



PROYECTANDO UNA SOCIOLOGÍA DEL CURRÍCULO DESDE LA RESISTENCIA Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Projecting a Curriculum Sociology from Resistance and Critical Pedagogies

LUIS FERNANDO SOTELO

Universidad de Baja California, México

KEYWORDS

*Meaning
Education
Curriculum-
Curricularization
Resistances
Curriculum Sociology*

ABSTRACT

The general objective of this article is to update four key concepts that have crossed the sociology of education from the 1990s to the present, looking at the possibility of articulating them to the field of Educational Sociology of the Curriculum. The Sociology of the Curriculum is the scientific position by which the study of Education as a social phenomenon is continued, for which, in the second part, three tensions will be presented, emphasizing that they are questions of education, although they are still valid in the contexts where the processes of Educational Reforms originated.

PALABRAS CLAVE

*Significar
Educación
Currículo-Curricularización
Resistencias
Sociología del Currículo*

RESUMEN

El objetivo general de este artículo es actualizar cuatro conceptos clave que han cruzado la historia de la sociología de la educación de los años noventa al presente, mirando la posibilidad de articularlas al campo de la Sociología Educativa del Currículo. La Sociología del Currículo es la postura científica por la que se da continuación al estudio de la Educación como fenómeno social para lo cual, en la segunda parte, se presentarán tres tensiones recalando que son cuestionamientos propios de la educación, aun poseen vigencia en los contextos donde se han originado los procesos de Reformas Educativas.

Recibido: 27/ 12 / 2020

Aceptado: 05/ 03 / 2021

1. Introducción

El interés por la comprensión de la Sociología de la Educación comenzó en la década de los años sesenta y setenta del siglo XX; pensadores sociales, de oficio en Sociología, dieron vuelco a sus primeros estudios culturales a la educación como campo de desarrollo de sus teorías, determinando que la educación es vital para el estudio de la programación social en futuras generaciones. El primer avance metodológico acuñó los principios del funcionalismo y el positivismo determinando que la educación era un proceso esencial para la implementación del modelo industrial en los países que no habían logrado desarrollarse. Históricamente, entonces, en América Latina, los primeros estudios sociológicos tuvieron lugar en las reformas del progresismo y el desarrollismo.

En Europa ocurría el avance de la Teoría Crítica desarrollada en la Escuela de Frankfurt; y ese paso determinó la aparición de los postulados de la Reproducción y, posteriormente, la Resistencia, ambos como modelos teóricos que nutrieron el lenguaje científico de los estudios sociológicos sobre educación. Así, hubo desarrollos sociológicos innovadores en Francia, Inglaterra y, paralelamente, en los Estados Unidos donde emergieron los primeros ejercicios teóricos de educación ideológica de contracultura.

Para cuando ocurrieron las primeras Reformas Educativas como consecuencia de los cambios de modelo de desarrollo global, y el reingreso del liberalismo económico, las Escuelas de los países desarrollados fueron tomadas como laboratorios de proyección educativa y econométrica tras la adopción del currículo, las competencias y los logros de calidad escolar. Por su parte, en América Latina, salvo Cuba, se experimentó con la aplicación de modelos educativos tecnocráticos provenientes de las especulaciones de “expertos” en educación contratados por el Banco Mundial, La UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo demás organizaciones regionales especializadas en educación.

Desde los años noventa, ineludiblemente, fueron el escenario de las Reformas educativas tecnocráticas que establecieron una afrenta

contra los procesos de educación popular; ya que en sus escuelas se absorbieron y aplicaron los estudio sobre Pedagogías Críticas. Las pedagogías críticas fue la serie de manifestaciones sociales y educativas que enfrentaron la Curricularización en nuestro continente; más, los procesos de la Política Educativa optaron por el discurso de la eficacia escolar. No obstante, los defensores de las Pedagogías Críticas no desarrollaron nuevas formas de investigación sociológica; por lo que esta es la parte desde donde se plantea una nueva sociología educativa, la Sociología del Currículo.

2. Marco teórico

2.1 Resignificaciones de la sociología de la educación alrededor de los usos teóricos sobre las terminologías de Educación, Resistencia, Currículo y Hegemonía.

Partiendo de las proposiciones científicas que requieren hacer Ciencia y Filosofía de la Ciencia, la Sociología de la Educación es una disciplina de la Sociología “pura” enmarcada en los espacios de las Ciencias de la Educación y su evolución en los Estudios Curriculares, y todo esto debido a los prominentes trabajos de los científicos sociales que desarrollaron sus estudios basados en los principios de lo que, hoy conformamos como, Teorías de la Reproducción, la Resistencia y las Pedagogías Críticas. Éstas últimas son el referente para abordar estudios posgraduales en el presente y que deben desarrollarse dentro de los cursos regulares de formación docente dado el expansivo campo de las Reformas Educativas y del objeto esencial de la Educación, es decir, la propia Educación como fenómeno social.

Así las cosas, se comenzará con la renovación de significados de los términos clave con los que, antaño, se abordaron los primeros estudios de Sociología Educativa; a saber: Educación (como Sistema Social), Resistencias Educativas (plural), Currículo-Curricularización y, Hegemonía discursiva.

2.1.1 Educación

Educar es ante todo un referente filosófico y un eje transversal de la historia. Se afirma que,

desde la configuración social la especie humana recurrió a mecanismo de reproducción sociocultural volcados a educar y repetir que, en su conjunto, formaron el lenguaje y los hábitos de socialización, propios de un desarrollo basado en la hominización biológica y la evolución cultural. Pérez Gómez (2009) retoma este hecho afirmando que, la educación, cumple una ineludible función de socialización, en especial porque los seres humanos diseñan instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Por ende, sin educación, no habría habido transmisión que garantizara la supervivencia de nuevas generaciones y, mucho menos, en este tiempo se podría hablar de conquistas históricas del Hombre frente a la Naturaleza.

En ese sentido, podría estarse acercando que la transmisión de información en tiempos primitivos si bien fue un artefacto humanizante, a su vez, sirvió de instrumento de poder para la selección social.

En similar punto, se encuentra que la Educación es el centro por el cual giran los procesos de articulación a la realidad social; al cual conocemos con el nombre de Cultura. Esto quiere indicar que una educación-socialización cobraba sentido ya que esta era la tarea social prioritaria; y que, en todos los tiempos histórico se ha visto reflejada con la configuración de Civilización y/o ciudadanía (Tedesco, Nassif, & Rama, 1984). Dando un salto por entre las épocas históricas, la Educación Popular sirvió de sustrato ideológico para la consolidación del pensamiento liberal junto con el desarrollo del sistema de producción industrial. Y es en este proceso histórico que es conveniente resignificar al término Educación.

