

# LA RELEVANCIA SOCIOCULTURAL DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DESDE LA AFECTUALIDAD INFANTIL EN INDOAFROLATINOAMÉRICA.

**Por: Iliana Lo Priore. Otras Voces en Educación. 20/05/2018**

Para nuestros efectos, el currículo puede ser conceptualizado como un dispositivo o mecanismo discursivo agenciador y regulador, reproductor o transformador, que configura la articulación de saberes –significados y sus representaciones (formas imaginarias de realización y contextos evocadores de los significados)–, prácticas y relaciones de poder en las instituciones escolares con el propósito de incidir en la conformación y control disciplinarios o normalizadores (sujeción a normas), u objetivación, de los cuerpos de los educandos y educadores, según los requerimientos ideológico-culturales o simbólicos establecidos en la retórica discursiva (leyes, reglamentos, normativas, políticas educativas, pedagógicas, didácticas, evaluativas, etcétera) por el poder estatal o estado-docente de una nación o país en un contexto y momento históricos dados de Indoafrolatinoamérica. Por consiguiente, el currículo no es un dispositivo técnico neutral como pretende presentarlo la concepción tecnocrática de la educación.

Al optar por llamar a nuestra región continental Indoafrolatinoamérica (Díaz Piña, 2018), lo hacemos atendiendo a que somos producto principalmente de la procedencia histórico-antropológica de tres etnias y no de una sola: la indígena originaria diezmada genocidamente, la africana cazada, esclavizada, y transplantada forzosamente, ambas indignificadas hasta en su mixtura todavía hoy, y la latina europea invasora y colonizadora de la primera “globalización”, mejor, globocolonización, como lo sugiere Dussel (1994) en el texto *1492:El encubrimiento del otro*.

La referencia que hacemos de la condición ética de las dos primeras etnias y sus mezclas resultantes, no es casual, por cuanto de la resistencia que presentaron a su sojuzgamiento derivaron culturalmente formas de socialidad afectivas solidarias, fraternas y defensivas entre ellas, y que subyacen hoy como modos de relacionamiento en los sectores populares ante el riesgo disociador del

individualismo competitivo invasivo, que son antecedentes histórico-culturales inobviables a la hora de comprender el sentido de la afectualidad educativa que proponemos como forma de resocialidad empática en el presente (Ver artículos al respecto de Lo Priore, 2018).

Apple (1986) en su investigación sobre el origen y difusión del currículo, publicada en su texto *Ideología y currículo*, da cuenta de la procedencia histórica del dispositivo curricular. Según él, el currículo surgió en los EE.UU. con relación al control social y la reproducción simbólica de una comunidad, entendida ésta socioculturalmente como homogénea respecto de valores ideológicos, ya que la clase media de esa específica comunidad se sentía amenazada por su aparente disgregación y pérdida de poder, ante la inminente migración de nuevos empresarios competitivos y de inmigrantes europeos y afrodescendientes. Quienes eran portadores de otras ideologías que pudieran desplazarla. Para ello, un grupo de intelectuales de su clase formaron el primer grupo de curriculistas, en el cual destacaron Franklin Bobbitt y W.W. Charters, con el expreso propósito de propiciar medios para reproducir la ideología con la que se identificaban a través de la educación escolar. Luego el dispositivo curricular se extendió al ámbito nacional, y después, hacia Indoafrolatinoamérica por medio de acciones institucionales de sus organismos internacionales y sus difusores ideológicos como Hilda Taba y otros.

Dicha homogeneidad cohesionadora, nos hace relacionarla paralelamente por su semejanza con las nociones de gubernamentalidad y de tecnologías de gobierno o de seguridad en Foucault (2006). Para éste la gobernación de la población, no se trata principalmente de dominar a otros de manera abierta y directa por la fuerza o la coacción física del Estado y sus aparatos institucionales de gobierno, sino de dirigir invisiblemente su conducta de una manera eficaz que cuente con su consentimiento, lo cual presupone la “libertad” de quienes deben ser gobernados. Una gubernamentalidad capaz de crear un ethos a través de técnicas de gobierno, en este caso, el currículo, que presupongan unas condiciones de aceptabilidad en las cuales la población sometida se imagina libre, a pesar de que los fines y medios de su actuación conductual sean definidos por otros, los que tienen el poder gubernamental.

Para Bernstein (1998), el currículo es configurado con la finalidad de reproducir simbólicamente el tipo de sociedad dominante por medio de principios o reglas de poder y control a los que llama códigos. Estos códigos, regulan y modulan los cambios curriculares en el proceso de transmisión sociocultural de representaciones

y significados que las instituciones escolares realizan a través de prácticas discursivas y no discursivas. Define al código como un principio regulador implícito de subjetivación que selecciona e integra significados relevantes y las correspondientes representaciones de las formas de su realización con sus contextos evocadores.

