



JUSTICIA SOCIAL Y CURRÍCULUM. DISCUSIÓN DESDE LAS IZQUIERDAS

RESUMEN

El presente texto pertenece a una investigación de mayor calado dedicada al análisis de las configuraciones de sujeto, sociedad y conocimiento producidas por el significante de calidad educativa en las reformas curriculares a la educación básica y obligatoria en México desde 1992 a 2013. Aquí, únicamente se expone un ejercicio sobre la discusión teórica relacionada con el tipo de conocimiento que se interpela en los diseños curriculares contemporáneos y los procesos de inclusión y de exclusión epistemológica que se generan. Para ejemplificar el proceso de discusión teórica que fundamenta mi investigación, confronto dos posiciones teóricas que vinculan educación, currículum y justicia social. El escrito está dividido en cuatro partes. En la primera describo el problema del conocimiento en el currículum y su relación con la justicia social. A continuación delinearé la propuesta de realismo social (*social realism*) curricular esgrimida principalmente, aunque no exclusivamente, por Michael Young en Inglaterra. En seguida contrapongo este posicionamiento con las propuestas de justicia curricular y justicia cognitiva sostenidas por Raewyn Connell y Boaventura de Sousa Santos, respectivamente. Por último, bosquejo unas reflexiones finales.

Palabras clave: Justicia social y educación-conocimiento-currículum-realismo social-poscolonialismo





Las investigaciones sobre justicia social y educación actuales han relegado a segundo plano el problema del conocimiento y su epistemología como tema de discusión. Las razones de este desinterés pueden conjuntarse por comodidad expositiva en dos. Por un lado tenemos el impacto de las teorías de la justicia redistributiva, especialmente bajo la influencia de John Rawls, Amartya Sen y Martha Nussbaum entre otros, que han centrado el problema de la justicia en una equitativa distribución de bienes. La educación, en cuanto un bien, estaría más vinculada a aspectos de ingreso y permanencia de los individuos dentro de su sistema y si éste, bajo principios de equidad y de igualdad de oportunidades, es capaz de formar a los individuos con las capacidades de desempeño necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.

En esta lógica, el problema del conocimiento o de la redistribución del conocimiento se ha mirado de soslayo o simplemente se ha sustituido por el concepto amorfo de calidad de la educación. La calidad educativa al desplazar el problema educativo del conocimiento –qué se enseña– al aprendizaje, ha sido parte sustantiva de la segunda causa general de la omisión señalada: el conocimiento escolar o el conocimiento legitimado dentro de la escuela no está en discusión o se considera ya dado. El conocimiento como derecho, convertido en calidad educativa, consiste en aprender efectivamente las competencias definidas en el currículum, pero no se plantea la discusión epistemológica sobre qué tipo de conocimiento se ha definido como legítimo. La Educación para Todos de la Unesco, en especial después de la reunión de Dakar en el año 2000, es un ejemplo tangible de esta concepción de educación, conocimiento y justicia social.

Del otro lado se pueden ubicar las teorías de la justicia que consideran el reconocimiento de las diversas identidades como parte central de su propuesta. Quizá los más radicales de este posicionamiento sean Iris Marion Young y Alex Honneth para quienes el derecho a la diferencia y al reconocimiento es la categoría moral fundamental de la que la distribución es solo una derivada (Fraser y Honneth; 2006). El reconocimiento, entendido como el derecho a las identidades múltiples se convierte en el pilar para la participación en la interacción social a partir de establecer estatus horizontales entre ellas. Es decir, en el diálogo democrático sobre un determinado tema el hombre blanco, occidental y heterosexual no debe, moralmente, poseer ningún tipo de privilegio en su estatus que le permita imponer su concepción de bien para subordinar la participación de otros grupos, por





ejemplo, la mujer indígena homosexual. Esta perspectiva se aproxima más a lo que diversos autores han denominado como justicia curricular y que es la lucha contra la mirada hegemónica del curriculum que “margina otras formas de organización del conocimiento [...], está integrado en la estructura de poder **de las instituciones educativas**” y “**ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas**” (Connell, 1997:56). Por eso, el curriculum, si parte del reconocimiento como principio moral fundamental debe estar “**diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos**” (Connell, 1997:64). Esta visión, al mismo tiempo que ha sido fundamental en la lucha por el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, se ha preocupado poco por el problema epistemológico, o lo que Connell delineó como “**otras formas de organizar el conocimiento**”. Los nuevos programas de estudio para primaria y secundaria en Bolivia son ejemplo de esta mirada de justicia social y educación.

