria, sino que, instrumentos administrativos técnicos, que sin mayor detenimiento son considerados como válidos para desenvolverse en el plano educativo.

Fundado en lo expuesto, el siguiente relato tiende a reafirmar la división del trabajo: “El currículum (...) debe considerar (...) los estándares de aprendizaje, (...) los programas de estudio, (...) todos los elementos que pone a disposición el gobierno, (...) los textos escolares, (...)” [E: 8].

A este entender, Lundgren (1992) señala: “cuando se establece el proceso de elaborar un currículum, hay también una separación de contextos de reproducción en dos contextos sociales: el contexto de la formulación y el contexto de la realización”. En tal caso, la división del trabajo, se divide en el contexto de producción encargado de la producción social y, en segundo lugar, el contexto de formulación de la reproducción social (p.21).

Otro de los entrevistados, menciona que se llevan a cabo consultas, pero que finalmente, nunca se ven reflejadas sus opiniones, lo cual, lo lleva a replantear su respuesta, para concluir que las reformas curriculares siempre se hacen sin tomar en consideración sus observaciones. A lo dicho, la siguiente crítica deja en evidencia la falta de “flexibilidad” y, por ende, la carencia de espacios reales de cambio: “Las reformas curriculares en Chile normalmente sí se hacen con consulta. Por ejemplo, las bases curriculares se hacen consultas a través de internet, sin embargo, (...) terminan haciéndose entre cuatro paredes (...)” [E: 6].

Bajo el velo de la labor educativa y un Estado ético, y consecuentemente con la vociferación del bien común, deviene vigorosamente la última propiedad de la subcategoría, la hegemonía, saturando por medio del discurso consensual de bien común gran parte de las interpretaciones lógicas que la comunidad escolar hace respecto al campo educativo.

Tal cómo plantea Gramsci (1980),

la escuela como función educativa positiva y los tribunales como función educativa represiva y negativa son las actividades estatales más importantes en tal sentido. Pero, en realidad, hacia el logro de dicho fin tienden una

multiplicidad de otras iniciativas y actividades denominadas privadas, que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes (p.154).

Este convencimiento se demuestra con precisión, en la medida que uno de los participantes, delega la función que debe cumplir el currículum a otras instancias, pues carece de las palabras suficientes como para poder explicar el fondo de su trabajo, señalando en último término que es algo que está establecido y que no ve, tenga un propósito diferente.

Esta convicción de saturación lógica (Apple, 2008) o de sentido común (Apple, 1979 citado por Grundy, 1998), se presenta en la descripción sobre la finalidad del currículum, basada y determinada únicamente en el modo que se presenta en el escrito o en el discurso prescriptivo. Esto quiere decir, que los presupuestos, lo establecido y lo instituido, es aceptado sin ser sometido a análisis. Todo lo dicho hasta aquí, en conjunto con el análisis, lleva a considerar la noción de hegemonía. La hegemonía según Apple (2008) “actúa ‘saturando’ nuestra misma consciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se conviertan en el mundo tout court, en el único mundo” (pp.15-16). De tal manera, que cualquier crítica sobre cómo se construye el currículum y cómo éste debiese ser, queda limitada a comentarios como el que continuación se da a conocer:

“El currículum tiene que ser, para mí personalmente, algo que sirva para que la persona se forme y pueda desarrollarse socialmente, correctamente. No sé qué (...) en la vida. O sea, yo creo que es eso en el fondo, para eso es, no creo que esté establecido para otra cosa” [E: 12].



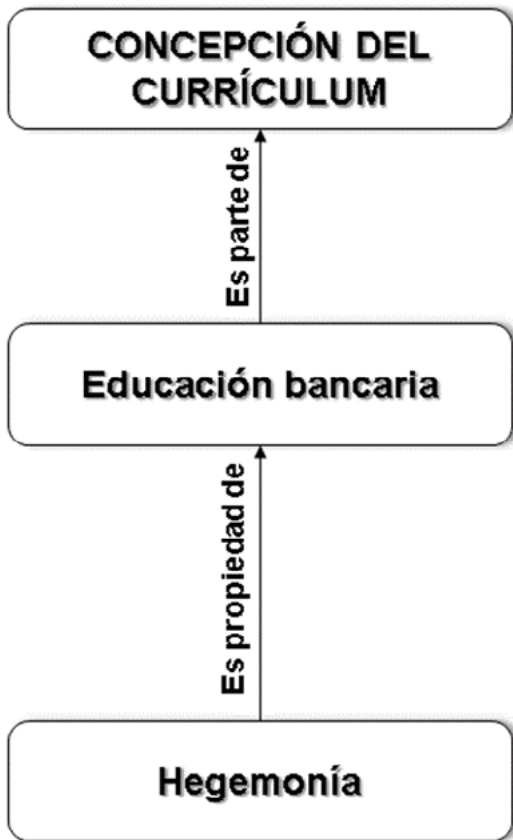


Figura 3. Subcategoría. Educación Bancaria.

Para la siguiente subcategoría Educación Bancaria, es necesario de antemano conferir sustancia. Ver figura 3. Esta noción se entiende en conjunto con otra que le otorga firmeza: la cultura del silencio, concepto que se genera a partir de “la estructura opresora” (Freire, 1973, p.225), es decir, es el resultado de una “relación política injusta donde el opresor absolutiza y aliena la ignorancia de los grupos oprimidos; (...) la víctima enmudecida nada tiene que decir, su ignorancia es un silencioso vacío que debe ser llenado por las prescripciones que dictan los opresores” (Freire, 2005, p.50). En este orden de cosas, Freire (2004) sostiene: “no puedo aceptar como tácita del buen combate, la política del cuanto peor mejor, pero tampoco puedo aceptar, impasible, la política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida, prorroga, sine die, la necesaria transformación de la sociedad” (p.37). En términos prácticos, Freire (1997) afirma: “el educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de

dominación de la sociedad actual” (p.13). Por lo tanto, aunque los estudiantes “puedan de manera circunstancial, leer y escribir porque les hayan ‘enseñado’ (...), se encuentran, sin embargo, alienados por el poder responsable por su silencio” (Freire, 1972 citado por Grundy, 1998, p.149).