Él propone diferenciar entre dos tipos de códigos condicionados que la división en clases sociales, y el proceso cultural de socialización inicial de la familia, los grupos de pares y la comunidad de origen, induce tendencialmente en los niños y niñas: el código elaborado y el código restringido. El primero, da acceso a órdenes de significados y representaciones universalistas o que están menos ligados al contexto, como es el caso prevaleciente en las instituciones escolares, mientras que los segundos, dan acceso a órdenes de significados particularistas o que están más ligados a un contexto específico, como es el caso de las comunidades populares. Estos códigos se refieren a las reglas subyacentes de interpretación y sentidización que regulan la orientación hacia un orden de significados y representaciones que sustentan una cultura de conformidad con el contexto sociocultural de clase, étnico, etcétera, que se trate.

La orientación codificada hacia los significados y representaciones considerados relevantes es reproducida de modo prevaleciente en las escuelas por medio del currículo, excluyendo o subordinando a los no-relevantes, coincidiendo éstos últimos, con los populares, ya que la reproducción se hace en términos de relaciones referenciales privilegiados/privilegiantes, en el sentido de que su acceso es mediado por el poder y el control respectivamente en una escala dominantes/dominados, y en el sentido de que sus contextos están también jerárquicamente demarcados. Las relaciones de significación y representación privilegiantes otorgan estatus y jerarquía discursiva a quienes las enuncian o textualizan, y quienes no lo hacen, son relegados discursivamente o excluidos, indignificándolos socio-culturalmente de esa manera.

Bernstein (ob. cit.) agrupa a los distintos componentes o factores intervinientes en el proceso de reproducción escolar con el término genérico de categorías (agencias, agentes, discursos, sujetos, contextos y otros). La relación entre categorías la define bajo la noción de clasificación, haciendo referencia a su jerarquización y a los nexos entre ellas, y a las relaciones dentro de las categorías, las denomina con el término enmarcación, refiriéndose a los factores posicionados en cada una de las categorías y a las vinculaciones entre sí. Agrega el señalamiento de que la

clasificación regula las relaciones de poder entre discursos y entre sujetos, manteniendo distintos grados de distanciamiento entre ellos; mientras que la enmarcación regula las prácticas comunicativas entre las categorías.

Ambos conceptos, clasificación y enmarcación, regulan las jerarquías y las interacciones en los currículos, tanto dentro de las categorías que lo componen como entre ellas de modo fuerte o débil. Si la clasificación es fuerte o rígida, existe un aislamiento muy marcado entre categorías. Si la enmarcación es fuerte o rígida, hay un acentuado posicionamiento en cada categoría. Pasa inversamente cuando la clasificación y la enmarcación son débiles o flexibles. Cuando ocurre lo primero, Bernstein (1994) califica al currículo como agregado, y cuando es lo segundo, lo denomina, integrado. Desde esta perspectiva queda evidenciado que la intersubjetividad y el favorecimiento de un clima relacional afectivo docente-niño/niña-estudiante y entre estudiantes es propiciado por una clasificación y un enmarcamiento débil o flexible, o currículo integrado, pese a su posible instrumentalización funcional curricular desnaturalizadora por la prevalencia de las semióticas pedagogizadas de la significación y de las representaciones correspondientes en el proceso educativo escolar.

La semiotización en el desarrollo infantil es analizada por Guattari (1996). Él utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significativa para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, teniendo en cuenta la obra de Stern (2005), *El mundo interpersonal del infante*. Es de aclarar que las semióticas asignificantes no significan o representan, pero inducen en los cuerpos resonancias sintientes y sentidizadoras dentro de sí, por ejemplo, los casos de las experiencias vivificadoras individuales o colectivas con la música o la danza; siendo un caso-tipo la fiestas populares, donde se fusionan los cuerpos animados por los deseos de expresarse libremente de manera placentera junto con los otros, así lo describe Joan Manuel Serrat en su famosa canción *Fiesta*, en la que “gentes de cien mil raleas” comparten su pan y su vino, y bailan, donde transitoriamente “se olvidan que cada uno es cada cual”. En esa obra de Stern (ob. cit), la subjetividad pre-verbal se expresa a través de semióticas simbólicas asignificantes en una relación problemática y complicada con la máquina social lingüística o semiótica significativa. Esa subjetividad pre-verbal, pre-cognitiva o pre-individual, que subyace a todos los modos de subjetivación, es encubierta e ignorada. Antes de la adquisición del lenguaje, los niños y niñas construyen activamente formas de percibir, de expresarse y de experimentarse a sí mismos en el mundo por medio de una semiotización no verbal diversificada y diferenciada.