El desarrollo del sistema Capitalista fue extensivo e intensivo, afectando todos los rincones geográficos del planeta; esto da, como consecuencia, que el Capitalismo dicte las normas de la estructura industrial y de los procesos por los que se reproducirían las normas y valores educativos regentes. Por lo tanto, la educación del industrialismo fue el primer producto derivado de la Educación-Cultura con la que se vincularon más de una clase social en la

disputa del poder y la participación de las relaciones de producción.

En la actualidad, en el escenario de la educación aparecen funcionarios titulados (docentes, instructores, maestros, intelectuales de la educación y profesores) inmersos en la diversidad de prácticas de reproducción/construcción de códigos culturales que se construyen desde las aulas geográficas, y los círculos sociales denominados asociaciones gremiales, Organizaciones No Gubernamentales, partidos políticos y círculos académicos para la incorporación de la tecnología en el conocimiento escolar. No obstante, esas venas intenciones serán clasificadas como patrones de funcionamiento del Capitalismo como organismo Cognitivo, adoptando la postura de Mejía (2002).

Y como la educación del industrialismo trajo consigo la educación de masas, con precisas razones se encuentra, también se adentró en los planes de desarrollo nacional y de cambio social (Tedesco, Nassif, & Rama, 1984); reiterando, claro está, que educarse se tomó más con el sentido de afectar el destino individual de las personas, y no el colectivo. Por esta descripción es que se funda la teoría de la Economía educativa con enfoque desarrollista, defendida en América Latina por la CEPAL. Desde entonces, al presente, educar posee tanto propósitos técnicos y culturales –heredados del desarrollo histórico del Capitalismo—como, desde luego, tendrá propósitos de clase social e ideología de clase.

En este aparte merece la pena hablar de la resignificación del término educación. Contemporáneamente, educación es pensar en la relación existente entre producción de conocimiento y resistencia social (Pinheiro Barbosa, 2016). Esto dimensiona las consecuentes negativas contra el desarrollo de la educación desarrollista aplicada en América Latina durante las reformas (neo)liberales de la década de los noventa.

En este aspecto, educarse es alternativo a prepararse para una lucha dialéctica imbuida en la política (Pinheiro Barbosa, 2016) que requiere de procesos de Conciencia de Clase y de adopción de la memoria histórica, la reconstrucción de saberes tradicionales, enfoques ecológicos, visiones rurales y el

desarrollo pleno de la teoría crítica dentro de los procesos de socialización que se dan dentro de los establecimientos educativos (Pinheiro Barbosa, 2016); pero estos procedimientos específicos, en su mayoría no pasaron de las aulas y los planes estratégicos de docentes, por lo que la escuela no afectó la necesidad de una educación renovada en el seno de la familia y la comunidad barrial.

Lo que ha sido revisado por publicaciones científicas nos arroja que existen interesantes correlaciones entre formación de movimientos sociales y procesos escolares de carácter “emancipatorio” como lo ubica el trabajo reseñado de Pinheiro Barbosa (2016) al describir proyecciones educativas en México y Brasil, las cuales, merecen un espacio más adecuado de análisis que el presente artículo teórico.

Ahora bien, otras fuentes relacionadas al tema de la educación politizada de las masas, o educación popular, refieren instituciones fundacionales como la familia y la iglesia han avizorado innovadoras maneras de generar satisfacción/insatisfacción debido a la percepción de los cambios estructurales del sistema económico en que maduraron, crecieron y recibieron a sus hijos o adeptos (Saccucci, 2016). Por lo que se hace evidente rastrear nuevos estudios allegados a la forma como los sectores populares urbanos ejecutan planes de educación pensando no, en la típica escolarización, sino más bien, en el logro de satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, educación, salud, vestuario. Así las cosas, los estudios de Sociología pueden dirigir su mirada sobre Educación más allá de la limitada escolarización.

¿Y quién da esos referentes de cambio y resignificación de la educación? De acuerdo con la revisión bibliográfica, es facultativo educarse acudiendo a la teoría crítica de la educación.

Morales (2014) explica que la cultura de la conciencia recae sobre la profundidad de la praxis intersubjetiva, y esto, dirimido por acciones pedagógicas. Centrados en este parafraseo, hemos de indicar que la Teoría Crítica heredada desde la Escuela de Frankfurt otorgó la posibilidad de comprender el origen, natural, de las resistencias sociales, o sea, contra

sistema, contra cultura; no por ello, es la renuncia a la educación del propio sistema, sino al referente teórico y político desde los cuales educarse sea un acto de reflexión (praxis). Y con ello, la aparición de las Pedagogías Críticas, o semilleros de educación emancipatoria (Morales Zúñiga, 2014). La atenuante en esta formación científica radica en confundir la teoría crítica con el activismo. Entendiendo que un acto educativo, o científico guiado sin un marco teórico, tiene el peligro de orientar las acciones de los individuos, a acciones sin un desenvolvimiento de impacto a la estructura.

En breves palabras, la resignificación de educación pasa por reconocer su carácter de proceso de socialización, estructuración y jerarquización, naturales, en la Cultura humana; más, sin descartar que posee una mirada de clase social que, para las clases sociales menos favorecidas, e inmersas en la educación de masas, debe ser una educación emancipatoria de enfoque crítico y de pedagogía praxica (autoreflexiva).

2.1.2 Resistencias educativas

Para lectores desprevenidos es fácil ubicar las resistencias en el campo de la teoría sociológica de los años 80; sin embargo, la resistencia es más una acomodación histórica de la referencia contracultura, contrasistema propiciada por el desenlace contextual de la Guerra Fría. Al respecto Houtart (2009) menciona que, en América Latina, las primeras resistencias sociales no se avocaron a la transformación, sino a la abolición de las relaciones sociales del capitalismo, mucho menos, las primeras acciones resistentes no fueron considerados como “avances revolucionarios”.

Basados en esta mirada contemplativa del desmoronamiento de la alternativa ideológica contra-capitalismo, se ha de ubicar las resistencias como emergentes movimientos culturales nacidos de proyectos educativos con los que quiso llevarse la dicotomía entre Poder/Cultura al lenguaje cotidiano y escolar, enfatizándose en que el análisis histórico resultaba más atrayente si se clasificaban los grupos humanos entre dominantes hegemónicos versus las resistencias (Giroux, 1997). A menudo, las aulas latinoamericanas tuvieron la

ventaja de llevar la política al desarrollo curricular por las connotaciones que tuvo la Guerra Fría en la región; más, los primeros ejercicios de ideologización educativa basados en la filosofía de las resistencias sistémicas tuvo mucho que criticar.

Un estudio reflejaba como lo profesores latinoamericanos crearon un gobierno en el aula basado en el análisis, maniqueo en demasía, de los dominados y los dominantes (Pérez Gómez, 2009), planteándose como objetivo el que los estudiantes tomaran vigor como movimiento social, llevado a las calles y la paralización de las rutinas socioeconómicas; asimismo giraron las luchas laboristas de las agremiaciones sindicales de docentes, obteniendo como resultado la rotulación de resistencias sin proyecto político alternativo, sino con un germen de insatisfacción social.