Ahora bien, una dimensión y parte activa de la Cultura del Silencio es la Educación Bancaria y por ella se entiende, “una educación que hace del proceso educativo un acto permanente de depositar contenidos” (Román y Díez, 1994, p. 32). En este caso, el profesor es, según Freire (1973): (i) quien educa; (ii) quien sabe; (iii) quien piensa; (iv) quien habla; (v) quien disciplina; (vi) quien opta y prescribe la opción; (vii) actúa; (viii) escoge el contenido programático; (ix) identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; (x) educador es el sujeto del proceso (p.74).

A su vez, el resultado de esta noción técnica del sistema educativo es como Grundy (1998) expone:

algunos de los productos de este sistema educativo (...) son niños que saben leer, escribir y aritmética, buenos ciudadanos o, incluso, comunicadores eficientes. (...) acaso un ensayo bien escrito, un conjunto de cálculos bien realizado o piezas interesantes de manualidades (p.46).

Tomando en cuenta el relato de la antecedente propiedad de hegemonía de la subcategoría Currículum prescrito, uno de los participantes expresa dos descripciones diferentes de la función que los profesores llevan o debiesen llevar como educadores. Por una parte, la expectativa, asociada a un rol mediador, característica presente igualmente en otras narrativas y, por otra parte, una visión vinculada con lo que verdaderamente acontece en su realidad. Al tanto de esta última visión, uno de los directivos describe críticamente el accionar del profesorado, argumentando que, pese al paso del tiempo y las mejoras estructurales de distinta naturaleza, los educadores muestran una actitud pedagógica retrógrada no acorde



a las posibilidades que los diferentes cambios materiales le otorgan.

Aquello está presente en el siguiente relato sobre la función que cumple el educador en relación al currículum:

“Fundamental, en el sentido que es el principal mediador (...), no como un protagonista y hasta el momento cuando, yo creo que ha cambiado el sistema, sigue siendo el profesor el protagonista, (...) y una clase típica, (...) de (...) años atrás, o si tú ves fotografías de cómo eran las salas de clase, bueno, cambió el mobiliario, pero la estructura de la sala de clases sigue siendo la misma” [E: 3].

A su vez, el resultado de esta noción técnica del sistema educativo, delinea los resultados o los productos esperados por la misma Educación Bancaria tanto en la práctica docente descrita por el directivo referenciado como en el discurso que se sostiene sobre cuándo se considera que se ha logrado aprendizaje.

Lo indicado respecto de la subcategoría Educación Bancaria, tiene lugar en la siguiente textualidad sobre ‘cuándo se considera que existen logros de aprendizaje’:

Cuando los aprendizajes se arraigan (...) cuando el estudiante es capaz de demostrar que lo que se le entregó lo ha aprendido (...), cuando él es capaz de desenvolverse y yo creo que de solucionar algún problema a través de los conocimientos que ha obtenido dentro de sus estudios (...) [E: 12].

La propiedad Hegemonía correspondiente a la presente subcategoría, se funda en una deformación continua de la consciencia profesional de los educadores. Esta deformación, no es simplemente un proceso de coerción. Su éxito se lo debe, al consenso histórico; a la limitación del pensamiento crítico dialéctico; a los discursos sobre lo correcto y lo incorrecto; a la falta de interés en conocer por qué se hace lo que hace en el día a día o por qué se estudian determinadas formas de conocimiento.

Por consiguiente, aunque ciertamente la ideología puede ser hegemónica y se logra por medio de diferentes aparatos ideológicos encargados de la inspección de los establecimientos, la hegemonía no se logra simplemente aplicando coerción o sometimiento a los participantes de los centros educativos, como ya se halla señalado con anterioridad. Bien lo plantea Assies (2016), en su parafraseo la teoría de la hegemonía de Gramsci, cuando argumenta que, “la implicación de la teoría de la hegemonía de Gramsci es que las clases dirigentes no necesariamente gobiernan solo por la fuerza, sino que también pueden lograr ganar el consentimiento activo de aquellos a quienes gobiernan” (p.54) Ésta se logra por medio de distintos discursos ideológicos para fortalecer el consenso entre los participantes. En esta situación y en consideración del fragmento que se expondrá, se pueden verificar dos posibles acciones. La primera está implícita, se deja el discurso actuar y se apoya en concordancia con el mismo mediante las prácticas cotidianas e incluso se comparten los motivos que les sustentan a otros miembros de la comunidad fortaleciendo el discurso hegemónico. La segunda es explícita, se deja al mismo discurso hegemónico, se practica, y aunque evidentemente produce cierto malestar con sus designios, se desarrolla una amnesia colectiva con brotes de recuerdos momentáneos sobre lo molesto que puede ser y con una cantidad suficiente de sedante discursivo para que cuando retornen por completo los recuerdos, se perciba que todo está bien y aún sigue avanzando con todo lo positivo, lo relativo o negativo que ello conlleva. Sin embargo, quedan otras tres posibilidades: (i.) reconocer el discurso hegemónico, cuestionarlo sin estar informado lo suficiente como para ejercer resistencia y manteniendo las prácticas cotidianas que indistintamente de su efecto, mantienen una dominación que se encuentra culturalmente anclada, sin olvidar su presencia. (ii.) Ignorar en su totalidad la existencia de un telón de fondo que otorga un horizonte prescrito para la cotidianidad y sencillamente continuar con las prácticas que eventualmente apoyan el discurso en el

inconsciente colectivo o individual. (iii.) Otra posibilidad, se expresa críticamente al levantar una visión contra hegemónica en conjunto con un grupo intelectualmente informado y con las herramientas necesarias para generar adecuadamente resistencia contra el poder ejercido por el discurso ideológico - hegemónico dominante.

Intelectualmente informado no es sinónimo de académico-universitario. Refiere más bien, a que todo participante de una comunidad, tenga más de una opción, no obstante, tales opciones no debiesen transitar en distintas rutas para finalmente llegar al mismo destino y sobre el mismo suelo que lo sustenta. Dicho de otro modo, las opciones y recorridos enseñados deben ser múltiples, pero por, sobre todo, con la opción de elegir sobre cuál superficie se decide caminar o qué horizonte de desea observar.