El texto de Stern (ob. cit.), socava la supuesta unidad del sujeto al enumerar la multiplicidad de “sís” o “yoes”, de relaciones y de afectos pre-verbales que lo constituyen. Él distingue tres sentidos de sí. Un sentido de sí emergente, de sí nuclear y de sí intersubjetivo que preceden la aparición del sentido de sí verbal. El sentido de sí, en los tres primeros casos, no significa un concepto de sí, ni un conocimiento de sí, ni una conciencia de sí ya que esas experiencias no son traducidas o expresadas por el lenguaje, la consciencia o la representación. Los distintos sentidos de sí, anteriores al sentido lingüístico de sí, no constituyen etapas pero si son niveles de subjetivación o vectores de subjetivación no verbales que se manifiestan en el transcurrir de la vida de manera paralela con el habla y la conciencia.

La relación consigo mismo presupone un posicionamiento ante los otros y lo otro que es existencial o afectivo antes de ser lingüístico o cognitivo, y que es el centro de la subjetividad. Más aún, es a partir de ese núcleo asignificante que podrá haber significación y lenguaje. Este asunto tiene implicaciones importantes ya que sobre esa subjetividad asignificadora que perdura a lo largo de la vida, actúa el

emplazamiento del poder-saber instrumentalizador o razón funcional; por ejemplo, el poder mediático, que trata de manipular para producir efectos virtuales digitalizados de dependencia consumista de un saber informacional instrumentalizado (semióticas significantes reductoras) que no implica sabiduría informativa, al contrario, paradójicamente, puede ser desinformación, constituyendo alienadamente lo que hemos denominado en otros textos, el sujeto informacional, –sujeto, por sujetado–, a través de los afectos, las percepciones, los ritmos, los movimientos, las duraciones, las intensidades y otras semióticas asignificantes. Aquí se trata de la neutralización del agenciamiento de un acontecimiento frente a lo contingente (la posible creación de lo impensado o no-significado desde la semiótica asignificante por un colectivo de enunciación autopoietico que lo significa o resignifica), por vía de imponer lo establecido o ya significado (Ver *Agenciamiento autopoietico y colectivos de enunciación en educación* en Lo Priore y Díaz Piña publicado en OVE).

Asimismo ocurre con la imposición de la lógica que regula la economía política mercantil del tiempo y del espacio implicados en la comunicación instrumental a través de plataformas digitales fijas o móviles, se impide la comunicación real entre “emisores y receptores” al restringir los intercambios de los interlocutores a envíos y reenvíos de textos-mensajes de emisión rápida y breves o cortos codificados primordialmente, ya que la auténtica comunicación implica la recreación de los significados y representaciones emitidos con mayor duración y más extensión por los comunicantes en su interacción enunciativa (Maturana y Varela, 2003), porque potencialmente de ese modo se resignifica y rehace al nombrar o renombrar imaginariamente, el acontecimiento de otro mundo posible, y de su realización (Freire, 1985) . Se actúa tratando de controlar y modular los efectos de subjetivación y des-subjetivación de las semióticas asignificantes o afectivas por parte del poder-saber tecnologizado bajo el control de la gramática del lenguaje digital y los nodos transnacionales del tráfico infocomunicacional instrumental.

Una afectividad asignificante y no-representacional, que por el contrario, es necesario liberar de su reductora y manipulada privacidad o privatización, potenciando su publicidad (en términos de lo público, lo que a todos concierne) y redefiniéndola como *afectualidad, estado de resonancia inter y transubjetivo en tanto apertura corporal a la capacidad de afectar y ser afectados, alterados y transformados intensamente por los flujos relacionales o empáticos de otros cuerpos, para fundamentar nuevas relaciones sociales de convivencia*. Con la finalidad de transformar la predominante sociedad mundializada por la implacable “globalización”, mejor globorrecolonización, en crisis estructural por su modelo

(contra)civilizatorio vigente industrialista-extractivo-depredador consolidado por vía de la acumulación-desposeedora de los indebidamente llamados recursos naturales y humanos (¿bienes y seres convertidos en “recursos” para beneficio de quienes?) y la decadente humanidad actual donde impera el temor y la desconfianza disociadores, inducidos por los poderes interesados en la desunión, ante el otro, los otros y lo otro.