Pérez Gómez (2009) reconoce que es prioritario tomar el aula como el lugar donde debe hacerse explícito la negociación cultural que ofrece educarse, pero esto no es garantía que, se haya logrado inocular en la mayoría de los educadores latinoamericanos la idea de cambiar prácticas pedagógicas y que, hayan puesto en las aulas proyectos pensados como escuelas del pensamiento, más que como antecelas de procesos ideológicos lejanos del pensamiento educativo. Por ello, es preciso acotar que las resistencias son fenómenos sociológicos plurales, diversos, heterogéneos y variopinto.

Hay por su cuenta resistencias retrógradas, como la recientemente expuesta, que fue estudiada por Mejía (2002), expresándose como un movimiento social de “corte reproductivista que no alcanza a entender cómo se ha modificado el capitalismo cognitivo globalizado y neoliberal”. Adjunta a esta definición el que los sujetos que defienden la educación con tono laborista y sindical caen “en mantener una crítica desde las miradas del pasado que no da cuenta suficientemente de las transformaciones en marcha”.

Otra ramificación de las resistencias puede recibir el adjetivo de latencia. Ojeda & Cabaluz (2011) categorizaron ésta en el seno del aparato escolar, donde sobreviven los métodos de enseñanza de una importante masa de

profesionales de la educación quienes manifiestan estar en contra de los cambios educativos curriculares posteriores o derivados de las Reformas Educativas de los años 90, pero que, no preconizan un modelo, esencialmente, productivo y constructivo del consenso social; en otras palabras, se critica al sistema, emanando proposiciones con sensación de ser resistencia, pero, sin proyección científica elaborada. Se ha propuesto desde 2008 que este tipo de resistencia es restringido temporal y espacialmente, sirviendo más para el adoctrinamiento del capital que para movimientos sociales de contracultura ideológica (Ojeda & Cabaluz, 2011).

La enseñanza en este apartado es que marco social de las resistencias en las prácticas educativas no puede confundirse, indistintamente, de las resistencias laborales. Porque las jerarquías laborales están determinadas, directamente, por el modo de reproducción social del capital; no así, las jerarquías escolares donde confluyen los modos de vida doméstico, regional y social. Y de la conjugación de esos tres referentes es que puede hablarse de las resistencias educativas.

En referencia a lo anterior, se precisa hablar de resistencias contra el (neo)liberalismo (Houtart, 2009) que describen las luchas de clase social posteriores al primer Foro Social Mundial de Porto Alegre en 2001, las cuales encontraron un febril caldo de cultivo en los consecuentes Foros de las Américas. Más las resistencias que implican un objeto de estudio para la Sociología de la Educación, siendo de otro talante, las denominaremos como Resistencias Educativas porque surgen del seno de las contradicciones sociales del currículo oculto de las instituciones educativas derivado de aquello que los teóricos de la Reproducción señalaron como estrategias de clase, en detalle hacía referencia a la serie de acciones por las que los mandos jerárquicos de la Escuelas organizan la vida escolar (Saccucci, 2016). Y que, por desarrollo o aplicación de normas de convivencia generan conflicto entre la Escuela, las familias y los educandos. Con todo esto, hablar de resistencia educativa comporta el estudio de las reacciones de los organizadores del Currículo Escolar, de los diseños que se derivan de las reformas educativas, del

acercamiento científico de la Convivencia Escolar para incorporar el Currículo Oculto a la vía de la transmisión/producción/reproducción del conocimiento.

¿Qué hay de resistencia educativa en la proposición anterior? En que la Sociología de la Educación puede preocuparse mejor de su vitalidad científica cuando se analizan los patrones estratégicos sobre las formas de la dominación, terreno donde emergen los mecanismos de nuevo poder como modos de resistencia.

En contrasentido a lo planteado sobre la resignificación del término resistencias educativas, existen fuentes bibliográficas que observan, positivamente, la relación entre resistencia y generación de movimientos sociales (Pinheiro Barbosa, 2016). Desde este punto de vista, parece fácil afirmar que las acciones educativas (aprendizajes) son, por sí mismas, una teoría de su praxis política; por ende, el origen del aprendizaje está en formar conciencia crítica recalcitrante en los procesos de colonización y la consolidación del capitalismo moderno; máxime cuando en México y Brasil las escuelas de los desposeídos materializaron “proyectos educativo-políticos articulados por los movimientos sociales, en los cuales conocimiento y resistencia son considerados pilares en la formación del sujeto histórico-político y en la disputa política”.

Al respecto, es mejor determinar si el campo científico requiere aún más de cercanías a ideologías de facto, las cuales, en sus ganancias o pérdidas políticas, adquieren un tono, cada vez mayor, de totalitarismo; y eso, es, precisamente, la negación de toda resistencia educativa.

A modo de redondear ideas, una resistencia educativa debe situarse, sin duda alguna en el campo epistemológico de la crítica; esto quiere decir, de asumir un punto de vista cercano a la ideología de izquierda, o el mismo marxismo (Giroux, 1997). Sin embargo, la Escuela es un territorio para el diálogo, a la construcción de saberes, la transformación del mundo acudiendo a modelos científicos, e incluso, para la disertación teórica. Esto es el planteamiento de una resistencia educativa.

2.1.3 Currículo/curricularización

La bibliográfica revisada para este artículo arrojó una tendencia a tomar el currículo como un instrumento legitimador del discurso hegemónico en educación; a saber: la educación por competencias y estandarización curricular por indicadores de logro.

La iniciativa curricular nace en el fragor de los estudios de la CEPAL para legitimar las Reformas Educativas de final de siglo. Y su objetivo estratégico fue lograr una formación cultural básica (universalista), desde la cual se encontrasen orientaciones para la comprensión de todos los problemas de la identidad cultural en América Latina, en el nivel regional o nacional (Tedesco et al., 1984). Junto a esta propuesta, radicalmente, burguesa y de corte nacionalista, se aseguraba que las áreas académicas centrales debían ser la lectura y las ciencias muy por encima de otras “formas de expresión”, ya que las áreas fundamentales, por su extensión curricular, hacían perder a las demás áreas su especificidad, y su ubicación exacta dentro del planeamiento curricular; así como no se contaba con docentes expertos para abordar las artes (Tedesco et al., 1984).

Por último, la organización curricular debía garantizar la acomodación de procedimientos al orden de las necesidades del sistema; por ello, horarios, regímenes de enseñanza, de promoción, de asistencia, de disciplina, de contenidos, de permanencia en las aulas, alimentación escolar y acompañamiento de los padres de familia contrastaban con las características básicas del período vital al cual está destinado, a la espera que, en los tiempos del ciclo medio, todos esos rasgos estructurales de la organización escolar hayan permanecido inalterados (Tedesco et al., 1984).