La justicia social como redistribución o como reconocimiento encuentra un punto intermedio en la visión bidimensional propuesta por Nancy Fraser (2006). Simplificando al extremo, Fraser considera que la redistribución hace referencia a aspectos económicos y el reconocimiento a temas culturales. Hay un tercer aspecto, el político, pero no lo trabajaré aquí. Sin embargo, en la vida cotidiana por lo general la definición de categorías aparentemente unidimensional como clase social o raza, se entremezclan ya que es casi imposible que alguien únicamente pertenezca a uno de esos grupos, por lo que en muchas ocasiones la exclusión es tanto económica o de clase, como cultural e identitaria. La justicia social, entonces, tiene que ver tanto con la redistribución de los bienes como con el reconocimiento de la identidad o, yendo un poco más allá, con el reconocimiento de múltiples epistemologías y la paridad participativa en la pluralidad. Esto me lleva a preguntarme sobre qué tipo de conocimiento curricular debe aplicarse en la escuela para que responda al aprendizaje de habilidades que permitan una mejor redistribución del ingreso y al mismo tiempo fomente una política de reconocimiento **de un estatus igualitario de las diversas identidades. Veamos dos intentos de respuestas.**

II

Las reformas educativas que han sufrido una gran cantidad de países en los últimos treinta años han producido, siguiendo a Michael Young, un proceso de *des-diferenciación* (*de-differentiation*) del conocimiento, es decir, un desarrollo histórico en el que las instituciones políticas, económicas y





educativas han asemejado las diferentes formas de los conocimientos disciplinares en el currículum hasta alcanzar un núcleo que aparentemente es similar a todos ellos. Han pasado del conocimiento científico a la enseñanza de habilidades genéricas o competencias. Este hecho rompe con la tradición moderna, ilustrada e industrial, en la cual la especialización del trabajo y del conocimiento fueron centrales para el desarrollo y el progreso (Young, 2011; 133). Parte importante de este problema, se deriva del currículum basado en competencias o de lo que Basil Bernstein (1998) ha denominado *genericismo*, es decir, la producción de conocimiento curricular que tiene como principal característica definir todo aquello que no es específico de ningún contenido o contexto (Young, 2011; 129). Esta nueva forma de conocimiento escolar que surgió en ámbitos de la educación no formal, le da peso a la experiencia laboral. El enfoque educativo del *genericismo* es el denominado enfoque por competencias y se expresa en términos como, habilidades claves, habilidades de pensamiento, resolución de problemas y trabajo en equipo. Es decir, es parte constitutiva del aprendizaje para toda la vida y de la idea de aprender a aprender. Bernstein es más directo y lo llama *entrenabilidad* o *adiestrabilidad*. El proceso de *des-diferenciación* del conocimiento es entonces, el acto de definir competencias genéricas que borran las fronteras entre conocimientos disciplinares o científicos y los cotidianos y del mundo del trabajo.

El realismo social propone un retorno al conocimiento (Young, 2008), un conocimiento que no es el de los poderosos, sino un conocimiento poderoso, es decir, que ofrezca a la clase trabajadora el poder de transformar las relaciones de subordinación en que se encuentran. Las políticas de formación en competencias no hacen más que reproducir el código restringido de Bernstein tanto en la escuela como en la casa, eliminando la posibilidad de que la institución escolar ofrezca a la clase trabajadora la posibilidad de acceder a códigos elaborados o ampliados. El conocimiento poderoso, al igual que el conocimiento científico y los códigos elaborados, se distinguen del conocimiento cotidiano en que es independiente de su forma de producción y por lo tanto lo relevante es el producto; es universal, al separarlo de las creencias y los contextos socioculturales y políticos que lo producen; es heredero del pensamiento ilustrado, sobre todo de las epistemologías de Descartes y de Kant, por lo que rechaza al relativismo posmoderno; se basa en el conocimiento científico y por tanto permite ir más allá de las experiencias y formular explicaciones generales sobre la sociedad y el mundo actual. El currículum, para esta corriente, debe rechazar su pretensión de equivaler las habilidades y el conocimiento y volver al conocimiento disciplinar, entendido como el producto de una comunidad disciplinar que codifica





cuerpos teóricos y reglas destinadas a encontrar explicaciones generales o universales de un fenómeno (Young, 2007). Esto, finalmente, permitirá arrebatarnos a los organismos internacionales y a los diseñadores del currículum contemporáneo la visión de que la educación sólo es útil si se le relaciona con el sistema económico, lo que provoca el olvido su principal misión, crear ciudadanos críticos y libres. En este sentido, el realismo social del currículum retoma del pensamiento progresista en la educación la intención de que la escuela y el conocimiento escolar sean parte importante de la transformación social, al mismo tiempo que recupera principios tradicionalistas que defienden la fragmentación del currículum según las diferentes disciplinas científicas (Rata, 2012; 121).

Si conjuntamos la búsqueda de justicia social con conocimiento científico en la escuela, podríamos decir que esta propuesta ve al conocimiento y al currículum como parte de la justicia distributiva por lo menos por dos razones. La primera es que parten de una mirada unidimensional de los fenómenos sociales, pues su categoría central es la clase trabajadora –concepción que responde a la influencia marxista en el pensamiento de Young y del propio Bernstein- y por tanto termina reduciendo el problema de la justicia al ámbito económico y en la redistribución de bienes. La segunda razón es justamente la comprensión del conocimiento científico como un bien producido por un sector de la población que debe ser redistribuido entre todos los grupos o clases sociales. Estamos hablando entonces de que el conocimiento que debe impartir la escuela es un bien que debe distribuirse por igual entre todas las capas de la sociedad. Esta posición teórica no reconoce la diversidad de epistemologías, ubicándolas a todas bajo el genérico nombre de conocimiento cotidiano y, por tanto, puede ser criticada por excluyente e incapaz de fomentar una sociedad de paridad participativa entre diferentes epistemologías.

III

Visiones contrarias al realismo social del currículum pueden encontrarse en los posicionamientos postestructurales, posmodernos y poscoloniales. Estas corrientes de pensamiento, a pesar de las diferencias entre sí, comparten la necesidad de deconstruir la noción de conocimiento y las lógicas curriculares hegemónicas. Esto es, por un lado las formas tradicionales del conocimiento occidental y científico que imperaron en los sistemas educativos desde su conformación en el siglo XIX hasta ya pasado la mitad del XX y, por otro, las actuales propuestas curriculares que reducen el conocimiento a una **serie de procesos evaluables que excluyen “otras formas de organización del conocimiento”**. Desde





estas perspectivas el conocimiento no está dado ni es preexistente. Por el contrario es histórico y cultural, determinado por las condiciones de producción y no, como ha sostenido la modernidad, verdadero y de validez universal. Su función y jerarquía dentro el entramado social está dado por lo que, en términos foucaultianos, es el poder/saber, es decir, la legitimidad de un conocimiento es dado por una serie de práctica institucionales que se enmarcan en las disciplinas científicas. Por su parte, el currículum no es un conjunto de saberes neutralmente organizado y con funciones sociales objetivas, sino un discurso de poder que legitima determinadas formas de conocimiento. Asimismo el currículum es un proceso continuo de producción de conocimiento dentro de la escuela que desborda a los planes y programas de estudio. Como se puede notar, la identificación de las relaciones de poder como parte constitutiva de la producción y legitimación del conocimiento a través de la selección de contenidos curriculares, es fundamental en esta corriente.

Cierto poscolonialismo parte del convencimiento de que el proceso colonial del siglo XVI y sus nuevas manifestaciones en el imperialismo del siglo XIX se centró en la construcción epistemológica de la diferencia colonial, es decir, aquel discurso que justificó no solo la dominación de un pueblo sobre otro, sino el impulso “civilizador” a partir de una concepción en la que un pueblo conquistado es por naturaleza inferior a otro por no haber alcanzado los mismo niveles de desarrollo o que principios “universales” aparentemente bondadosos no se aplican en las naciones colonizadas por deficiencias o perversiones de los pueblos dominados. Las propuestas poscoloniales tratarán entonces de promover la inclusión de otras formas de conocimiento en el currículum, en especial aquellas epistemologías sobre la naturaleza, la historia, las relaciones interpersonales y comunitarias y por supuesto, las lenguas omitidas por la lógica occidental de muchos sistemas educativos. El potencial emancipador de este conocimiento para quienes defienden esta posición, es en primer lugar rectificar los problemas acarreados por el trauma histórico producido por la colonización, en segundo lugar reforzar y validar otras formas de conocimiento que, aunque estén jerárquicamente ubicadas en niveles inferiores por las lógicas de poder/saber producen también conocimiento válido y verdadero; y en tercer lugar, la inclusión de estos saberes o abiertamente el diseño de currículos indígenas o aborígenes y el reconocimiento al mismo tiempo del conocimiento científico occidental (Weenie, 2008; 554-555).