De acuerdo con "Gramsci (1971) (...) la ideología es hegemónica: refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos dominantes en la sociedad (hegemonía) y tiende a reproducir las pautas de vida social que sirven mejor a estos intereses" (Kemmis, 1993, p.116) por medio del sentido común, que "es aquel conjunto de creencias que organizan de modo predominante las relaciones intersubjetivas y/o las intervenciones cotidianas y que ya no son objeto de cuestionamientos por un tiempo. Producen certidumbre y, así, reproducen y legitiman el orden social" (Tapia, 2008, p.103). Al mismo tiempo, la escuela es un aparato ideológico del Estado que "se encuentra al servicio de una ideología concreta, la burguesa" (Sánchez, 1999, p.97) y los docentes, "son agentes a cuyo cargo está el funcionamiento del aparato ideológico del Estado más importante en el capitalismo: el aparato escolar" (Fernández, 2003, p.311).

Antes de proseguir, se deben aclarar dos cosas: la primera, dentro de los aparatos ideológicos del estado igualmente se consideran los "departamentos de currículum, de inspección escolar y unidades de evaluación, tribunales de examen, e incluso departamento encargados de personal y de finanzas" (Kemmis, 1993,

pp.118-119); y la segunda, la hegemonía no se logra por simple sometimiento y coerción. Más bien, se logra por medio del sentido común, y, por tanto, es según Ruíz (2016):

la estrategia desplegada por un determinado grupo social para generar la aceptación de sus propias posiciones ideológicas entre los otros grupos sociales por medio de la persuasión y el consenso, a través de lo cual esa clase social logra establecer su dirección o liderazgo ideológico sobre las otras clases sociales (p.2).

Tal explicación sobre el funcionamiento de la hegemonía se ve reflejado en el siguiente relato:

"(...) se ha des-profesionalizado el rol del profesor, (...) no sé si antes eran más profesionales o no, pero (...) se ha visto a los profesores como técnicos de aplicar. (...) Poco es lo que se pregunta, porqué lo tengo que hacer o porqué lo hago, sino que re aplico solamente sin detenerme a entender mucho de dónde viene y qué... qué va a provocar" [E: 10].

Por otra parte, la misma situación se vislumbra cuando los docentes se reconocen a sí mismos como meros aplicadores:

"(...) nosotros somos meros aplicadores de un currículum, entonces cuando a fin de año se hace un análisis de la cobertura curricular (...) y te dicen, tenías veinticuatro objetivos para trabajar durante este año y si tú no trabajaste (...) es una sanción social, o sea, no hay una posibilidad del profesor de decir 'sabes que yo trabajé este, este no lo trabajé (...) porque decidí que este es más importante...' [E: 7].



Figura 4. Subcategoría. Reproducción cultural.

Con respecto a la subcategoría Reproducción cultural. En una sociedad que se jacta de democrática, la escuela cumple un rol primordial en el proceso de reproducción cultural mediante la socialización. Desde esta perspectiva, aunque se pudiesen reconocer ciertas inconsecuencias, es en la misma socialización, que los participantes de la comunidad validan los rasgos distintivos de la estructura u orden preexistente, encontrando, además, formas de sacar provecho al modelo. En otros términos, es así como los individuos enfrentados a un marco de acción limitado, optan por ajustarse consciente o inconscientemente al orden predominante, además de potenciarse a sí mismos, y en el caso de la escuela, potenciando a otros, con la finalidad de que se introduzcan en la competencia de la vida futura delineada de antemano. En este espacio, el educador previamente a su acenso y después de su acreditación universitaria como profesor u otra formación similar que tenga por objetivo el trabajo en la escuela, despliegan y traspasan la cultura arbitraria por medio del ejercicio de sus quehaceres pedagógicos, que inclusive, posterior a su formación, son sometidos y configurados por la sociedad dominante a través de instancias externas a la escuela cuyo slogan es la 'igualdad de oportunidades' o 'entrega de oportunidades sin discriminación'. Estas frases subyugadas a la concreción perceptual, llevan en consecuencia, a investir las de veracidad.

Expuesto lo anterior, se devela, cómo el discurso democrático que presume el Estado, sus aparatos y la sociedad en general, la escuela y quienes participan en ella, cumplen una función principal en la reproducción cultural y el mantenimiento del orden preexistente, sometidos a un limitado marco de acciones posibles de ser consumadas e identificadas por ser las opciones correctas. De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996), la escuela "(...) puede mejor que nunca, y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que se reclama de ideologías democráticas, contribuir a la reproducción del

orden establecido, porque logra (...) disimular la función que cumple" (p.225). Para ello, según Gómez (2009) uno de los pilares de la reproducción es el proceso de socialización en los centros educativos. Este sustento consiste en que las personas lleguen a admitir como inevitable, hasta conveniente, las singularidades contraproducentes "del orden existente, no quedando sino la oportunidad de adaptarse y prepararse para ascender, mediante la participación competitiva, hasta el máximo de sus posibilidades en la escala abierta para todos por la 'igualdad de oportunidades' que ofrece la escuela común y obligatoria" (p.5). A este respecto, el docente tiene la función de formador y autoridad pedagógica, y "ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, pero todas ellas, dominadas y sometidas a las clases dominantes, donde se enseña siempre un tipo de arbitrariedad cultural (instrumentos de dominación y de reproducción)" (Castillo, 2012, p.57).

Estas ideas, encuentran su lugar en las siguientes manifestaciones:

En un primer momento, se refleja el proceso de reproducción y aceptación, al concebirse el aprendizaje como algo que se debe traspasar a partir de un currículum diseñado con anterioridad, como si de un eidos platónico se tratase: (i.) "Currículum tiene que ver con los aprendizajes; cómo se organizan para poder traspasarlos a todo lo que son los estudiantes" [E: 6].

En una segunda instancia, se corrobora el objetivo de preparación de la vida futura con sustento en la idea de una educación que otorga oportunidades: (ii.) "Bueno entrega la opción de (...), prepararse para la vida del estudiante, la vida futura. Le entrega oportunidades, no discrimina a nadie, a todos les da la misma opción de acceder" [E: 4].

Sin embargo, ya que el currículum no es solamente lo que está escrito, sino que también, todo lo que ocurre en las interacciones de la escuela, se describe el actuar de los educadores en el sector municipal del siguiente modo

“A mí me tocó trabajar un tiempo en el sector municipal como UTP en una escuela que no te voy a nombrar, del sector municipal acá en Temuco y yo siento uno de pronto que uno hay lugares que tiene que estar y lugares que no tiene que estar. Y yo, en ese momento, sentí que en ese lugar no debía estar, estuve cuarenta y cinco días trabajando. Al día cuarenta y seis presenté mi renuncia y me voy, porque no resistí la falta de profesionalismo de los profes, la falta de interés, la poca capacidad que tenían y realmente ahí vi que había muchos que respondían a eso del “gana pan”, que iban a trabajar sin dar nada, o sea, era estar en el día, así como un sujeto súper pasivo dando clases a alumnos muy vulnerables, que, ¡muy vulnerables!, y sentía que los niños perdían el tiempo” [E: 10].

A esta subcategoría como en otras, también se encuentra asociada la propiedad de Hegemonía. La hegemonía como propiedad, se difunde, produce y educa el consenso y la conciencia unidimensional sobre lo que se entenderá por vida y el desarrollo de individual y colectivo de la misma, por medio de la relación entre las políticas, los distintos gobiernos de turno, el Estado y las acciones pedagógicas condicionadas por los mismos aparatos del Estado

La hegemonía a modo de consenso y conciencia unidimensional, ha llevado a la formulación de doxas por parte de los educadores, sustentando opiniones ideológicas, o bien, simple ‘conjunto de ideas’ o ‘conjuntos de ideas’, sin mayores explicaciones que, un ‘yo creo que’ o sin análisis y detenimiento al manifestar que ‘creen que’ y ‘piensan que’ su perspectiva positiva de la finalidad de la educación, el tipo de sociedad, las formas de interacción y de hacer, están definidas, fundamentadas y es lo ‘que quieren’ todos los ‘políticos’, ‘economistas’, ‘estadistas’, el ‘Estado’ y ‘los gobiernos’. Tal como señala Gramsci (2007), la hegemonía define el vínculo pedagógico-político, “a través del cual el Estado, ampliamente entendido como sociedad política + sociedad civil, lo mismo que el aparato jurídico-coercitivo y el hegemónico-educativo, educa el consenso, difunde una

concepción de la vida y elabora, en suma, una conciencia colectiva homogénea” (pp. 21-22). Dicha concepción queda develada en la siguiente narrativa:

“La finalidad de la educación (...) yo creo que es el desarrollo del país (...) que la gente pueda (...) formarse profesionalmente y que se haga un aporte para que nuestro país salga adelante y llegue a ser un país desarrollado (...) yo creo que es la visión que tienen todos (...) los políticos, los estadistas, no sé... todos los que están dentro del gobierno y del Estado” [E: 12].

Lo mencionado hasta aquí, queda aún más claro, cuando se manifiesta una forma de mundo unidimensional, aparece como un sólido cemento entre las visiones del mundo del grupo hegemónico y el grupo sumido a esa hegemonía.

Apréciese este argumento en los siguientes extractos:

Basado en la concepción del currículum unidimensional, en una de las entrevistas se expone: “ese es mi marco, es el marco que a mí me guía dónde hacer, qué hacer y cómo hacerlo” [E: 9].

Profundizando, se puede desentrañar con aún mayor certeza la visión unitaria de sociedad que hegemónicamente mantiene un orden social sin cuestionamiento, en la concepción de sociedad que expone la siguiente narrativa:

“¿A qué llamo sociedad? A todos los que somos parte de aquí, ya sea desde la gente que, no sé, la gente que barre las calles, hasta las autoridades. Si nosotros en la escuela y en la educación no ordenamos este cuento y no nosotros no nos preocupamos de que nuestros estudiantes se vayan preocupando de todo este abanico de hechos, acontecimientos o empresas o funciones que existen, esto se desordena y al final no sabemos, seríamos todos jefes o seríamos todos indios decía un dicho popular” [E: 9].



Otro aspecto y que forma parte de la subcategoría de reproducción cultural, es la Violencia Simbólica.

A modo de resumen, esta violencia, se 'identifica' por estar presente bajo el nivel de la consciencia y del discurso de los individuos, pasando inadvertida, pese a los efectos que en ellos tiene. Por este motivo, un orden determinado, desplegado desde inclusive antes del nacimiento de cada ser humano, por lo general, pasa a ser naturalizado como parte de la cultura, de los hábitos generados desde el lugar de origen de cada individuo, como también los hábitos desarrollados posteriormente, la idiosincrasia y las cosmovisiones propias de cada persona y la sociedad a la que estos pertenecen. En este orden de ideas, gran parte de las prácticas que se cometen a diario por los sujetos, incluso aquellas que pretenden un cambio con intenciones de ser positivas, neutrales o negativas, suelen situarse sobre la base del orden y las formas de interacción ya establecidas, por tanto, acomodadas al orden anterior a su propia existencia y reforzado dicho orden por los mismos ciudadanos que lo han pasado por alto. Así, en el sistema educativo, la violencia que pueda ejercer el Estado y los propios ciudadanos, se vuelve invisible y se propaga inevitablemente a través de diferentes mecanismos que encubren la posibilidad de que algo así sea posible. Se añade, la función educativa del Estado en la búsqueda de integrar a las personas a la sociedad, transmitiendo a las futuras generaciones los conocimientos y la formación necesaria, modelando individuos útiles para la sociedad y a las por instaurar, utilizando como conductores de tales fines, en este caso, a los educadores en los centros educativos, quienes sin ninguna pretensión de que así sea, mantienen tal violencia.

Con los argumentos que se exponen a continuación, se da respuesta a por qué las afirmaciones que los directivos mantienen y defienden sobre el tipo de persona que la sociedad quiere, son respuestas que surgen de una base ya construida, lo que implica, un contexto de formulación y uno de producción. Es decir, al no existir una descripción y

comprensión propia de ese tipo de ciudadano, se defiende un modelo que está presente de antemano y del cual, no se comprende con claridad, el fin de la formación que se lleva a cabo según los presupuestos establecidos, pues no presenta análisis ni mucho menos crítica.

Según Gramsci (1980) todos aquellos que desde el nacimiento han vivido las tradiciones de los 'hombres de gobierno' y han absorbido la educación de sus familiares en que predominan intereses patrimoniales, se apropian de manera casi instantánea de las características de lo político y "la necesidad de tener un 'jefe' que sepa lo que quiere y cómo obtener lo que quiere, y de aceptarlo con entusiasmo" (p.17). A partir de esta idea, se pretende dar cuenta del modo en que habitualmente lo cultural es naturalizado, lo que, además, representa uno de los mecanismos por los cuales la violencia simbólica entra en acción, ya que

permite que los dominados acepten la visión y división del mundo social que les presentan los dominantes (...). El dominado no puede dejar de adherir al orden social ya que solo dispone para pensar de instrumentos elaborados y compartidos con los dominantes. En otras palabras, los dominados piensan (y luego actúan) con las categorías mentales heredadas de los dominantes: (por ejemplo, blanco/negro, inteligente/ignorante, civilizado /salvaje); las perciben como naturales, como neutras (...). (Lafforgue, 2012, pp.104-105).

Por consiguiente, en consideración de lo argumentado hasta este momento, Peña (2009) enfatizando en la educación, señala que una de las características más importante de la violencia simbólica, es que "se reproduce, invisible e inexorablemente, en los sistemas educativos. Este problema no es exclusivamente académico, es ante todo político, ético y estético; la violencia se ejerce en el Estado y se encarna bajo formas de estructuras y de mecanismo específicos" (p.63). En adición, Bourdieu y Passeron (1996) desarrolladores del término, exponen que la violencia simbólica es: "todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando



las relaciones de fuerza en que se le funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (p.44). Dicho sea de paso, para comprender el funcionamiento invisible de la violencia simbólica, hay que explicar cómo es el funcionamiento del habitus. Según Bourdieu (1998),

los esquemas del habitus (...) deben su eficacia propia al hecho de que funcionan más allá de la conciencia y del discurso, luego fuera de las influencias del examen y del control voluntario: orientando prácticamente todas las prácticas, esconden, lo que se denominaría injustamente unos valores en los gestos más automáticos o en las técnicas del cuerpo más insignificantes en apariencia, como los movimientos de las manos o las maneras de andar; de sentarse o de sonarse; las maneras de poner la boca al comer o al hablar; y ofrecen los principios más fundamentales de la construcción y de la evaluación del mundo social, aquellos que expresan de la forma más directa la división del trabajo entre las clases, las clases de edad y los sexos, o la división del trabajo de dominación, en unas divisiones de los cuerpos y de las relaciones con el cuerpo que toman más de un rasgo, como para darle las apariencias de lo natural, de la división sexual del trabajo y a la división del trabajo sexual (p.477).

Al respecto, es factible entablar una conversación entre los términos de Bourdieu y Gramsci, cuando este último menciona:

la tarea educativa y formativa del Estado tiene siempre el fin de crear nuevos y más elevados tipos de civilización, de adecuar la “civilización” y la moralidad de las vastas masas populares a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción y, por ende, de elaborar también físicamente los nuevos tipos de humanidad (Gramsci, 1980, p. 100).

Lo dicho, se puede evidenciar en los siguientes extractos en los que se establece la formación de un tipo determinado de personas que debe integrarse a la sociedad de acuerdo con una estructura base construida:

(i) “(...) es todo aquello que el establecimiento, las instituciones educativas, plasma para el conocimiento y formación de las personas” [E: 2];

(ii) “Formar personas que se integren a la sociedad” [E: 2];

(iii) “Es como el eje conductor de todo el quehacer de los docentes y directivos” [E: 2];

(iv) “Tendría que ser relacionado con lo anterior también, o sea, entregar las herramientas necesarias para formar un individuo útil a la sociedad” [E: 1].

Las explicaciones precedentes sobre la violencia simbólica, el habitus y la hegemonía, se robustecen aún más al tratar una causa procedente de la subcategoría reproducción cultural: la meritocracia.

La reproducción cultural causada por la meritocracia. La caracterizan cinco elementos: (a) es aquello que definen y mantienen los grupos dominantes o el Estado; (b) elaboración e insistencia histórica en estándares no correspondientes a la heterogeneidad y singularidad del individuo y el contexto; (c) elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas y estándares sobre la práctica educativa que categorizan, premian y confieren castigos a las personas; (d) flexibilidad discursiva; y (e) decisiones arbitrarias y verticales incuestionables.

Ahora bien, con el fin de dar contexto y explicación a las cinco características y el análisis de resultados del cual derivan, se expone una breve explicación histórica que parte desde la reproducción cultural y finaliza con los efectos de la meritocracia.

Según Kemmis (1993), con la aparición de la educación de masas, se hace patente el interés por integrar en los ciudadanos los valores propios de los nuevos Estados Nacionales sobre la base de lo que hoy se conoce como ‘el código curricular moral’. Este código tiene por finalidad formar a los ciudadanos en sus deberes dentro de los márgenes del Estado

(Lundgren, 1992). Prosiguiendo, con la aparición del Estado Moderno, la educación pasa a constituir un objeto de regulación estatal. Para ello, se implementan diversos sistemas de inspección y un plan de formación docente fuertemente detallado. Además, forman parte del control, las pruebas o evaluaciones, títulos y registros igualmente regulados por el Estado. En consecuencia, puesto que fue el mismo Estado el que instituyó 'la educación de masas' "él, más que los profesores y las escuelas, controla la naturaleza y los contenidos de la educación (por lo que) una vez cosificado 'el sistema' (...) los que en él participan aceptan los presupuestos y valores subyacentes al funcionamiento del sistema de manera tan 'natural' como las características del mismo" (Kemmis, 1993, p.97-98) En últimas, forma parte de la educación de masas, el 'código curricular invisible u oculto' que describe la importancia que tiene la intervención del Estado en el control de los programas o procesos de reforma del currículum determinando el modo en que se conciben con el propósito de fiscalizar y modificar la educación. (Lundgren, 1992)

En consecuencia, la educación condicionada bajo los márgenes del Estado, es parte de los medios utilizados para situar con solidez los aspectos que a priori se espera posean en el futuro cercano cada uno de los estudiantes. Empero, la escuela por sí sola, no es suficiente para enraizar este propósito y, por ende, no es el único medio que se estila para conservar el orden. A este se añaden, todos los sistemas de control que operan sobre la escuela: las pruebas estandarizadas; las evaluaciones docentes; los distintos títulos que catalogan a las personas como más o menos capaces; marcos para diferentes funciones y comportamientos esperados por los profesionales; estándares que el Estado regula, entre otros.