Los esfuerzos institucionales del poder hegemónico han sustentado que el campo del curriculum se convirtiera en ciencia (Giroux, 1997) acudiendo a los principios de que, en la Escuela puede establecerse la racionalidad, la objetividad, la cuantitatividad, los y la reproducibilidad. Pero estas concepciones determinan que los docentes son agentes inactivos de la construcción y diseño curricular; así pues, el docente actuaría como el actor amateur cuando recibe su guion actoral y, luego, se dispone a actuar sin expresividad ni emoción.

Ahora bien, tanto en la visión de Tedesco, Nassif & Rama como en la interpretación de Giroux se ubica el campo de la Sociología Educativa: la educación como fenómeno social.

La resignificación de currículo se asemeja a comprender la extensión, complejidad y especificidad de los mecanismos de socialización en la escuela, que se unen con el objetivo de descubrir la configuración del pensamiento y la acción de los alumnos (Pérez Gómez, 2009). He, desde luego, un principio por el que la docencia adquiere el estilo de ser una profesión para la enseñanza, y no, una técnica de la instrucción.

Por fortuna van en aumento el número de publicaciones que ameritan llamarse experiencias curriculares a modo de ser comprendidas como resultados de la aplicabilidad de la teoría y de la pedagogía sobre el currículo (Mejía, 2002; Morales Zúñiga, 2014). En efecto, curricularizar tiene que confluír con dos aspectos: el trabajo de aula y el trabajo docente.

Las intencionalidades de didáctica, lúdica, el juego o demás, son acaparados en el marco teórico de la nueva sociología del currículo (Giroux, 1997) donde se plantean distintos flancos de acción científica que se distingua de la tecnocracia. Mejor dicho, desde la sociología de los Estudios Curriculares, el identificar docentes que aludan la terminología de contenido, instrumentalización didáctica, visión lúdica, juego, logro, meta, se convierte, inmediatamente, en objeto de estudio para llevar la ciencia sociológica al campo del aula ya que esto hace parte del discurso educativo del modelo dominante (Giroux, 1988).

Con todo ello, el profesional de la educación es un científico que se opone al discurso dominante, y postula diseños curriculares con lo que varía y diversifica sus actuaciones profesionales y académicas. Así, un primer referente del currículo crítico es la enmarcación dentro de una teoría con la que se salga de la camisa de fuerza de los insumos nacionales llamados Estándares Curriculares por Competencias. En segundo lugar, el diseñador de currículo debe mostrar su intencionalidad política y ética frente a los fenómenos sociales que desea presentar en su propuesta curricularizante.

En breves palabras, el educador se acercaría al currículo en calidad de científico que lo deconstruye, lo reconstruye y lo adecúa a contextos escolares, vistos como contextos sociopolíticos determinados en la correlación de fuerzas y relaciones sociales desde las que se ubican una sociedad, una organización territorial, y un sistema económico por abordar y analizar desde el aprendizaje emancipatorio que es un a señalización de hacia dónde quiere formarse a las nuevas generaciones (González Martínez, 2006).

Al respecto, la consulta bibliográfica sobre Curricularización crítica registrada como experiencia innovadora, arroja pocos resultados al estudio de la Nueva Sociología de la Educación; se encontró la experiencia del trabajo de Pinheiro Barbosa (2016) con el Movimiento de los Sin Tierra, en el cual tras años de implementación curricular se habló que pudieron tecnificarse las Escuelas de Enseñanza Media del Campo, y por consiguiente, se pudo implementar los primeros cursos de licenciatura y posgrado.

2.1.4 Hegemonía

Por mucho que se haga mención sobre Hegemonía en los estudios teóricos sobre cambios de la Sociología Educativa (Ávila Francés, 2005; Giroux, 1988), nuestra revisión bibliográfica arrojó que los estudios, o siquiera, el uso del término hegemonía es considerablemente menor que el uso de los términos de resistencias o de educación. En breve, se pasará a exponer la resignificación del término Hegemonía.

Para Henry Giroux (1997) la mejor manera de situar la resistencia es el explorar la construcción de discursos hegemónicos, por ello, este pensador no dudó un ápice en dedicarle una obra científica para demostrar porqué las escuelas son terrenos ideológicos y políticos ya que, ha sido, históricamente, la Escuela la Institución «donde la cultura dominante produce en parte sus "certezas" hegemónicas» (Giroux, 1985, p. 176).

Pinheiro Barbosa (2016) asegura que, cualquier concepción educativa es elemento constitutivo de inserción en el campo de disputa hegemónica; amén, de que el discurso institucional es, *per se*, racional, moderno y

reivindicador de la exclusión de las otras racionalidades. Desde esta justificación, se cree que, las Escuelas donde se practique la Curricularización crítica, las resistencias educativas y la educación como factor emancipatorio, allí, se fundarían los discursos por las nuevas hegemonías, compuestas por «indagar sobre el lugar de la política, del arte y, no menos importante, de la propia ciencia en el fortalecimiento de las hegemonías o en su enfrentamiento, desde el poder popular y las autonomías» (Pinheiro Barbosa, 2016, p. 70).

Desde otro estudio revisado, se ubica que no «debemos caer –como hicieron los reproductivistas– en modelos de dominación completos, uniformes y libres de contradicción» (Ojeda y Cabaluz, 2011, p. 374), de lo cual se infiere que una resistencia debe contener en sí misma, el germen de su discurso por lograr la reestructuración hegemónica desde la Educación Popular.

En este aspecto, se afirma que el concepto gramsciano de Hegemonía merece más afinamiento al deseo de incorporarlo al campo científico de la nueva Sociología Educativa; el terreno todavía es fértil para ideologizaciones ambivalentes y/o polarizadoras.

2.2 El campo de estudio de la Nueva Sociología Educativa: Tres Tensiones del Presente.

La segunda parte de este artículo versa en proponer algunas tensiones sociológicas analizadas por las fuentes analizadas en la consulta bibliográfica. A continuación, se esbozarán tres tensiones que podrían ser parte de futuras producciones para futuros investigadores de la Sociología Educativa.

La primera versión radica en ubicar las Escuelas como parte interna o parte externa del desarrollo de las Comunidades socio barriales donde funcionan. Al respecto Tedesco et al. (1984) escribieron que sólo puede inferirse que la Escuela conforme crece su influencia, así mismo formará dependencia de la Comunidad, haciendo que los pobladores se olviden de su autonomía social.

Frente a esta primera propuesta se evidenció que, en materia de producciones académicas

sobre Pedagogías Críticas o Sociología Educativa de la Resistencia se haya encontrado alguna mención a favor o, en contra de la hipótesis de Tedesco & Nassif. Lo que llevó que, esta tesis se postulara como tensión es, precisamente, su interesante ángulo por el que fue vista por sus exponentes ya que los autores pertenecieron al a escuela desarrollista de la CEPAL, es decir, pioneros de la dicotomía independencia/dependencia. Por otro aspecto, no se ha encontrado un estudio sociológico que demuestre, siquiera, que las Escuelas no funcionan al servicio de la Comunidad; lo que pone de manifiesto el argumento por el cual los sociólogos educativos tiene terreno por explorar.