Una estrategia para neutralizar, ordenar y normalizar o disciplinar la acción de las semióticas asignificantes de la inquietud de sí por saber de niños y niñas (deseo de experimentar sobre sí mismos individual y grupalmente para vivir los saberes-otros bajo nuevas y diversas formas instituyentes, no convencionales o instituidas, para convivir sensiblemente o sentir-ser y no tan solo “para saber”, con base en sus diferenciadas infancias), que exceden las significaciones dominantes en la escuela ya que no son saberes referenciales exteriores para sí, esto es, los significados y sus representaciones instituidos como “legítimos”, pero ajenos a las infancias, por ser de quienes tienen poder de significación curricular, consiste en jerarquizar estos últimos privilegiadamente en el currículo explícito o en el currículo oculto (Torres, 1998). Ajenidad de los saberes debida principalmente a su falta de sintonía afectiva o energética con las inquietudes de sí por saber, o con las disposiciones inmanentes a su habitus (Bourdieu y Passeron, 2008),—esquemas perceptivos, de pensamiento y acción—, y códigos socioculturales bernsteinianos de las diferenciadas infancias, heredados y adquiridos por su condición de clase social, étnica, género, etcétera; y que no se resuelve con tan solo instrumentalizar estrategias didácticas o de aprendizaje que provocan aprendizajes mecánicos o memorísticos-repetitivos ya que exige la sintonización con las semióticas asignificativas para lograr realmente aprendizajes significativos, por paradójico que pueda parecer.

Relación con los saberes legitimados como privilegiados-privilegiantes, que debe ser invertida por la trans-formación curricular desplazando las reglas de clasificación invisibilizadas u ocultas en la retórica discursiva y haciendo prevalecer las reglas de enmarcación débil y flexible bernsteineanas, para favorecer *las resonancias afectuales inter o transcorporales*, encuentros o agenciamientos de afectación de alta intensidad de los cuerpos por los flujos energéticos o vibratorios densos de empatía que los hacen reconocerse y fusionarse en planos trascendentes más allá de las convergencias afectivas o desafectivas de baja intensidad, al salir de sí para ser junto con otros cuerpos. La subjetivación asignificante o afectual funciona fuera de la conciencia y expresa la matriz existencial de la corporeidad (todo lo que el cuerpo puede hacer desde su inmanencia energética trascendente) desde la que se

asimilan las experiencias a partir de las cuales surgen pensamientos, formas percibidas, actos identificativos y sentimientos verbalizados. Es un reservorio en el cual toda experiencia creativa puede prosperar. Reivindicando que todo acto de aprendizaje de los cuerpos en última instancia, depende de los sentidos de sí que se forman en la niñez.

Guattari (ob. cit.) indica que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter pre-verbal, que son adquiridos los caracteres familiares, étnicos, de clase, etcétera, a modo de inconsciente cultural por medio de la comunicación contigua o intersubjetiva. Comunicación por contigüidad que se da primordialmente activando los “sís” o “yoes” preverbales asignificantes para establecer sintonía afectiva. No hay que olvidar que la intersubjetividad es condición básica para la supervivencia socializada y la transubjetividad o transc corporalidad es determinante para la afectualidad vitalista con/ por los otros.

Para resumir y concluir, hemos considerado la relevancia que puede tener la transformación curricular si se revierten las reglas de clasificación y de enmarcación del currículo agregado o de relaciones de poder y de saber (significados y representaciones dominantes escolarmente en los currículos explícitos y ocultos) sobre las semióticas asignificantes o afectivas reprimidas o contenidas que constituyen energéticamente la corporeidad trascendente de los niños y niñas. Semióticas corporales que pueden ser potenciadas por medio del currículo integral para desarrollar las condiciones favorecedoras del despliegue de la afectualidad en cuanto potenciación trascendente del modo de relacionamiento afectivo, por medio de propiciar pedagógicamente estados de resonancia intersubjetivas o transubjetivas de afectación empática de/por el otro-los otros-lo otro.

Con el propósito sociocultural que debe dar horizonte de sentido a la educación infantil, consistente en incidir favorablemente en el cambio social de las naciones indoafrolatinoamericanas a través de impulsar los tipos de relaciones de carácter convivencial o vivificadoras, frente a la decadencia agónica que expresan significativamente en la crisis estructural que atraviesan. Participando en la emergencia de una socialidad que se anuncia como empatía posmoderna ante el agotamiento y crisis disociadora de la Modernidad, y que puede servir a la refundación de nuevos vínculos de la vida en común.

**[LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ.](#)**

Fotografía: Otras Voces en Educación

**Fecha de creación**

2018/05/20