Sin lugar a dudas, todo lo anterior, proporciona la maniobra con la cual, se consigue que no sean los miembros de la comunidad educativa los que orienten su trabajo en todos los ejes de su realidad, aunque así lo expresen los mismos profesionales y profesen regularmente los escritos en los distintos documentos

ministeriales, leyes y reformas. Con esto último, se apunta a que, el proceder de los profesionales, los contenidos que se enseñan, los tiempos necesarios según la realidad en la que se desempeñan, las reformas del currículum que se efectúan, entre otras cosas, no están exclusivamente bajo su control. Por el contrario, todas las dimensiones mencionadas, tienen como objetivo fiscalizar y 'corregir' el rumbo de la educación con la intervención del Estado. A pesar de todo, son finalmente las personas, en este caso, los miembros de la escuela, encargados de educar, quienes colaboran naturalizando a nivel axiológico los presupuestos de la educación sobre los que se trabajan. Vale decir, si la educación tiene como presupuesto la escolarización meritocrática basada en resultados estandarizados que no consideran la procedencia de los estudiantes, sus distintos hábitos, su cultura de base, su rango de socialización y se suma, el control que en los miembros de las escuelas se aplica, esta determinará, validará y legitimará el sitio al que cada persona corresponde y seguidamente coartará las opciones y caminos que podrá elegir en su vida, obviando la existencia de excepciones.

Con las aclaraciones presentadas, según la teoría crítica, la escolarización basada en la meritocracia:

ha funcionado ideológicamente para legitimar ciertos resultados (como la ubicación meritocrática de la ubicación de las oportunidades en la vida), aunque los principios de la meritocracia sean contradichos en la práctica (el 'mérito', tal y como se mide mediante las pruebas de capacidad y de aprovechamiento escolar, no es independiente de la clase como sugiere el principio meritocrático, sino, en realidad, otra manifestación de la clase de procedencia (Kemmis, 1993, p.92)

En otro orden de cosas, el ideario neoliberalista también se hace partícipe. A fin de garantizar el 'libre mercado' y la 'libertad individual', "se impone un férreo control asociando mercados y exámenes, fortaleciendo estructuras intensamente competitivas, imponiendo

regulaciones arbitrarias y propiciando la naturalización de la lógica del mérito individual que hace plausible la selección, diferenciación, clasificación y jerarquización de estudiantes, maestros y comunidades.” (Vázquez, 2015, p.120)

La meritocracia asociada a la subcategoría reproducción cultural, se hace patente frente a la pregunta por la concepción que tienen los directivos sobre el currículum: “Es lo que el Estado o las clases dominantes quieren que las personas aprendan para que se mantenga el modelo que está reinando” [E: 7].

Otras manifestaciones están presentes en los siguientes comentarios sobre pruebas estandarizadas en unión con la capacidad de contextualización del currículum:

(i) “No sé, pero creo que están hechas bajo un estándar que no nos corresponde a nosotros” [E: 9].

(ii) “estas pruebas estandarizadas se supone que son estandarizadas y ahí tienes problemas, por un lado, estandarizar un sistema que no está digamos diseñado para los distintos grupos sociales que hay (...). La flexibilidad no es cierta, porque resulta imposible que alcancemos esos puntajes que obtienen los otros colegios que tienen otras condiciones no más. No es una flexibilidad pensada en la realidad. Entonces llegamos a esto que es como una teoría esta de reproducción” [E: 3].

Finalizando, se torna de interés el planteamiento que desarrolla Michael Foucault en la entrevista realizada por André Berten en 1981, cuando se analiza la hegemonía en términos de relaciones. Así, el autor indica que, “el poder no es una cosa, el poder significa relaciones. Relaciones entre los individuos de tal manera que uno puede determinar voluntariamente la conducta del otro” (Colina y Jalón, 2009, p.140). Esta perspectiva, abre la posibilidad de vislumbrar el poder como algo intangible y que, además, es el resultado de verdades creadas y aceptadas como ciertas en diferentes niveles de la sociedad. Tomando

en cuenta esta noción y las precedentes de Gramsci y Bourdieu, las ideas preexistentes, la hegemonía y el poder, son reestructuradas y deformadas permanentemente, y dado que, se torna complejo conocer el fondo cuando se ha sido educado para reproducir, sin ser necesariamente consciente de aquello, aquel fondo (el currículum) lo salvaguardan tanto las propias concepciones de las personas como las verdades creadas que son la base de esas concepciones y que toman diferentes formas según los conocimientos que las personas han adquirido durante la vida, ya sean estos, ciertos, moderadamente ciertos, moderadamente falsos o falso, pero para efectos del sujeto que los ha obtenido, ciertos.

En conclusión, el currículum es considerado una deducción lógica, es decir, ha sido objetivado por los directivos y estructurado a priori por los aparatos del Estado, excluyendo la realidad inmediata de los centros educativos. Por lo tanto, la concepción de fondo que se manifiesta sobre el currículum, es la del currículum prescrito: una idea técnica, cerrada y elaborada que fomenta la educación bancaria y la cultura del silencio en los miembros de la comunidad educativa y los futuros ciudadanos, por lo cual, cuando los directivos aceptan sus presupuestos, también consienten la división del trabajo, legitimando que el currículum sea construido por otros y admitiendo que sus estudiantes sean medidos y objetivados según principios a los que solo son reaccionarios.

En consecuencia, la práctica educativa subyugada por la división del trabajo, queda confinada a la dictadura del interés técnico del currículum que refleja el poder y el control de los intereses de los grupos dominantes. De esta(Importante que veas cómo unir estas dos ideas) manera, (i.) configurando el sentido común; (ii.) deformando la consciencia de los educadores, a través de la limitación del pensamiento reflexivo y crítico; (iii.) desterrando enfoques que difieren de los tradicionales; (iv.) sobrecargando y presionando administrativamente a las escuelas; y (v.) fomentando una competencia desigual entre establecimientos, se encauza y forja en los

directivos y en quienes tienen trato directo con los estudiantes, una identidad 'profesional' de técnicos receptores-implementadores de prescripciones en menoscabo de una identidad de profesionales investigadores críticos-emancipadores. Por ende, con cierta certeza, la práctica se orienta asiduamente a fines no siempre conocidos por los educadores como la reproducción cultural y social que hace perenne el orden existente.

Por todo esto, se infiere un proceso constante de pauperización, burocratización y desprofesionalización de la labor pedagógica; se fomentan prácticas educativas incoherentes por la inconsistencia entre fines educativos y los mecanismos con los cuales se espera cumplir dichos fines en la práctica, así mismo, se anima al uso corriente y acrítico de términos como el de competencia y flexibilidad curricular en los que la diversidad queda presa y anulada, como también, a mantener el proceso educativo basado en la transmisión, entendiendo que la transmisión no significa únicamente que un profesor se sitúe en el centro de una sala a exponer una temática, pues aunque parte de esta idea pueda ser cierta, cabe la posibilidad de que sea una temática consensuada con el contexto inmediato y no vertical como frecuentemente sucede cuando se potencia la educación bancaria y la cultura del silencio. Esto quiere decir, que tanto directivos como educadores directos terminan ejerciendo su labor según los patrones preexistentes con independencia de que a unos les resulte mejor que otros. Lo dicho, genera también un estado de ambivalencia, en tanto, se sienten insuficientes en el ejercicio de su profesión cuando no logran responder a los estándares que apoyan y agobiados en el instante que critican esos mismos estándares que respaldaban.

Seguidamente, aunque por tradición se hable de esta pauperización profesional como un proceso de mera imposición, fue posible vislumbrar dos perspectivas sobre cómo se mantiene la racionalidad curricular técnico instrumental. La primera de estas, el currículum y la reproducción social y cultural se producen

por imposición del Estado ético-educador, educando el consenso sobre el bien común. La segunda, tiene que ver con la hegemonía, dicho en otras palabras, cómo son las mismas personas y profesionales las que colaboran para que la ideología imperante se mantenga hegemónica tanto en la macroestructura como en las microestructuras.

De este modo, aparece la aberración del intelectual acomodaticio en los directivos y en las caracterizaciones de los docentes de aula. Definidos por su inquebrantable situación de ambivalencia, oponiéndose y cuestionando los cambios, políticas, entonando profesionalismo y con una perorata sobre lo nocivo de las medidas que se implementan en educación, perpetúan y protegen en la práctica y en el discurso, las mismas falencias que cuestionan. En algunos casos, acomodaticios e inconscientes, pensando que sus acciones gozan de autonomía y platicando estar exentos de los antojos y pretensiones de los conflictos sociales y políticos, es decir, violentados simbólicamente, concilian pensamientos y prácticas de forma acrítica. En otros casos, intelectuales hegemónicos y, por lo tanto, conscientes. A sabiendas de los efectos, apoyan sin miramientos el pensamiento ideológico y se ocupan de convencer a otros para consumir el discurso y las prácticas hegemónicas, coartando toda forma de pensamiento que se oriente en una posición crítica emancipadora y transformadora, a cambio de un razonamiento del mundo unidimensional.

Este falso consenso y la acción comunicativa tergiversada, son causa de la propaganda sobre el 'bien común' que el Estado Ético exterioriza y que parte del público, en un acto de fe ciega cultivada por siglos, cree sin titubear. ¿Cómo dudar de quien expresa desea ayudar? En este caso, la respuesta nos dirige a la violencia simbólica, una tradición y generaciones completas de profesionales educados en sus hogares; interacciones sociales en diferentes ambientes y, sobre todo, en su formación profesional, bajo los principios y conceptos del modelo de mercado y jerarquía social, cuyos conceptos, como, por ejemplo, el de



competencias o el de meritocracia, no conocen otro asidero más que el puesto frente a sus ojos. En el mejor de los casos, una consciencia saturada de ideas contradictorias buscando lógica en aquello que el Estado presume y, en el peor, funcionando bajo el nivel de la consciencia donde pasan inadvertidas dichas contradicciones.

A modo de reflexión final, es necesario plantear que, cuando 'se deja hacer', cuando algo 'no es sometido a análisis y reflexión', cuando se piensa que ignorar una posición significa 'no estar de un lado u otro' e incluso cuando las acciones "profesionales" son retrógradas, lo que en realidad acaece, es que se ocupa una posición sea consciente o inconsciente. Nunca se es neutro, aun cuando se piense que lo es y claro está, que la educación no es neutra. Por ende, ya que son las personas las que en definitiva llevan a cabo las acciones, hacer o no hacer en la educación no es sinónimo de neutralidad, es de conservación o cambio o con mayor certeza, es equivalente a hegemonía y contra-hegemonía. Es decir, corresponde a cada profesional, establecer una posición por medio de un juicio informado y un filtro crítico de los distintos mensajes que recibe y las prácticas que llevan a cabo, para, de este modo, abrir espacio a una toma de decisiones que tribute a una posición u otra, en el momento y espacio en el que el profesional se encuentre.

Lo dicho antes, no tiene por propósito, plantear una clausura del potencial emancipador de cada persona, pero sí, precisar lo trascendente de estimular tal capacidad. Aquella estimulación, no se fomenta adocrinando en un único modo de ver el mundo, en este caso, la educación con las variables que cada ser humano pueda asignar a esta visión desde el lugar que se encuentra, sino que, ampliando las opciones o las posibilidades de conocer otros modos de pensar, para tener un mayor espectro del cual elegir, lo que a posteriori, podría significar, avanzar en un proceso de toma de decisiones más informada desde el campo educativo, pero de igual manera, cuestionando y cuestionándose, el lenguaje tergiversado que pueda presentarse en las

diferentes circunstancias, experiencias y el propio modo de proceder.

Para culminar, se plantea interesante, reanalizar las prácticas que se están llevando en los procesos de educación superior y, si los planes de estudio, verdaderamente están enriqueciendo todos los puntos de vista del futuro pedagogo o, simplemente, se está restringiendo a un modo de ver la realidad. Por otro lado, quedaría por investigar, si los estudiantes realmente están ingresando por el interés que origina en ellos la pedagogía o si entran a estas carreras por afinidad con la disciplina de estudio.

### Referencias bibliográficas

- Aguiló, A. (2019). "Contrahegemonía/Hegemonía". Dicionário Alice. Recuperado de [http://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id\\_lingua=2&entry=24243](http://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=2&entry=24243)
- Arellano, A. (2016). Antecedentes históricos del currículum. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/antecedentes-historicos-del-origen-evolucion-del-curriculum/>
- Apple, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. (2008). Ideología y currículo. Madrid, España: Akal.
- Assies, W. (2016). De movimientos estructurados y estructuras en movimiento. Una visión general de las perspectivas teóricas sobre los movimientos sociales. *Tabla Rasa*, (25), 45-149. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n25/1794-2489-tara-25-00045.pdf>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(1), 159-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>



- Barrientos, J. (2015). Aportes teóricos para el estudio del sistema educativo costarricense desde el pensamiento crítico. *Revista Estudios*, (31), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/download/22636/22831>
- Bandera, E., Polo, C., Redondo, J. y Sanjuán, A. (2017). Evaluación del currículo de una institución educativa oficial del departamento del atlántico para la implementación de procesos educativos de calidad. (Tesis de Maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Beltrán, J. (2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-19. doi: 10.15359/ree.20-1.12
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación cualitativa. Madrid, España: La Muralla. S.A.
- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebius*, (57), 305-315. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300006
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI editores.
- Cáceres, M., Pérez, C., y Cruz, M. (2017). El currículo en el ámbito de la renovación. Reflexiones desde la teoría curricular. *Revista Conrado*, 13(59), 239-248. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Caicedo, J. y Calderón, J. (2016). Currículo: En búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista Educación y Pensamiento*, 23(23). Recuperado de <http://revista.colegiohispano.edu.co/ojs/index.php/tomo23/article/download/74/65>
- Castillo, J. (2012). Sociología de la Educación. México: Red Tercer Milenio.
- Colina, F. y Jalón, M. (2009). Entrevista con Michel Foucault 1981. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(1). Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v29n1/v29n1a10.pdf>
- Fernández, F. (2003). Sociología de la Educación. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido. 8ª ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1997). Paulo Freire: La educación como práctica de la libertad. Madrid, España: XXI Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Pablo, Brasil: PAZ E TERRA.
- Freire, P. (2005). Educación y Mudanza. 12ª. México: La Mano.
- Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. 2ª ed. Madrid, España: Morata.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. 12ª [Traducido al español de The interpretation of cultures]. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Gimeno, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. 9ª ed. Madrid, España: Morata.
- Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, 6(27). 1-46. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Gramsci, A. (1980). Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado

- moderno. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. 2ª ed. México: Fontanara.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata
- Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: McGraw-Hill.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Izaguirre, S. (2016). Gramsci: Hegemonía y Contrahegemonía. Recuperado de <https://santiagoizaguirreok.wordpress.com/2016/04/20/gramsci-hegemonia-y-contrahegemonia/>
- JUNAEB. (18/11/2018). ¿Cómo funciona el SINAEB? Recuperado de <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinaeb>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 3ª ed. Madrid, España: Morata.
- Lafforgue, M. (2012). *Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Ley N° 20.370. Establece Ley General de Educación, Ministerio de Educación. Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- López, R. (2014). Paradigmas y fundamentos de la evaluación en educación física: retrospectiva y prospectiva. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 53-77. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/emotion/article/view/2377/2255>
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Maraschio, S., Kolman, L. y Valle, B. (2015). *El currículum prescripto en las prácticas áulicas proyecto de investigación. Narración, investigación y reflexiones sobre las prácticas*. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/maraschio.pdf>
- McCarthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. 1ª ed. Madrid, España: Tecnos
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª ed. Bilbao, España: Deusto
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009: ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileña de Educación*. 15(44), 311-410. Recuperado de [http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Politica\\_educativa\\_chilena\\_1965-2009\\_Revista\\_Brasileira\\_de\\_Educacion2010.pdf](http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Politica_educativa_chilena_1965-2009_Revista_Brasileira_de_Educacion2010.pdf)
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. doi: 10.14482/zp.22.5832
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. doi: 10.14482/zp.22.5832
- Palacios, D. (2008). Modernidad, positivismo y tecnología. *Index de Enfermería*. 17(3), 1-7. Recuperado de <http://scielo.isciii>

es/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1132-12962008000300008

- Paramo, M. (2010). Análisis cualitativo de discursos grupales asistido por programas de software TEXTSTAT. *Liberabit*, 16(2), 141-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a04v16n2.pdf>
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75. doi: 10.18359/rlbi.1060
- Portelli, H. (1977). *Gramsci y el bloque histórico*. 4ª ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Puentes, M. y Suárez, I. (2015). Un acercamiento a Gramsci: La hegemonía y la reproducción de una visión del mundo. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 449-468. doi: 10.21501/22161201.1658
- Parga, D. y Pinzón, Y. (2014). El currículo del programa de formación de profesores en la interfaz universidad-escuela. En Martínez, L. & Parga, D., *Formación permanente de profesores en la interfaz universidad-escuela: currículo, fundamentos y roles. Una experiencia en construcción* (pp. 39-71). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, C. (2016). Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (47). Recuperado de <https://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RfYTPe002/html>
- Román, M. y Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza: Una didáctica centrada en procesos*. Madrid, España: Editorial EOS
- Rosique, R. (2016). Formación artística universitaria, otras opciones. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... y *Obra*, 15, 52-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n15/n15a06.pdf>
- Sánchez, J. (1999). *Sociología de la educación*. 1ª ed. Barcelona, España: Ariel.
- Santamaría, J. y Mantilla, B. (2017). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, (48). doi: 10.17227/pys.num48-7377
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. 1ª ed. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tapia, L. (2008). La reforma del sentido común en la dominación neoliberal y en la constitución de nuevos bloques históricos nacional-populares. En Ceceña, A. E. (2008). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. (pp. 101-113). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ulloque, F. (2014). *Un estudio curricular de la Educación Tecnológica en Argentina: Los Diseños Nacionales y Jurisdiccionales para la Escuela Secundaria Básica*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53). doi: 10.4067/S0719-26812017000200023
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología S.A.
- Vargillas, C. (2006). El uso de atlas. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Laurus*, 12, 73-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>
- Vázquez, M. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Temas y problemas de nuestra América*, 60, 93-124. doi: <https://doi.org/10.1016/j.larev.2014.10.001>