En lo que respecta al autor de este artículo, es apresurado decir o que la Escuela le ha dado la espalda a la sociedad, o que la sociedad se ha alejado de la Escuela ya que no existen referentes bibliográficos desde donde apoyar una u otra versión.

La segunda tensión se sitúa en la crítica al concepto de educación como instrucción versus educación como proceso de emancipación. Gran parte de los estudios de la teoría de la reproducción asestaron duros golpes a la instrucción, enseñabilidad, educabilidad; no así, las resistencias. El debate terminó con las Reformas Educativas latinoamericanas de finales de siglo. Para aquél entonces la CEPAL demarcaba que los factores externos a las Escuelas, como el desarrollo tecnológico, determinaban el progreso técnico de un “proyecto cultural (que es expresión, a su vez, de un proyecto político y económico) propio de un sector que no ha logrado hegemonizar en forma estable las orientaciones del desarrollo social” (Tedesco et al., 1984, p. 35).

Por el contrario, lejos de problematizar en sí la Escuela es un receptáculo de innovaciones educativas caducas, Pinheiro Barbosa (2016) critica la postura cepalina, señalando que, todo proceso educativo enmarcado en la emancipación asegura posibilidades de problematizar el lugar de “la educación, la escuela/universidad y la pedagogía”, la diferencia estriba en no tomar el papel del educador como seguidor de instrucciones, sino en delimitar su campo sobre las relaciones de poder. Por consiguiente, un educador que se

politiza, politizará sus modelos educativos y sus propuestas educativas, y consigo, llevará la política al campo del aula.

Un estudio desarrollado en Colombia (Mejía, 2002) planteó que, si las organizaciones de los maestros se plantearan ser un obstáculo para el grupo hegemónico, podrá realizarse la actualización de la educación a los nuevos tiempos; y no al revés, como lo plantea el discurso institucional. Añade Mejía que el maestro no es un insumo más que entra en los costos del proceso educativo; ni mucho menos, puede pensarse que, darles libertad curricular a los docentes va en detrimento del dinero destinado a la inversión educativa por la cobertura y la permanencia. El problema se intensifica, profundamente, si la cuantía para inversión de materiales o infraestructura física se destina en planes de aplicación de los estándares y las competencias, pensado para tomar la Escuela como una fábrica de procedimientos industriales.

En relación con los principios de la teoría de la Resistencia de Giroux se ha prendido que el poder y la agencia son atributos integrales, complementarios y exclusivos de las clases dominantes y las instituciones que controlan (Giroux, 1997). Pero con educación centrada en la agencia se produce resistencia, agencia y, no menos importante, mediación. De llegar a este punto, entonces, la lógica de la derrota sería para los detentores de la dominación, y más una lucha ganada para aquellos educadores de la emancipación.

La lógica no puede fallar en esta proposición, conforme crece más el mundo y se presentan nuevas diversidades, la Hegemonía misma pierde influencia en los procesos culturales (Giroux, 1997); y es allí, desde donde la teoría educativa dominante ya no logra controlar la enseñanza y comienza a denigrar de los grupos sociales que le presenten resistencia (docente y/o estudiantil). Al mencionado punto de la crítica de la hegemonía contra los movimientos de resistencias educativas Ojeda & Cabaluz (2011) recaban en analizar las resistencias escolares y laborales como expresiones de contracultura a la ideología dominante.

De tener razón esta hipótesis es posible que todos los estudios sociológicos sobre Género,

Inclusión y empoderamiento cultural tengan cabida en el campo de la Sociología Educativa, porque más que desarrollar una Ideología de Clase, se precisa que en la Escuela se enseñe a identificar los elementos ideológicos de las clases en disputa por la hegemonía.

La tercera tensión reza en dilucidar los puentes de conexión de los segmentos macro y micro educativo. Una cosa es la política internacional sobre educación, luego, se diferencia de la política educativa nacional, local, municipal y de agremiación. Más, se requiere de estudios donde se evidencien las algunas entre los segmentos mencionados y sus discursos. En este aspecto, la Hegemonía ha logrado instaurar el capitalismo cognitivo (Mejía, 2002), en el que, más allá de formular la categoría educación neoliberal, resulta más apropiado hablar de un sistema que referencia toda innovación tecnológica ocurrida en cualquier rincón del planeta.

Por ello, el Capitalismo Cognitivo es la parte que le corresponde a las resistencias educativas luchar en el campo educativo dominado por los Organismos Internacionales.

Háblese del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo, de la reciente OCDE; cualquiera de estas entidades bancarias junto con la UNESCO, influyen, confluyen y surcan el camino de la educación global. Por esta afirmación se constata que el mundo entero, especialmente, América Latina han refundado su Escuela con 122 nuevas leyes de educación en el mundo y 25 en América Latina todas basadas en los términos de eficiencia curricular y eficacia escolar (Mejía, 2002) que dejan campo a dos vertientes de las mencionadas, anteriormente, como resistencias: la retrógrada y la educativa.

En la primera se manifiesta a un extenso grupo de educadores que añoran o bien la implementación de reformas laborales a las reformas educativas, y otra, en el ensueño de afirmar que los modelos reproductivos (tradicionales-pedagogías activas) instruían mejor al ciudadano de décadas ya pasadas. La segunda resistencia, se impregna de recurrencias ideológicas y de palabras como emancipación, empoderamiento, liberación que decantan siempre en procesos de ideología política en el campo educativo.

En relación con la mención de las pedagogías activas del anterior párrafo, se asumirá en este artículo que dichos discursos son legitimadores de la educación bancaria, de la dominación hegemónica, de las resistencias retrógradas y de funcionarios escolares que currularizan en pro del modelo de Estándares Curriculares; por lo tanto, son el brazo, in extremis, de la Reproducción de la exclusión escolar y el fracaso de proyectos educativos emancipatorios. En referencia a esto, Giroux (García Castaño et al., 1997) planteaba que la cultura del positivismo compone a tradicionalistas, ateóricos, dictadores de la administración educativa y docentes del mundo «real» de la educación escolar pública. Para el campo de la Nueva Sociología Educativa, centrada en los estudios curriculares, se requiere estudios académicos centrados en organizar la «locura metodológica» que carece de frenos en la pedagogía escolar pública (González Martínez, 2006), algo así como aplicar principios de la descentralización y del control social sobre los currículos con demasía en la amplitud de la Libertad de Cátedra y Autonomía porque atentan definitivamente con los principios de la educación del siglo XXI.