La propuesta poscolonial resumida anteriormente puede ubicarse por varias razones en el espectro de la justicia social basada en el reconocimiento. Una de ellas radica en el principio de derecho a la





diferencia basada en aspectos culturales, pues la posibilidad de paridad participativa radica en el reconocimiento de la diferencia y el igual estatus dentro de una sociedad. Por otro lado, más allá del problema identitario que implica la paridad participativa, se encuentra el problema epistemológico o más bien la diversidad epistemológica. Como bien aseveraba Boaventura de Sousa Santos, no hay justicia social global sin justicia cognitiva, por lo que debemos empezar por la premisa de que la diversidad epistemológica en el mundo es inmensa como tan inmensa es la diversidad cultural y que el reconocimiento de esta diversidad debe ser el centro de la resistencia global contra el capitalismo y para la formulación de otras formas de sociabilidad (Sousa Santos, Nunes y Meneses, 2007; xix). Por último, si partimos de que el reconocimiento es lo que sostiene a la posición poscolonial de justicia social y por extensión de justicia curricular, es claro que es una posición inclusiva con la diversidad epistemológica, pero si lo vemos desde la perspectiva de la redistribución, ¿es éste conocimiento diverso el que puede promover una sociedad que redistribuya mejor la riqueza al ofrecer a los egresados de los sistemas educativos mejores posibilidades de acceso al mercado laboral?

IV

El ejercicio teórico que he realizado arroja más preguntas que respuestas. He descrito brevemente el espectro de justicia social que va desde la redistribución al reconocimiento, así como el papel de la justicia curricular en relación al reconocimiento. He también presentado dos posicionamientos que aseveran luchar a su manera por la justicia curricular desde la izquierda, pero que poseen dos visiones diferentes: mientras que el realismo social del currículum sostiene que hay conocimiento independientemente de su forma de producción, las teorías poscoloniales piensan lo contrario; mientras que los primeros sostienen que el conocimiento disciplinar es la única posibilidad de emancipación de la clase trabajadora, los segundos sostienen que las fronteras entre los diferentes saberes es difusa y que la clase social es una categoría insuficiente para describir las identidades contemporáneas; mientras los primeros ven el currículum como algo diferente de la pedagogía, los segundos ven a la pedagogía como elemento del currículum; y finalmente, unos consideran que hay que separar el conocimiento cotidiano del conocimiento escolar mientras que para los otros el conocimiento adquirido por la experiencia no se limita al mundo laboral o de las competencias y es un conocimiento que lo que produce también es verdadero y legítimo. La primera está producida desde una mirada eurocéntrica, la segunda no.





Claramente la primera –el realismo social- es más excluyente que la segunda propuesta –el poscolonialismo-. Desde una perspectiva de la justicia social como reconocimiento parecería significativa la inclusión de las diversas epistemologías dentro del currículum, pero no solo como entidades independientes que terminarían fragmentando el conocimiento no ya en disciplinas sino en entidades culturales, sino como proceso de hibridación que reconozca las interdependencias del mundo globalizado actual (Matus y McCarthy, 2003; 80). Esta hibridación, por supuesto, debe darse desde una mirada de paridad participativa. En este sentido, la pregunta original de este texto quedaría contestada en el aspecto del reconocimiento aunque no plenamente en el problema de la redistribución, pues todavía faltan investigaciones sobre cómo el reconocimiento de la diversidad epistemológica en la escuela puede fomentar una mayor equidad en la redistribución de la riqueza. Lo que sí queda claro es que una justicia basada en el reconocimiento implica necesariamente promover en la escuela nuevas sociabilidades que, mirando al futuro, podrían dislocar las formas de relacionarse impuestas por el capitalismo global y, por tanto, abrir esperanzas por una mejor redistribución de la riqueza. Pero quizá también, como señaló Michael Young, lo mejor sea separar de nuevo a la escuela del mundo del trabajo y así ubicar a la justicia como redistribución económica en las relaciones económicas y a la redistribución de los diferentes saberes a los sistemas educativos.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bernstein, Basil. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Connell, Robert W. 1997. *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata. Primera parte, pp. 15-80.
- Fraser, Nancy, y Axel Honneth. 2006. *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Matus, Claudia y McCarthy, Cameron. 2003. The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Poscolonialism and Globalization. Pinar, William. *International handbook of curriculum research*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 73-82.
- Rata, Elizabeth. 2012. The politics of knowledge in education. *British Educational Research Journal*. 38:1. 103-124.





Santos Sousa, Boaventura de, Nunes, Joao Arriscado y Meneses, María Paula. 2007. Introduction.

Another knowledge is possible: beyond northern epistemologies. Santos, Boaventura de Sousa (ed.) London: Verso.

Weenie, Angeline. 2008. Curricular Theorizing From the Periphery. *Curriculum Inquiry*. 38:5, 545-557

Young, Michael F. D. 2008. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education.* London: Routledge.

Young, Michael F. D. 2011. Curriculum Policies for a Knowledge Society?. Yates, Lyn, and Madeleine R.

Grumet. 2011. *Curriculum in today's world configuring knowledge, identities, work and politics.*

Abingdon, UK: Routledge. 125-139