Aterrizando en las conjunciones Macro/micro educativas, la tensión arroja que los educadores se inclinan más por investigar sobre fenómenos que el discurso hegemónico permite, más que, sobre innovaciones curriculares particulares, lectoras del mundo y lo local, sobre todo, de aquellas formulaciones sobre educación popular, cruelmente estigmatizada en América Latina.

2.3 Más allá de las Teorías Clásicas de la sociología de la Educación

Desde este tercer el presente artículo teórico ha propuesto Resignificaciones y nuevas tensiones a considerar en el campo de la Nueva Sociología Educativa; ahora, es el turno de resituar la discusión en el campo metodológico. Así, el nuevo parte histórico de la Sociología de la Educación comienza con el movimiento reformista latinoamericano de finales del siglo XX.

Se ha mencionado el trabajo de la CEPAL elaborado por Tedesco et al. (1984). Desde esta fuente comienza nuestra construcción metodológica. En el informe sobre Educación en

América Latina los mencionados autores plantearon que la Reformas Educativas son representativas de todo Estado tercermundista, pero que su aspecto primordial es que contenían principios de revoluciones sociales por dedicarse al sector educativo para proporcionar objetivos y contenidos de una nueva educación; de ahí se infiere que habrá cambio educativo real sin un proyecto nacional en marcha, el cual sirva de guía orientadora en decisiones de organización pedagógica y curricular; y junto a esa unión nacional, se sabía que vendrían prácticas pedagógicas transformadoras e innovadoras.

Situados aquí, lo primero que hay que indicar es que la fuente no es un referente carente de teoría educativa; todo lo contrario, es un informe sociológico y econométrico bastante nutrido y con bastantes referencias de política educativa; por lo tanto, no ha sido fácil desarticular sus partes y darles el giro con miras a proponer una metodología para la Nueva Sociología Educativa.

El primer argumento en contra de la tesis cepalina lo reseñamos del trabajo de Skilbeck (en Pérez Gómez, 2009) donde el autor presenta la tesis en la que afirma que toda escuela que acepta el currículo comprensivo (universalista/nacionalista), es la prolongación que reitera las diferencias y la clasificación prematura de los individuos. Por ende, un proyecto nacional educativo como la plantea la CEPAL nos ubica en la misma discusión sobre Teorías Sociológicas clásicas (funcionalismo versus la Reproducción) porque no ha solucionado el tema de que la escolarización, la propia educación ha de estar distante de las decisiones de la articulación con el mundo laboral y las relaciones sociales del mercado.

Tal como lo plantean Ojeda & Cabaluz (2011) los movimientos de las “resistencias” (educativas) deben presentarse dentro de los aparatos ideológicos del Estado siendo estos: las escuelas, los sindicatos, las familias, las iglesias, los partidos políticos, los medios de comunicación y demás colectivos culturales. Y esto conlleva a que se establezca una posición equidistante con la dominación ideológica de la burguesía; tal como esta clase social establece sistemas educativos de reproducción de la desigualdad. Más, las primeras manifestaciones de las resistencias educativas deben partir de ser

agrupaciones académicas para delegar las “formas instintivas de conciencia de clase”. Así, la propuesta de una reforma nacional pasa a un lado, cuando los dirigentes de la clase política de un país en subdesarrollo no han sabido impartir una reforma educativa para mitigar la pobreza y la desigualdad.

Así, los teóricos de la Nueva Sociología Educativa tiene la misión de estudiar las tradicionales formas de explotación laboral del industrialismo, así como las nuevas formas de tercerización del empleo, agregándolas a sus diseños curriculares críticos para impartir desde el aparato escolar, la ideología como inculcación, no sólo de contenidos, habilidades, competencias o logros sino también de saberes plenamente politizados para acentuar las nuevas formas de frenar los procesos de dominación (Willis, 1998 en Ojeda & Cabaluz, 2011).

La lógica que movió los semilleros de Reformas Educativas latinoamericanas fue un claro movimiento que defendía la tesis de la modernidad universal, en un amañado ejercicio ideológico de no salir de las relaciones de coloniales y del eurocentrismo, la cual se centra en las formas culturales por las que siempre se busca una metrópolis, cayendo en el determinismo de la dependencia (Mejía, 2002). De esta forma el universalismo del currículo por Estándares debe ser cambiado por el desarrollo de estudios curriculares que valoren los desarrollos históricos locales y los movimientos sociales.

Un segundo argumento contra la tesis cepalina, es el de ubicar en el centro de los estudios curriculares, el tema de las luchas sociales, las cuales ya ni en los textos escolares se mencionan, y con ello, el desconocimiento de las agencias y las intersubjetividades de personas del común organizadas por el respeto de su autonomía territorial y cultural (Saccucci, 2016). Planear la reforma como un todo nacional y revolucionario ha de poner a pensar al académico que estudia las transformaciones educativas de los últimos tres decenios en América Latina, para descubrir que los problemas sociales emergentes son cada vez más complejos y merecen ser sacados a la luz con uso de la filosofía de ubicar movimientos sociales dentro del desarrollo de la escolarización. De

lógica, junto a las agencias de los movimientos sociales, comprender la reproducción social debería traer objeto de estudio especialmente el estudio sociológico de los conflictos, desatados por la clase dirigente en colectivos políticos que detentan el poder (Saccucci, 2016).

Mejía (2002), en esta línea, da un ejemplo preciso: enseñar sobre el Movimiento Pedagógico colombiano, y el papel que jugaron los sindicatos, los docentes, los líderes sociales y los representantes del gobierno central. El Movimiento Pedagógico fue el movimiento por el cual llegó a este país as discusiones sobre el instrucionismo y la práctica pedagógica, la Curricularización el planteamiento emancipador. Integrar un contenido como éste en los textos escolares daría un matiz distinto a la enseñanza tradicional encargada de centrar la exposición histórica y política de los 80 en el desarrollo de los carteles de la mafia y el Conflicto Armado que son los típicos conflictos que la Hegemonía colombiana determina exponer en sus libros de texto escolares.

El tercer argumento en contra de la tesis cepalina es retomar los estudios de la sociología educativa de las resistencias que definen mejor el papel de la ideología y el currículo nacional, y le dan características más particulares a la autonomía educativa que merece poseer cualquier diseñador del currículo formado en Sociología de la Educación basado en la Teoría Crítica.

La enumeración de tantas categorías en el anterior párrafo se asume desde la postura radical de los estudios contraculturales, si se quiere de pedagogías críticas porque allí se encuentra el sustrato filosófico de la dialéctica; y de ésta, a la adquisición de un lenguaje académico negado por la posmodernidad: el marxismo (Saccucci, 2016). No como herramienta de una lucha armada, como instrumento de formación social, creado para masas de ciudadanos educados en un sistema funcional, cansados de resistir, y derrotados por tener que articularse a un sistema que no ofrece una equilibrada calidad de vida (Giroux, 1985 en Saccucci, 2016).

Como cuarto argumento contrario a la tesis cepalina, se aduce la necesidad de que en las aulas se investigue el objeto de la educación

trabajada con seres humanos, culturalmente y generacionalmente opuestos, sin demarcar las diferencias socioeconómicas. Varela (2009) sitúa este referente en su ensayo sobre los conflictos entre culturas en la institución escolar, y retoma los principios de Paul Willis para indicar que, los estudios curriculares deben centrarse en la metodología cualitativa y de la etnografía educativa. En este punto consideramos que es respetable la posición propuesta por Varela, pero determina ahondar en una disputa metodológica más excluyente que incluyente para nuestra propuesta de Sociología del Currículo.

Desde este ángulo de investigación, el educador o diseñador de currículo tendrá la preocupación de ver y datar cada registro de los comportamientos que trae cada una de sus innovaciones curriculares; algo que, si se impone desde un Currículo nacional, se pierde execrablemente. Los estudios de etnografía educativa tocan la margen académica, convivencial, organizativa, promocional (hablando del paso de un ciclo a otro en el proceso de escolarización) debido a que «cada clase social desarrolla sus propias formas culturales en relación con la posición que ocupa en el sistema social» (Varela, 2009, p. 4). La teoría de Willis comporta elementos fundacionales para estudiar los condicionantes institucionales (normas), las formas culturales del currículo oculto, y la verificación de resistencias sociológicas de jóvenes. A escala de promociones o evaluaciones que dan paso de un año escolar a otro, puede trabajarse los impactos ocurridos en el fracaso escolar, la exclusión escolar, el aburrimiento, la orientación voluntaria de los sujetos hacia el medio social de su entorno, la desertión y la recepción de formas de enseñanza impartidas por los educadores.

Desarrollados cuatro argumentos contra la visión cepalina, se adhieren otros dos argumentos más por los que el trabajo de campo en Sociología de la Educación aún sigue vigente si se toman los referentes de la teoría de la resistencia y se piensa seguir el camino hacia el perfeccionamiento investigativo.

El primer argumento en favor de los estudios curriculares con enfoque crítico y de resistencia es que el estudio de los movimientos sociales es una forma integradora de relatar la historia de

los oprimidos, excluido y desvinculados por el sistema capitalista moderno (Pinheiro Barbosa, 2016); así, una resistencia se expresa por la materialización de voces (fuentes primarias) que están respaldadas por tradición, saberes, ritos, habitus y campos sociológicos que han hecho parte de décadas atrás del sistema económico y político local y regional. Y esto es una muestra del acercamiento que merece el agente social que no aparece, regularmente, en los libros de texto y que son mejor ejemplo hacia una filosofía de la emancipación humana (Pinheiro Barbosa, 2016).

Ahora bien, de las ramas científicas como la filosofía, se ha trabajado en el Brasil los sistemas filosóficos rurales e indigenistas para determinar que estos sistemas poseen similitudes con el lenguaje formal de la racionalidad kantiana; por ende, se descubre, por otro medio más, que la violencia simbólica también se ha metido dentro de los contenidos escolares, y que se requiere desarticularlos de su espacio de violencia epistémica, negadora de otras racionalidades diversas que combaten el ítem del colonialismo en la escolarización (Pinheiro Barbosa, 2016).

En el ámbito de la sociopolítica y la economía Mejía (2002) asegura que, estamos frente al mundo que inaugura una nueva manera de acumulación de riquezas, por ende, hay que valorar nuevas formas de generar riqueza, sin acentuar las desigualdades preexistentes. En otras palabras, descubrir formas ancestrales (ya sean rurales, indigenistas, afrodescendientes, de género) con las que es necesario enseñarles, a las futuras generaciones, alternativas de trabajo, evitando caer en el determinismo de la competitividad y la estandarización curricular.

El segundo argumento en favor de los estudios curriculares con enfoque crítico catapulta al salto metodológico requerido para salir de la dicotomía teorías Reproducción/Resistencias. En el punto de vista que se toma, la mayoría de las fuentes optan por llamarlas Pedagogías Críticas; en contrasentido al propósito de este artículo, las Pedagogías Críticas desconocen su desarrollo práctico del cúmulo de conocimientos y el bagaje conceptual heredado de las primeras teorías sociológicas, y, a su vez, son susceptibles de transformarse en Corpus de discursos agiotistas, liberacionistas, extremadamente prácticos y desenfocados de

referentes epistemológicos y teóricos. Por lo que se optará por denominarlas Sociologías Críticas del Currículo. Así las cosas, se presume que el salto metodológico hacia los métodos etnográficos, la persistencia sociológica y la renovación teórica de la Sociología de la Educación traída desde el funcionalismo, el credencialismo, la Reproducción y la Resistencia evolucionan en los estudios de la educación y sus fenómenos de socialización en el marco de imposiciones curriculares por los organismos internacionales que financian la educación y promueven las Reformas Educativas, preparando el terreno a los cambios de la oferta y la demanda de las relaciones de Mercado bajo el modelo de educación por Competencias y los regímenes curricularizantes de los Estándares de contenidos (Rizzo, 2012).

Al respecto, se acude a que los procesos educativos son determinantes en la construcción de conciencia social; por lo tanto, aprovechando los jalones entre la adaptación y la resistencia, es ahí donde la subjetividad del educador – agente social—implicara unidades discursivas “imbuidas de auténticas intuiciones de la realidad social” (Giroux, 1988, p. 196). De por sí, la teoría de la pedagogía de la resistencia de Giroux esbozó el campo de acción de la Pedagogía de los Límites, configurando que los docentes son los analistas esenciales de la teoría discursiva, y de permitir a los demás agentes educativos, el alcanzar un entendimiento dialéctico de la política, la axiología y la acción educativa (Giroux, 1997).

Otra versión innovadora se encuentra en la denominada pedagogía fronteriza (González Martínez, 2006), la cual se nutre de las fuentes teóricas del postmodernismo crítico y la pedagogía crítica. Según esta, la pedagogía fronteriza niega la posibilidad de territorializar la red cultural dominante, lo que, en consecuencia, dirige la atención de los educadores sobre la intersubjetividad, que es el elemento central de la teoría crítica. La connotación teórica de la pedagogía fronteriza es establecer los fines educativos centrales en denunciar la transgresión epistemológica, a partir de la cual es posible desafiar y redefinir los límites existentes del conocimiento educativo

mediante nuevas codificaciones culturales del lenguaje y el habla.

Cabe ajustar el término de *Geopedagogía* (Mejía, 2002). Que tiene como propuesta epistemológica detallar las características del capitalismo cognitivo; y llegado al desarrollo de su análisis teórico, Mejía hizo mención expresa de *Geopedagogías* como los constructos de pedagogías alternativas que pueden localizar en el mapa de las experiencias alternativas de educación contraculturales. Junto con esta definición Mejía presentó doce experiencias de innovación curricular, desarrolladas en Colombia, y de las cuales, se asegura son muestras locales, de profundo impacto en sus comunidades. Infortunadamente, las demás fuentes rastreadas no arrojan la existencia de dichas experiencias educativas por lo que no se afectó el campo de la Política Educativa nacional

Con esta descripción de pedagogías alternativas, o críticas, retomamos la cuestión del objeto de estudio de la Sociología de la Educación, el cual se centra en estudiar los hechos educativos como fenómenos sociales; y no, particularizar los hechos educativos como principios sociales de transformación, o como elementos ideológicos que propicien una desmedida enseñanza de la lucha de clases sociales sin poseer un sustrato teórico actualizado.

Las pedagogías críticas son, por naturaleza, dispersas, emancipatoria, altamente ideologizadas, pero carente de fundamentos de teoría crítica de la educación; carentes incluso de un lenguaje científico propio, puesto que el que se usa en sus disertaciones, es herencia de la teoría de la Reproducción, en especial de los trabajos de Bourdieu (Morales Zúñiga, 2014). Más allá, en el campo epistemológico o metodológico, las pedagogías críticas no pasan de ser proyectos comunitarios intencionales sin científicidad ni rigurosidad.

Sin embargo, de las pedagogías críticas sabemos que el papel de los docentes es equivalente al de los intelectuales reflexivos y transformadores; con razón, se ha visto que haya vínculo entre la Escuela de la Investigación-Acción de la Escuela inglesa (Pérez Gómez, 2009).

A su vez, por medio de las pedagogías críticas se mantiene vigente el tema de la desigualdad social, la explotación y la iniquidad, reproducida por la Educación y la Curricularización (Ojeda y Cabaluz, 2011). Para lo cual, se ha despedido la necesidad de incorporar la democratización en los procesos educativos, destacando la lucha frente a las relaciones escolares de carácter arbitrario y verticalista.

El argumento de proponer una Sociología del Currículo exige que se reincorpore el desarrollo curricular de los educadores al plano de la academia, de rigurosidad científica, de la aplicación de modelos de investigación social de cuyos resultados puedan llevarse como sustrato para la formulación de Políticas Educativas futuras. Porque como Giroux (1988) lo planteó son tres puntos clave para armonizar la necesidad de una teoría crítica con la política cultural de lo que se desprende: estudiar los discursos de las culturas vivas; asimilar lo producido; y destacar lo reproducido. Desde luego, resistir los embates transformativos y producir lo vivo para una nueva hegemonía en la lucha por posicionar la educación como una cuestión de clase social y la amplitud del poder; pero con la agravante que deja a un lado retomar la educación como un proyecto tanto nacional como global tal cual se nos presenta en pleno siglo XXI.

3. Conclusión

La Sociología de la Educación merece más que una revisión epistemológica de su objeto de estudio; en este sentido, el artículo ha ubicado nuevas formas significantes sobre educación, resistencias, hegemonía y currículo, para traducirlas al lenguaje que cobije una postura por una nueva Sociología; es decir, el lenguaje científico y referenciado con argumentos teóricos. Así, educar es un acto político y emancipatorio, no un ejercicio legitimador de la instrucción (Apple, 1979); currículo es el insumo de curricularizar, o sea, la adopción de un arbitrio

cultural desde el cual la educación se hace manifiesta con un sentido político e ideológico diseñado por los propios docentes (Giroux, 1988), no por las instituciones que desconocen la labor intelectual del maestro (Gramsci, 1967).

En efecto es posible pensar que los currículos adoptados a espacios educativos locales conllevarán a procesos sociales y movimientos sociales de resistencia con fondo político ante el avance del capitalismo y sus formas de dominación hegemónica (Houtart, 2009); pero la hegemonía social que se requiere debe poseer conocimientos sobre los propósitos de la educación como institución reproductora y productora de conocimientos (Giroux, 1997).

En adelante, las resistencias de mayor impacto para la sociedad deben ser aquellas que toquen las estructuras materiales de reproducción (Hirsh y Rio, 2015); por esa razón, se adoptó el termino de resistencia educativa, planeada con un proyecto de investigación teórica hacia la educación de la emancipación.

Las tensiones sobre el papel de la escuela y su relación con la Comunidad, así como las del papel intelectual del docente o la de la articulación entre marco legal internacional y necesidades educativas locales, dejan una evidencia de dónde sobresaldría el estudio de la Sociología del Currículo, entendida como el constructo epistemológico de la teoría crítica, donde los intelectuales curriculares, (los docentes) adoptan principios de resistencia educativa con miras a educar futuras generaciones.

En conclusión, un ejercicio bibliográfico como el desarrollado, arrojan matices de una imperiosa necesidad: retomar las banderas de una Sociología educativa rigurosa, detallada en el estudio de currículos y que dé elementos teóricos para orientar mejor las radicales propuestas de las pedagogías críticas.

Referencias

- Apple, M. W. (1979). *Ideología y Currículo*. (R. Lassaletta, Trad.) AKAL S. A.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural de Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Universidad de Zaragoza.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, Á. (1997). La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje* (7a edición, 1990; 1a reimpresión, 1997)(M.E.C, Ed., & I. Arias, Trad.). PAIDÓS.
- (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44(59), 36-65. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. (1a. ed.). (H. Pons, Trad.). Amorrortu.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Gramsci, A. (1967). *La Formación de los Intelectuales*. (Á. González Vega, Trad.) GRIJALBO S. A.
- Hirsh, D. y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Houtart, F. (2009). De la resistencia a la ofensiva en América Latina: ¿Cuáles son los desafíos para el análisis social?. En CLACSO (Eds.), *El camino a la utopía desde un mundo de incertidumbre*. (pp. 105-132). Ruth Casa Editorial. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20140930054323/08resist.pdf>
- Mejía J., M. R. (2002). Las Pedagogías Críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia - Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2(2), 58-102. <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/download/27/24>
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 24. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Ojeda, P. y Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 363-377. <http://dx.doi.org/10.406>
- Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Referencias*, 6(27), 1-47. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Pinheiro Barbosa, L. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *Raíz Diversa*, 3(6), 45-79. <http://dx.doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2016.6.58425>
- Rizzo, N. (2012). Un análisis sobre la reproducción social como proceso significativo y como proceso desigual. *Sociológica*, 27(77), 281-297. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300009
- Saccucci, E. A. (2016). Análisis crítico de las perspectivas sobre la reproducción social. *Repositorio Institucional Universidad Nacional de Villa María*, 16. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=961
- Tedesco, J. C., Nassif, R. y Rama, G. W. (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. KAPELUSZ S.A.

Varela, J. (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales - Sociología de la Educación*. Recuperado el 21 de Abril de 2019, de Román Reyes *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*:
<https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/ficha.htm> ;
https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm