



Tomaz Tadeu de Silva
Documentos de Identidad
Una introducción a las teorías del currículo

2° Edición
Autêntica Editorial. Belo Horizonte. 1999

Agradecimientos

Mi mayor agradecimiento a las personas que leyeron las primeras Versiones del libro y me dieron valiosas sugerencias: Alfredo, Antonio Flavio, Gelsa, Guacira, Sandra. Agradezco especialmente a Guacira, el estímulo y el apoyo que me permitieron sobrevivir a las solitarias sesiones frente a la pantalla de la computadora. Agradezco a Rejane, de Autêntica Editora, por el apoyo irrestricto a la concepción del libro.

Traducción: Inés Cappellacci

Sumario

I. Introducción

Teorías del currículo: ¿qué es esto?

II. De las teorías tradicionales a las teorías críticas

Nacen los “estudios sobre currículo”: las teorías tradicionales

Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia

Contra la concepción técnica: los reconceptualistas

La crítica neomaxista de Michael Apple

El currículo como política cultural: Henry Giroux

Pedagogía del oprimido versus pedagogía de los contenidos

El currículo como construcción social: la “nueva sociología de la educación”

Códigos y reproducción cultural: Basil Bernstein

¿Quién escondió el currículo oculto?

III. Las teorías pos-críticas

Diferencia e identidad: el currículo multiculturalista

Las relaciones de género y la pedagogía feminista

El currículo como narrativa étnica y racial

Una cosa “extraña” en el currículo: la teoría *queer*

El fin de las metanarrativas: el pos-modernismo

La crítica pos-estructuralista del currículo

Una teoría pos-colonialista del currículo

Los Estudios Culturales y el currículo

La pedagogía como cultura, la cultura como pedagogía

IV. Después de las teorías críticas y pos-críticas

Currículo: una cuestión de saber, poder e identidad

Referencias bibliográficas

Teorías del currículo: ¿qué es esto?

¿Qué es una teoría del currículo? ¿Cuándo se puede decir que se tiene una “teoría del currículo”? ¿Dónde comienza y cómo se desarrolla la historia de las teorías del currículo? ¿Qué distingue una “teoría del currículo” de la teoría educacional más amplia? ¿Cuáles son las principales teorías del currículo? ¿Qué distingue las teorías tradicionales de las teorías críticas del currículo? ¿Y qué distingue las teorías críticas del currículo de las teorías pos-críticas?

I. INTRODUCCIÓN

Podemos comenzar por la discusión de la noción de “teoría”. En general, en la noción de teoría está implícita la suposición de que la teoría “descubre” lo “real”, de que hay una correspondencia entre la “teoría” y la “realidad”. De una forma u otra, la noción involucrada es siempre representacional, especular, mimética: la teoría representa, refleja, espeja la realidad. Es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de la realidad que –cronológica, ontológicamente- la precede. Así, para entrar en tema, una teoría del currículo comenzaría por suponer que existe “allá afuera”, esperando para ser descubierta, descrita y explicada, una cosa llamada “currículo”. El currículo sería un objeto que precedería a la teoría, la cual sólo entraría en escena para descubrirlo, describirlo, explicarlo.

Desde la perspectiva del pos-estructuralismo, hoy predominante en el análisis social y cultural, es precisamente ese sesgo representacional que vuelve problemático el mismo concepto de teoría. De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad –esto es, la teoría- de sus “efectos de realidad”. La “teoría” no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría irremediamente implicada en su producción. De cierto modo, al describir un “objeto” la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación.

En esa dirección, tendría más sentido hablar no de teorías sino de discursos o textos. Al desplazar el énfasis del concepto de teoría hacia el de discurso, la perspectiva pos-estructuralista quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la “realidad” en su producción. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe. Para volver a nuestro ejemplo de “currículo”, un discurso sobre el currículo –aquello que, en otra concepción, sería una teoría- no se restringe a representar una cosa que sería el “currículo”, que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto y descrito. Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo “tal como él es realmente”, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación. Desde el punto de vista del concepto pos-estructuralista de discurso, la “teoría” está involucrada en un proceso circular: describe como un descubrimiento algo que ella misma creó. La teoría primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que ella crea termina apareciendo como un descubrimiento.

Podemos ver como eso funciona en un caso concreto. Probablemente el currículo aparece por primera vez como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos durante los años veinte. Vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que intensificaban la masificación de la escolarización, instala un impulso, por parte de personas ligadas sobretudo a la administración de la educación, para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos. Las ideas de ese grupo encuentran su máxima expresión en el libro de Bobbit, *The curriculum* (1918). Aquí, el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y

rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración “teórica” es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículo de Bobbit los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. En el discurso de Bobbit, el currículo es supuestamente eso: la especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos precisamente. Si pensamos en el modelo de Bobbit a través de la noción tradicional de teoría, él habría descubierto y descrito lo que, verdaderamente, es el “currículo”. En este sentido, el “currículo” siempre fue eso que Bobbit dijo que era: se limitó a descubrirlo y describirlo. Desde la perspectiva de la noción de discurso, entre tanto, no existe ningún objeto “allá afuera” que se pueda llamar “currículo”. Lo que Bobbit hace, como otros autores antes o después de él, fue crear una noción particular de “currículo”. Aquello que Bobbit definió como “currículo” pasó efectivamente a ser el “currículo”. Para un número considerable de escuelas, profesores, estudiantes, administradores educacionales, “aquello” que Bobbit definió como currículo *se volvió* una realidad.

La noción de discurso tendría una ventaja adicional. Ella nos eximiría de hacer el esfuerzo de separar –como estaríamos obligados si quedásemos limitados a la noción tradicional de teoría- afirmaciones sobre la realidad de afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad. Como sabemos, las llamadas “teorías del currículo”, así como las teorías educacionales más amplias, están repletas de afirmaciones sobre cómo deberían ser las cosas. Desde la perspectiva de la noción de discurso, estamos eximidos de esa operación, en la medida en que tanto supuestas afirmaciones sobre la realidad como afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad tienen “efectos de realidad” similares. Para decirlo de otra forma, supuestas afirmaciones sobre la realidad acaban funcionando como si fueren afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad. Para retomar el ejemplo de Bobbit, es irrelevante saber si está diciendo que el currículo es, efectivamente, un proceso industrial y administrativo o, en lugar de eso, que el currículo

debería ser un proceso industrial y administrativo. El efecto final, de una forma u otra, es que el currículo se vuelve un proceso industrial y administrativo.

A pesar de esas advertencias, el uso de la palabra “teoría” está ampliamente difundido para poder ser simplemente abandonado. En lugar de abandonarla simplemente, parece suficiente adoptar una comprensión de la noción de “teoría” que nos mantenga atentos a su papel activo en la construcción de aquello que ella supuestamente describe. Es en ese sentido que la palabra “teoría”, al lado de las palabras “discurso” y “perspectiva” será utilizada a lo largo de este libro.

La adopción de una noción de teoría que tuviese en cuenta sus efectos discursivos nos ahorraría otro dolor de cabeza: el de las definiciones. Todo libro de currículo que se precie se inicia con una buena discusión sobre lo que es “currículo”. En general, comienzan con las definiciones dadas por el diccionario para, después, recorrer las definiciones dadas por unos cuantos manuales de currículo. En la perspectiva aquí adoptada, que ve las “teorías” del currículo a partir de la noción de discurso, las definiciones de currículo no se utilizan para capturar, finalmente, el verdadero significado de currículo, para decidir cuál de ellas se aproxima más a lo que el currículo es esencialmente, sino, en vez de eso, para mostrar que aquello que el currículo es depende precisamente de la forma como ha sido definido por los diferentes autores y teorías. Una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es un currículo. El abordaje aquí es menos ontológico (¿cuál es el verdadero “ser” del currículo?) y mucho más histórico (¿cómo, en diferentes momentos, en diferentes teorías, el currículo ha sido definido?).

Tal vez más importante e interesante que buscar la definición última de “currículo” sea saber qué preguntas busca responder una “teoría” o un

discurso curricular. Recorriendo las diferentes y diversas teorías del currículo, ¿qué cuestiones comunes intentan, explícita o implícitamente, responder? Además de las cuestiones comunes, qué cuestiones específicas caracterizan las diferentes teorías del currículo? ¿Cómo estas cuestiones específicas distinguen las diferentes teorías del currículo?

La cuestión central que sirve de plano de fondo para cualquier teoría del currículo es la de saber qué conocimiento debe ser enseñado. En una forma más sintética la cuestión central es: ¿qué? Para responder a esa pregunta, las diferentes teorías pueden recurrir a discusiones sobre la naturaleza humana, sobre la naturaleza del aprendizaje o sobre la naturaleza del conocimiento, de la cultura y de la sociedad. Las teorías se diferencian, inclusive, por el distinto énfasis que le dan a esos elementos. En fin, tienen que volver a la cuestión básica: ¿qué es lo que las personas deben saber? ¿Qué conocimiento o saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículo?

La pregunta “¿qué?”, a su vez, nos revela que las teorías del currículo están involucradas, explícita o implícitamente, en desarrollar criterios de selección que justifiquen la respuesta que dará esa pregunta. El currículo es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículo. Las teorías del currículo, habiendo decidido qué conocimientos deben ser seleccionados, buscan justificar por qué “esos conocimientos” y no “otros” deben ser seleccionados.

En las teorías del currículo, la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “¿qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo. En verdad, de alguna forma, esa pregunta precede a la pregunta “¿qué?”, en la medida en que las teorías del currículo deducen el tipo

de conocimiento considerado importante justamente a partir de descripciones sobre el tipo de persona que consideran ideal. ¿Cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista de educación? ¿Será la optimizadora y competitiva de los actuales modelos neoliberales de educación? ¿Será la ceñida a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la desconfiada y crítica de las composiciones sociales existentes preconizada en las teorías educacionales críticas? A cada uno de estos “modelos” de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículo.

En el fondo de las teorías del currículo hay, entonces, una cuestión de “identidad” o de “subjetividad”. Si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra “currículo”, que viene del latín *currículum*, “pista de carrera”, podemos decir que en el curso de esta “carrera” que es el currículo terminamos por convertirnos en lo que somos. En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad. Es sobre esa cuestión, entonces, que se concentran también las teorías del currículo.

Desde la perspectiva pos-estructuralista, podemos decir que el currículo es también una cuestión de poder y que las teorías del currículo, en la medida en que buscan decir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de estar envueltas en cuestiones de poder. Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder. Las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia

entre teorías “puras”. Están activamente envueltas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico *social*. Están en el centro de un territorio controvertido.

Es precisamente la cuestión de poder la que va a separar las teorías tradicionales de las teorías críticas y pos-críticas del currículo. Las teorías tradicionales pretenden ser apenas eso: “teorías” neutras, científicas, desinteresadas. En cambio, las teorías críticas y las pos-críticas argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. Las teorías tradicionales; al aceptar más fácilmente el *status quo*, los conocimientos y los saberes dominantes; terminan por concentrarse en cuestiones técnicas. En general, toman la respuesta a la pregunta “¿qué?” como dada, como obvia y por eso buscan responder otra pregunta: “¿cómo?”. Dado que tenemos ese conocimiento (¿incuestionable?) a ser transmitido, ¿cuál es la mejor forma de transmitirlo? Las teorías tradicionales se preocupan por cuestiones de organización. Las teorías críticas y pos-críticas, a su vez, no se limitan a preguntar “¿qué?”, sino que someten a este “¿qué?” a un cuestionamiento constante. Su pregunta central sería, entonces, no tanto “¿qué?” sino “¿por qué?” ¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo? ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro? Las teorías críticas y pos-críticas del currículo están preocupadas con las conexiones entre saber, identidad y poder.

Como vimos, una teoría se define por los conceptos que utiliza para concebir la “realidad”. Los conceptos de una teoría dirigen nuestra atención hacia ciertas cosas que sin ellos no “veríamos”. Los conceptos de una teoría organizan y estructuran nuestra forma de ver la “realidad”. Así, una forma útil para distinguir las diferentes teorías de currículo es a través del examen de los diferentes conceptos que contienen. En este sentido, las teorías críticas del currículo, al

desplazar el énfasis de los conceptos simplemente pedagógicos de enseñanza y aprendizaje hacia los conceptos de ideología y poder, por ejemplo, nos permitiría ver a la educación desde una nueva perspectiva. De la misma forma, al enfatizar el concepto de discurso en lugar del de ideología, las teorías pos-críticas del currículo efectúan otro importante desplazamiento en nuestra manera de concebir el currículo. Por eso, en la medida que transitamos, en los tópicos que siguen, las diferentes teorías del currículo puede ser útil tener en mente el siguiente cuadro, que resume las grandes categorías de teoría de acuerdo con los conceptos que enfatizan respectivamente.

TEORIAS TRADICIONALES	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS POS-CRÍTICAS
Enseñanza	Ideología	Identidad, alteridad,
Aprendizaje	Reproducción cultural y social	diferencia
Evaluación	Poder	Subjetividad
Metodología	Clase social	Significación y
Didáctica	Capitalismo	discurso
Organización	Relaciones sociales	Saber-poder
Planeamiento	de producción	Representación
Eficiencia	Concientización	Cultura
Objetivos	Emancipación y liberación	Género, Raza, Etnia,
	Currículo oculto	Sexualidad
	Resistencia	Multiculturalismo

Nacen los “estudios sobre currículo”: las teorías tradicionales

La existencia de teorías sobre el currículo está identificada con el surgimiento del campo del currículo como un campo profesional, especializado, de estudios e investigaciones sobre currículo. Las profesoras y los profesores de todas las épocas y lugares siempre estuvieron involucrados, de una u otra forma, con el currículo, incluso antes de que el surgimiento de una palabra especializada como “currículo” pudiese designar aquella parte de sus actividades que hoy conocemos como “currículo”. El surgimiento del currículo como campo de estudios está estrechamente ligada a procesos tales como la formación de un cuerpo de especialistas sobre currículo, la formación de disciplinas y departamentos universitarios sobre currículo, la institucionalización de sectores especializados sobre currículo en la burocracia educacional del estado y el surgimiento de revistas académicas especializadas en currículo.

II. DE LAS TEORÍAS TRADICIONALES A LAS TEORÍAS CRÍTICAS

De cierta forma, todas las teorías pedagógicas y educacionales son *también* teorías del currículo. Las diferentes filosofías educacionales y pedagogías, en distintas épocas, bien antes de la institucionalización del estudio del currículo como campo especializado, no dejarán de hacer especulaciones sobre el currículo, aunque no utilicen el término.

Pero las teorías educacionales y pedagógicas no son, estrictamente hablando, teorías sobre el currículo. Hay antecedentes en la historia de la educación occidental moderna, institucionalizada, de preocupaciones como la organización de la actividad educacional y hasta de una atención conciente a la cuestión de qué enseñar. La *Didáctica Magna* de Comenius es uno de esos ejemplos. El propio surgimiento de la palabra *curriculum*, en el sentido que le atribuimos modernamente al término, está ligado a preocupaciones de organización y método, como surgen en las investigaciones de David

Hamilton. El término *curriculum*, en el sentido que hoy le damos, sólo pasó a ser utilizado en países europeos como Francia, Alemania, España, Portugal muy recientemente, bajo la influencia de la literatura educacional americana.

Es precisamente en esa literatura que el término surge para designar un campo especializado de estudios. Fueron tal vez las condiciones asociadas con la institucionalización de la educación de masas lo que permitió que el campo de estudios del currículo surgiera, en los Estados Unidos, como un campo profesional especializado. Están entre esas condiciones: la formación de una burocracia estatal encargada de los negocios vinculados a la educación; el establecimiento de la educación como un objeto propio de estudio científico; la expansión de la educación escolarizada en niveles cada vez más altos a segmentos cada vez mayores de la población; las preocupaciones con el mantenimiento de una identidad nacional, como resultado de las sucesivas olas de inmigración; el proceso de creciente industrialización y urbanización.

Es en ese contexto que Bobbit escribe en 1918 un libro que iba a ser considerado el marco en el establecimiento del currículo como un campo especializado de estudios: *The curriculum*. Ese libro está escrito en un momento crucial de la historia de la educación estadounidense, en un momento en que las diferentes fuerzas económicas, políticas y culturales procuraban moldear los objetivos y las formas de la educación de masas de acuerdo con sus diferentes y particulares visiones. Es en ese momento que se busca responder cuestiones cruciales sobre las finalidades y los modelos de la escolarización de masas. ¿Cuáles son los objetivos de la educación escolarizada: formar el trabajador especializado o proporcionar una educación general y académica a la población? ¿Qué es lo que se debe enseñar: las habilidades básicas de escribir, leer y contar; las disciplinas académicas y humanísticas; las disciplinas científicas; las habilidades prácticas necesarias para las ocupaciones profesionales? ¿Cuáles son

las principales fuentes de conocimiento a ser enseñadas: el conocimiento académico; las disciplinas científicas; los saberes profesionales del mundo ocupacional adulto? ¿Qué es lo que debe estar en el centro de la enseñanza: los saberes “objetivos” de conocimiento organizado o las percepciones y las experiencias “subjetivas” de los niños y los jóvenes? En términos sociales: ¿cuáles deben ser las finalidades de la educación: adaptar a los niños y los jóvenes a la sociedad tal como existe o prepararlos para transformarla; la preparación para la economía o para la democracia?

Las respuestas de Bobbit eran claramente conservadoras, aunque su intervención buscaba transformar radicalmente el sistema educacional. Bobbit propugna que la escuela funcionase de la misma forma que cualquier otra empresa comercial o industrial. Tal como una industria, quería que el sistema educativo fuese capaz de especificar precisamente qué resultados pretendía obtener, que pudiese establecer métodos para obtenerlo de forma precisa y formas de evaluación que permitiesen saber con precisión si dichos resultados fueron realmente alcanzados. El sistema educacional debería comenzar por establecer, de forma precisa, cuales son sus objetivos. Esos objetivos, a su vez, deberían estar basados en un examen de aquellas habilidades necesarias para ejercer con eficiencia las ocupaciones profesionales de la vida adulta. El modelo de Bobbit estaba claramente volcado hacia la economía. Su palabra clave era “eficiencia”. El sistema educacional debería ser tan eficiente como cualquier otra empresa económica. Quería transferir a la escuela el modelo de organización propuesto por Frederick Taylor. En la propuesta de Bobbit, la educación debería funcionar de acuerdo con los principios de la administración científica propuestos por Taylor.

La orientación dada por Bobbit iría a constituir una de las vertientes dominantes de la educación estadounidense en el resto del siglo XX. Pero iba a competir con vertientes consideradas más progresistas como la liderada por John Dewey, por ejemplo. Antes de Bobbit, Dewey

había escrito, en 1902, un libro que incluía al “currículo” en el título, *The child an the curriculum*. En ese libro, Dewey estaba mucho más preocupado con la construcción de la democracia que con el funcionamiento de la economía. También, en contraste con Bobbit, encontraba importante tener en consideración en el planeamiento curricular, los intereses y las experiencias de los niños y los jóvenes. Para Dewey la educación no era tanto una preparación para la vida ocupacional adulta como un lugar de vivencia y práctica directa de principios democráticos. La influencia de Dewey no iba a reflejarse de la misma forma que la de Bobbit en la formación del currículo como campo de estudios.

La atracción e influencia de Bobbit se deben probablemente al hecho de que su propuesta parecía permitir volver científica a la educación. No era necesario discutir abstractamente las finalidades últimas de la educación: estaban dadas por la propia vida ocupacional adulta. Todo lo que era preciso hacer era investigar y mapear cuáles eran las habilidades necesarias para las diversas ocupaciones. Con un mapa preciso de esas habilidades era posible, entonces, organizar un currículo que permitiese su aprendizaje. La tarea del especialista en currículo consistía en hacer un relevamiento de esas habilidades, desarrollar currículos que permitiesen que esas habilidades fueran desarrolladas y, finalmente, planear y elaborar instrumentos de medición que posibilitasen decir con precisión si habían sido realmente aprendidas.

En la perspectiva de Bobbit, la cuestión del currículo se transforma en una cuestión de organización. El currículo es simplemente una mecánica. La actividad supuestamente científica del especialista en currículo no pasa de una actividad burocrática. No es por casualidad que el concepto central, en esta perspectiva, el de “desarrollo curricular”, iría a dominar la literatura estadounidense sobre currículo hasta los años 80. En una perspectiva que considera que las finalidades de la educación están dadas por las exigencias profesionales de la vida

adulta, el currículo se resume a una cuestión de desarrollo, a una cuestión técnica.

Para Bobbit es fundamental que se establezcan patrones en la educación tal como en la industria. El establecimiento de patrones es tan importante en la educación como en una usina de fabricación de aceros, pues, de acuerdo con Bobbit, “la educación, tal como una usina de fábrica de acero, es un proceso de moldeado”. El ejemplo dado por el propio Bobbit es esclarecedor. En un octavo grado, ilustra, algunos niños realizan adiciones “a un ritmo de 35 combinaciones por minuto”, en otras, “al lado, adicionan a un ritmo medio de 105 combinaciones por minuto”. Para Bobbit, el establecimiento de un patrón permitiría acabar con esa variación. En las últimas décadas, afirma, los educadores vienen a “percibir que es posible establecer patrones definitivos para los varios productos educacionales. La capacidad de adicionar a una velocidad de 65 combinaciones por minuto (...) es una especificación tan definida en cuanto a que se puede establecer para cualquier aspecto del trabajo de la fábrica de aceros”.¹

El modelo de currículo iría a encontrar su consolidación definitiva en un libro de Ralph Tyler publicado en 1949. El paradigma establecido por Tyler iba a dominar el campo del currículo en los Estados Unidos, con influencia en diversos países, incluido el Brasil, por las próximas cuatro décadas. Con este libro, los estudios sobre el currículo se establecen decididamente en torno a la idea de organización y desarrollo. A pesar de admitir la filosofía y la sociedad como posibles fuentes de objetivos para el currículo, el paradigma formulado por Tyler se centra en cuestiones de organización y desarrollo. Tal como en el modelo de Bobbit, el currículo es aquí esencialmente una cuestión técnica. Veamos, de forma sintética, el modelo propuesto por Tyler.

¹ Para no sobrecargar el texto, las fuentes de todas las citas están listadas al final del libro, en la sección “Referencias bibliográficas”.

La organización y el desarrollo del currículo deben buscar responder, de acuerdo con Tyler, en cuatro cuestiones básicas: “1. qué objetivos educacionales la escuela debe procurar atender?; 2. qué experiencias educacionales se pueden ofrecer que tengan probabilidades de alcanzar esos propósitos?; 3. cómo organizar eficientemente esas experiencias educacionales?; 4. cómo podemos tener certeza de que esos objetivos están siendo alcanzados?”. Las cuatro preguntas de Tyler corresponden a la división tradicional de la actividad educacional: “currículo” (1), “enseñanza e instrucción” (2 y 3) y “evaluación” (4).

En términos estrictos, sólo la primera cuestión se refiere a “currículo”. Es precisamente a esta cuestión que Tyler dedica la mayor parte de su libro. Identifica tres fuentes en las cuales se deben buscar los objetivos de la educación, afirmando que cada una de ellas debe ser igualmente tenida en consideración: 1. estudios sobre los aprendizajes; 2. estudios sobre la vida contemporánea fuera de la educación; 3. sugerencias de los especialistas de diferentes disciplinas. Aquí, Tyler amplía el modelo de Bobbit, al incluir dos fuentes que éste no contemplaba: la psicología y las disciplinas académicas. La segunda fuente es una demostración de cierta continuidad relativa al modelo de Bobbit.

Esas fuentes generarían un número excesivo de objetivos, los cuales podrían, además, ser mutuamente contradictorios. Para remediar esa situación Tyler sugiere subsumirlos en dos especies de “filtros”: la filosofía social y educacional con la cual la escuela está comprometida y la psicología del aprendizaje.

Tyler insiste en la afirmación de que los objetivos deben ser claramente definidos y establecidos. Los objetivos deben ser formulados en términos de comportamiento explícito. Esa orientación conductista se iría a radicalizar, por el contrario, en los años 60 con la revitalización de una tendencia fuertemente tecnicista en la educación estadounidense, representada sobre todo por un libro de Robert Mager,

Análise de objetivos, también influyente e el Brasil en la misma época. Es sólo a través de esa formulación precisa, detallada y comportamental de los objetivos que se puede responder a las otras preguntas que constituyen el paradigma de Tyler. La decisión sobre qué experiencias deben ser propiciadas y sobre cómo organizarlas depende de esa especificación, precisa de los objetivos. De la misma forma, es imposible evaluar, como lo adelantara Bobbit, sin que se estableciesen con precisión cuáles son los patrones de referencia.

Es interesante observar que tanto los modelos más tecnocráticos, como los de Bobbit y Tyler, como los modelos más progresistas del currículo, como el de Dewey, que emergieron en el inicio del siglo XX en los Estados Unidos, constituirían, de cierta forma, una reacción al currículo clásico, humanista que había dominado la educación secundaria desde su institucionalización. Como se sabe, ese currículo era heredero del currículo de las llamadas “artes liberales” que, venidas de la Antigüedad Clásica, se establecieron en la educación universitaria de la Edad Media y del Renacimiento, en la forma de las llamadas *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *quadrivium* (astronomía, geometría, música y aritmética). Obviamente, el currículo clásico humanista llevaba implícita una “teoría” del currículo. Básicamente en ese modelo el objetivo era introducir a los estudiantes al repertorio de las grandes obras literarias y artísticas de las herencias clásicas griega y latina, incluyendo el dominio de las respectivas lenguas. Supuestamente, esas obras encarnaban las mejores realizaciones y los más altos ideales del espíritu humano. El conocimiento de esas obras no estaba separado del objetivo de formar un hombre (sí, el macho de la especie) que encarnase esas ideas.

Cada uno de los modelos curriculares contemporáneos, el tecnocrático y el progresista, ataca al modelo humanista por algún flanco. El tecnocrático destacaba la abstracción y la supuesta inutilidad –para la vida moderna y para las actividades laborales- de las habilidades y conocimientos cultivados por el currículo clásico. El latín y el griego –

y sus respectivas literaturas- poco servían como preparación para el trabajo en la vida profesional contemporánea. No se aceptaba aquí tampoco los argumentos que en el siglo XIX habían sido desarrollados por la perspectiva del “ejercicio mental”, según el cual el aprendizaje de materias como el latín, por ejemplo, servía para ejercitar los “músculos mentales”, de una forma que podía aplicarse a otros contenidos. El modelo progresista, sobretodo aquel “centrado en el niño”, atacaba al currículo clásico por su distancia de los intereses y de las experiencias de los niños y los jóvenes. Por estar centrado en las materias clásicas, el currículo humanista simplemente no consideraba la psicología infantil. Ambas posturas sólo pudieron surgir, obviamente, en el contexto de la ampliación de la escolarización de masas, sobretodo de la escolarización secundaria que era el foco del currículo humanista clásico. El currículo clásico sólo puede sobrevivir en el contexto de una escolarización secundaria de acceso restringido a la clase dominante. La democratización de la escuela secundaria significó también el fin del currículo humanista clásico.

Los modelos más tradicionales de currículo, tanto los técnicos como los progresistas de base psicológica, a su vez, sólo irían a ser definitivamente refutados en los Estados Unidos, a partir de los años 70, con el llamado movimiento de “reconceptualización del currículo”. Pero esta es otra historia.

Lecturas

HAMILTON, David. “Sobre as origens dos termos classe e currículo”. *Teoria e educação*, 6, 1992: p. 33-51.

KLIEBARD, Herbert M. “Os princípios de Tyler”. En Rosemary G. Messick, Lyra Paixão e Lília de R. Bastos (org.). *Currículo: análise e debate*. Rio: Zahar, 1980: p. 39-52.

KLIEBARD, Herbert M. “Burocracia e teoria do currículo”. En Rosemary G. Messick, Lyra Paixão e Lília de R. Bastos (org.). *Currículo: análise e debate*. Rio: Zahar, 1980: p. 39-52.

MOREIRA, Antonio F, B. e SILVA, Tomaz T. da. “Sociología e teoria crítica do currículo: uma introdução”. In MOREIRA, Antonio F, B. e SILVA, Tomaz T. da (orgs.). *Currículo, sociedade e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999: p. 7-38.

Tyler, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia

Como sabemos, la década de los 60 fue una década de grandes agitaciones y transformaciones. Los movimientos de independencia de las antiguas colonias europeas; las protestas estudiantiles en Francia y en otros países; la continuación del movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos; las protestas contra la guerra de Vietnam; los movimientos de contracultura; el movimiento feminista; la liberación sexual; las luchas contra la dictadura militar en Brasil: son algunos de los importantes movimientos sociales y culturales que caracterizaron los años 60. No por coincidencia fue también en esa década que surgieron libros, ensayos, teorizaciones que pusieron en jaque el pensamiento y la estructura educativa tradicional.

Es comprensible que las personas involucradas en revisar esos movimientos tiendan a reivindicar la prioridad de aquellos movimientos iniciados en su propio país. Así, para la literatura educativa estadounidense, la renovación de la teoría sobre currículo parece haber sido exclusividad de llamado “movimiento de reconceptualización”. De la misma forma, la literatura inglesa reivindica prioridad para la llamada “nueva sociología de la educación”, un movimiento identificado con el sociólogo inglés Michael Young. Una revisión brasilera no dejaría de señalar el importante papel de la obra de Paulo Freire, en cuanto a los franceses ciertamente no dejarían de destacar el papel de los ensayos de Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet. Una evaluación más equilibrada argumentaría que el movimiento de renovación de la teoría educativa que abalaba a la teoría educativa tradicional, teniendo influencia apenas en lo teórico, pero inspirando verdaderas revoluciones en las propias experiencias educativas, “estalló” en varios lugares al mismo tiempo.

Las teorías críticas del currículo efectúan una completa inversión en los fundamentos de las teorías tradicionales. Como vimos, los modelos tradicionales, como el de Tyler por ejemplo, no estaban en absoluto preocupados en hacer cualquier tipo de cuestionamiento más radical relativo a las disposiciones educacionales existentes, a las formas dominantes de conocimiento o, de modo más general, a la forma social dominante. Al tomar al *status quo* como referencia deseable, las teorías tradicionales se concentraban en las formas de organización y elaboración del currículo. Los modelos tradicionales de currículo se restringían a la actividad técnica de *cómo hacer* el currículo. Las teorías críticas sobre el currículo, en cambio, comienzan por poner en cuestión precisamente los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educacionales. Desconfían del *status quo*, responsabilizándolo por las desigualdades e injusticias sociales. Las teorías tradicionales eran teorías de aceptación, ajuste y adaptación. Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical. Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas de *cómo hacer* el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo *hace*.

Es preciso hacer una distinción, inicialmente, entre de un lado, las teorizaciones críticas más generales, como por ejemplo, el importante ensayo de Althusser sobre la ideología o el libro conjunto de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*, y de otro lado, aquellas teorizaciones centradas de forma más precisa en cuestiones de currículo, como por ejemplo la “nueva sociología de la educación” o el “movimiento de reconceptualización” de la teoría curricular. Es importante, de cualquier forma, revisar también aquellas teorías más generales sobre educación por la influencia que tenían sobre el desarrollo de la teoría crítica del currículo. Podríamos comenzar por una breve cronología de los marcos fundamentales tanto de la teoría educativa crítica más general como de la teoría crítica del currículo:

1970 – Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*.

1970 – Louis Althusser, *La ideología y los aparatos ideológicos del estado*.

1970 – Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*.

1971 – Baudelot y Establet, *La escuela capitalista en Francia*.

1971 – Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*, v. I.

1971 – Michael Young, *Conocimiento y control: nuevas direcciones de la sociología de la educación*.

1976 – Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*

1976 – William Pinar y Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*.

1979 – Michael Apple, *Ideología y curriculum*.

El ahora famoso ensayo del filósofo francés Louis Althusser, *La ideología y los aparatos ideológicos del estado*, iría a facilitar las bases para las críticas marxistas de la educación que se siguieron. Particularmente, en ese ensayo Althusser iba a hacer una importante conexión entre educación e ideología que va a ser central para las subsiguientes teorizaciones críticas de la educación y del currículo basadas en el análisis marxista de la sociedad. La referencia que Althusser hace sobre la educación en ese ensayo es bastante sumaria. Esencialmente argumenta que la permanencia de la sociedad capitalista depende de la reproducción de sus componentes económicos (fuerza de trabajo, medios de producción) y de la reproducción de sus componentes ideológicos. Además de la continuidad de las condiciones de su producción material, la sociedad capitalista no se sustentaría si no hubiesen mecanismos e instituciones encargadas de garantizar que el *status quo* no sea objetado. Eso se puede conseguir a través de la fuerza o del convencimiento, de la represión o de la ideología. El primer mecanismo está a cargo de los aparatos represivos del estado (la policía, lo jurídico); el segundo es responsabilidad de los aparatos ideológicos del estado (la religión, los medios de comunicación, la escuela, la familia).

En la primera parte del ensayo, Althusser da, implícitamente, una definición bastante simple de ideología. La ideología está constituida por aquellas creencias que nos llevan a aceptar las estructuras sociales (capitalistas) existentes como buenas y deseables. Esa definición es sustancialmente modificada en la segunda parte del ensayo, en la cual el concepto de ideología se vuelve bastante más complejo, pero esta es otra discusión. La producción y la difusión de la ideología es hecha, como vimos, por los aparatos ideológicos del estado, entre los cuales se sitúa, de manera privilegiada en la argumentación de Althusser, justamente la escuela. La escuela se constituye en un aparato ideológico central porque atiende prácticamente a toda la población por un período prolongado de tiempo.

¿Cómo transmite la ideología la escuela? Esta actúa ideológicamente a través de su currículo, sea de una forma más directa, a través de las materias más susceptibles a la transmisión de creencias explícitas sobre la deseabilidad de las estructuras sociales existentes, como Estudios Sociales, Historia, Geografía, por ejemplo; o sea de una forma más indirecta, a través de disciplinas más “técnicas”, como Ciencias y Matemática. Además, la ideología actúa de forma discriminatoria: atrae a las personas de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, en tanto que las personas de las clases dominantes aprenden a dirigir y a controlar. Esa diferenciación está garantizada por los mecanismos selectivos que hacen que los niños de las clases dominadas sean expulsados de la escuela antes de llegar a aquellos niveles donde se aprenden los hábitos y habilidades propios de las clases dominantes.

La problemática central del análisis marxista de la educación y de la escuela consiste, como muestra el ejemplo de Althusser, en establecer cuál es la relación entre la escuela y la economía, entre la educación y la producción. Una vez que, en el análisis marxista, la economía y la producción están en el centro de la dinámica social, cuál es el papel de la educación y de la escuela en ese proceso? Cómo contribuyen la

escuela y la educación para que la sociedad continúe siendo capitalista, para que continúe dividida entre capitalistas (propietarios de los medios de producción) y trabajadores (propietarios únicamente de sus capacidades de trabajo)? Althusser nos dio un tipo de respuesta: la escuela contribuye a la reproducción de la sociedad capitalista al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver la composición social existente como buena y deseable. Baudelot y Establet, en un libro también ahora clásico, *La escuela capitalista en Francia*, van a desarrollar en detalle la tesis althusseriana. Cabría a dos economistas estadounidenses, Bowles y Gintis, formular una respuesta un poco diferente de aquella pregunta central sobre las conexiones entre producción y educación.

En su libro, *La escuela capitalista en América*, Bowles y Gintis introducen el concepto de correspondencia para establecer la naturaleza de la conexión entre escuela y producción. Como vimos, Althusser enfatizaba el papel del *contenido* de las materias escolares en la transmisión de la ideología capitalista, sin embargo la definición de ideología que daba en la segunda parte de su ensayo (la ideología como *práctica*) apuntaba hacia la posibilidad de otra utilización de ese concepto. En contraste con ese énfasis en el contenido, Bowles y Gintis enfatizan el aprendizaje, a través de la vivencia de las *relaciones* sociales de las escuelas, de las actitudes necesarias para calificar como un buen trabajador capitalista. Las relaciones sociales del puesto de trabajo capitalista exigen ciertas actitudes por parte del trabajador: obediencia a las órdenes, puntualidad, constancia, confiabilidad, en el caso del trabajador subordinado; capacidad de dirigir, de formular proyectos, de conducirse en forma autónoma, en el caso de los trabajadores situados en los niveles más altos de la escala ocupacional. Cómo garantiza, en el esquema de Bowles y Gintis, la escuela que esas actitudes sean incorporadas a la psique del estudiante, o sea, al futuro trabajador?

La escuela contribuye en ese proceso, no a través del contenido explícito de su currículo, sino al reflejar, en su funcionamiento, las *relaciones* sociales del puesto de trabajo. Las escuelas dirigidas a los trabajadores subordinados tienden a privilegiar relaciones sociales en las cuales, al practicar papeles subordinados, los estudiantes aprenden la subordinación. En cambio, las escuelas dirigidas a los trabajadores de los escalones superiores de la escala ocupacional tienden a favorecer relaciones sociales en las cuales los estudiantes tienen la oportunidad de practicar actitudes de autonomía y dirección. Es pues, a través de una *correspondencia* entre las *relaciones* sociales de la escuela y las *relaciones* sociales del puesto de trabajo que la educación contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción de la sociedad capitalista. Se trata de un proceso bidireccional. En un primer movimiento, la escuela es un reflejo de la economía capitalista o, más específicamente, del puesto de trabajo capitalista. Ese reflejo, a su vez, garantiza que, en un segundo movimiento, de vuelta, el puesto de trabajo capitalista reciba justamente el tipo de trabajador que necesita.

La crítica a la escuela capitalista, en esta etapa inicial, no se limitaba al análisis marxista. Los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron fueron elaborando una crítica a la educación que, aunque centrada en el concepto de “reproducción”, se apartaba del análisis marxista en varios aspectos. Además del concepto de “reproducción”, el análisis de Bourdieu y Passeron se desarrollaba a través de conceptos que eran deudores, aunque apenas metafóricamente, de conceptos económicos. Pero, contrariamente al análisis marxista, el funcionamiento de la escuela y de las instituciones culturales no está derivado del funcionamiento de la economía. Bourdieu y Passeron veían el funcionamiento de la escuela y de la cultura a través de metáforas económicas. En ese análisis, la cultura no depende de la economía: la cultura funciona *como* una economía, como demuestra por ejemplo el uso del concepto de “capital cultural”.

Para Bourdieu y Passeron, la dinámica de la reproducción social está centrada en el proceso de reproducción cultural. Es a través de la reproducción de la cultura dominante que la reproducción más amplia de la sociedad queda garantizada. La cultura que tiene prestigio y valor social es justamente la cultura de las clases dominantes: sus valores, gustos, costumbres, hábitos, modos de comportarse, de elegir. En la medida en que esa cultura tiene valor en términos sociales; en la medida en que *vale* alguna cosa; en la medida en que haga que la persona que la posee obtenga ventajas materiales y simbólicas, se constituye como *capital* cultural. Ese capital cultural existe en diversos estados. Se puede manifestar en estado objetivado: las obras de arte, las obras literarias, las obras teatrales, etc. La cultura puede existir también sobre la base de títulos, certificados y diplomas: es el capital cultural institucionalizado. Finalmente, el capital cultural se manifiesta de forma incorporada, introyectada, internalizada. En esta última forma se confunde con el *hábitus*, precisamente el término utilizado por Bourdieu y Passeron para referirse a las estructuras sociales y culturales que se internalizan.

El dominio simbólico, que es el dominio por excelencia de la cultura, da significado, actúa a través de un delicado mecanismo. Adquiere su fuerza precisamente al definir a la cultura dominante como *la* cultura. Los valores, los hábitos y costumbres, los comportamientos de la clase dominante son aquellos considerados como constituyendo *la* cultura. Los valores y hábitos de otras clases pueden ser cualquier otra cosa, pero no son *la* cultura. Ahora es que ven el cambio. La eficacia de esa definición de cultura dominante como *la* cultura depende de una importante operación. Para que esa definición alcance su máxima eficiencia es necesario que no aparezca como tal, que no aparezca justamente como lo que ella es, como una definición arbitraria, como una definición que no tiene base objetiva, como una definición que está basada sólo en la fuerza (ahora propiamente económica) de la clase dominante. Es esa fuerza original la que permite que la clase dominante pueda definir *su* cultura como *la* cultura, pero en ese mismo

acto de definición se oculta la fuerza que hace posible que pueda imponerse esa definición arbitraria. Hay, por lo tanto, aquí, dos procesos en funcionamiento: por un lado, la imposición y por otro, el ocultamiento de que se trata de una imposición, que aparece, entonces, como *natural*. Es ese el doble mecanismo que Bourdieu y Passeron llaman la *doble violencia* del proceso de dominación cultural.

Ahora, adónde entra la escuela y la educación en ese proceso? En Bourdieu y Passeron, contrariamente a otros análisis críticos, la escuela no actúa para la inculcación de la cultura dominante a los niños y jóvenes de las clases dominadas, sino, al contrario, por un mecanismo que termina por funcionar como un mecanismo de exclusión. El currículo escolar está basado en la cultura dominante: se expresa en el lenguaje dominante, es transmitido a través del código cultural dominante. Los niños de las clases dominantes pueden fácilmente comprender ese código, pues durante toda su vida estuvieron inmersos, todo el tiempo, en ese código. Ese código es natural para ellos. Se sienten a su voluntad en el clima cultural y afectivo construido por ese código. Es su ambiente de origen. En contraste, para los niños y jóvenes de las clases dominadas, ese código es simplemente indescifrable. Ellos no saben de qué se trata. Ese código funciona como una lengua extranjera: es incomprendible. La vivencia familiar de los niños y los jóvenes de las clases dominadas no los acostumbró a ese código, que les aparece como algo extraño y ajeno. El resultado es que los niños y los jóvenes de las clases dominantes son exitosos en la escuela, lo que les permite el acceso a los grados superiores del sistema educativo. Los niños y los jóvenes de las clases dominadas, en cambio, sólo pueden encarar el fracaso, quedándose en el camino. Los niños y jóvenes de las clases dominantes ven su capital cultural reconocido y *fortalecido*. Los niños y jóvenes de las clases dominadas tiene su cultura nativa desvalorizada, al mismo tiempo que su capital cultural, ya inicialmente bajo o nulo, no sufre ningún aumento o valorización. Se completa el ciclo de la reproducción cultural. Es esencialmente a

través de esa reproducción cultural, a su vez, que las clases sociales se mantienen tal como existen, garantizando el proceso de reproducción.

En general, se han deducido del análisis de Bourdieu y Passeron (y, particularmente, de los análisis individuales de Bourdieu) una pedagogía y un currículo que, en oposición al currículo basado en la cultura dominante, se centraría en las culturas dominadas. Se trata, probablemente, de un malentendido. Su análisis no nos dice que la cultura dominante es indeseable y que la cultura dominada sería, en cambio, deseable. Decir que la clase dominante define arbitrariamente su cultura como deseable no es la misma cosa que decir que la cultura dominada es lo deseable. Lo que Bourdieu y Passeron proponen, a través del concepto de *pedagogía racional*, es que los niños de las clases dominadas tengan una educación que les posibilite tener, en la escuela, la misma inmersión duradera en la cultura dominante que forma parte de la experiencia de los niños de las clases dominantes, a través de la familia. Fundamentalmente, su propuesta pedagógica consiste en abogar por una pedagogía y un currículo que reproduzcan, en la *escuela*, para los niños de las clases dominadas, aquellas condiciones que los niños de las clases dominantes tienen en la *familia*.

En su conjunto, esos textos forman la base de la teoría educacional crítica que se irá desarrollando en los años siguientes. Pueden haber sido ampliamente criticados y cuestionados en la explosión de la literatura crítica producida en los años 70 y 80, sobretudo por su supuesto determinismo económico, pero, después de ellos, la teoría curricular sería radicalmente modificada. La teoría del curricular reciente aun vive de ese legado.

Lecturas

ALTHUSSER, Louis. *Aparéelos ideológicos de Estado*. Rio: Graal, 1983.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani)

BOWLES, Samuel y Gintis, Herbert. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educacaco*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

**Contra la concepción técnica:
Los reconceptualistas**

A finales de los años sesenta, se podría afirmar que la hegemonía de la concepción técnica del currículo tenía los días contados. Como vimos, se esbozaban, en varios países simultáneamente, movimientos de reacción a las concepciones burocráticas y administrativas del currículo. En países como Francia e Inglaterra, los contornos más generales de una teoría crítica surgían de campos no directamente pedagógicos o educacionales, como la sociología crítica (Bourdieu, por ejemplo) y la filosofía marxista (Althusser, por ejemplo). En los Estados Unidos y Canadá, en cambio, el movimiento de la crítica a las perspectivas conservadoras sobre el currículo tenían origen en el propio campo de estudio de la educación.

Los antecedentes de la reflexión de los presupuestos de la concepción técnica del currículo tal como fue consolidada por el modelo de Taylor se esbozaban ya en los escritos de autores como James McDonald y Dwayne Huebner. Un movimiento más organizado y visible, solamente iba a ganar impulso con el liderazgo de William Pinar, con la Conferencia sobre Currículo organizada por el grupo, en la Universidad de Rochester, Nueva York, en 1973. El movimiento de reconceptualización manifestaba una insatisfacción creciente de personas del campo del currículo con los parámetros tecnocráticos establecidos por los modelos de Bobbit y Tyler. Las personas identificadas con lo que pasó a ser conocido como “movimiento de reconceptualización” comienzan a percibir que la comprensión del currículo como una actividad meramente técnica y administrativa no se encuadraba muy bien con las teorías sociales de origen, sobretodo, europeas con las cuales estaban más familiarizadas: la fenomenología, la hermenéutica, el marxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Aquello que, en las perspectivas tradicionales, era entendido como currículo era precisamente lo que, de acuerdo con las teorías

sociales, precisaba ser cuestionado y criticado. Así, por ejemplo, desde el punto de vista de la fenomenología, las categorías de aprendizaje, objetivos, medición y evaluación nada tenían que ver con los significados del “mundo de la vida” a través de los cuales las personas construyen y perciben su experiencia. De acuerdo con la perspectiva fenomenológica, esas categorías tenían que ser “puestas entre paréntesis”, cuestionadas, para llegar a la “esencia” de la educación y del currículo. Desde el punto de vista marxista, para tomar otro ejemplo, el énfasis en la eficiencia y en la racionalidad administrativa sólo refleja la dominación del capitalismo sobre la educación y el currículo, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades de clase.

Esos dos ejemplos reflejan, por el contrario, un antagonismo entre los dos campos en los cuales, en los Estados Unidos, se dividió la crítica de los modelos tradicionales. Por un lado, estaban aquellas personas que utilizaban los conceptos marxistas, filtrados a través de análisis marxistas contemporáneos, como los de Gramsci y de la Escuela de Frankfurt, para hacer la crítica de la escuela y del currículo existentes. Esos análisis enfatizaban el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social a través de la educación y el currículo. Por otro lado, se colocaban las críticas de la educación y del currículo tradicionales inspiradas en estrategias interpretativas de investigación, como la fenomenología y la hermenéutica. Aquí, el énfasis no estaba en el papel de las estructuras o en categorías teóricas abstractas (como ideología, capitalismo, control, dominación de clase), sino en los significados subjetivos que las personas dan a sus experiencias pedagógicas y curriculares. Ambas perspectivas trataban de desafiar a los modelos técnicos dominantes; procuraban echar mano de estrategias analíticas que permitiesen poner en jaque las comprensiones naturalizadas del mundo social y, en particular, de la pedagogía y del currículo. En el caso de la fenomenología, de la hermenéutica, de la autobiografía, desnaturalizar las categorías con las cuales, ordinariamente, comprendemos y vivimos lo cotidiano,

significa focalizarlas a través de una perspectiva profundamente personal y subjetiva. Hay un vínculo con lo social, en la medida en que esas categorías son creadas y mantenidas, intersubjetivamente a través del lenguaje, pero, en última instancia, el foco está en las experiencias y en las significaciones subjetivas. En contraste, en la crítica de inspiración marxista, desnaturalizar el mundo “natural” de la pedagogía y el currículo significa someterlo a un análisis científico, centrado en conceptos que rompen con las categorías de sentido común con las que, ordinariamente, vemos y comprendemos aquel mundo.

El movimiento de reconceptualización, tal como es definido por sus propios iniciadores, pretendía incluir tanto las vertientes fenomenológicas como las vertientes marxistas, pero las personas enroladas en la última vertiente rechazaban, en general, una identificación plena con aquel movimiento. En verdad, procuraban estar distanciados de un movimiento que veían como excesivamente centrado en cuestiones subjetivas, como un movimiento muy poco político. Para autores de inspiración marxista, como Michael Apple, el movimiento de reconceptualización, sin embargo constituía un cuestionamiento al modelo técnico dominante, era visto como un retroceso a lo personal, a lo narcisístico y a lo subjetivo. Al final, el rótulo de la “reconceptualización” que caracterizó un movimiento hoy disuelto en el pos-estructuralismo, en el feminismo, en los estudios culturales, quedó limitado a las concepciones fenomenológicas, hermenéuticas y autobiográficas de crítica a los modelos tradicionales de currículo. Es por eso que, en esta sección, limitaremos nuestra discusión a esas concepciones. Las perspectivas más marxistas y estructurales, como la de Michael Apple y la de Henry Giroux, serán tratadas en otra sección.

La concepción contemporánea de fenomenología tiene origen en Edmund Husserl, desarrollada posteriormente por autores como Heidegger y Merleau-Ponty. El acto fenomenológico fundamental consiste en someter el entendimiento que normalmente tenemos del

mundo cotidiano a una suspensión. La investigación fenomenológica comienza por poner los significados ordinarios de lo cotidiano “entre paréntesis”. Aquellos significados que tomamos como naturales constituyen sólo la “apariencia” de las cosas. Tenemos que poner esa apariencia en duda, en cuestión, para poder llegar a su “esencia”. La investigación fenomenológica pone en cuestión, así, a las categorías del sentido común, pero no son sustituidas por categorías teóricas y científicas abstractas. Está focalizada, en vez de eso, en la experiencia vívida, en el “mundo de la vida”, en nuestros significados subjetiva e intersubjetivamente construidos. El concepto de “significado” no tiene, para la fenomenología, el mismo sentido que tenía para una semiología estructuralista, la cual surge y se desarrolla, en cierta forma, precisamente en reacción y oposición a ella. El “significado”, para la fenomenología, no puede ser simplemente determinado por su valor “objetivo” en una cadena de oposiciones estructurales, como en la semiología. El significado es, al contrario, algo profundamente personal y subjetivo. Su conexión con lo social se da no a través de estructuras sociales impersonales y abstractas, sino a través de conexiones intersubjetivas. Para la fenomenología, el significado se manifiesta en el lenguaje, a través del lenguaje, pero es también aquello que de cierta forma escapa al lenguaje ordinario, al sentido común implantado en el lenguaje. Los verdaderos significados de nuestra experiencia tienen que volver al lenguaje para encontrar su expresión, pero ellos tienen, antes, de cierta forma, que ser recuperados debajo del lenguaje, en aquello que abala al lenguaje, en su sustrato.

Intelectuales como Max van Manen, Ted Aoki (ambos de Canadá) y Madeleine Grumet (Estados Unidos), que estuvieron centralmente vinculados, en esos países, en el desarrollo de una comprensión fenomenológica del currículo, no estaban preocupados tanto con los aspectos filosóficos de la fenomenología sino con las posibilidades que la fenomenología presentaba para el estudio del currículo. La perspectiva fenomenológica del currículo es, en términos epistemológicos, la más radical de las perspectivas críticas, en la

medida en que representa una ruptura fundamental con la epistemología tradicional. La tradición fenomenológica del análisis del currículo es aquella que tal vez menos reconoce la estructuración tradicional del currículo en disciplinas o materias. Para la perspectiva fenomenológica, con su énfasis en la experiencia, en el mundo vivido, en los significados subjetivos e intersubjetivos, poco sentido tienen las formas de comprensión técnica y científica implicadas en la organización y estructuración del currículo en torno de disciplinas. Las disciplinas tradicionales están concebidas en torno de conceptos científicos, instrumentales, esto es, del mundo de segundo orden de los conceptos y no del mundo del primer orden de las experiencias directas. Como máximo, las disciplinas y materias tradicionales aparecen como categorías a ser cuestionadas, a ser “puestas entre paréntesis”.

En la perspectiva fenomenológica, el currículo no está constituido por hechos, ni tampoco de conceptos teóricos y abstractos: el currículo es un lugar en el cual docentes y alumnos tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dado y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia. En la perspectiva fenomenológica, primeramente, las propias categorías de las perspectivas tradicionales sobre currículo, sobre pedagogía y sobre enseñanza son sometidas a la suspensión y a la reducción fenomenológicas. “Objetivos”, “aprendizaje”, “evaluación”, “metodología” son todos conceptos de segundo orden, que aprisionan la experiencia pedagógica y educacional del mundo vivido de docentes y estudiantes. Después, es la propia experiencia de los estudiantes que se vuelve objeto de investigación fenomenológica. Así, cuando en el currículo tradicional los estudiantes eran alentados a adoptar la actitud supuestamente científica que caracterizaba las disciplinas académicas, en el currículo fenomenológico ellos son alentados a aplicar a su propia experiencia, a

su propio mundo vivido la actitud que caracteriza la investigación fenomenológica.

La actitud fenomenológica implica, primeramente, seleccionar temas que puedan ser sometidos al análisis fenomenológico. En general, esos temas, como se desprende de los ejemplos desarrollados en la literatura educacional de análisis fenomenológico, son temas que forman parte de la vida cotidiana, rutinaria, sea de la propia persona que hace el análisis, sea de las personas involucradas en la situación analizada. Así, para dar un ejemplo pedagógico, una profesora recién recibida podría analizar su propia experiencia al dar sus primeras clases. Procuraría evitar, antes que nada, una descripción que se limitase al significado comúnmente atribuido a una situación como esa, así como buscaría escapar de una descripción demasiado dependiente de categorías abstractas o científicas. Se centraría, al contrario, en la singularidad del significado que esa experiencia tiene para ella. Buscaría la “esencia” de esa experiencia, no en el sentido de una “esencia” anterior, preexistente, sino en el sentido de una “esencia” que estuviese más allá de las categorías tanto del sentido común como de la ciencia. Además de una profunda introspección, la profesora, transformada en analista fenomenológica podría echar mano de los significados que otras personas atribuyen a esa situación, tanto como de los significados con que la situación pueda haber sido descrita en la literatura y en el arte. El análisis fenomenológico termina en una escritura fenomenológica, en la cual el analista reconstruye, a través del lenguaje (siempre una experiencia de segundo orden), la experiencia vivida por ella o por otras personas involucradas en la situación.

Los temas sometidos al análisis en la literatura fenomenológica sobre currículo parecen casi siempre “banales”, precisamente porque son retirados de la experiencia banalizada de la vida cotidiana. En cierto sentido, lo que el análisis fenomenológico pretende es desbanalizarlos, volverlos otra vez significados. Así, por ejemplo, un conjunto de textos

fenomenológicos divulgados recientemente por el canadiense Max van Manen, en Internet, enfoca los siguientes temas, entre otros: la espera; el sentirse en casa; el saludo “¿cómo te va?”; la experiencia de ser madrastra; tanto como temas no tan banales como la muerte, la enfermedad y la experiencia de recibir un diagnóstico médico. Algunas veces el objeto de análisis fenomenológico coincide con el objeto de otros tipos de análisis, pero el abordaje es radicalmente diferente. Uno de los textos mencionados focaliza, por ejemplo, la noción de tiempo de la niñez. Se puede comparar aquí ese análisis con aquellos análisis de inspiración piagetiana de la misma temática. El análisis piagetiano estaría centrado, probablemente, en una descripción objetiva, abstracta, universalizada de los conceptos de tiempo utilizados por los niños. Un análisis fenomenológico, en cambio, procuraría destacar los aspectos subjetivos, vividos, concretos, situados de la experiencia de tiempo para los niños.

Es precisamente el carácter situacional, singular, único, concreto de la experiencia vivida –el aquí y ahora- que el análisis fenomenológico procura destacar. Este análisis sale de las universalizaciones y abstracciones del conocimiento científico, conceptual, para focalizarse en lo concreto y en lo histórico del mundo vivido. Es, así, profundamente personal, subjetivo, idiosincrático. En sus momentos más reveladores es conmovedoramente poético. Revela más por evocar y sugerir que por mostrar y convencer.

En la teorización sobre el currículo, el análisis fenomenológico ha sido, frecuentemente, combinado con otras dos estrategias de investigación: la hermenéutica y la autobiografía. Por ejemplo, Max van Manen, ya citado, practica aquello que llama “hermenéutica fenomenológica”, un abordaje que combina las estrategias de descripción fenomenológica con las estrategias interpretativas de la hermenéutica. De forma general, la hermenéutica, tal como fue desarrollada modernamente por autores como Gadamer, destaca, en contraste con la supuesta existencia de un significado único y

determinado, la posibilidad de múltiples interpretaciones que tienen los textos –entendidos aquí no sólo como el texto escrito, sino como cualquier conjunto de significados. Aunque la fenomenología, tal como fue definida originalmente por Husserl, estuvo centrada en una descripción de las cosas tal como ellas son, también incluye el uso de una gama de estrategias interpretativas.

Ya la autobiografía ha sido combinada con la fenomenología para enfatizar los aspectos formativos del currículo, entendido de forma amplia, como experiencia vivida. En algunos autores, como William Pinar por ejemplo, se recurre también a recursos analíticos del psicoanálisis. En esa perspectiva, el método autobiográfico nos permitiría investigar las formas por las cuales nuestra subjetividad y nuestra identidad son formadas. William Pinar recurre a la etimología de la palabra *curriculum* para darle un sentido renovado. Destaca que esa palabra, significando originalmente “pista de carrera”, deriva del verbo *currere*, en latín correr. Es, ante todo, un verbo, una actividad y no una cosa, un sustantivo. Al enfatizar el verbo, desplazamos el énfasis de la “pista de carrera” hacia el acto de “recorrer la pista”. Es como actividad que el currículo debe ser comprendido –una actividad que no se limita a nuestra vida escolar, educacional, sino a nuestra vida entera.

En oposición tanto a las perspectivas tradicionales como a las perspectivas críticas macrosociológicas, el método autobiográfico, en la visión de Pinar, permite focalizar lo concreto, lo singular, lo histórico en nuestra vida. Permite conectar lo individual a lo social de una forma que las otras perspectivas no hacen. El método autobiográfico no se limita a develar los momentos y los aspectos formativos de nuestra vida, sobretodo de nuestra vida educacional y pedagógica: él mismo tiene una dimensión formativa, autotransformadora. En último análisis, al menos en el lenguaje de los años iniciales de desarrollo de la perspectiva autobiográfica, la autobiografía tiene un objetivo liberador, emancipador. Al permitir que

se hagan conexiones entre el conocimiento escolar, la historia de vida y el desarrollo intelectual y profesional, la autobiografía contribuye a la transformación del propio yo. En esta perspectiva una mayor comprensión de si implica una elección más conciente, responsable y comprometida.

Tal como la perspectiva más general de análisis fenomenológico del currículo, la autobiografía, como una visión epistemológica que va contra las formas racionalistas de conocer de las ciencias sociales, no combina bien con la forma como el currículo oficial está organizado (en materias o disciplinas). Tal vez sea por eso que los ejemplos dados en esa literatura tiendan a referirse al área de formación docente. William Pinar, por ejemplo, sugiere que se examine autobiográficamente nuestra vida escolar y educacional: cómo fue nuestra experiencia educacional cuando entramos a la escuela; qué episodios recordamos; cuáles eran nuestros sentimientos en esos episodios; cuáles las conexiones entre nuestro yo y el conocimiento formal. Por su carácter autotransformativo, esa investigación autobiográfica sería extremadamente importante en el proceso de formación docente. La literatura autobiográfica es menos clara en lo que se refiere a la aplicación del método autobiográfico a la educación de niños y jóvenes. Podría ser utilizada como un recurso educacional en ese nivel educativo, pero es difícil pensar en la autobiografía como un abordaje único del proceso curricular.

Lecturas

MARTINS, Joel. *Un enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

DOMÍNGUEZ, José Luiz. “Interesses humanos e paradigmas curriculares”. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. 67 (156), 1986: p. 351-66.

La crítica neomarxista de Michael Apple

El inicio de la crítica neomarxista a las teorías tradicionales del currículo y a su papel ideológico está fuertemente identificado con el pensamiento de Michael Apple. Trabajos anteriores, como los de Althusser y Bourdieu por ejemplo, habían establecido las bases de una crítica radical a la educación liberal, pero no habían tomado especialmente como foco de su cuestionamiento el currículo y el conocimiento escolar. Apple se aprovecha de esas críticas y de otras tradiciones de la teorización social crítica más amplia (Raymond Williams por ejemplo), para elaborar un análisis crítico del currículo que iba a ser muy influyente en las décadas siguientes.

Apple toma como punto de partida los elementos centrales que la crítica marxista le hace a la sociedad. La dinámica de la sociedad capitalista gira en torno de la dominación de clase, de la dominación de los que tienen el control de la propiedad de los recursos materiales sobre aquellos que poseen sólo su fuerza de trabajo. Esa característica de la organización de la economía en la sociedad capitalista afecta todo aquello que ocurre en otras esferas sociales, como la educación y la cultura por ejemplo. Hay pues, una relación estructural entre economía y educación, entre economía y cultura. En términos de la terminología introducida por autores como Bernstein y Bourdieu, hay un vínculo entre reproducción cultural y reproducción social. Más específicamente, hay una clara conexión entre la forma como está organizada la economía y la forma como está organizado el currículo.

Para Apple ese vínculo no es un vínculo de determinación simple y directo. La preocupación por evitar una concepción mecanicista y determinista de los vínculos entre producción y educación ya estaba presente en su primer libro, *Ideología y currículo*, publicado por primera vez en Estados Unidos en 1979, pero iba a volver más fuerte en sus posteriores libros. Básicamente, para Apple, no es suficiente postular un vínculo entre las estructuras económicas y sociales más amplias y la educación y el

currículo. Ese vínculo es mediado por procesos que ocurren en el campo de la educación y del currículo y que son ahí *activamente* producidos. Es mediado por la acción humana. Aquello que ocurre en la educación y en el currículo no puede ser simplemente deducido del funcionamiento de la economía.

Esa preocupación es la que lleva a Apple a recurrir al concepto de hegemonía, tal como fue formulado por Antonio Gramsci y desarrollado por Raymond Williams. El concepto de hegemonía permite ver al campo social como un campo controvertido, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación. Es precisamente a través de ese esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural. Ese convencimiento alcanza su máxima eficiencia cuando se transforma en sentido común, cuando se naturaliza. El campo cultural no es un simple reflejo de la economía: tiene su propia dinámica. Las estructuras económicas no son suficientes para garantizar la conciencia; ésta precisa ser conquistada en su propio campo.

Es con esos elementos, enriquecidos con otros tomados en préstamo de autores como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y Michael Young, que Michael Apple va a poner al currículo en el centro de las teorías educacionales críticas. Contraponiéndose a las perspectivas tradicionales sobre el currículo, Apple ve al currículo en términos estructurales y relacionales. El currículo está estrechamente relacionado con las estructuras económicas y sociales más amplias. No es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos. Contrariamente a lo que supone el modelo de Tyler, por ejemplo, el currículo no está organizado a través de un proceso de selección que recurre a las fuentes imparciales de la filosofía o de los valores supuestamente consensuados de la sociedad. El conocimiento incluido en el currículo es un conocimiento particular. La selección que constituye el currículo es el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes.

En el análisis de Apple, la preocupación no es por la validación epistemológica del conocimiento incorporado en el currículo. La cuestión no es saber qué conocimiento es verdadero, sino qué conocimiento es *considerado* verdadero. La preocupación es con las formas con las cuales ciertos conocimientos son considerados como legítimos, en detrimento de otros, vistos como ilegítimos. En los modelos tradicionales, el conocimiento existente es tomado como dado, como incuestionable. Si existe algún cuestionamiento, no va más allá de criterios epistemológicos estrictos de verdad y falsedad. Como consecuencia, los modelos técnicos de currículo se limitan a la cuestión de “cómo” organizar el currículo. En la perspectiva política postulada por Apple, la cuestión importante es, al contrario, la cuestión del “por qué”. ¿Por qué ese conocimiento es considerado importante y no otro? Y para evitar que ese “por qué” sea respondido simplemente por criterios de verdad y falsedad, es extremadamente importante preguntar: “¿se trata del conocimiento de *quién*? ¿Qué intereses guiaron la selección de ese conocimiento particular? ¿Cuáles son las relaciones de poder involucradas en el proceso de selección que resultó en ese currículo particular?”

En lo que concierne al papel del currículo en el proceso de reproducción cultural y social, esa crítica inicial del currículo estuvo frecuentemente dividida por dos énfasis. De un lado estaban aquellas críticas que enfatizaban el papel del llamado “currículo oculto” en esa reproducción. Es el caso, por ejemplo, de Bowles y Gintis, que llamaron la atención hacia el papel ejercido por las *relaciones* sociales de la escuela en el proceso de reproducción social. Es el caso también de Bernstein, que centró su análisis no tanto en aquello que es transmitido sino más en la forma como es transmitido. De otro, se sitúan aquellas críticas que darán más importancia al currículo explícito, oficial, al “contenido” del currículo. Se puede decir que ese fue el caso de Althusser, al menos en la primera parte de su ensayo sobre la ideología y los aparatos ideológicos del estado. Apple procura realizar un análisis que de igual importancia a los dos aspectos del currículo, aunque se puede notar un énfasis ligeramente mayor en su contenido explícito, aquello que llama “currículo oficial”. Considera

necesario examinar aquello que llama “regularidades del cotidiano escolar” del currículo explícito; tanto la enseñanza implícita de normas, valores y disposiciones como los presupuestos ideológicos y epistemológicos de las disciplinas que constituyen el currículo oficial.

Como buena parte de la literatura sociológica crítica sobre currículo de ese período inicial, Apple puso un gran énfasis, en *Ideología y currículo*, en el proceso que la escuela ejerce en la *distribución* del conocimiento oficial. La suposición es que la escuela simplemente transmite y distribuye el conocimiento que es producido en otro lugar. Apple, mientras, concede un papel igualmente importante a la escuela como productora de conocimiento, sobretodo de aquello que llama “conocimiento técnico”. El “conocimiento técnico” se relaciona directamente con la estructura y el funcionamiento de la sociedad capitalista, una vez que se trata de conocimiento relevante para la economía y la producción. Obviamente, esa producción se da principalmente en los niveles superiores del sistema educacional, esto es, en la universidad. Pero en la medida en que los requisitos de acceso a la universidad presionan a los currículos de los otros niveles educacionales, esos currículos reflejan el mismo énfasis en el “conocimiento técnico”. Es ese tipo de conocimiento que acaba siendo visto como prestigioso, en detrimento de otras formas de conocimiento, como el conocimiento estético y artístico, por ejemplo. Se trata de uno de los mecanismos por los cuales el currículo se vincula con el proceso de reproducción cultural y social.

En su primer libro, *Ideología y currículo*, Apple, en consonancia con el paradigma marxista adoptado, enfatiza las relaciones sociales de clase, aunque admitiendo, tal vez secundariamente, la importancia de las relaciones de género y raza en el proceso de reproducción cultural y social ejercido por el currículo. La importancia atribuida a esas diferentes dinámicas se volvería más equilibrada en los libros posteriores. Lo que se mantendría, mientras, era una preocupación común por el poder. Lo que vuelve su análisis “político” es precisamente esa centralidad atribuida a las relaciones de poder. Currículo y poder –esa es la ecuación básica que

estructura la crítica del currículo desarrollada por Apple. La cuestión fundamental es la de la conexión entre, por un lado, la producción, distribución y consumo de recursos materiales, económicos y, por otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículo.

Como vimos, ya en su primer libro Apple procura construir una perspectiva de análisis crítica del currículo que incluyese las mediaciones, las contradicciones y ambigüedades del proceso de reproducción cultural y social. Mientras, sólo con el desarrollo posterior de la teorización crítica es que las contradicciones y resistencias irían ganando un papel más destacado. Al dar énfasis al concepto de hegemonía, Apple llama la atención hacia el hecho de que la reproducción social no es un proceso tranquilo y garantizado. Las personas precisan ser convencidas de la deseabilidad y legitimidad de la estructura social existente. Pero ese convencimiento no se da sin oposición, conflicto y resistencia. Es precisamente ese carácter combativo que caracteriza a un campo cultural como el del currículo. Como una lucha en torno de valores, significados y propósitos sociales, el campo social y cultural está hecho no sólo de imposición y dominio, sino también de resistencia y oposición. La descripción del currículo como un campo de resistencia está apenas esbozada en *Ideología y currículo*. Sería reforzada posteriormente por influencia principalmente de la investigación de Paul Willis relatada en el libro *Aprendiendo a trabajar*.

En suma, en la perspectiva de Apple, el currículo no puede ser comprendido ni transformado si no hiciéramos preguntas fundamentales sobre sus conexiones con las relaciones de poder. ¿Cómo afecta la división de la sociedad al currículo? ¿Cómo el modo en que el currículo procesa el conocimiento y las personas contribuye, a su vez, a reproducir aquella división? ¿Qué conocimiento –de quién– es privilegiado en el currículo? ¿Qué grupos se benefician y qué grupos son perjudicados por la forma en que está organizado el currículo? ¿Cómo se generan las resistencias y oposiciones al currículo oficial? Al enfatizar esas cuestiones, Michael

Apple contribuye, de manera importante, a politizar la teorización del currículo.

Lecturas

- APPLE, Michael. *Ideología e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. “Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar”. *Educação e realidade*. II (1), 1986: p. 19-34.
- APPLE, Michael. “Currículo e poder”. *Educação e realidade*. 14 (2), 1989: p. 46-57.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MOREIRA, Antonio B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Fórum educacional*, 1989, 13 (4), p. 17-30.

El currículo como política cultural: Henry Giroux

Entre los autores que, en los Estados Unidos, ayudaron a desarrollar una teoría crítica del currículo, se destaca sin duda la figura de Henry Giroux. Aunque iniciado un poco más tarde que Michael Apple, Giroux contribuyó de forma decisiva a trazar los contornos de una teoría crítica que iría, después, a florecer de modo tal vez inesperado. Tal como hicimos con Apple, nos vamos a restringir aquí a hacer una síntesis de la teorización y conceptos desarrollados en su primera fase. Giroux se ha vuelto, desde entonces, hacia temáticas y direcciones que algunas veces parecen un tanto distantes de aquellas en las cuales se concentraba inicialmente, en eso difiere bastante de Apple. En sus últimos libros, Giroux se preocupó cada vez más por la problemática de la cultura popular tal como se presenta en el cine, en la música y en la televisión. Aunque siempre en conexión con la cuestión pedagógica y curricular, sus análisis parecen haberse vuelto crecientemente más culturales que educacionales. Además, sus últimos escritos incorporan, aunque de forma limitada y contenida, las recientes contribuciones del pos-modernismo y del pos-estructuralismo. La síntesis que sigue se basa en sus primeros libros: *Ideology, culture and the process of schooling* (1981) y *Theory and resistance in education* (1983).

Tal como ocurrió con otros autores de esa etapa inicial, también la crítica de Giroux estuvo centrada, en ese momento, en una reacción a las perspectivas empíricas y técnicas sobre el currículo entonces dominantes. Haciendo uso de conceptos desarrollados por los autores de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), Giroux ataca la racionalidad técnica y utilitaria así como al positivismo de las perspectivas dominantes sobre el currículo. En el análisis de Giroux, las perspectivas dominantes, al concentrarse en criterios de eficiencia y racionalidad burocrática, dejaban de tener en consideración el carácter histórico, ético y político de las acciones humanas y sociales y, particularmente, en el caso del currículo, del conocimiento. Como resultado de ese distanciamiento del carácter social e histórico del conocimiento, las teorías tradicionales del currículo,

así como el propio currículo, contribuyen a la reproducción de las desigualdades y de las injusticias sociales.

El desarrollo de las teorías críticas del currículo, como vimos, estuvo estrictamente ligado –en contraposición al empirismo y al pragmatismo vulgar de las perspectivas tradicionales– al uso de la teoría social crítica más amplia. Giroux fue tal vez uno de los pocos autores que utilizaron, en esa etapa, *insights* teóricos de los investigadores de la Escuela de Frankfurt. Se inclinaba, en ese momento, hacia una posición que era claramente tributaria del marxismo, pero quería evitar, al mismo tiempo, una identificación con la rigidez economicista de ciertos enfoques marxistas. La producción teórica de la Escuela de Frankfurt, con su énfasis en la dinámica cultural y en la crítica de la razón iluminista y de la racionalidad técnica, se ajustaban perfectamente a ese objetivo. Esta Escuela proveyó una crítica a la epistemología implícita en la racionalidad técnica que podía ser rápidamente aplicada a la crítica tanto de las perspectivas dominantes sobre el currículo como al currículo existente.

En el momento en que Giroux comienza a escribir ya estaban en circulación las teorías que tendrían, después, tanta influencia sobre la teoría educacional crítica: la crítica de la ideología de Althusser; la crítica cultural de Bourdieu y Passeron; el principio de correspondencia de Bowles y Gintis. Giroux, tal como Apple, no estaba satisfecho con la rigidez estructural y con las consecuencias pesimistas de esas teorías. Su trabajo inicial se iría concentrando, en buena parte, en el desarrollo de una cuidadosa crítica de esas perspectivas, tanto como en el esbozo de alternativas que pudiesen superar aquello que veía como fallas u omisiones de esas teorías. Así, por ejemplo, criticaba a Bowles y Gintis por el carácter mecanicista y determinista de su principio de correspondencia que no dejaba ningún espacio para la mediación y la acción humana. En ese modelo, aquello que ocurría en la escuela y en el currículo estaba determinado de antemano por lo que acontecía en la economía y en la producción. Por otro lado, la teoría que Bourdieu y Passeron hacían del proceso de reproducción cultural y social otorgaba un peso excesivo a la

dominación y a la cultura dominante, en detrimento de las culturas dominadas y de los procesos de resistencia.

Giroux es igualmente crítico de aquellas vertientes de la crítica educacional que se inspiraba más en la fenomenología y en los modelos interpretativos de teoría social que en los diversos estructuralismos. Como describí en otro capítulo, una de las corrientes del movimiento de reconceptualización de la teoría curricular, en los Estados Unidos, estaba centrada en el estudio fenomenológico de las comprensiones que las personas que participan de la escena educacional tienen de sus actos y significados. En Inglaterra, una parte importante de la llamada “nueva sociología de la educación” también estaba preocupada en desarrollar análisis que tuviesen en cuenta las formas por las cuales estudiantes y docentes desarrollan, a través de procesos de negociación, sus propios significados sobre conocimiento, currículo y vida educacional en general. Lo que estaba en juego, en la perspectiva de esos análisis, era la construcción social de esos significados por los propios agentes en el espacio de la escuela y del currículo. Giroux critica esos análisis por no darle suficiente o ninguna atención a las conexiones entre, de un lado, las formas como esas construcciones se desarrollan en el espacio estricto de la escuela y del currículo y, por otro, las relaciones sociales más amplias de control y poder.

Es en el concepto de resistencia que Giroux va a buscar las bases para desarrollar una teoría crítica, pero alternativa, sobre la pedagogía y el currículo. Estaba preocupado, en esta etapa inicial, en presentar una alternativa que superase el pesimismo y el inmovilismo surgidos por las teorías de la reproducción. Ya habla aquí de una “pedagogía de la posibilidad” –un concepto que va a ser central en las teorizaciones de su etapa intermedia. Contra la dominación rígida de las estructuras económicas y sociales propuestas por el núcleo “duro” de las teorías críticas de la reproducción, Giroux sugiere que existen mediaciones y acciones en el nivel de la escuela y del currículo que pueden trabajar contra los designios del poder y del control. La vida social en general y la pedagogía y el currículo en particular no son producto sólo de dominación

y control. Debe haber un lugar para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión.

Como otros autores, Giroux es ampliamente influenciado en ese aspecto por la investigación del sociólogo inglés Paul Willis. Ex alumno del importante Centre for Contemporary Cultural Studies, de la Universidad de Birmingham, Willis se iría haciendo conocido por la investigación relatada en el libro *Aprendiendo a trabajar*. También insatisfecho con el determinismo económico de las teorías de la reproducción, Willis quería saber qué lleva a los jóvenes de la clase obrera a escoger voluntariamente empleos de la clase obrera. Para eso Willis acompaña a un grupo de jóvenes de la clase obrera de una escuela secundaria en sus actividades tanto en la escuela como en el trabajo. Básicamente lo que argumenta es que la orientación de esos jóvenes hacia ocupaciones de clase obrera no es el simple resultado pasivo de una ley económica o social. Ese destino es activamente creado en la propia cultura juvenil obrera, a través sobre todo, de la celebración, en esa cultura, de una masculinidad fuertemente asociada con la cultura obrera de la planta fabril. Desafortunadamente, el resultado final es el mismo, pero lo que Willis vislumbra ahí, en esa cultura, es un momento y un espacio de creación autónoma y activa que podría ser explorado para una resistencia más políticamente informada.

Es esa posibilidad de resistencia que Giroux va a desarrollar en sus primeros trabajos. Cree que es posible canalizar el potencial de resistencia demostrado por estudiantes y profesores para desarrollar una pedagogía y un currículo que tenga un contenido claramente político y que sea crítico de las creencias y de la composición social dominantes. Al menos en esta etapa, Giroux comprende al currículo fundamentalmente a través de los conceptos de emancipación y liberación. Nuevamente, bajo fuerte influencia de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, ve el proceso de emancipación como uno de los objetivos de una acción social politizada. Es a través de un proceso pedagógico que permita a las personas volverse conscientes del papel de control y poder ejercido por las instituciones y por

las estructuras sociales que pueden emanciparse o liberarse de su poder y control.

Tres conceptos son centrales en esa concepción emancipadora o liberadora del currículo y de la pedagogía: esfera pública, intelectual transformador, voz. Tomando prestado de Habermas el concepto de “esfera pública”, Giroux argumenta que la escuela y el currículo deben funcionar como una “esfera pública democrática”. La escuela y el currículo deben ser lugares donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer las habilidades democráticas de la discusión y la participación, de cuestionamiento de los supuestos del sentido común de la vida social. Por otro lado, los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente involucradas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación. Tomando como base la noción de “intelectual orgánico” de Gramsci, Giroux ve a los profesores como “intelectuales transformadores”. Finalmente, el concepto de “voz”, que Giroux desarrollará en la etapa intermedia de su obra, apunta a la necesidad de construcción de un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y atentamente considerados. A través del concepto de “voz”, Giroux concede un papel activo a su participación –un papel que cuestiona las relaciones de poder a través de las cuales esa voz ha sido, en general, suprimida.

Hay una reconocida influencia de Paulo Freire en la obra de Giroux. Por un lado, la concepción liberadora de la educación de Freire y su noción de acción cultural le ofrecían las bases para el desarrollo de un currículo y una pedagogía que apuntaban hacia posibilidades que estaban ausentes en las teorías críticas de la reproducción entonces predominantes. Por otro lado, aunque Freire destacara la importancia de la participación de las personas involucradas en el acto pedagógico en la construcción de sus propios significados, de su propia cultura, no dejaba de enfatizar también las estrechas relaciones entre la pedagogía y la política, entre la educación y el poder. La crítica que Freire hace de la “educación bancaria” y su

concepción de conocimiento como un acto activo y dialéctico también combinaban con los esfuerzos de Giroux en desarrollar una perspectiva que refutase los modelos técnicos entonces dominantes.

Para sintetizar: en una tendencia que iría a ganar más impulso posteriormente, Giroux ve a la pedagogía y al currículo a través de la noción de “política cultural”. El currículo involucra la construcción de significados y valores culturales. No está simplemente vinculado con la transmisión de “hechos” y conocimientos “objetivos”. Es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales. Esos significados no son simplemente significados que se sitúan en el nivel de la conciencia personal o individual. Están estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad. Se trata de significados en disputa, de significados que son impuestos, pero también negados. En la visión de Giroux, hay poca diferencia entre el campo de la pedagogía y del currículo y el campo de la cultura. Lo que está en juego, en ambos, es una política cultural.

Lecturas

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, Henry. *Pedagogía radical. Subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

Pedagogía del oprimido versus pedagogía de los contenidos

Parece evidente que Paulo Freire no desarrolló una teoría específica sobre el currículo. En su obra, como ocurre con otras teorías pedagógicas, discute cuestiones que están relacionadas con aquellas que comúnmente están asociadas con teorías más específicamente curriculares. Se puede decir que su esfuerzo de teorización consiste, al menos en parte, en responder a la cuestión curricular fundamental de ¿qué enseñar?. En su preocupación por la cuestión epistemológica fundamental (“¿qué significa conocer?”), Freire desarrolló una obra que tiene implicaciones importantes para la teoría del currículo. Además, es conocida su influencia en las teorías de autores más directamente vinculados al desarrollo de perspectivas propiamente curriculares.

Aquí, como hicimos con otros autores, nos vamos a restringir a sus libros iniciales, particularmente *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1970). En verdad, es el libro *Pedagogía del oprimido* el que representa el pensamiento por el que se vuelve internacionalmente conocido y reconocido. *Educación como práctica para la libertad* está aun muy ligado al pensamiento llamado “ideología del desarrollo” que caracterizó el pensamiento de izquierda de la época. En su primer libro, la palabra clave es, precisamente, “desarrollo”. En el segundo, la centralidad del concepto “desarrollo” es desplazada por el de “revolución”. Además, los elementos propiamente pedagógicos del pensamiento de Freire están ahí poco desarrollados: la mitad del libro está dedicado a un análisis de la formación social brasilera.

Pedagogía del oprimido, por un lado, difiere en aspectos fundamentales de las otras teorías que constituyendo las bases de una teoría educacional crítica (Althusser, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis). En primer lugar, a diferencia de aquellas teorías, su análisis debe mucho más a la filosofía que a la sociología y a la economía política. Es verdad que el análisis que Freire realiza de la formación social brasilera en la primera parte de

Educación como práctica de la libertad es profundamente histórica y sociológica. Ya el análisis que hace del proceso de dominación en *Pedagogía del oprimido* está basada en una dialéctica hegeliana de las relaciones entre señor y siervo, ampliada y modificada por la lectura del “primer Marx”, del marxismo humanista de Erich Fromm, de la fenomenología existencialista y cristiana y de los críticos del proceso de dominación colonial (Memmi, Fanon). El foco está aquí mucho menos en la dominación como un reflejo de las relaciones económicas y mucho más en la dinámica propia del proceso de dominación.

En segundo lugar, las críticas sociológicas de la educación toman como base la estructura y el funcionamiento de la educación institucionalizada en los países desarrollados. Está implícito en el análisis de Freire, a su vez, una crítica a la escuela tradicional, pero su preocupación está dirigida hacia el desarrollo de la educación de adultos en países subordinados en el orden mundial. En verdad, en *Pedagogía del oprimido*, Freire posterga la transformación de la educación formal para después de la revolución. Se puede decir aun que los conceptos humanistas utilizados por Freire en su análisis están claramente ausentes de análisis más estructuralistas de la educación. No se puede imaginar a Althusser o Bourdieu y Passeron hablando, como lo hace Freire en *Pedagogía del oprimido* y en libros posteriores, de “amor”, “fe en los hombres”, “esperanza” o “humildad”.

Finalmente, la teoría de Freire es claramente pedagógica, en la medida en que no se limita a analizar como *es* la educación y la pedagogía existentes, sino que presenta una teoría bastante elaborada de cómo *deben ser*. Esas diferencias se reflejan inclusive en los títulos de los respectivos libros: el de Freire resalta el término “pedagogía”, el libro de Bowles y Gintis, por ejemplo, sugiere un análisis de la escuela en la sociedad capitalista estadounidense, y el de Baudelot y Establet se propone claramente el análisis de la “escuela capitalista en Francia”.

La crítica de Freire al currículo existente está sintetizada en el concepto de “educación bancaria”. La educación bancaria expresa una visión

epistemológica que concibe el conocimiento como constituido por informaciones y datos a ser simplemente transferidos del profesor hacia el alumno. El conocimiento se confunde con un acto de depósito – bancario. En esa concepción, el conocimiento es algo que existe por fuera e independientemente de las personas vinculadas en el acto pedagógico. Reflejando aquí la crítica más cientificista vinculada a la “ideología del desarrollo”, tanto como las críticas a la escuela tradicional hecha por los ideólogos de la “Escuela Nueva”, Freire ataca el carácter verbalista, narrativo, discursivo del currículo tradicional. En su énfasis excesivo en un verbalismo vacío, hueco, el conocimiento expresado en el currículo tradicional está profundamente desvinculado de la situación existencial de las personas involucradas en el acto de conocer. En la concepción bancaria de la educación, el educador ejerce siempre un papel activo, en tanto que el educando está limitado a una recepción pasiva.

A través del concepto de “educación problematizadora”, Freire busca desarrollar una concepción que se pueda constituir en una alternativa de la concepción bancaria que critica. En la base de esa “educación problematizadora” hay una comprensión radicalmente diferente de lo que significa “conocer”. Aquí, la perspectiva de Freire es claramente fenomenológica. Para él, conocimiento es siempre conocimiento *de* alguna cosa. Eso significa que no existe una separación entre el acto de conocer y aquello que se conoce. Utilizando el concepto fenomenológico de “intención”, para Freire el conocimiento es siempre “intencionado”, esto es, está siempre dirigido para alguna cosa.

El mundo, pues, no existe a no ser como “mundo para nosotros”, como mundo para nuestra conciencia. Freire está aquí lejos de las concepciones pos-estructuralista recientes que conciben el conocimiento como estrictamente relacionado con sus formas de representación en el texto y en el discurso. La representación incluida en la perspectiva de Freire es la de un mundo en la conciencia. El acto de conocer involucra fundamentalmente el volver “presente” el mundo para la conciencia.

El acto de conocer no es para Freire un acto aislado, individual. Conocer incluye intercomunicación, intersubjetividad. Esa intercomunicación es mediada por los objetos a ser conocidos. Es a través de esa intercomunicación que los hombres se educan mutuamente, intermediados por el mundo cognoscible. Es esa intersubjetividad del conocimiento la que le permite a Freire concebir al acto pedagógico como un acto dialógico. La educación bancaria vuelve innecesario el diálogo, en la medida en que sólo el educador ejerce algún papel activo relativo al conocimiento. Si conocer es una cuestión de depósito y acumulación de información y hechos, el educando es concebido en términos de falta, de carencia, de ignorancia. El currículo y la pedagogía se reducen al papel de relleno de esa carencia. En vez de diálogo, hay aquí una comunicación unilateral. En la perspectiva de la educación problematizadora, a la inversa, todos los sujetos están activamente vinculados en el acto de conocimiento. El mundo –el objeto a ser conocido- no es simplemente “comunicado”; el acto pedagógico no consiste simplemente en “comunicar el mundo”. En vez de eso, educador y educando crean, dialógicamente, un conocimiento *del* mundo.

Es sobre esas bases que Freire va a desarrollar su famoso “método”. No se limita a criticar el currículo implícito en el concepto de “educación bancaria”. Provee, ya en *Pedagogía del oprimido*, instrucciones detalladas de cómo desarrollar un currículo que sea la expresión de su concepción de “educación problematizadora”. Es curioso observar que utiliza en ese libro expresiones y conceptos bastante tradicionales, tales como “contenidos” y “contenidos programáticos”, para hablar sobre currículo. Es consciente de la necesidad de desarrollar un currículo que esté de acuerdo con su concepción de educación y pedagogía. La diferencia relativa a las perspectivas tradicionales del currículo está en la forma como se construyen esos “contenidos programáticos”.

Se puede comparar, en ese sentido, el método sugerido por Freire con los métodos seguidos por modelos más tradicionales, como el de Tyler por ejemplo. Tyler sugería estudios sobre los aprendizajes y sobre la vida ocupacional adulta así como la opinión de los especialistas de las

diferentes disciplinas como fuentes para el desarrollo de objetivos educacionales, todo eso filtrado por la filosofía y por la psicología educacional. En la perspectiva de Freire, es la propia experiencia de los educandos la que se vuelve fuente primaria de búsqueda de los “temas significativos” o “temas generadores” que van a construir el “contenido programático” del currículo de los programas de educación de adultos. Freire no niega el papel de los especialistas que, interdisciplinariamente, deben organizar esos temas en unidades programáticas, pero el “contenido” es siempre resultado de una investigación en el universo experimental de los propios educandos, los cuales son también activamente involucrados en esa investigación.

Contrariamente a la representación que comúnmente se hace, Freire concede una importancia central en su “método”, al papel tanto de los especialistas en diversas disciplinas, a los cuales cabe finalmente elaborar los “temas significativos” y hacer lo que él llama “codificación”, como a los educadores directamente involucrados en las actividades pedagógicas. Al menos en *Pedagogía del oprimido*, Freire cree que el “contenido programáticos de la educación no es una donación o imposición, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó de forma desestructurada”. Lo que destaca es la participación de los educandos en varias etapas de la construcción de ese “currículo programático”. En una operación visiblemente curricular, habla en opción de “contenido programático”, que debe ser hecho en conjunto por el educador y por los educandos. Ese contenido programático debe ser buscado, conjuntamente, en aquella realidad, en aquel mundo que, según Freire, constituye el objeto de conocimiento intersubjetivo.

Vimos que la epistemología que fundamenta la perspectiva curricular de Freire está centrada en una visión fenomenológica del acto de conocer como “conciencia de alguna cosa”. Es esa conciencia, que incluye la conciencia no sólo de las cosas y de las propias actividades, sino también la conciencia de si mismo, que distingue al ser humano de los animales. Es igualmente central en su epistemología aquello que llama “concepto

antropológico de cultura”. Eso significa entender a la cultura, en oposición a la naturaleza, como creación y producción humana. En esa concepción de cultura, no se hace una distinción entre cultura erudita y cultura popular, entre “alta” y “baja” cultura. La cultura no es definida por cualquier criterio estético o filosófico. La cultura es simplemente el resultado de cualquier trabajo humano. En ese sentido, tiene más sentido hablar no de “cultura” sino de “culturas”.

El desarrollo de esa noción de cultura tiene importantes implicancias curriculares. Aunque Freire no desarrolla ese tema, el currículo tradicional (humanista, clásico) que dominó la educación de los grupos dominantes por un largo tiempo, está basado precisamente en una definición de la cultura como el conjunto de obras de “excelencia” producidas en el campo de las artes visuales, de la literatura, de la música, del teatro. Así implícitamente, esa crítica del concepto de cultura permite a Freire desarrollar una perspectiva curricular que, anticipándose a la influencia posterior de los Estudios Culturales, elimina las fronteras entre cultura erudita y cultura popular. Esa ampliación de lo que constituye cultura permite que se vea la llamada “cultura popular” como un conocimiento que legítimamente debe formar parte del currículo.

Si Freire se anticipó, de cierta forma, a la definición cultural de currículo que iría a caracterizar después la influencia de los Estudios Culturales sobre los estudios curriculares, se puede decir también que inicia lo que se podría llamar, en el presente contexto, una pedagogía pos-colonialista o, quien sabe, una perspectiva pos-colonialista del currículo. Como se sabe, la perspectiva pos-colonialista, desarrollada sobretudo en los estudios literarios, busca problematizar las relaciones de poder entre los países que, en la situación anterior, eran colonizadores y colonizados. Esa perspectiva procura privilegiar la perspectiva epistemológica de los pueblos dominados, sobre todo de la forma como se manifiesta en su literatura. Al concentrarse en la perspectiva de los grupos dominados en los países de América Latina y, más tarde, en los países que se independizaban del

dominio portugués, Freire anticipa, en la pedagogía y en el currículo, algunos de los temas que luego se volverían centrales en la teoría pos-colonialista. La perspectiva de Freire era, ya en *Pedagogía del oprimido*, claramente pos-colonialista, sobre todo en su insistencia en el posicionamiento epistemológicamente privilegiado de los grupos dominados: por estar en posición dominada en la estructura que divide la sociedad entre dominantes y dominados, esos grupos tienen un conocimiento de la dominación que los grupos dominantes no podrían tener. En una era en que el tema del “multiculturalismo” gana tanta centralidad, esa dimensión de la obra de Freire puede tal vez servir de inspiración para el desarrollo de un currículo pos-colonialista que responda a las nuevas condiciones de dominación que caracterizan el “nuevo orden mundial”.

El predominio de Freire en el campo educacional brasileiro sería objetado, en los inicios de los años 80, por la llamada “pedagogía histórico-crítica” o “pedagogía crítico-social de los contenidos”, desarrollada por Dermeval Saviani. Tal como Freire, Saviani no pretendía elaborar una teoría del currículo, sino que su teorización focaliza cuestiones que pertenecen legítimamente al campo de los estudios curriculares. En oposición a Freire, Saviani hace una nítida separación entre educación y política. Para él, una práctica educacional que no consiga distinguirse de la política pierde su especificidad. La educación se vuelve política sólo en la medida en que permite que las clases subordinadas se apropien de conocimiento que ella transmite como un instrumento cultural que será utilizado en la lucha política más amplia. Así, para Saviani, la tarea de una pedagogía crítica consiste en transmitir aquellos conocimientos universales considerados como patrimonio de la humanidad y no de los grupos sociales que se apropian de ellos. Saviani critica tanto a las pedagogías activas más liberales como a la pedagogía liberadora freireana por enfatizar no la adquisición de conocimiento sino los métodos de su adquisición.

En la teorización de Saviani hay un evidente vínculo entre conocimiento y poder. Ese vínculo se limita a enfatizar el papel del conocimiento en la

adquisición y fortalecimiento del poder de las clases subordinadas. En este sentido, la pedagogía de Saviani aparece como la única, entre las pedagogías críticas, al dejar de ver cualquier conexión intrínseca entre conocimiento y poder. Para Saviani, el conocimiento es el otro poder. El análisis de Saviani no se alinea tampoco con los análisis marxistas, dominantes en la época, que enfatizaban el carácter necesariamente distorsivo –ideológico- del conocimiento, de modo general, y del conocimiento escolar en particular. En el contexto de las teorías pos-estructuralistas, siguiendo a Foucault, un nexo necesario entre saber y poder, la teoría curricular de Saviani aparece visiblemente desplazada. En el límite, exceptuándose una evidente intención crítica, es difícil ver como la teoría curricular llamada “pedagogía de los contenidos” se pueda distinguir de teorías más tradicionales del currículo. En su oposición a la pedagogía liberadora freireana, cumplió sin embargo un importante papel en los debates en el interior del campo crítico del currículo. Aunque su influencia haya, últimamente, disminuido, continúa siendo innegablemente importante.

Lecturas

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio: Paz e Terra, 1976.
FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio: Paz e Terra, 1967.
FREIRE, Paulo. *Pedagogía do oprimido*. Rio: Paz e Terra, 1970.
GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.
MOREIRA, Antonio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

El currículo como construcción social: la “nueva sociología de la educación”

La crítica del currículo en Inglaterra, a diferencia con lo que ocurría en los Estados Unidos, se daba a partir de la sociología. El libro *Knowledge and control*, publicado en 1971, marca el inicio de esa crítica a través de aquello que pasaría a ser concebido como “Nueva Sociología de la Educación” (NSE). Coordinado por Michael Young, quien sería, reconocidamente, el líder de ese “movimiento”, este libro reunía además de un ensayo del propio Young, ensayos escritos por Bourdieu y Bernstein, así como ensayos de otros autores, varios de ellos ligados al Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Si en los Estados Unidos la crítica tenía como referencia las perspectivas tradicionales sobre currículo, en Inglaterra la referencia era la “antigua” sociología de la educación. Esa sociología seguía una tradición de investigación empírica sobre los resultados desiguales producidos por el sistema educacional, preocupándose sobre todo por el fracaso escolar de niños y jóvenes de la clase obrera. Por su énfasis empírico y estadístico, esa sociología era llamada “aritmética” por los críticos. La principal crítica que la NSE haría a esa sociología aritmética era que se concentraba en las variables de entrada (clase social, renta, situación familiar) y en las variables de salida (resultados de los tests escolares, éxito o fracaso escolar), dejando de problematizar lo que ocurría entre esos dos puntos. Más particularmente, la antigua sociología no cuestionaba la naturaleza del conocimiento escolar o el papel del propio currículo en la producción de aquellas desigualdades. El currículo tradicional era simplemente tomado como dado y, por lo tanto, como implícitamente aceptable. Lo que importaba era saber si los niños y los jóvenes eran exitosos o no en ese currículo. En los términos de la NSE, la preocupación era con el procesamiento de personas y no con el procesamiento del conocimiento.

La NSE implícitamente también desafiaba otra tradición del pensamiento educacional británico, aquella representada por la filosofía educacional analítica de autores como P. H. Hirst y R. S. Peters. Esos autores defendían una posición básicamente racionalista, argumentando a favor de un currículo que estuviese centrado en el desarrollo del pensamiento conceptual. Para esa finalidad, el currículo debería centrarse en “formas de comprensión” que, aunque no fuesen definidas exactamente en términos de las disciplinas académicas, coincidían en gran parte con ellas. La perspectiva de Hirst y Peters se centraba en un conocimiento universalista, conceptual y abstracto. Al enfatizar el carácter arbitrario de aquello que *pasa* por conocimiento, la NSE ponía en cuestión también esa concepción filosófica de educación y currículo.

El programa de la NSE, tal como fue formulado por Young en la introducción de su libro, tomaba como punto de partida el desarrollo de una sociología del conocimiento. La tarea de una sociología del conocimiento, en esta visión, consistiría en destacar el carácter socialmente construido de las formas de conciencia y de conocimiento, así como sus estrechas relaciones con estructuras sociales, institucionales y económicas. En este sentido, en el cuadro teórico trazado por Young, la sociología del conocimiento escolar prácticamente coincidiría con la sociología más general del conocimiento.

La tarea más inmediata de *Knowledge and control* consistía en delinear las bases de una “sociología del currículo”. Young crítica en la introducción la tendencia a tomar como dadas, como naturales, las categorías curriculares, pedagógicas y de evaluación utilizadas por la teoría educacional y por los educadores. La tarea de una sociología del currículo consistiría precisamente en poner esas categorías en cuestión, en desnaturalizarlas, en mostrar su carácter histórico, social, contingente, arbitrario. A diferencia de una filosofía del currículo centrada en cuestiones puramente epistemológicas, la cuestión para la NSE no consiste en saber qué conocimiento es verdadero o falso, sino en saber lo que *cuenta* como conocimiento. En contraste con la psicología del aprendizaje, la NSE

tampoco está preocupada en saber *cómo* se aprende. Como argumenta Schaffer, citado por Young, la “cuestión de saber cómo los niños aprenden matemática presupone respuestas a la pregunta previa de cuáles son las bases sociales de aquel conjunto de significados que son designados por el término ‘matemática’”. Al contrario de las perspectivas críticas más pedagógicas sobre el currículo, la NSE tampoco se preocupará en elaborar propuestas alternativas. Su programa está centrado en la crítica sociológica e histórica de los currículos existentes.

La NSE, en el breve programa trazado por Young, debería comenzar por ver al conocimiento escolar y al currículo existentes como invenciones sociales, como el resultado de un proceso desarrollando conflictos y disputas en torno de los cuales los conocimientos deberían ser parte del currículo. Debería preguntar cómo esas disciplinas y no otras acaban entrando al currículo, cómo ese tópico y no otro, por qué esa forma de organización y no otra, cuáles son los valores e intereses sociales involucrados en ese proceso selectivo. De forma más general y abstracta, la NSE busca investigar las conexiones entre, por un lado, los principios de selección, organización y distribución de conocimiento escolar y, por otro, los principios de distribución de los recursos económicos y sociales más amplios. En suma, la cuestión básica de la NSE era la de las conexiones entre currículo y poder, entre la organización del conocimiento y la distribución del poder.

Las perspectivas presentadas por los diferentes autores reunidos en *Knowledge and control* estaban lejos de ser homogéneas. Mientras que las contribuciones del propio Young, de Bourdieu y de Bernstein eran claramente estructuralistas, los ensayos de Geoffrey Esland y Nell Keddie se inspiraban sobre todo en la fenomenología sociológica y en el interaccionismo simbólico. Esa división se resolvería posteriormente a favor de la vertiente más estructuralista que se volvería, por el contrario, crecientemente neomarxista. La perspectiva derivada de la fenomenología y del interaccionismo simbólico iría perdiendo importancia y visibilidad,

aunque continuase presente como, por ejemplo, en el trabajo de Peter Woods, inspirado en el interaccionismo simbólico.

Young demuestra, en su ensayo, cómo se podría desarrollar una sociología del currículo inspirada en la concepciones de Marx, Weber y Durkheim. Aunque resalte, en la introducción del libro, las conexiones entre los principios de distribución de poder y las varias fases del proceso de construcción curricular (selección, organización, distribución, evaluación), se concentró en las formas de organización del currículo. La cuestión consiste en analizar los principios de estratificación y de integración que gobiernan la organización del currículo. ¿Por qué se atribuía más prestigio a ciertas disciplinas que a otras? ¿Por qué algunos currículos se caracterizan por una rígida separación entre las diversas disciplinas en tanto que otros permiten una mayor integración? ¿Cuáles son las relaciones entre esos principios de organización y principios de poder? ¿Qué intereses de clase, profesionales e institucionales están involucrados en esas diferentes formas de estructuración y organización? Moverse en esa organización significa moverse con el poder. Es esa estrecha relación entre organización curricular y poder que hace que cualquier cambio curricular implique un cambio también en los principios de poder.

En contraste con ese análisis estructural de Young, los ensayos de Esland y Keddie adoptan una postura más fenomenológica. De acuerdo con la tradición fenomenológica, Esland ataca la visión objetivista del conocimiento que está presupuesta en las perspectivas tradicionales del currículo. Para la perspectiva objetivista, en la cual se basaba la división del currículo en materias o disciplinas, el conocimiento está organizado en “zonas” que corresponden a tipos diferentes de objetos que tiene existencia independiente de los individuos cognoscentes. En el análisis fenomenológico de Esland, esa visión ignora la “intencionalidad y la expresividad de la acción humana y todo el complejo proceso de negociación intersubjetiva de los significados; disfraza como dado un mundo que tiene que ser continuamente interpretado”.

Esland desarrolla el argumento de que el currículo no puede ser separado de la enseñanza y de la evaluación. Fundamentándose en la sociología fenomenológica de Mead, Schutz y Luckmann, Esland se concentra en la forma en como el conocimiento es construido intersubjetivamente en la interacción entre profesor y alumnos en el aula. Tal como ocurre en otros lugares, la “realidad” es construida de aquellos significados que son intersubjetivamente construidos en la interacción social. Es por eso que una persona de “afuera” se siente como extranjero. Así, en la situación educacional cualquier cambio curricular “objetivo” debe pasar por ese proceso de interpretación y negociación en torno de los significados en que están involucrados profesores y alumnos en el aula. Es en la descripción y explicación de ese conocimiento intersubjetivo que, en opinión de Esland, debería concentrarse una sociología del currículo. Aunque Esland destaque la importancia de analizar las visiones intersubjetivas tanto de los profesores como de los alumnos, se concentraba en ese ensayo en el conocimiento de los profesores. El problema consiste en intentar comprender cuales son las perspectivas, entendidas aquí como “visiones del mundo”, que los profesores traen al aula, tanto como aquella que desarrollan allí.

Entre los estudios aquí mencionados, el de Keddie es el único que tiene una base empírica. Desde una perspectiva fenomenológica, Keddie argumenta que el conocimiento previo que los profesores tienen de los alumnos determina la forma como irán a tratarlos. La capacidad intelectual de los alumnos tal como es evaluada por los profesores termina siendo determinada por la tipificación que los profesores hacen de ellos. Esa tipificación es determinada, en gran parte, por la clase social de los alumnos. En su investigación, Keddie llega a conclusiones similares a aquella que fueran desarrolladas por las llamadas “teorías de la rotulación”.

Aunque la NSE no estuviese preocupada en desarrollar las implicaciones pedagógicas de su programa sociológico, las mismas son evidentes. En primer lugar, una perspectiva curricular inspirada por el programa de la NSE buscaría construir un currículo que reflejase las tradiciones culturales

y epistemológicas de los grupos subordinados y no sólo de los grupos dominantes. De la misma forma, procuraría desafiar las formas de estratificación y atribución de prestigio existentes, como por ejemplo, la que divide las ciencias y las artes. Además, un currículo así debería transferir esos principios hacia su interior, esto es, la perspectiva epistemológica central del conocimiento involucrado en el currículo debería esta, ella misma, basada en la idea de “construcción social”.

El prestigio y la influencia de la NSE, que había sido excepcionalmente grandes hasta el inicio de la década de los 80, disminuyó bastante a partir de ahí. Por un lado, el programa más “fuerte” de una sociología “pura” del currículo cedió lugar a perspectivas más eclécticas que mezclaban análisis sociológicos con teorías más pedagógicas. Por otro, la teoría crítica de la educación que en ese momento se concentraba en torno de la NSE se iría disolviendo en una variedad de perspectivas analíticas y teóricas: feminismo; estudios de género, raza y etnia; estudios culturales; pos-modernismo; pos-estructuralismo. Además, el contexto social de reforma educativa y de democratización de la educación que había constituido la inspiración de la NSE se transformaba radicalmente, con el triunfo de las políticas neoliberales de Ronald Reagan en los Estados Unidos y de Margareth Thatcher en Inglaterra. En verdad, así mismo el principal teórico de la NSE, Young, abandonará gradualmente sus pretensiones sociológicas anteriores para adoptar una posición cada vez más técnica y burocrática. La idea inicial de la NSE, representada en la noción de “construcción social”, continúa siendo actual e importante. Encuentra continuidad, por ejemplo, en los análisis del currículo que hoy se hacen con inspiración en los Estudios Culturales y en el Pos-estructuralismo.

Lecturas

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KEDDIE, Nell. “O saber na sala de aula”. In Sérgio Grácio e Stephen Store (orgs.). *Sociologia da educação. V.II. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Horizonte, 1982: p. 205-244.

MOREIRA, Antonio F. “Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições”. *Em aberto*, 1990, 46, p. 73-83.

YOUNG, Michael. “Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado”. In Sérgio Grácio e Stephen Store (orgs.). *Sociologia da educação. V.II. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Horizonte, 1982: p. 151-187.

YOUNG, Michael. “A propósito de uma sociologia crítica da educação”. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. 67 (157), 1986: p. 532-37.

Códigos y reproducción cultural: Basil Bernstein

En el contexto de la sociología crítica de la educación que se desarrolló en Inglaterra a partir de los años 60, la obra de Basil Bernstein ocupa una posición singular. En verdad, aunque el tercer volumen de su libro *Class, codes and control*, donde reúne los ensayos teóricos que desarrollan las bases de su sociología de la educación, sólo ha sido publicado en 1975, venía desarrollando las actividades que darían origen a ese libro desde el inicio de la década de los 60. En todos esos años, Bernstein se mantuvo fiel a su proyecto de desarrollar una sociología de la educación que girase en torno de algunos conceptos que consideraba fundamentales. Todo lo que él ha hecho es refinar esos conceptos, volviendo su teoría cada vez más compleja y sofisticada.

Para Bernstein, el conocimiento educacional formal encuentra su realización a través de tres sistemas de discursos —el currículo, la pedagogía y la evaluación: “el currículo define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que consta como realización válida de ese conocimiento de parte de quien es enseñado”. Aunque algunos de sus primeros ensayos se habían concentrado específicamente en el currículo, este no es su foco. En verdad, Bernstein va progresivamente dejando de mencionar el término “currículo”, aunque estaba implícito en varias de las fases de su teoría de los “códigos”.

Su teoría es, al menos en parte, una teoría sociológica del currículo. Pero Bernstein no está preocupado con el “contenido” propiamente dicho del currículo. No se pregunta por qué se enseña ese tipo específico de conocimiento y no otro, ni tampoco por qué ese conocimiento particular es considerado válido y aquel otro no. Está más preocupado con las relaciones estructurales entre los diferentes tipos de conocimiento que constituyen el currículo. Quiere saber cómo está *estructuralmente* organizado el currículo. Además, pregunta cómo los diferentes tipos de organización del

currículo están vinculados a principios diferentes de poder y control. Por ejemplo, en sus primeros ensayos, Bernstein distinguía dos tipos fundamentales de organización estructural del currículo: el currículo tipo colección y el currículo integrado. En el currículo tipo colección, las áreas y campos de conocimiento son mantenidos fuertemente aislados, separados. No hay permeabilidad entre las diferentes áreas de conocimiento. En el currículo integrado, a su vez, las distinciones entre las diferentes áreas de conocimiento son mucho menos nítidas, mucho menos marcadas. La organización del currículo obedece a un principio abarcador al cual se subordinan todas las áreas que lo componen.

Bernstein acuñó un término para referirse al mayor o menor grado de aislamiento y separación entre las diversas áreas de conocimiento que constituyen el currículo: “clasificación”. Cuanto mayor el aislamiento, mayor la clasificación. La clasificación es una cuestión de fronteras. La clasificación responde, básicamente, a la pregunta: ¿qué cosas pueden estar juntas? Un currículo de tipo tradicional, marcadamente organizado en torno de disciplinas académicas tradicionales, sería, en la jerga de Bernstein, fuertemente clasificado. Un currículo interdisciplinario, en contraste, sería débilmente clasificado.

Bernstein insiste que no se pueden separar cuestiones del currículo de cuestiones de pedagogía y evaluación. No se puede separar, en otras palabras, el análisis de lo que constituye una organización válida del conocimiento de aquello que constituyen formas válidas de transmitirlo y evaluarlo. Concede particular atención a la cuestión de la pedagogía, la cuestión de la transmisión. Independientemente de la forma como se organiza el conocimiento (más clasificada o menos clasificada) hay variaciones en la forma de como es transmitido. El estudiante puede tener mayor o menor control sobre el ritmo de la transmisión, por ejemplo. Los objetivos a ser alcanzados pueden ser más o menos explícitos. La división del espacio puede ser más o menos rígida. Los criterios de evaluación pueden ser más o menos explícitos. Podemos imaginar un aula tradicional, por ejemplo. Aquí, el profesor decide qué enseñar, cuándo enseñar, en qué

ritmo; decide los criterios por los cuales se puede decir si el estudiante aprendió o no. El espacio de transmisión es también rígidamente limitado. Comparemos esa situación con un aula centrada en el alumno, con un aula constructivista, por ejemplo. Aquí, la organización del espacio es mucho más libre. Los estudiantes tienen un grado mucho mayor de control sobre el tiempo y el ritmo de aprendizaje. En compensación, los objetivos a ser alcanzados y los criterios para saber si esos objetivos fueron alcanzados son mucho menos explícitos. Esa característica del proceso de transmisión es designada por otro término especializado de la jerga de Bernstein: “encuadramiento”. Cuanto mayor el control del proceso de transmisión por parte del profesor, mayor es el encuadramiento. Así, la enseñanza tradicional tiene un fuerte encuadramiento, en tanto que la enseñanza centrada en el alumno está débilmente encuadrado.

Bernstein hace una importante distinción entre poder y control. El poder está esencialmente ligado a la clasificación. Como vimos, la clasificación dice lo que es legítimo o ilegítimo incluir en el currículo. La clasificación es una expresión de poder. Si estamos hablando de cosas que pueden y cosas que no pueden, estamos hablando de poder. Por otro lado, el control se refiere esencialmente a la forma de *transmisión*. El control está asociado al encuadramiento, al ritmo, al tiempo, al espacio de transmisión.

Las nociones de poder y de control de Bernstein son bastante distintas de aquellas de otras perspectivas críticas sobre el currículo, sobretudo las marxistas. Están, en cierto sentido, más próximas a la noción de poder de Foucault. Para Bernstein, el poder no es algo que distorsiona el currículo o la pedagogía (la transmisión). Esa noción de poder como un factor de distorsión implica vislumbrar una situación de no-poder y, por lo tanto, no distorsionada, no espuria. En la concepción de Bernstein, se trata simplemente de diferentes principios de poder y control. Un currículo con débil clasificación, por ejemplo, en el cual las fronteras entre los distintos campos son poco nítidas no significa ausencia de poder, sino simplemente que está organizado de acuerdo con principios de poder distintos. Del mismo modo, no se puede decir que en una forma de transmisión en la que

los estudiantes tienen un poder mayor de decisión sobre las diversas dimensiones de la pedagogía (ritmo, tiempo, espacio) el control esté ausente. Simplemente están en acción otros principios de control, más sutiles, pero no por eso menos eficaces. En verdad, en la medida en que implican una mayor visibilidad de estados subjetivos del educando, pueden así ser más eficaces.

Ahora, la cuestión crucial para Bernstein es: ¿cómo se aprenden las posiciones de clase?, ¿cómo se traducen las estructuras de clase en estructuras de conciencia? Es aquí donde entra el importantísimo concepto de “código”. El código es precisamente la gramática de la clase. El código es la gramática implícita y diferentemente adquirida por las personas de las diferentes clases –una gramática que les permite distinguir entre los diferentes contextos, distinguir cuales son los significados relevantes en cada contexto y como expresar públicamente esos significados en los contextos respectivos. En una conferencia dada en Santiago de Chile, Bernstein proporcionó un ejemplo bastante ilustrativo del concepto de código. Aunque su ejemplo no se refería propiamente a un código de clase, sino a un código nacional, podemos fácilmente imaginar un ejemplo similar relacionado con la clase. Da el ejemplo del ritual de besar la mejilla en los encuentros sociales. Como extranjero en Chile, encontraba muy difícil saber cuándo besar, a quién besar, cómo besar. ¿Besar sólo a las mujeres o a los hombres también? ¿En qué situaciones besar? ¿Qué lados de la cara besar? ¿Cuántas veces? Los chilenos sabían distinguir entre los diferentes contextos (aquí cabe besar, ahí no), sabían cuales eran las formas de beso apropiados en cada contexto y sabían como expresarlos en cada uno de esos contextos. Tenían un código: un conjunto de reglas implícitas.

Es, pues, el código el que hace la vinculación entre las estructuras macrosociológicas de la clase social, a la conciencia individual y a las interacciones sociales en el nivel microsociológico. Bernstein no tiene una definición muy clara del concepto de clase social. El concepto que utiliza está muy ligado al concepto de división social del trabajo de Durkheim. La

clase social es simplemente la posición que las personas ocupan en la división social del trabajo: se es más especializada o menos especializada, se está más vinculado a la producción material o a la simbólica ... Pero lo importante es que la posición ocupada en la división social determina el tipo de código aprendido. El tipo de código determina, a su vez, la conciencia de la persona, lo que piensa y, por lo tanto, los significados que realiza o produce en la interacción social. En esa base, Bernstein distingue entre dos tipos de código: el código elaborado y el código restringido. En el código elaborado, los significados realizados por la persona –el “texto” que produce– son relativamente independientes del contexto local. Al contrario, en el código restringido, el “texto” producido por la interacción social es fuertemente dependiente del contexto. Podemos imaginar, por ejemplo, dos grupos de niños describiendo una ilustración cualquiera. Un grupo de niños tiende a hacer descripciones que dependen del hecho de que la ilustración (el contexto) esté presente para ser inteligibles. Pueden decir, por ejemplo, que “el niño está ahí abajo” o “está del lado de allá”. Otro grupo, mientras, tiende a describir la ilustración de una forma que puede prescindir de su presencia. Pueden decir, por ejemplo, que el “niño está debajo de un gran árbol” o “el niño mayor está al lado del más joven”. En los términos de Bernstein, el primer grupo de niños está utilizando un código restringido en tanto que el segundo utiliza un código elaborado. No existe en su argumentación, ninguna jerarquía entre los dos códigos. Se trata simplemente, de códigos culturales diferentes.

¿Cómo se vincula eso al currículo y a la pedagogía? En la perspectiva de Bernstein, se aprende el código en diversas instancias sociales, dentro de las familias y de la escuela. Se aprende el código siempre de forma implícita, al vivir en las estructuras sociales en las que el código se expresa. En el caso de la educación, esas estructuras se expresan a través del currículo, de la pedagogía y de la evaluación. En el caso del currículo, no se aprende el código a través del contenido explícito de las áreas de conocimiento y de sus ideologías. El código es implícitamente aprendido a través de la mayor o menor clasificación del currículo o a través del mayor o menor encuadramiento de la pedagogía. Es la estructura del currículo o

de la pedagogía la que determina las modalidades del código que serán aprendidas.

La investigación inicial de Bernstein estuvo muy vinculada a las temáticas centrales de la reforma educacional de los años sesenta. Por un lado, estaban las preocupaciones con el fracaso educacional de los niños y jóvenes de la clase obrera. Por otro, la época era de reformas educacionales que procuraban disminuir las divisiones entre la enseñanza académica tradicional, dirigida a las clases dominantes, y la enseñanza de carácter más profesional, destinada a la clase obrera. En ese contexto, el esfuerzo de Bernstein consistía en comprender cuales eran las razones de ese fracaso, tanto como comprender el papel de las diferentes pedagogías en el proceso de reproducción cultural –sobre todo el papel de aquella que él llamó “pedagogía invisible”. A través del desarrollo de los conceptos de código elaborado y código restringido, Bernstein quería llamar la atención hacia la discrepancia entre el código elaborado supuesto por la escuela y el código restringido de los niños de la clase obrera, lo que podría estar en el origen de su fracaso escolar. Además, yendo en dirección contraria al pensamiento educacional considerado “progresista”, la teoría de Bernstein ponía en duda el papel supuestamente “progresista” de las pedagogías centradas en el niño entonces en boga. Para él, esas pedagogías simplemente transferían los principios de poder y control al interior del currículo, dejando intactos los principios de poder de la división social.

La teoría de Bernstein no tuvo el impacto que tal vez mereciese en parte por causa de su lenguaje complejo y relativamente oscuro. La misma se fue volviendo cada vez más formal a lo largo de los años, casi matematizada. Si conseguimos ir más allá de esa aparente impermeabilidad, hay mucho que aprender de ella. Nos continúa mostrando, sobre todo, que es imposible comprender el currículo (y la pedagogía) sin una perspectiva sociológica. Al final, una teorización crítica de la educación no puede dejar de preguntarse por el papel de la educación en el proceso de reproducción cultural y social. Es evidente que el currículo ocupa un papel central en ese

proceso. La sociología de la educación de Bernstein nos ayuda precisamente a comprender mejor en que consiste ese papel.

Lectura

DOMINGO, Ana M. et alii. *A teoria de Bernstein en sociologia da educaçao*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain, 1986.

BERNSTEIN, Basil. “Classes e pedagogía: visible e invisible”. *Cadernos de pesquisa*, 49, 1984: p. 26-42.

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educação y conciencia*. Santiago: CIDE, 1988.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

¿Qué esconde el currículo oculto?

Aunque no constituya propiamente una teoría, la noción de “currículo oculto” ejerció una fuerte y extraña atracción en casi todas las perspectivas críticas iniciales del currículo. La noción de currículo oculto estaba implícita, por ejemplo, en el análisis que Bowles y Gintis hicieron de la escuela capitalista americana. Aquí, a través del “principio de correspondencia”, eran las relaciones sociales en la escuela, más que su contenido explícito, las responsables por la socialización de los niños y los jóvenes en las normas y actitudes necesarias para una buena adaptación a las exigencias del trabajo capitalista. Aunque no directamente relacionadas a la escuela, la noción desarrollada por Althusser en la segunda parte de su famoso ensayo, *La ideología y los aparatos ideológicos del estado*, apuntaba, de cierta forma, a una noción que tenía características similares a las atribuidas al “currículo oculto”. Como recordamos, Althusser proveía una definición de ideología que destacaba su dimensión práctica, material. La ideología, en esa definición, se expresaba más a través de rituales, gestos y prácticas corporales que a través de manifestaciones verbales. “Se aprendía” la ideología a través de esas prácticas: una definición que se aproxima bastante a la de currículo oculto. En la teoría de Bernstein, por ejemplo, es a través de la estructura del currículo y de la pedagogía que se aprenden los códigos de clase. Pero está claro que el concepto de currículo oculto se extendió mucho más allá de estos ejemplos, siendo utilizado por prácticamente toda la perspectiva crítica del currículo en su período inicial.

A pesar de ese uso crítico, el concepto tiene su origen en el campo más conservador de la sociología funcionalista. El concepto fue tal vez utilizado por primera vez por Philip Jackson en 1968, en el libro *Life in classrooms*. En palabras de Jackson, “los grandes grupos, el uso del elogio y del poder que se combinan para dar un sabor distinto a la vida del aula colectivamente forman un currículo oculto, que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar si quiere estar bien en la escuela”. Robert Dreeben, en un libro titulado *On what is learned in school*, va a ampliar y desarrollar

esa definición funcionalista de “currículo oculto”. Esos autores funcionalistas ya destacaban la determinación estructural del currículo oculto. Eran las características estructurales del aula y de la situación de enseñanza, más que su contenido explícito, las que “enseñaban” ciertas cosas: las relaciones de autoridad, la organización espacial, la distribución del tiempo, los parámetros de recompensa y castigo.

Lo que va a distinguir la utilización funcionalista del concepto de aquella hecha por las perspectivas críticas es, esencialmente, la deseabilidad o no de los comportamientos que eran enseñados, de forma implícita, a través del currículo oculto. En esa visión, los comportamientos así enseñados eran funcionalmente necesarios para el buen funcionamiento de la sociedad y, por lo tanto, deseables. En el análisis de Dreeben, por ejemplo, la escuela, a través del tratamiento impersonal que proporcionaba en contraste con la familia, enseña la noción de universalismo necesaria para el perfecto funcionamiento de las sociedades “avanzadas”. En dirección contraria, en las teorías críticas, las actitudes y comportamientos transmitidos a través del currículo oculto son vistos como indeseables, como una distorsión de los genuinos objetivos de la educación, en la medida en que moldean a los niños y a los jóvenes para adaptarse a las injustas estructuras de la sociedad capitalista. El ejemplo más claro es tal vez el del análisis de Bowles y Gintis. Aquí la escuela a través de la correspondencia entre las relaciones sociales que enfatiza y las relaciones sociales predominantes en el puesto de trabajo, enseña a los niños y a los jóvenes de las clases subordinadas como conformarse a las exigencias de su papel subalterno en las relaciones sociales de producción.

¿Pero qué es, en definitiva, el currículo oculto? El currículo oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículo oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes. Precisamos especificar mejor, pues, cuales son esos *aspectos* y cuales son esos *aprendizajes*. En otras palabras, precisamos saber “qué” se aprende en el currículo oculto a través de cuáles “medios”. Para la perspectiva crítica lo que se aprende en el currículo

oculto son fundamentalmente actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que permiten que niños y jóvenes se ajusten de forma más conveniente a las estructuras y a las pautas de funcionamiento, consideradas injustas y antidemocráticas y, por lo tanto, indeseables, de la sociedad capitalista. Entre otras cosas, el currículo oculto enseña, en general, el conformismo, la obediencia, el individualismo. En particular, los niños de las clases obreras aprenden las actitudes propias de su papel de subordinación, en tanto que los niños de las clases propietarias aprenden los rasgos sociales apropiados de su papel de dominación. En una perspectiva más amplia, se aprenden a través del currículo oculto actitudes y valores apropiados de otras esferas sociales, como por ejemplo, aquellos ligados a la nacionalidad. Más recientemente, en los análisis que consideran también las dimensiones de género, de sexualidad o de raza, se aprende en el currículo oculto, como ser hombre o mujer, como ser heterosexual u homosexual, tanto como la identificación con una determinada raza o etnia.

Ahora, cuáles son los elementos que, en el ambiente escolar, contribuyen a esos aprendizajes? Como ya vimos, una de las fuentes del currículo oculto está constituida por las relaciones sociales de la escuela: las relaciones entre profesores y alumnos, entre la administración y los alumnos, entre alumnos y alumnos. La organización del espacio escolar es otro de los componentes estructurales a través de los cuales niños y jóvenes aprenden ciertos comportamientos sociales: el espacio rígidamente organizado del aula tradicional enseña ciertas cosas; el espacio más flexible del aula más abierta enseña otro tipo de cosas. Algo similar ocurre con la enseñanza del tiempo, a través del cual se aprende la puntualidad, el control del tiempo, la división en unidades discretas, un tiempo para cada tarea, etc. El currículo oculto enseña, aun, a través de rituales, reglas, reglamentos, normas. Se aprende también a través de diversas divisiones y categorías explícitas o implícitas propias de la experiencia escolar: entre los más “capaces” y los menos capaces, entre niños y niñas, entre un currículo académico y un currículo profesional.

Finalmente, es importante saber qué hacer con un currículo oculto cuando encontramos uno. En la teoría crítica, la noción de currículo oculto implica, como vimos, una posibilidad de tener un momento de iluminación y lucidez, en el cual identificamos una determinada situación como constituyendo una instancia de currículo oculto. La idea es que un análisis basado en ese concepto permite hacernos conscientes de alguna cosa que hasta entonces estaba oculta para nuestra conciencia. La cosa consiste, claro, en desocultar el currículo oculto. Parte de su eficacia reside precisamente en su naturaleza oculta. Lo que está implícito en la noción de currículo oculto es la idea de que si conseguimos desocultarlo, se volverá menos eficaz, dejará de tener los efectos que tiene por la única razón de ser oculto. Supuestamente, es esa conciencia la que va a permitir alguna posibilidad de cambio. Volver consciente el currículo oculto significa, de alguna forma, desarmarlo.

Obviamente, el concepto “currículo oculto” cumplió un papel importante en el desarrollo de una perspectiva crítica del currículo. Expresa una operación fundamental de análisis sociológico, que consiste en describir los procesos sociales que moldean nuestra subjetividad a nuestras espaldas, sin nuestro conocimiento consciente. Condensa una preocupación sociológica permanente con los procesos “invisibles”, con los procesos que están ocultos en la comprensión común que tenemos de la vida cotidiana. En eso reside, tal vez, precisamente su atracción. La noción de “currículo oculto” constituiría así un instrumento analítico de penetración en la opacidad de la vida cotidiana del aula. Como que torna repentinamente transparente aquello que normalmente aparecía como opaco. “*Voilà*, ahora veo...”. En ese sentido, el concepto continúa siendo importante, a pesar del predominio de un pos-estructuralismo que enfatiza más la “visibilidad” del texto y del discurso que la “invisibilidad” de las relaciones sociales.

El concepto se desgastó crecientemente, lo que, tal vez explique su declinación en el análisis educacional crítico. Se produjo probablemente cierta trivialización del concepto. Algunos análisis se limitaban a “cazar” instancias del currículo oculto por todas partes, en un esfuerzo de

catalogación, olvidándose de sus conexiones con procesos y relaciones sociales más amplias. Por otro lado, la idea de “currículo oculto” estaba asociada a un estructuralismo que iba a ser progresivamente cuestionado por las perspectivas críticas. Si las características estructurales del currículo oculto eran tan determinantes, no habría mucho que hacer para transformarlo. El participio pasado –“oculto”- que adjetivaba la palabra “currículo” indicaba que el acto de ocultación era resultado de una acción impersonal, abstracta, estructural. Nadie, precisamente, era responsable por haber escondido al currículo oculto. Lo que había constituido su fuerza acababa por decretar su debilitamiento como un concepto importante de la teoría crítica del currículo. Finalmente, en una era neoliberal de afirmación explícita de la subjetividad y de los valores del capitalismo, no existe mucha más cosa oculta en el currículo. Con la ascensión neoliberal, el currículo se volvió asumidamente capitalista.

Lecturas

SANTOME, Jurjo T. *El currículo oculto*. Madrid: Morata, 1995.
SILVA, Tomaz T. da. “A economia política do currículo oculto”. In Tomaz T. da Silva. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Diferencia e identidad: el currículo multiculturalista

III . LAS TEORÍAS POS-CRÍTICAS

Se volvió un lugar común destacar la diversidad de las formas culturales del mundo contemporáneo. Es un hecho paradójico que esa supuesta diversidad conviva con fenómenos igualmente sorprendentes de homogeneización cultural. Al mismo tiempo que se vuelven visibles manifestaciones y expresiones culturales de grupos dominados, se observa el predominio de formas culturales producidas y difundidas por los medios de comunicación de masas, en las que aparecen de forma destacada las producciones culturales estadounidenses. Véanse, por ejemplo, las viñetas tituladas “sonidos e imágenes de...” transmitidas por la CNN, la poderosa red estadounidense de TV, en las que presentan, cada vez, en forma sintética supuestos aspectos de diversas culturas nacionales. La “diversidad” cultural es, aquí, *fabricada* por uno de los más poderosos instrumentos de homogeneización. Se trata de un ejemplo claro del carácter ambiguo de los procesos culturales pos-modernos. El ejemplo también sirve para mostrar que no se puede separar cuestiones culturales de cuestiones de poder.

Es en este contexto que debemos analizar las conexiones entre currículo y multiculturalismo. El llamado “multiculturalismo” es un fenómeno que, claramente, tiene su origen en los países dominantes del Norte. El multiculturalismo, tal como la cultura contemporánea, es fundamentalmente ambiguo. Por un lado, el multiculturalismo es un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales dominados al interior de aquellos países para tener sus propias formas culturales reconocidas y representadas en la cultura nacional. Puede ser visto también como una solución para los “problemas” que la presencia de grupos raciales y étnicos presenta, al interior de aquellos países, en la cultura nacional dominante. De una forma u otra, el multiculturalismo no puede ser separado de las relaciones de poder que, antes que nada, obligaran a esas diferentes culturas raciales, étnicas y nacionales a vivir en el mismo espacio. Al final, la atracción que mueve los enormes flujos migratorios en

dirección a los países ricos no puede ser separada de las relaciones de explotación que son responsables por los profundos desniveles entre las naciones del mundo. Los dichos de una camiseta vestida por un inmigrante en el metro de Londres, aunque se refieran más específicamente a las relaciones de explotación colonial, expresan bien esa conexión: “Nosotros estamos aquí porque ustedes estuvieron allá”.

A pesar de esa ambigüedad o, quien sabe, exactamente por esa causa, el multiculturalismo representa un importante instrumento de lucha política. Transfiere hacia el terreno político una comprensión de la diversidad cultural que estuvo restringida, durante mucho tiempo, a los campos especializados como el de la Antropología. Aunque la propia Antropología no dejase de crear sus propias relaciones de saber-poder, contribuyó a hacer aceptable la idea de que no se puede establecer una jerarquía entre las culturas humanas, de que todas las culturas son epistemológica y antropológicamente equivalentes. No es posible establecer ningún criterio trascendente por el cual una determinada cultura pueda ser juzgada como superior a otra.

Es esa comprensión antropológica de la cultura que fundamenta, de cierta forma, gran parte del actual impulso multiculturalista. En esa visión, las diversas culturas serían el resultado de las diferentes formas por las que los variados grupos humanos, sometidos a diferentes condiciones ambientales e históricas, realizan el potencial creativo que sería una característica común de todo ser humano. Las diferencias culturales serían sólo la manifestación superficial de características humanas más profundas. Los diferentes grupos culturales se vuelven igualados por su común humanidad.

Esa perspectiva está en la base de aquello que se podría llamar “multiculturalismo liberal” o “humanista”. Es en nombre de esa humanidad común que ese tipo de multiculturalismo apela al respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica entre las diferentes culturas. Se debe tolerar y respetar la diferencia porque bajo la aparente diferencia hay una misma humanidad.

Esa visión liberal o humanista de multiculturalismo es cuestionada por perspectivas más políticas o críticas. En estas perspectivas, las diferencias culturales no pueden ser concebidas separadamente de relaciones de poder. La referencia del multiculturalismo liberal a una humanidad común es rechazada por apelar a una esencia, a un elemento trascendente, a una característica fuera de la sociedad y de la historia. En la perspectiva crítica, la diferencia no es sólo resultado de relaciones de poder, sino la propia definición de aquello que puede ser definido como “humano”.

La perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida, a su vez, entre una concepción pos-estructuralista y una concepción que se podría denominar “materialista”. Para la concepción pos-estructuralista, la diferencia es esencialmente un proceso lingüístico y discursivo. La diferencia no puede ser concebida fuera de los procesos lingüísticos de significación. Dicha diferencia no es una característica natural: es discursivamente producida. Además, la diferencia es siempre una relación: no se puede ser “diferente” de forma absoluta; se es diferente en relación a otra cosa, considerada precisamente como “no-diferente”. Pero esa “otra cosa” no es ningún referente absoluto, que exista por fuera del proceso discursivo de significación: esa “otra cosa”, lo “no diferente”, también sólo tiene sentido, sólo existe, en la “relación de diferencia” que la opone al “diferente”. En la medida en que es una relación social, el proceso de significación que produce la “diferencia” se da en conexión con relaciones de poder. Son las relaciones de poder las que hacen que la “diferencia” adquiera un sentido, que lo “diferente” sea evaluado negativamente relativamente al “no-diferente”. Es decir, si uno de los términos de la diferencia es evaluado positivamente (o “no-diferente”) y el otro, negativamente (o “diferente”), es porque hay poder.

Esa visión pos-estructuralista de la diferencia puede ser criticada por su excesivo textualismo, por su énfasis en procesos discursivos de producción de diferencia. Una perspectiva más “materialista”, en general inspirada en el marxismo, enfatiza, en cambio, los procesos institucionales,

económicos, estructurales que están en la base de producción de los procesos de discriminación y desigualdad basados en la diferencia cultural. Así, por ejemplo, el análisis del racismo no puede quedar limitado a procesos exclusivamente discursivos, sino que debe examinar también (o tal vez principalmente) las estructuras institucionales y económicas que están en su base. El racismo no puede ser eliminado simplemente a través de combatir las expresiones lingüísticas racistas, sino que debe incluir también el combate a la discriminación racial en el empleo, la educación y la salud.

¿Cuáles son las implicaciones curriculares de esas diferentes visiones de multiculturalismo? En los Estados Unidos, el multiculturalismo se originó exactamente como una cuestión educacional o curricular. Los grupos culturales subordinados (las mujeres, los negros, mujeres y hombres homosexuales) iniciaron una fuerte crítica a aquello que consideraban como un canon literario, estético y científico del currículo universitario tradicional. Caracterizaban ese canon como la expresión del privilegio de la cultura blanca, masculina, europea, heterosexual. El canon del currículo universitario hacía pasar por “cultura común” una cultura bastante particular (la cultura del grupo cultural y socialmente dominante). En las perspectivas de los grupos culturales dominantes, el currículo universitario debería incluir una muestra que fuese más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas.

Aunque varias perspectivas multiculturalistas aceptan ese principio mínimo común, divergen en aspectos importantes. La perspectiva liberal o humanista enfatiza un currículo multiculturalista basado en las ideas de tolerancia, respeto y convivencia armoniosa entre las culturas. Desde la perspectiva más crítica, esas nociones dejaban intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de la diferencia. A pesar de su impulso aparentemente generoso, la idea de tolerancia, por ejemplo, implica también una cierta superioridad por parte de quien muestra “tolerancia”. Por otro lado, la noción de “respeto” implica cierto esencialismo cultural, por lo cual las diferencias culturales son vistas como

fijas, como ya definitivamente establecidas, quedando sólo “respetarlas”. Desde el punto del visa más crítico, las diferencias están siendo constantemente producidas y reproducidas a través de relaciones de poder. Las diferencias no deben ser simplemente respetadas y toleradas. En la medida en que están siendo constantemente hechas y re-hechas, lo que se debe focalizar son precisamente las relaciones de poder que presiden su producción. Un currículo inspirado en esa concepción no se limitaría, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por más deseable que eso pueda parecer, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad. En un currículo multiculturalista crítico, la diferencia, más que tolerada o respetada, es puesta permanentemente en cuestión.

En los Estados Unidos, la posición multiculturalista ha sido ferozmente atacada por grupos conservadores y tradicionalistas. En verdad, hasta personas consideradas progresistas han dirigido críticas al multiculturalismo. En la versión más conservadora de la crítica, el multiculturalismo representa un ataque a los valores de nacionalidad, familia y herencia cultural común. En términos curriculares, el multiculturalismo, en esa visión, pretende sustituir el estudio de las obras consideradas como de excelencia de la producción intelectual occidental por las obras consideradas intelectualmente inferiores producidas por representantes de las llamadas “minorías” (negros, mujeres, homosexuales). Son los propios valores de la civilización occidental, por otro lado, que están en riesgo cuando el estilo de vida de los homosexuales, por ejemplo, se vuelve materia curricular. En una versión más progresista de la crítica, el multiculturalismo, al enfatizar la manifestación de múltiples identidades y tradiciones culturales, fragmentaría una cultura nacional única y común, con implicaciones políticas regresivas. El problema con ese tipo de críticas es que deja de ver que la supuesta “cultura nacional común” se confunde con la cultura dominante. Aquello que unifica no es el resultado de un proceso de reunión de las diversas culturas que constituyen una nación, sino de una lucha en que normas precisas de inclusión y

exclusión acabarían por seleccionar y enumerar una cultura específica, particular, como la “cultura nacional común”.

Desde un punto de vista más epistemológico, el multiculturalismo ha sido criticado por su supuesto relativismo. En la visión de esa crítica, existen ciertos valores y ciertas instituciones que son universales, que trascienden a las características culturales específicas de grupos particulares. Curiosamente, esos valores e instituciones tenidos como universales acaban coincidiendo con los valores e instituciones de las llamadas “democracias representativas” occidentales, concebidas en el contexto del Iluminismo y consolidadas en el período llamado “moderno”. Cualquier posición que cuestione esos valores y esas instituciones es vista como relativista. Desde la perspectiva multiculturalista crítica, no existe ninguna posición trascendental, privilegiada, a partir de la cual se puedan definir ciertos valores o instituciones como universales. Esa posición es siempre enunciativa, esto es, depende de la posición de poder de quien la afirma, de quien la enuncia. La cuestión del universalismo y del relativismo deja, así, de ser epistemológica para ser política.

Parece haber una evidente continuidad entre la perspectiva multiculturalista y la tradición crítica del currículo. Al ampliar y radicalizar la pregunta crítica fundamental relativa al currículo (¿qué es lo que cuenta como conocimiento?), el multiculturalismo aumentó nuestra comprensión sobre las bases sociales de la epistemología. La tradición crítica inicial llamó nuestra atención hacia las determinaciones de clase del currículo. El multiculturalismo muestra que el grado de desigualdad en materia de educación y currículo es función de otras dinámicas, como las de género, raza y sexualidad, por ejemplo, que no pueden ser reducidas a dinámica de clase. Además, el multiculturalismo nos hace pensar que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad de acceso al currículo hegemónico existente, como en las reivindicaciones educacionales progresistas anteriores. La obtención de la igualdad depende de una modificación sustancial del currículo existente. No habrá “justicia curricular”, para usar una expresión de Robert Connell, si el canon

curricular no es modificado para reflejar las formas por las cuales la diferencia es producida por relaciones sociales de asimetría.

Lecturas

DAYRELL, Juárez (org.). *Múltiplos loares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

HALL, Stuart. “Identidade cultural e diáspora”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, 1996: p. 68-75.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio: DP&A, 1998.

GONÇALVES, Luiz A. O. e SILVA, Petronila B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Las relaciones de género y la pedagogía feminista

Inicialmente, la teoría crítica de la educación y el currículo se concentró en el análisis de la dinámica de clase en el proceso de reproducción cultural de la desigualdad y de las relaciones jerárquicas en la sociedad capitalista. La creciente visibilidad del movimiento y de la teoría feminista, forzó a las perspectivas críticas en educación a concederle creciente importancia al papel del género en la producción de desigualdad.

El mismo concepto de género tiene una historia relativamente reciente. Aparentemente, la palabra “género” fue utilizada por primera vez en un sentido próximo al actual por el biólogo estadounidense John Money, en 1955, precisamente para dar cuenta de los aspectos sociales del sexo. Antes de eso, la palabra “género”, en inglés, tal como en portugués, estaba restringida a la gramática para designar el “sexo” de los sustantivos. Posteriormente, su definición se fue volviendo más sofisticada. “Género” se opuso, pues, a “sexo”: en tanto este último término queda reservado a los aspectos estrictamente biológicos de la identidad sexual, el término “género” se refiere a los aspectos socialmente construidos del proceso de identificación sexual. Esa separación es hoy cuestionada por algunas perspectivas teóricas que argumentan que no existe identidad sexual que no sea ya, de alguna forma, discursiva y socialmente construida, pero la distinción conserva su utilidad.

En la crítica del currículo, el uso del concepto de género sigue una trayectoria semejante al utilizado por el concepto de clase. Las perspectivas críticas sobre currículo se vuelven crecientemente cuestionadas por ignorar otras dimensiones de la desigualdad que no fueran aquellas relacionadas a la clase social. Específicamente, se cuestionaban las perspectivas críticas por dejar de tener en consideración el papel de género y de raza en el proceso de producción y reproducción de la desigualdad. El feminismo venía mostrando, con una fuerza cada vez mayor, que las líneas de poder de la sociedad están estructuradas no sólo por el capitalismo, sino también por el patriarcado. De acuerdo con esa

teoría feminista, hay una profunda desigualdad dividiendo hombres y mujeres, en donde los primeros se apropian de una gran parte desproporcionada de los recursos materiales y simbólicos de la sociedad. Ese reparto desigual se extiende, obviamente, a la educación y al currículo.

Tal como ocurrió con el análisis de la desigualdad centrada en la clase social, el análisis de la dinámica de género en educación estuvo preocupado inicialmente con cuestiones de *acceso*. Estaba claro, para ese análisis, que el nivel de educación de las mujeres, en muchos países, sobretudo en aquellos situados en la periferia del capitalismo, era visiblemente más bajo que el de los hombres, reflejando su acceso desigual a las instituciones educacionales. También en aquellos países en que el acceso era aparentemente igualitario, había desigualdades internas en el acceso a los recursos educacionales: los currículos eran desigualmente divididos por género. Ciertas materias y disciplinas eran consideradas naturalmente masculinas, en tanto que otras eran consideradas naturalmente femeninas. De la misma forma, ciertas carreras y profesiones eran consideradas monopolios masculinos, estando prácticamente vedadas a las mujeres.

En este tipo de análisis, se consideraba que el acceso diferencial de las mujeres a la educación se debía a creencias y actitudes profundamente arraigadas en las personas y las instituciones. Particularmente, se cuestionaban los estereotipos vinculados al género como responsables por la relegación de las mujeres a ciertos tipos “inferiores” de currículo o de profesiones. Los estereotipos de género no solo estaban ampliamente diseminados, sino que eran parte integrante de la forma que se daba en las propias instituciones educacionales. El currículo educacional reflejaba y reproducía los estereotipos de la sociedad más amplia. La literatura crítica se concentró en analizar, por ejemplo, los materiales curriculares, tales como los libros didácticos, que hacían circular y perpetuaban esos estereotipos. Un libro didáctico que sistemáticamente presentase a las mujeres como enfermeras y los hombres como médicos, por ejemplo, estaba claramente contribuyendo a reforzar ese estereotipo y,

consecuentemente, dificultando que las mujeres llegasen a las facultades de Medicina. De forma similar, los estereotipos y los preconceptos de género eran internalizados por los propios profesores y profesoras que inconscientemente esperaban cosas diferentes de niños y de niñas. Esas expectativas, a su vez, determinaban la carrera educacional de esos niños y de esas niñas, reproduciendo así las desigualdades de género.

El análisis de los estereotipos de género ya preanunciaba una cuestión que iría a dominar aquello que se podría llamar segunda etapa del análisis de género en el currículo. En esta segunda fase, el énfasis se desplaza del *acceso* hacia el *qué* del acceso. No se trata sólo simplemente de aumentar el acceso a las instituciones y formas de conocimiento del patriarcado sino de transformarlo radicalmente para reflejar los intereses y las experiencias de las mujeres. El simple acceso puede volver a las mujeres iguales a los hombres –pero en un mundo aun *definido* por los hombres.

Los análisis feministas más recientes enfatizan, de forma creciente, que el mundo social está hecho de acuerdo con los intereses y las formas masculinas de pensamiento y conocimiento. Podemos utilizar una comparación para ayudarnos a comprender el cambio radical que está incluido en ese desplazamiento. Vamos a transferir, por un momento, la cuestión de la división entre los géneros hacia una hipotética división en términos de altura. Supongamos que el mundo estuviese dividido en dos mitades: una mitad de personas altas y otra mitad de personas extremadamente bajas. Vamos a suponer también que el mundo estuviese hecho a escala de las personas altas, o sea, que todo estuviera construido teniendo en cuenta esa altura. En tal situación, parece evidente que cualquier reivindicación de igualdad por parte de las personas bajas no podría limitarse a ganar el acceso a ese mundo hecho a medida de las personas altas, sino que debería tender a modificar ese mundo para que refleje también la experiencia de las personas más bajas.

La composición social y las formas de conocimiento existentes son aparentemente sólo humanas: reflejan la historia y la experiencia del ser

humano en general, sin distinción de género. Lo que el análisis feminista va a cuestionar es precisamente esa aparente neutralidad –en términos de género- del mundo social. La sociedad está hecha de acuerdo con las características del género dominante, esto es, el masculino. En el análisis feminista, no existe nada más masculino, por ejemplo, que la propia ciencia. La ciencia refleja una perspectiva eminentemente masculina. Expresa una forma de conocer que supone una separación rígida entre sujeto y objeto. Parte de un impulso de dominación y control: sobre la naturaleza y sobre los seres humanos. Divide cuerpo y mente, cognición y deseo, racionalidad y afecto. Ese análisis de la masculinidad de la ciencia puede ser extendido hacia prácticamente cualquier campo o institución social.

La perspectiva feminista implica, pues, una verdadera transformación epistemológica. Amplía el *insight*¹, desarrollado en ciertas vertientes del marxismo y en la sociología del conocimiento, de que la epistemología es siempre una cuestión de posición. Dependiendo de donde estoy socialmente situado, conozco ciertas cosas y no otras. No se trata simplemente de una cuestión de acceso, sino de perspectiva. De acuerdo con ciertos análisis, las formas de conocimiento de las personas en situación de desventaja social serían, inclusiva, epistemológicamente mejores. Para la perspectiva feminista que aquí nos interesa, es suficiente retener el hecho de que la epistemología no es nunca neutra, sino que refleja siempre la experiencia de quien conoce. Sólo en una concepción que separa *quien* conoce *de aquello* que es conocido es que se puede concebir un conocimiento objetivamente neutro.

Es esa transformación epistemológica que vuelve la perspectiva feminista tan importante para la teoría curricular. En la medida en que refleje la epistemología dominante, el currículo existente es también claramente masculino. Es la expresión de la cosmovisión masculina. El currículo oficial valora la separación entre sujeto y conocimiento, el dominio y el

¹ En inglés en el original (N. de la T.)

control, la racionalidad y la lógica, la ciencia y la técnica, el individualismo y la competencia. Todas esas características reflejan las experiencias y los intereses masculinos, desvalorizando, en cambio, las estrechas conexiones entre quien conoce y lo que es conocido, la importancia de los vínculos personales, la intuición y el pensamiento divergente, las artes y la estética, el comunitarismo y la cooperación – características que están, todas ligadas a las experiencias y a los intereses de las mujeres. La solución no consistiría simplemente en una inversión, sino en construir currículos que reflejasen, de forma equilibrada, tanto la experiencia masculina como la femenina. Sería deseable que todas las personas cultivasen características que normalmente son consideradas como perteneciendo a sólo uno de los géneros. Algunas cualidades consideradas masculinas serían claramente menos deseables que las femeninas, como es el caso, por ejemplo, de la necesidad de control y dominio.

La notoriedad de las cualidades y experiencias femeninas en la epistemología y en el currículo no se hace sin problemas. Un grupo de feministas relacionadas a la educación abogan por un currículo que incluya aquellas características consideradas femeninas por considerarse que son altamente deseables desde el punto de vista humano. Desde ese punto de vista, la experiencia de la maternidad –real o potencial- llevaría a las mujeres, por ejemplo, a enfatizar las relaciones personales o, de forma más general, una conexión con el mundo que no es parte de la experiencia de los hombres, a no ser de forma indirecta. Esa necesidad de conexión es una cualidad más deseable que, por ejemplo, la necesidad de control y dominio, vista como una característica eminentemente masculina. Otros análisis argumentan que enfatizar esas características supuestamente femeninas significa simplemente reforzar estereotipos que relegan a las mujeres a papeles considerados socialmente inferiores. Las defensoras de la primera posición argumentarían, tal vez, que ellas no están afirmando que las mujeres deberían restringirse a los papeles que tradicionalmente les fueron atribuidos, sino que deberían transformar *todas* las instituciones en que trabajan o viven, para que reflejen aquellas cualidades y experiencias

consideradas como femeninas y *deseables*. La tensión entre las dos posiciones no será fácilmente resuelta. En verdad, tal vez no deba ser resuelta, pues refleja la tensión y los dilemas del propio proceso social.

La introducción del concepto de género en la teoría feminista tuvo el mérito de llamar la atención hacia el carácter relacional de las relaciones entre los sexos. Un término relacional ayuda a desplazar el foco de análisis: no son simplemente las mujeres que son vistas como problema, sino principalmente los hombres, en la medida en que están situados en el polo del poder de la relación. Aunque tenga su origen en el campo de los Estudios de las Mujeres, “análisis de género” no es sinónimo de “estudio de las mujeres”. Esa comprensión ha llevado a un aumento significativo en los estudios que focalizan la cuestión de la masculinidad. De forma general, la pregunta es: cómo se forma la masculinidad, cómo se hace hombre un hombre? De forma más importante, se pregunta: ¿cómo la formación de la masculinidad está relacionada a la posición privilegiada de poder que los hombres tienen en la sociedad? O aun, ¿cómo ciertas características sociales, que pueden ser vistas como indeseables desde el punto de vista de una sociedad justa e igualitaria, como la violencia y los impulsos de dominio y control, están relacionadas a la formación de la masculinidad? En términos curriculares, se puede preguntar: ¿cómo el currículo está implicado en la formación de esa masculinidad? ¿Qué conexiones existen entre las formas como el currículo produce y reproduce esa masculinidad y las formas de violencia, control y dominio que caracterizan el mundo social más amplio? Ese tipo de investigación muestra que las cuestiones de género tienen implicaciones que no son sólo epistemológicas: tienen que ver con problemas y preocupaciones que son vitales para el mundo y la época en que vivimos.

Al mismo tiempo en que la teoría educacional y curricular reconocía, de forma creciente, la importancia de las cuestiones de género, se desarrollaba, en el área originalmente conocida como “Estudios de la Mujer” (*Women’s Studies*), sobretodo en los Estados Unidos, una preocupación por una “pedagogía feminista”. La llamada “pedagogía

feminista” tiene una historia que es bastante independiente de la historia de las preocupaciones con el género en la teoría educacional. En primer lugar, estando ubicada principalmente en la universidad, sobretudo en los entonces recientemente creados departamentos de “Estudios de la Mujer”, la pedagogía feminista se centraba precisamente en cuestiones pedagógicas vinculadas a la enseñanza *universitaria* de temas feministas y de género, dedicando poca o ninguna atención a las cuestiones pedagógicas de los otros niveles de enseñanza. En segundo lugar, como una práctica que se desarrollaba precisamente en los cursos y aulas dedicados al feminismo y al género, la pedagogía feminista se centraba más en cuestiones de la *pedagogía* que en la cuestión de un currículo que fuera inclusivo en términos de *género*. De cierta forma, el género ya estaba ahí, por definición. Así, la pedagogía feminista se preocupó, sobretudo, en desarrollar formas de enseñanza que reflejasen los valores feministas y que pudiesen formar un contrapunto a las prácticas tradicionales, que eran consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales. La pedagogía feminista intentaba construir un ambiente de aprendizaje que valorizara el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo, facilitando el desarrollo de una solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competencia e individualismo dominante en el aula tradicional. Aun al no estar centrada específicamente en cuestiones curriculares, la pedagogía feminista puede servir de inspiración para una perspectiva curricular preocupada con cuestiones de género, en la medida en que el currículo no puede ser separado de la pedagogía.

No se puede decir que el currículo oficial tenga incorporado siquiera parte de los importantes *insights* de la pedagogía feminista y de los estudios de género. Ninguna perspectiva que se pretenda “crítica” o pos-crítica puede ignorar las estrechas conexiones entre conocimiento, identidad de género y poder teorizados por esos análisis. El currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género. Una perspectiva crítica del currículo que dejase de examinar esa dimensión del currículo constituiría una perspectiva bastante parcial y limitada de ese artefacto que es el currículo.

Lecturas

- LOURO, Guacia L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata, 1996.
- WALKERDINE, Valerie. “O raciocínio em tempos modernos”. *Educação e realidade*, 20 (2), 1995: p. 207-226.

El currículo como narrativa étnica y racial

La teoría crítica del currículo estuvo inicialmente concentrada, como sabemos, en el análisis de la dinámica de clase, de las cuales las llamadas “teorías de la reproducción” constituyen un buen ejemplo. Se volvió luego evidente que las relaciones de desigualdad y de poder en la educación y en el currículo no podían quedar restringidas a la clase social. Como análisis político y sociológico, la teoría crítica del currículo tuvo que tener en cuenta también las desigualdades educacionales centradas en las relaciones de género, raza y etnia. Aun más importante era describir y explicar las complejas inter-relaciones entre esas diferentes dinámicas de jerarquización social: no se trataba simplemente de mostrarlas.

Tal como ocurriera con la clase y con el género, las teorías críticas focalizadas en la dinámica de la raza y de la etnia también se concentraban, inicialmente, en cuestiones de acceso a la educación y al currículo. La cuestión consistía en analizar los factores que llevaban al consecuente fracaso escolar de los niños y jóvenes pertenecientes a grupos étnicos y raciales considerados minoritarios. Aunque muchos de esos análisis se concentraban en los mecanismos sociales e institucionales que supuestamente estaban en la raíz de ese fracaso, en general, dejaban de cuestionar el tipo de conocimiento que estaba en el centro del currículo que era ofrecido a los niños y los jóvenes pertenecientes a esos grupos. Para esas perspectivas, no había nada de “errado” con el currículo en sí, que dejaba, así de ser problematizado. Fue recién a partir de una segunda fase, surgida sobretudo a partir de los análisis pos-estructuralistas en los Estudios Culturales, que el propio currículo pasó a ser problematizado como racialmente sesgado. Es también en los análisis más recientes que los propios conceptos de “raza” y “etnia” se vuelven crecientemente problematizados.

En la introducción de un debate publicado en la revista estadounidense *Harper's Magazine* entre Cornel West, un intelectual negro, y Jorge Klor de Alva, un antropólogo de ascendencia mexicana, ambos estadounidenses, leemos el siguiente diálogo (Earl Shorris es el moderador): Earl Shorris –

Para comenzar, me gustaría preguntar: Cornel, usted es un hombre negro? Cornel West – Si. Earl Shorris – Jorge, usted encuentra que Cornel es un hombre negro? Jorge K. de Alva – No.

Enseguida, pasan a exponer las razones de sus respectivas respuestas. Al final del debate, el moderador vuelve a repetir la misma pregunta: Earl Shorris –Vamos a ver si sucedió alguna cosa en esta conversación. Cornel, usted es un hombre negro? Cornel West –Es claro que si. Earl Shorris – Jorge, él es un hombre negro? Jorge K. de Alva –Es claro que no.

La conversación entre los dos intelectuales ilustra algunas de las dificultades y complejidades de la identidad racial y étnica. Jorge K. de Alva estaba intentando enfatizar el carácter histórico y construido de las categorías raciales. Cornel West, sin dejar de reconocer ese carácter, intentaba demostrar la importancia política y estratégica del sentimiento de identificación étnica y racial. Ambas perspectivas pueden encontrarse en la teoría social contemporánea sobre raza y etnia. Es precisamente en esa difícil problemática que se insertan las teorías críticas contemporáneas sobre currículo preocupadas con la identidad étnica y racial.

La identidad étnica y racial es, desde el comienzo, una cuestión de saber y poder. La propia historia del término más fuertemente cargado y polémico, el de “raza”, está estrechamente ligado a las relaciones de poder que opone al hombre blanco europeo a las poblaciones de los países por él colonizados. Consolidado en el siglo XIX, como una forma de clasificación supuestamente científica de la variedad de grupos humanos, con base en características físicas y biológicas, el término “raza” se volvió, en ese sentido, crecientemente desacreditado. La moderna genética demostró que no existe ningún conjunto de criterios físicos y biológicos que autoricen la división de la humanidad en algún número determinado de “razas”. La misma observación vale para el término “etnia”. Hasta la misma oposición que frecuentemente se hace entre “raza” y “etnia” pierde, desde esa perspectiva, el sentido. En general, se reserva el término “raza” para identificaciones basadas en caracteres físicos como el color del pelo,

por ejemplo, y el término “etnia” para identificaciones basadas en características supuestamente más culturales, tales como religión, modos de vida, lengua, etc. La confusión causada por esa problemática distinción es tan grande que en ciertos análisis “raza” es considerado el término más general, abarcando al de “etnia”, en cambio en otros análisis es justamente lo contrario. En la primera perspectiva, las etnias serían subconjuntos de una determinada raza; en la segunda, la “etnia” sería más abarcadora que “raza” por comprender, además de las características físicas definidoras de la raza, también las características culturales. Dadas las dificultades de esta distinción, gran parte de la literatura simplemente utiliza los dos términos en forma equivalente.

Lo que esa discusión demuestra es precisamente el carácter cultural y discursivo de ambos términos. El hecho de que el término “raza” no tenga ningún referente “físico”, “biológico”, “real”, no lo vuelve menos “real” en términos culturales y sociales. Por otro lado, en la teoría social contemporánea, sobretodo en aquella inspirada por el pos-estructuralismo, raza y etnia tampoco pueden ser considerados como constructos culturales fijos, dados, definitivamente establecidos. Precisamente por depender de un proceso histórico y discursivo de construcción de la diferencia, raza y etnia están sujetas a un constante proceso de cambio y transformación. En la teoría social contemporánea, la diferencia, tal como la identidad, no es un hecho ni una cosa. La diferencia, así como la identidad, es un proceso relacional. Diferencia e identidad sólo existen en una relación de mutua dependencia. Lo que es (la identidad) depende de lo que no es (la diferencia) y viceversa. Es por eso que la teoría social contemporánea sobre la identidad cultural y social se resiste a simplemente describir o exaltar la diversidad cultural. La diversidad tampoco es un hecho o una cosa. Es el resultado de un proceso relacional –histórico y discursivo- de construcción de la diferencia.

Es a través del vínculo entre conocimiento, identidad y poder que los temas de raza y de etnia ganan su lugar en la teoría curricular. El texto escolar, entendido aquí de forma amplia –el libro didáctico y paradidáctico, las

lecciones orales, las orientaciones curriculares oficiales, los rituales escolares, las fechas festivas y conmemorativas- está atiborrado de narrativas nacionales, étnicas y raciales. En general, esas narrativas celebran los mitos del origen nacional, confirman el privilegio de las identidades dominantes y tratan a las identidades dominadas como exóticas o folclóricas. En términos de representación racial, el texto curricular conserva, en forma evidente, las marcas de herencia colonial. El currículo es, sin duda, entre otras cosas, un texto racial. La cuestión de raza y de etnia no es simplemente un “tema transversal”: es una cuestión central de conocimiento, poder e identidad. El conocimiento sobre raza y etnia incorporado al currículo no puede ser separado de aquello que los niños y los jóvenes se volverán como seres sociales. La cuestión se vuelve a, entonces: cómo deconstruir el texto racial del currículo, cómo cuestionar las narrativas hegemónicas de identidad que constituyen el currículo?

Una perspectiva crítica buscaría incorporar al currículo, debidamente adaptadas, aquellas estrategias de deconstrucción de las narrativas y de las identidades nacionales, étnicas y raciales que han sido desarrolladas en los campos teóricos del pos-estructuralismo, de los Estudios Culturales y de los Estudios Pos-coloniales. No procedería por simples operaciones de adición, a través de la cual el currículo se volvería “multicultural” por el simple incremento de informaciones superficiales sobre otras culturas e identidades. Una perspectiva crítica del currículo buscaría lidiar con la cuestión de la diferencia como una cuestión histórica y política. No se trata simplemente de celebrar la diferencia y la diversidad, sino de cuestionarlas. ¿Cuáles son los mecanismos de construcción de las identidades nacionales, raciales, étnicas? ¿Cómo está vinculada la construcción de la identidad y de la diferencia con las relaciones de poder? ¿Cómo la identidad dominante se vuelve la referencia invisible a través de la cual se construyen otras identidades como subordinadas? ¿Cuáles son los mecanismos institucionales responsables del mantenimiento de la posición subordinada de ciertos grupos étnicos y raciales? Un currículo centrado en torno a ese tipo de cuestiones evitaría reducir el multiculturalismo a una

cuestión de información. Un currículo multiculturalista de ese tipo dejaría de ser folclórico para ser profundamente político.

Un currículo crítico inspirado en las teorías sociales que cuestionan la construcción social de la raza y de la etnia también evitaría tratar la cuestión del racismo de forma simplista. En primer lugar, desde esa perspectiva, el racismo no puede ser concebido simplemente como una cuestión de preconcepción individual. El racismo es parte de una matriz más amplia de estructuras institucionales y discursivas que no pueden simplemente ser reducidas a actitudes individuales. Tratar el racismo como cuestión individual lleva a una pedagogía y a un currículo a ser una simple “terapéutica” de actitudes individuales consideradas erradas. El foco de tal estrategia pasa a ser el “racista” y no el “racismo”. Un currículo crítico debería, al contrario, centrarse en la discusión de las causas institucionales, históricas y discursivas del racismo. Está claro que las actitudes racistas individuales deben ser cuestionadas y criticadas, pero siempre como parte de la formación social más amplia del racismo.

Tratar el racismo como cuestión institucional y estructural no significa ignorar su profunda dinámica psíquica. La actitud racista es el resultado de una compleja dinámica de la subjetividad que incluye contradicciones, miedos, ansiedades, resistencias, separaciones. Aquí, se vuelve útil la comprensión pos-estructuralista de la subjetividad como contradictoria, fragmentada, escindida y descentrada. El racismo es parte de una economía de afecto y de deseo hecha, en gran parte, de sentimientos que pueden ser considerados “irracionales”. Como consecuencia, un currículo anti-racista no puede quedar limitado al suministro de informaciones *racionales* sobre la “verdad” del racismo. Sin ser terapéutico, un currículo anti-racista no puede dejar de ignorar la psicología profunda del racismo.

En el análisis cultural contemporáneo, la cuestión del racismo no puede ser analizado sin el concepto de representación. En los análisis tradicionales de racismo, lo que se contraponen al racismo es una “imagen verdadera” de la identidad inferiorizada por el racismo. El racismo es, fundamentalmente,

en esa perspectiva, una descripción falsa de la verdadera identidad que describe de forma distorsionada. En la crítica cultural reciente, no se trata de una cuestión de verdad o falsedad, sino de una cuestión de representación que, a su vez, no puede ser separada de cuestiones de poder. La representación es siempre inscripción, es siempre una construcción lingüística y discursiva dependiente de relaciones de poder. Lo opuesto a la representación racista de una determinada identidad racial no es simplemente una identidad “verdadera”, sino otra representación, hecha a partir de otra posición enunciativa en la jerarquía de las relaciones de poder. Un currículo crítico que se preocupase por la cuestión del racismo podría precisamente poner en el centro de sus estrategias pedagógicas la noción de representación tal como es definida por los Estudios Culturales. Esa noción permitiría trasladar el énfasis de una preocupación realista con la verdad hacia una preocupación política con las formas por las cuales la identidad es construida a través de la representación.

Lo que el currículo crítico debería evitar, de todas las maneras, sería un abordaje esencialista de la cuestión de la identidad étnica y racial. No es suficiente evitar simplemente las formas más evidentes de esencialismo, como aquellas fundamentadas en la biología, por ejemplo. Es preciso cuestionar también formas más sutiles de esencialismo, como aquella que se manifiesta a través del esencialismo cultural. Aunque no reduzca la identidad étnica y racial a sus aspectos biológicos, el esencialismo cultural concibe la identidad simplemente como la *expresión* de alguna propiedad cultural intrínseca de los diferentes grupos étnicos y raciales. En esa concepción de identidad, aunque cultural, es vista como fija y absoluta. En el centro de una perspectiva crítica del currículo debería haber una concepción de identidad que se concibiese como histórica, contingente y relacional. Para una perspectiva crítica, no existe identidad fuera de la historia y de la representación.

Lecturas

KING, Joyce E. “A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros”. In SILVA, Luiz H. et alii (orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996: p. 75-101.

LIMA, Ivan e ROMÃO, J. (org.). *Negros e currículo*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997.

LIMA, Ivan C., ROMÃO, Jeruse e SILVERIA, Sônia M. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1998.

MEYER, Dagmar E. “Alguns são masi iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar”. In SILVA, Luiz H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998: p. 369-380.

SILVA, Luiz H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998: p. 381-396.

SILVA, Petronila G. e. “Espaços para *educação* das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e *educação*”. In WEST, Cornel. *Questão de raça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

Una cosa “extraña” en el currículo: la teoría *queer*²

La teoría *queer* representa, de cierta forma, una radicalización del cuestionamiento de la estabilidad y de la rigidez de la identidad hecho por la teoría feminista reciente. La teoría *queer* surge, en países como Estados Unidos e Inglaterra, como una especie de unificación de los estudios gays y lésbicos. Antes que nada, el término expresa, en inglés, una ambigüedad que es convenientemente explorada por el movimiento *queer*. Históricamente, el término *queer* ha sido utilizado para referirse, de forma despectiva, a las personas homosexuales, sobre todo del sexo masculino. Pero el término significa también, de forma no necesariamente relacionada a sus connotaciones sexuales, “extraño”, “exquisito”, “poco común”, “fuera de lo normal”, “excéntrico”. El movimiento homosexual, en una reacción a la histórica connotación negativa del término, lo recupera como una forma positiva de auto-identificación. Además, aprovechándose del otro significado, el de “extraño”, el término *queer* funciona como una declaración política de que el objetivo de la teoría *queer* es el de complicar la cuestión de la identidad sexual e, indirectamente, también la cuestión de la identidad cultural y social. A través de la “extrañeza” se quiere perturbar la tranquilidad de la “normalidad”.

A través del concepto de género, la teoría feminista había problematizado las concepciones que veían las identidades masculinas y femeninas como biológicamente definidas o, en la mejor de las hipótesis, como formadas por un núcleo esencial, fijo, estable, de cualquier forma dependiente de características biológicas. Argumentaba no sólo que nuestra identidad como hombre o como mujer no podía ser reducida a la biología, que había una importante dimensión cultural y social, pero que las propias concepciones de lo que se consideraba puramente biológico, físico o corporal estaban sujetas a un proceso histórico de construcción social. Ni siquiera la biología podía ser sustraída al juego de la significación. El

² significa homosexual, marica, gay.

concepto de género fue creado precisamente para enfatizar el hecho de que las identidades masculinas y femeninas son históricas y socialmente producidas. Es suficiente observar como su definición varía a lo largo de la historia y entre las diferentes sociedades para comprender que no tienen nada fijo, esencial o natural.

Siguiendo en la senda de la teoría feminista sobre género, la teoría *queer* extiende la hipótesis de la construcción social del dominio de la sexualidad. No son sólo las formas por las cuales aparecemos, pensamos, decidimos como hombre o como mujer –nuestra identidad de género- que son socialmente construidas, sino también las formas por las cuales vivimos nuestra sexualidad. Tal como ocurre con la identidad de género, la identidad sexual no está definida simplemente por la biología. Tampoco tiene cualquier cosa de fijo, estable, definido. La identidad sexual es también dependiente de la significación que le es dada: es, tal como la identidad de género, una construcción social y cultural.

La teoría *queer* comienza por problematizar la identidad sexual considerada normal, o sea, la heterosexualidad. En general, es la identidad homosexual la que es vista como un problema. La heterosexualidad es la norma relativamente invisible a partir de la cual las otras formas de sexualidad, sobre todos la homosexualidad, son vistas un desvío, como una anormalidad. La teoría *queer*, siguiendo los *insights* pos-estructuralistas del proceso de significación y de la identidad, argumenta que la identidad no es una positividad, no es un absoluto cuya definición se encierra en sí misma. La identidad es siempre una relación: lo que yo soy sólo se define por lo que no soy; la definición de mi identidad es siempre dependiente de la identidad de Otro. Además, la identidad no es una cosa de la naturaleza; es definida en un proceso de significación: es preciso que, socialmente, le sea atribuido un significado. Como un acto social, esa atribución de significado está, fundamentalmente, sujeta al poder. Algunos grupos sociales están en posición de imponer sus significados sobre otros. No existe identidad sin significado. No existe identidad sin poder. Aplicando este razonamiento a la cuestión de la identidad sexual, la definición de

heterosexualidad es internamente dependiente de la definición de su Otro, la homosexualidad. Además, en ese proceso, la homosexualidad se vuelve definida como un desvío de la sexualidad dominante, hegemónica, “normal”, esto es, la heterosexualidad.

La teoría *queer*, mientras, quiere ir más allá de la hipótesis de la construcción social de la identidad. Quiere radicalizar la posibilidad del libre tránsito entre las fronteras de la identidad, la posibilidad de cruce de las fronteras. En la hipótesis de la construcción social, la identidad acaba, al final, siendo fijada, estabilizada por la significación, por el lenguaje, por el discurso. Con la introducción del concepto de “performatividad”, la teórica *queer* Judith Butler quiere enfatizar el hecho de que la definición de identidad sexual no queda contenida por los procesos discursivos que buscan fijarla. En esa concepción, aunque provisoriamente, aunque precariamente, *somos* aquello que nuestra supuesta identidad define que somos. Si la identidad es definida también como una performance, como aquello que hacemos, su definición se vuelve mucho menos dependiente de un núcleo, aunque ese núcleo sea definido a través de un proceso discursivo de significación. Lo que yo hago en un determinado momento puede ser internamente diferente, hasta lo opuesto, de aquello que hago en el momento siguiente. Es aquí que el travestismo, la mascarada, la drag-queen³ se vuelven metáforas hacia la posibilidad de subvertir el conformismo, la ilusión y la prisión de la identidad fija. La identidad, incluyendo la identidad sexual, se vuelve un viaje entre fronteras.

La teoría *queer* no se reduce a la afirmación de la identidad homosexual, por más importante que ese objetivo pueda ser. Tal como el feminismo, la teoría *queer* efectúa una verdadera transformación epistemológica. La teoría *queer* nos quiere hacer pensar como *queer* (homosexual, pero también “diferente”) y no como *straight* (heterosexual, pero también “cuadrado”): nos obliga a considerar lo impensable, lo que está prohibido pensar, en vez de considerar simplemente lo pensable, o lo que es

³ En inglés en el original.

permitido pensar. Es aquí donde entra la connotación ambigua del término *queer* en inglés. El homosexual es el *queer*, lo extraño de la sexualidad, pero esa extrañeza es virada contra la cultura dominante, hegemónica, para penetrar en territorios prohibidos de conocimiento y de identidad. El *queer* se vuelve, así, una actitud epistemológica que no se restringe a la identidad y al conocimiento sexual, sino que se extiende hacia el conocimiento y la identidad de modo general. Pensar *queer* significa cuestionar, problematizar, contestar todas las formas de buen comportamiento de conocimiento y de identidad. La epistemología *queer* es, en este sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, irrespetuosa.

Es a partir de la teoría *queer* que autoras como Deborah Britzman, por ejemplo, proponen una pedagogía *queer*. Tal como la teoría *queer*, la pedagogía *queer* no se limitaría a introducir cuestiones de sexualidad en el currículo o a reivindicar que el currículo incluya materias que combatan las actitudes homofóbicas. Es claro que una pedagogía *queer* estimulará que la cuestión de la sexualidad sea seriamente tratada en el currículo como una cuestión legítima de conocimiento y de identidad. La sexualidad, aunque fuertemente presente en la escuela, raramente forma parte del currículo. Cuando la sexualidad es incluida en el currículo, es tratada simplemente como una cuestión de información cierta o errada, en general vinculada a aspectos biológicos y reproductivos. Específicamente en relación a la homosexualidad, la pedagogía *queer* no quiere simplemente estimular una actitud de respeto o tolerancia hacia la identidad homosexual. Tampoco quiere estimular un abordaje terapéutico, en el cual el énfasis estaría en el tratamiento individual del prejuicio y de la discriminación. El abordaje basado en las nociones de tolerancia y de respeto deja intactas las categorías por las cuales la homosexualidad ha sido definida, histórica y socialmente, como una forma anormal de sexualidad: sólo produce otra especie de binarismo al admitir, como dice Deborah Britzman, las categorías de heterosexual tolerante y de homosexual tolerante. De la misma forma, el abordaje terapéutico transfiere hacia el nivel individual y psicológico una cuestión que pertenece al nivel institucional, social, cultural, histórico. La pedagogía *queer* no tiene como objetivo

simplemente incluir en el currículo informaciones *correctas* sobre la sexualidad; quiere cuestionar los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen, antes que nada, lo que es correcto y lo que es incorrecto, lo que es moral y lo que es inmoral, lo que es normal y lo que es anormal. El énfasis de la pedagogía *queer* también pretende extender su comprensión y su análisis de la identidad sexual y de la sexualidad para la cuestión más amplia del conocimiento. El currículo ha sido tradicionalmente concebido como un espacio donde se enseña a pensar, donde se transmite el pensamiento, donde se aprende el razonamiento y la racionalidad. Ese énfasis en el pensamiento es fuertemente estimulado por una pedagogía inspirada en las diversas formas de psicología y, más recientemente, en la psicología constructivista. En un currículo inspirado en la teoría y en la pedagogía *queer*, ese énfasis sufre un importante desplazamiento. Para citar nuevamente a Deborah Britzman, la cuestión no es simplemente “¿cómo pensar?”, sino “¿qué vuelve algo pensable?”. Examinar lo pensable estimula, a su vez, pensar lo impensable. Un currículo inspirado en la teoría *queer* es un currículo que fuerza los límites de las epistemes dominantes: un currículo que no se limita a cuestionar el conocimiento como socialmente construido, sino que se aventura en la exploración de aquello que aun no fue construido. La teoría *queer* –esta cosa “extraña”- es la diferencia que puede hacer diferencia en el currículo.

Lecturas

BRITZMAN, Deborah. “O que é esta coisa chamada amor?”. *Educação e realidade*, 21 (1), 1996: p. 71-96.

LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

El fin de las metanarrativas: el pos-modernismo

El llamado pos-modernismo es un movimiento intelectual que proclama que estamos viviendo una nueva época histórica, la Pos-Modernidad, radicalmente diferente a la anterior, la Modernidad. El pos-modernismo no representa una teoría coherente y unificada, sino un conjunto variado de perspectivas, abarcando una diversidad de campos intelectuales, políticos, estéticos, epistemológicos. En términos sociales y políticos, el pos-modernismo tomo como referencia una oposición o transición entre, por un lado la Modernidad, iniciada con el Renacimiento y consolidada con el Iluminismo y, por otro, la Pos-Modernidad, iniciada en algún punto de la mitad del siglo XX. En términos estéticos, la referencia relativa a la cual el pos-modernismo se define es el movimiento modernista, iniciados a mediados del siglo XIX, de reacción a las reglas y a los cánones del clasicismo en la literatura y en las artes.

En su vertiente social, política, filosófica, epistemológica, el pos-modernismo cuestiona los principios y presupuestos del pensamiento social y político establecidos y desarrollados a partir del Iluminismo. Las ideas de razón, ciencia, racionalidad y progreso constante que están en el centro de ese pensamiento están indisolublemente vinculadas al tipo de sociedad que se desarrolló en los siglos siguientes. Desde cierta perspectiva pos-modernista, son precisamente esas ideas que están en la raíz de los problemas que asolan nuestra época. En términos estéticos, el pos-modernismo ataca las nociones de pureza, abstracción y funcionalidad que caracterizaran al modernismo en la literatura y en las artes.

Por efectuar una transformación en las nociones epistemológicas de la Modernidad y de las ideas que la acompañaban, el pos-modernismo tiene importantes implicancias curriculares. Nuestras nociones de educación, pedagogía y currículo están sólidamente instaladas en la Modernidad y en las ideas modernas. La educación tal como la conocemos hoy es la institución moderna por excelencia. Su objetivo consiste en transmitir el

conocimiento científico, en formar un ser humano supuestamente racional y autónomo y en moldear al ciudadano y a la ciudadana de la moderna democracia representativa. Es a través de ese sujeto racional, autónomo y democrático que se puede llegar al ideal moderno de una sociedad racional, progresista y democrática. En este sentido, el cuestionamiento pos-modernista constituye un ataque a la propia idea de educación.

¿Pero cuáles son los puntos centrales del cuestionamiento que el pos-modernismo hace a las nociones modernas? El pos-modernismo tiene una desconfianza profunda, antes que nada, relativa a las pretensiones totalizantes de saber del pensamiento moderno. En su ansia de orden y control, la perspectiva social moderna busca elaborar teorías y explicaciones que sean lo más abarcadoras posible, que reúnan en un único sistema la comprensión total de la estructura y del funcionamiento del universo y del mundo social. En la jerga pos-moderna, el pensamiento moderno es particularmente adepto a las “grandes narrativas”, a las “narrativas maestras”. Las “grandes narrativas” son la expresión de la voluntad de dominio y control de los modernos.

De forma relacionada, el pos-modernismo cuestiona las nociones de razón y de racionalidad que son fundamentales para la perspectiva iluminista de la Modernidad. Para la crítica pos-moderna, esas nociones, en lugar de llevar al establecimiento de la sociedad perfecta del sueño iluminista, llevarán a la pesadilla de una sociedad totalitaria y burocráticamente organizada. En la historia de la Modernidad, en nombre de la razón y de la racionalidad, frecuentemente se instituyeron sistemas brutales y crueles de opresión y explotación. Tanto las estructuras estatales como las estructuras organizacionales de las empresas capitalistas, supuestamente construidas y regidas de acuerdo con los criterios de la razón y de la racionalidad, producen sólo sufrimiento e infelicidad. Visto desde la perspectiva pos-modernista, el pasivo de la idea de razón es bien mayor de su activo.

El pos-modernismo también pone en duda la noción de progreso que está en el propio centro de la concepción moderna de la sociedad. El prestigio

de esa noción puede ser medido por el prestigio del adjetivo correspondiente: “progresista”. Para el pos-modernismo, el progreso no es algo necesariamente deseable o benigno. Otra vez, bajo el signo del control y del dominio sobre la naturaleza y lo otro, el avance constante de la ciencia y de la tecnología, a pesar de los evidentes beneficios, han resultado también en ciertos subproductos claramente indeseables.

Filosóficamente, el pensamiento moderno es estrictamente dependiente de ciertos principios considerados fundamentales, últimos e irreductibles. En general, esos principios se basaban en alguna noción humanista de que el ser humano tiene ciertas características esenciales, las cuales deben servir de base para la construcción de la sociedad. Constituyen absolutos – axiomas incuestionables. En la jerga pos-modernista, por basarse en esas “fundaciones”, el pensamiento moderno es calificado como “fundacional”. Desde el punto de vista del pos-modernismo, no hay nada que justifique privilegiar esos principios en detrimento de otros. Aunque sean considerados como últimos y trascendentales, son tan contingentes, arbitrarios e históricos como cualquier otro. El pos-modernismo es radicalmente antifundacional.

El pos-modernismo reserva uno de sus más fulminantes ataques al sujeto racional, libre, autónomo, centrado y soberano de la Modernidad. Ese sujeto es el correlativo del privilegio concedido por la Modernidad al dominio de la razón y de la racionalidad. En el cuadro epistemológico trazado por el pensamiento moderno, el sujeto está soberanamente en el control de sus acciones: es un agente libre y autónomo. El sujeto moderno es guiado únicamente por su razón y por su racionalidad. El sujeto moderno es fundamentalmente centrado: está en el centro de la acción social y su conciencia es el centro de sus propias acciones. El sujeto de la Modernidad es unitario: su conciencia no admite divisiones o contradicciones. Además, siguiendo a Descartes, es identitario: su existencia coincide con su pensamiento. Aprovechándose de varios análisis sociales contemporáneos, entre ellos el psicoanálisis y el pos-estructuralismo, todos ellos desconfiados del sujeto moderno, el pos-

modernismo pone en duda su autonomía, su centramiento y su soberanía. Para el pos-modernismo, siguiendo a Freud y Lacan, el sujeto no converge hacia un centro, supuestamente coincidente con su conciencia. Además, el sujeto es fundamentalmente fragmentado y dividido. Para la perspectiva pos-modernista, en eso inspirada en los *insights* pos-estructuralistas, el sujeto no es el centro de la acción social. No piensa, habla ni produce: es pensado, hablado y producido.

Es dirigido a partir del exterior: por las estructuras, por las instituciones, por el discurso. En fin, para el pos-estructuralismo, el sujeto moderno es una ficción.

El pos-modernismo no se limita a atacar los fundamentos del pensamiento moderno. Inspirado por su vertiente estética, el pos-modernismo tiene un estilo que en todo se contrapone a la linealidad y a la aridez del pensamiento moderno. El pos-modernismo privilegia el pastiche, el collage, la parodia y la ironía; no refleja simplemente aquello que critica: ambigua e irónicamente imita, incorpora, incluye. El pos-modernismo no solo tolera, sino privilegia la mezcla, el hibridismo y el mestizaje –de culturas, de estilos, de modos de vida. El pos-modernismo prefiere lo local y lo contingente a lo universal y lo abstracto. El pos-modernismo se inclina por la incertidumbre y la duda, desconfiando profundamente de la certeza y de las afirmaciones categóricas. En lugar de las grandes narrativas y del “objetivismo” del pensamiento moderno, el pos-modernismo prefiere el “subjetivismo” de las interpretaciones parciales y localizadas. El pos-modernismo rechaza distinciones categóricas y absolutas como las que el modernismo hace entre “alta” y “baja” cultura. En el pos-modernismo se disuelven también las rígidas distinciones entre diferentes géneros: entre filosofía y literatura, entre ficción y documental, entre textos literarios y textos argumentativos.

Aunque no se aceptan ciertos elementos de la perspectiva pos-moderna, no es difícil verificar que a escena social y cultural contemporánea presenta muchas de las características que son descritas en la literatura pos-

moderna. Sobre todo, los “nuevos” medios de comunicación e información parecen corporizar muchos de los elementos que son, en esta literatura, descritos como pos-modernos: fragmentación, hibridismo, mezcla de géneros, pastiche, collage e ironía. Inclusive, se puede observar la emergencia de una identidad que se podría llamar pos-moderna: descentrada, múltiple, fragmentada. Las instituciones y los regímenes políticos que tradicionalmente encarnaban los ideales modernos de progreso y de democracia parecen crecientemente desacreditados. La saturación de la base de conocimientos y de información disponible parece haber contribuido a solapar los sólidos criterios en los cuales se basaba la autoridad y la legitimidad de la epistemología oficial. La ciencia y la tecnología ya no encuentran en sí mismas la justificación de la que antes gozaban. El escenario es claramente de incertidumbre, duda e indeterminación. La escena contemporánea es –en términos políticos, sociales, culturales, epistemológicos- nítidamente descentrada, o sea, pos-moderna.

En ese contexto, parece haber una incompatibilidad entre el currículo existente y el pos-moderno. El currículo existente es la propia encarnación de las categorías modernas. Es lineal, secuencial, estático. Su epistemología es realista y objetivista. Es disciplinar y segmentado. El currículo existente está basado en una separación rígida entre “alta” cultura y “baja” cultura, entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Sigue fielmente el script de las grandes narrativas de la ciencia, del trabajo capitalista y del estado-nación. En el centro del currículo existente está el sujeto racional, centrado y autónomo de la Modernidad.

Desde la perspectiva pos-moderna, el problema no es sólo el currículo existente, es la propia teoría crítica del currículo que es puesta bajo sospecha. La teoría crítica de la educación y del currículo sigue, en líneas generales, los principios de la gran narrativa de la Modernidad. Ella es aun dependiente del universalismo, del esencialismo y del fundacionalismo del pensamiento moderno. La teoría crítica del currículo no existiría sin el presupuesto de un sujeto que, a través de un currículo crítico, se volvería

finalmente emancipado y liberado. El pos-modernismo desconfía profundamente de los impulsos emancipadores y libertadores de la pedagogía crítica. En última instancia, en el origen de esos impulsos está la misma voluntad de dominio y de control de la epistemología moderna. La pedagogía tradicional y la pedagogía crítica acaban convergiendo en una genealogía moderna común.

El pos-modernismo empuja a la perspectiva crítica del currículo hacia sus límites. Es desalojada de su confortable posición de vanguardia y puesta en una incómoda defensiva. El pos-modernismo, de cierta forma, constituye una radicalización de los cuestionamientos lanzados a las formas dominantes de conocimiento por la pedagogía crítica. En su crítica al currículo existente, la pedagogía crítica no dejaba de suponer un escenario en el que aun reinaba una cierta certeza. Con su énfasis en la emancipación y en la liberación, la pedagogía crítica continuaba apegada a cierto fundacionalismo. El pos-modernismo acaba con cualquier vanguardismo, cualquier certeza y cualquier pretensión de emancipación. El pos-modernismo señala el fin de la pedagogía crítica y el comienzo de la pedagogía pos-crítica.

Lecturas

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In Antior F. B. Moreira (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997: p. 9-28.

SILVA, Tomaz T. da (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz T. da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

La crítica pos-estructuralista del currículo

Aunque, en general, tenga como referencia autores franceses, el pos-estructuralismo, como categoría descriptiva, fue probablemente inventado en una universidad estadounidense. Se trata de una categoría bastante ambigua e indefinida, útil para clasificar un número siempre variable de autores, tanto como una serie también variable de teorías y perspectivas. La lista invariablemente incluye a Foucault y Derrida. A partir de ahí, hay poco acuerdo, cada analista hace su propia lista que puede incluir a Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre otros. Es igualmente variable la genealogía que le es atribuida: algunos análisis toman como referencia el propio estructuralismo, principalmente a Saussure; otras prefieren remitir su génesis a Nietzsche y Heidegger. En este último caso, el pos-estructuralismo, además de una reacción al estructuralismo, se constituye en un rechazo a la dialéctica –tanto la hegeliana como la marxista.

El pos-estructuralismo frecuentemente es confundido con el pos-modernismo. Hay análisis que simplemente no hacen distinción entre ambos. Aunque compartan ciertos elementos, como por ejemplo, la crítica del sujeto centrado y autónomo del modernismo y del humanismo, el pos-estructuralismo y el pos-modernismo pertenecen a campos epistemológicos diferentes. A diferencia del pos-estructuralismo, el pos-modernismo se define relativamente a un cambio de época. Además, mientras que el pos-estructuralismo se limita a teorizar sobre el lenguaje y el proceso de significación, el pos-modernismo abarca un campo más extenso de objetos y preocupaciones. Tal vez la forma más útil de caracterizar esas distinciones sea pensar en los términos a los cuales se refieren los dos “pos”, esto es, modernismo y estructuralismo. En la medida en que el término “modernismo”, que constituye la referencia del “pos-modernismo”, remite a las características de toda una época, es mucho más abarcador que “estructuralismo”, que se refiere de forma mucho más particular a un género de teoría social. Lo interesante es que aunque

muchas personas confundan pos-modernismo y pos-estructuralismo, pocas confundirían modernismo y estructuralismo.

El pos-estructuralismo se define como una continuidad y, al mismo tiempo, como una transformación relativa al estructuralismo. Como se sabe, el estructuralismo fue el movimiento teórico que, con base en el estructuralismo lingüístico de Ferdinand de Saussure, dominó la escena intelectual en los años 50 y 60. Ese movimiento atravesó campos tan diversos como la Lingüística, la Teoría Literaria, la Antropología, la Filosofía y el Psicoanálisis. Entre sus figuras más destacadas se encontraban Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss y Louis Althusser, así como, en sus respectivas primeras fases, Roland Barthes y el propio Michel Foucault. Una caricatura publicada en la revista *La quinzaine littéraire*, en 1967, titulada “La comida de los estructuralistas”, refleja bien la visibilidad de esas figuras. En ella, Foucault, Lacan, Lévi-Strauss y Barthes son retratados en cuclillas, vestidos con bermudas, alrededor de una hoguera, en el medio de la selva, en una animada conversación tribal.

En su concepción más general, el estructuralismo se define, obviamente, por privilegiar la noción de estructura. En el análisis teórico estructuralista, la estructura no es una característica de los elementos individuales de un fenómeno u “objeto”, sino de las relaciones entre esos elementos. La estructura, tal como en el arte de la construcción, es precisamente aquello que mantiene, de forma subyacente, los elementos individuales en el lugar, es aquello que hace que el conjunto se sustente. El estructuralismo parte de las investigaciones lingüísticas de Saussure que enfatizaban las reglas de formación estructural del lenguaje. Es fundamental en su concepción de lenguaje la oposición entre lengua (*langue*) y habla (*parole*). La lengua es el sistema abstracto de un número bastante limitado de reglas sintácticas y gramaticales que determina que combinaciones y permutaciones son válidas en cualquier lengua particular. La lengua es la estructura. El habla es la utilización concreta, por los hablantes de una lengua particular, de ese conjunto limitado de reglas. Saussure no estaba particularmente interesado en el estudio del habla sino en el estudio de la lengua.

Esa distinción entre lengua y habla se volvería fundamental en los análisis que, en campos como la Antropología y la Teoría Literaria, irían más tarde a originar el estructuralismo lingüístico de Saussure.

Así, por ejemplo, esa distinción encuentra un paralelo en el análisis que Lévi-Strauss hace de los mitos. Para Lévi-Strauss, la característica principal de los mitos es que aparecen bajo una inmensa variedad, pero obedecen todos a un esquema básico. Superficialmente son variados, pero examinados en profundidad, en su estructura, se reducen a una misma fórmula.

Encontramos una operación semejante en los análisis que Roman Jakobson hace de la narrativa literaria o en los análisis más recientes de la narrativa fílmica. En un libro titulado *Sixguns and society*, Will Wright, por ejemplo, analiza el género *western* del cine de Hollywood. Wright identifica en el *western* clásico dieciséis funciones narrativas que se van desarrollando a lo largo de la historia. Como ilustración, algunas de esas funciones son: el héroe entra en un grupo social; el héroe es desconocido en una sociedad; la sociedad no acepta completamente al héroe; los villanos amenazan la sociedad; el héroe lucha contra los villanos; el héroe derrota a los villanos; la sociedad acepta al héroe. Cuando vemos filmes particulares de ese género, observamos que cambian los personajes, cambian los escenarios, cambian las situaciones. Si analizamos esos filmes de acuerdo con la perspectiva estructuralista, podemos ver que, en el fondo, permanece una misma estructura. Superficialmente hay variedad. Estructuralmente son la misma cosa.

El pos-estructuralismo continúa y, al mismo tiempo, trasciende el estructuralismo. El pos-estructuralismo comparte con el estructuralismo el mismo énfasis en el lenguaje como un sistema de significación. En verdad, el pos-estructuralismo aumenta la centralidad que el lenguaje tiene en el estructuralismo, como se puede observar, por ejemplo, en la preocupación de Foucault con la noción de “discurso” y en la de Derrida con la noción

de “texto”. El pos-estructuralismo efectúa cierto ablandamiento en la rigidez establecida por el estructuralismo. El proceso de significación sigue siendo central, pero la firmeza de lo que es significado, de cierta forma, supuesta en el estructuralismo, se transforma en el pos-estructuralismo en fluidez, indeterminación e incertidumbre. Por otro lado, el concepto de diferencia, central en el estructuralismo, se radicaliza. En el estructuralismo iniciado por Saussure, un significante –aquello que gráfica o fonéticamente representa un significado- determinado no tiene un valor absoluto: es lo que es sólo en la medida en que es diferente de otros significados. El pos-estructuralismo extiende considerablemente el alcance del concepto de diferencia al punto de parecer que no existe nada que no sea diferente.

El pos-estructuralismo también continua y, al mismo tiempo, radicaliza la crítica del sujeto del humanismo y de la filosofía de la conciencia hecha por el estructuralismo. Para el pos-estructuralismo, tal como para el estructuralismo, ese sujeto no pasa de ser una invención cultural, social e histórica, no poseyendo ninguna propiedad esencial u originaria. El pos-estructuralismo radicaliza el carácter inventado del sujeto. En el estructuralismo marxista de Althusser, el sujeto era un producto de la ideología, pero se podía de alguna manera vislumbrar la emergencia de otro sujeto, una vez removidos los obstáculos, sobretudo la estructura capitalista, que estaban en el origen de ese sujeto espurio. En cambio, para el pos-estructuralismo –podemos tomar Foucault por ejemplo- no existe sujeto al no ser como simple y puro resultado de un proceso de producción cultural y social.

Aquello que se entiende hoy por “pos-estructuralismo” debe su definición, sin duda, principalmente a los trabajos de Foucault y Derrida. La contribución fundamental de Foucault puede ser sintetizada, tal vez, en la transformación que efectuó en la noción de poder. En oposición al marxismo, extremadamente influyente en la época en que estaba escribiendo, Foucault concibe el poder no como algo que se posee ni como algo fijo, ni tampoco como partiendo de un centro, sino como una relación,

como movable y fluido, como capilar y estando en todas partes. Aun en oposición al marxismo, para Foucault el saber no es otra cosa distinta del poder, no es externo al poder. En vez de eso, poder y saber son mutuamente dependientes. No existe saber que no sea la expresión de una voluntad de poder. Al mismo tiempo, no existe poder que no se utilice de saber, sobretudo de un saber que se expresa como conocimiento de los pueblos y de los individuos sometidos al poder. Es aun el poder que, para Foucault, está en el origen del proceso por el cual nos volvemos sujetos de un determinado tipo. El loco, el prisionero, el homosexual no son expresiones de un estadio previo; original; reciben su identidad a partir de los aparatos discursivos e institucionales que los definen como tales. El sujeto es el resultado de los dispositivos que lo construyen como tal.

Aunque Foucault haya rechazado, de forma explícita, el rótulo de “pos-estructuralista”, las consignas que esbozaba en el prefacio a la edición americana del libro de Deleuze y Guattari, *Anti-Edipo*, constituían una especie de “manifiesto mínimo del pos-estructuralismo”, en el cual no faltaba el uso de la segunda personal del plural del *Manifiesto Comunista*: “liberad la acción política de toda forma de paranoia unitaria y totalizante; desenvolved la acción, el pensamiento y los deseos por proliferación, yuxtaposición y disyunción, antes que por subdivisión y jerarquización piramidal; libraos de las viejas categorías del lo Negativo. Preferid lo que es positivo y múltiple: la diferencia a la uniformidad, los flujos a las unidades, los negocios móviles a los sistemas. Lo que es productivo no es sedentario sino nómada; no exijáis de la política que ella reestablezca los “derechos” del individuo tal como la filosofía los definió. El individuo es el producto del poder”.

Ya la contribución de Derrida puede ser sintetizada a través del concepto de *différance*. Derrida acuñó ese término precisamente para extender y radicalizar el alcance del concepto de diferencia que, como vimos, es tan central en el estructuralismo. No existe, en francés ninguna diferencia de pronunciación entre las palabras *différance* y *différence*. Además, la palabra *différance* remite a la idea de “diferir”, de “postergar”. Al

combinar en una sola palabra los significados de “diferencia” y “postergación”, Derrida acepta la proposición de Saussure de que la existencia de un determinado significante depende de la diferencia que establece en relación con otros significantes. Pero va más allá: el significado no es nunca, definitiva y unívocamente aprendido por el significante. El significado no está nunca definitivamente presente en el significante. La presencia del significado en el significante es incesantemente postergada, diferida. El ejemplo más definitivo de ese proceso está dado por el diccionario. Tenemos la ilusión de que la definición de una determinada palabra (significante) está constituida por un significado, “el significado de la palabra”, pero en verdad, es siempre definida por otra palabra (otro significante). Aquel significante que constituye la definición de la palabra y que suponemos que es su “significado” será definido, a su vez, por otro significante, y así sucesivamente, en un proceso sin fin. O sea, el significado está siempre más allá, más adelante, pero evidentemente, nunca llega. En otras palabras, nunca salimos del dominio del significante.

Pero con la indistinción, en el lenguaje oral entre *différance* y *différence*, Derrida quiere llamar la atención hacia otra cosa más importante. En la tradición filosófica occidental, se hace una oposición fundamental entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. En esa tradición, la escritura es, de cierta forma, desvalorizada en relación con el lenguaje oral, por constituirse en una especie de forma secundaria, derivada de esta última. El lenguaje oral es aquel que está próximo, filtrado en nuestro interior. Es la expresión inmediata de nuestro yo, de nuestra subjetividad. La escritura sería apenas una forma degradada de registro de ese momento privilegiado en que existe, en la oralidad, una identidad entre nuestra conciencia y el lenguaje. Nuestra conciencia es, en el lenguaje oral, una presencia. Derrida cuestiona ese supuesto de la identidad entre la conciencia y el lenguaje oral. Para él, el lenguaje oral no es la conciencia en estado puro: el lenguaje oral es ya y siempre, exactamente tal como la escritura, significante. No existe ninguna diferencia ontológica esencial entre la señal con que registramos en el papel la palabra “manzana” y la forma con la

cual la pronunciamos. Constituyen ambos formas de registro, de inscripción: son ambos significantes. Una vez que la escritura es vista como forma de registro, Derrida resuelve utilizar el término “escritura” para abarcar también el lenguaje oral, precisamente para llamar la atención hacia su carácter de inscripción. Con ese análisis, Derrida efectúa, por vías diferentes a las de Foucault, un ataque importante a la noción de sujeto del humanismo y de la filosofía de la conciencia. En esas tradiciones, la voz es la expresión suprema de la autonomía y de la presencia del sujeto. En la medida en que la voz es vista como siendo ya inscripción y lenguaje, es externa al sujeto. El sujeto, tal como fue concebido por el humanismo y la filosofía de la conciencia, deja pues de existir.

No se puede hablar propiamente de una teoría pos-estructuralista del currículo, tanto porque el pos-estructuralismo, como el pos-modernismo rechazan cualquier tipo de sistematización. Pero hay ciertamente una “actitud” pos-estructuralista en muchas de las perspectivas actuales sobre currículo. En los Estados Unidos, Cleo Cherryholmes fue uno de los primeros en desarrollar de forma explícita una perspectiva pos-estructuralista en el área de los estudios del currículo. Thomas Popkewitz se viene dedicando desde hace algunos años al desarrollo de un análisis del currículo fundamentada en la teorización de Michael Foucault. En general, lo que se observa es que muchos autores del área de los estudios del currículo simplemente pasaron a adoptar libremente algunos de los elementos del análisis pos-estructuralista.

¿Cómo se podría caracterizar esa perspectiva pos-estructuralista más general en el área de los estudios del currículo? En primer lugar, dada la concepción pos-estructuralista que ve el proceso de significación como básicamente indeterminado e inestable, la actitud pos-estructuralista enfatiza la indeterminación y la incertidumbre también en cuestiones de conocimiento. El significado no es, desde la perspectiva pos-estructuralista, preexistente; es cultural y socialmente producido. Como tal, más que su fidelidad a un supuesto referente, lo importante es examinar las relaciones de poder involucradas en su producción. Un significado

determinado es lo que es no porque corresponde a un “objeto” que existe fuera del campo de la significación, sino porque fue socialmente así definido. Un análisis derridiano del proceso de significación se combina aquí con un análisis foucaultiano de las conexiones entre poder y saber para caracterizar el proceso de significación como no sólo inestable sino también como dependiente de relaciones de poder. Como los campos de significación, el conocimiento y el currículo son pues caracterizados también por su indeterminación y por su conexión con relaciones de poder.

En segundo lugar, ese énfasis en los procesos de significación es ampliado para focalizarse específicamente en las nociones corrientes de “verdad”. Siguiendo, en ese caso, específicamente a Foucault, una perspectiva estructuralista sobre el currículo desconfía de las definiciones filosóficas de “verdad”. Son esas nociones las que están en la base de las concepciones de conocimiento que moldean el currículo contemporáneo. En esa visión, la verdad es simplemente una cuestión de verificación empírica; es una cuestión de correspondencia con una supuesta “realidad”. La perspectiva pos-estructuralista no sólo cuestiona esa noción de verdad; de forma más radical abandona el énfasis en la “verdad” para destacar, e vez de eso, el proceso por el cual algo es *considerado* como verdad. La cuestión no es, pues, la de saber si algo es verdadero, sino, si de saber por que ese algo se *volvió* verdadero. En los términos de Foucault, no se trata de una cuestión de verdad, sino de una cuestión de veracidad. No se puede, probablemente, ni tendría sentido, desde la perspectiva pos-estructuralista, proponer una verdadera revolución en el currículo sobre la base en esa concepción de “verdad”. Pero podemos imaginar cuales serían las implicancias de la adopción de esa actitud pos-estructuralista sobre la verdad y lo verdadero en lo cotidiano del currículo.

Podríamos continuar ese ejercicio. Mientras tanto, basta mencionar, de paso, algunas otras implicaciones de la adopción de una perspectiva pos-estructuralista del currículo. Inspirada en Derrida, por ejemplo, una perspectiva pos-estructuralista del currículo cuestionaría los “significados trascendentales”, vinculados a la religión, a la patria, a la política, a la

ciencia que pueblan el currículo. Una perspectiva pos-estructuralista buscaría preguntar: dónde, cuándo, por quién fueron inventados? Todavía siguiendo a Derrida, una perspectiva pos-estructuralista intentaría deconstruir los innumerables binarismos de los que está hecho el conocimiento que constituye el currículo: masculino/femenino; heterosexual/homosexual; blanco/negro; científico/no científico. Al ver todo el conocimiento como escritura, como inscripción, aun bajo la inspiración de Derrida, una perspectiva pos-estructuralista pondría en duda las actuales y rígidas separaciones curriculares, entre los diversos géneros de conocimiento. Finalmente, una perspectiva pos-estructuralista no dejaría, evidentemente, de cuestionar la concepción de sujeto –autónomo, racional, centrado, unitario- en la cual se basaba todo el emprendimiento pedagógico y curricular, denunciándola como resultado de una construcción histórica muy particular. Paralelamente, sería puesta en cuestión la propia noción de emancipación y liberación, que resulta de la adopción de esa concepción de sujeto. En el límite, para la perspectiva pos-estructuralista, es el propio proyecto de una perspectiva crítica del currículo lo que se pone en cuestión.

Lecturas

- SILVA, Tomaz T. (org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Rio: Vozes, 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo J. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Una teoría pos-colonialista del currículo

La teoría pos-colonialista tiene como objetivo analizar la complejidad de las relaciones de poder entre las diferentes naciones que componen la herencia económica, política y cultural de la conquista colonial europea tal como se configura en la actualidad, llamada, es claro, de “pos-colonialismo”. Parte de la idea de que el mundo contemporáneo, en el mismo momento en que supuestamente se vuelve globalizado, sólo puede ser adecuadamente comprendido si consideramos todas las consecuencias de la llamada “aventura colonial europea”. Se puede situar el fin del imperio colonial europeo, definido en términos de ocupación territorial, en los años que van del final de la Segunda Guerra Mundial hasta los años 60. El análisis pos-colonialista no se limita, sin embargo, al analizar las relaciones de poder entre las metrópolis y los países recientemente independizados, sino que retrocede en el tiempo para considerar toda la historia de la expansión imperial europea desde el siglo XV. Es también bastante abarcativo en su definición de lo que constituyen las “relaciones coloniales” de poder, comprendiendo desde las relaciones de ocupación y dominación directa (India, países africanos y asiáticos), pasando por los proyectos de “colonización” de grupos de “colonos” (Australia), para concluir en las relaciones más actuales de dominación entre naciones, basadas en la explotación económica y en el imperialismo cultural.

La teoría pos-colonial se muestra particularmente fuerte en la teoría y en el análisis literarios. En esos campos, el análisis pos-colonial busca examinar tanto las obras literarias escritas desde el punto de vista dominante como aquellas escritas por personas pertenecientes a las naciones dominadas. En el análisis de las primeras, el objetivo consiste en examinarlas como narrativas que construyen el Otro colonial en cuanto objeto de conocimiento y como sujeto subalterno. Las narrativas imperialistas son vistas como parte del proyecto de sumisión de los pueblos colonizados. Por otro lado, las obras literarias escritas por personas pertenecientes a los grupos colonizados son analizadas como narrativas de resistencia de la

mirada y del poder imperialista. Las narrativas subordinadas son vistas en contraposición a las formas literarias dominantes que buscan fijar el Otro colonizado como objeto de curiosidad, de saber y de poder metropolitanos. En una concepción más restringida, la teoría pos-colonial debería estar focalizada precisamente en las manifestaciones literarias y artísticas de los propios pueblos sojuzgados, vistas como expresión de su experiencia de opresión colonial y pos-colonial. En ese sentido, la teoría pos-colonial es un importante elemento en el cuestionamiento y en la crítica de los currículos centrados en el llamado “canon occidental” de las “grandes” obras literarias y artísticas. La teoría pos-colonial, juntamente con el feminismo y las teorías críticas basadas en otros movimientos sociales, como el movimiento negro, reivindica la inclusión de las formas culturales que reflejan la experiencia de grupos cuyas identidades culturales y sociales son marginadas por la identidad europea dominante. Hay, en ese cuestionamiento del canon occidental efectuado por el pos-colonialismo, un desplazamiento de la estética hacia la política. Para la teoría pos-colonial no se puede separar el análisis estético de un análisis de las relaciones de poder. La estética corporiza siempre alguna forma de poder. No hay poética que no sea, al mismo tiempo, también una política.

Como ocurre con el pos-modernismo, hay versiones contradictorias sobre los orígenes de la teoría pos-colonial. Algunos análisis remontan la teoría pos-colonial a autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire y Albert Memmi, que escribieron en el contexto de las luchas de liberación colonial de los años 50 y 60. Los libros de Fanon, nacido en la entonces colonia francesa de Martinica, *Pele negra, máscaras blancas*, publicado en 1952, y *Os danados da terra*, publicado en 1961, son considerados como precursores particularmente importantes de la actual teoría colonial. Influyentes autores pos-coloniales contemporáneos, como Homi Bhabha por ejemplo, recorren de forma renovada los análisis de la situación colonial de aquellos años hecha por Fanon. En el Brasil, la obra inicial de Paulo Freire, que puede ser considerada como una especie de teorización pos-colonial en el campo educacional, se fundamenta, en parte, en los libros de Fanon y Memmi. Es el libro *Orientalismo*, escrito por Edward Said, el que es en general

considerado como el marco de los estudios pos-coloniales contemporáneos. En ese libro, Said toma como base sobretodo a la teoría foucaultiana, y argumenta que el Oriente es una invención de Occidente. La literatura orientalista no es, desde la perspectiva desarrollada por Said, una descripción “objetiva” de una región que se podría llamar “Oriente”, sino una narrativa que efectivamente fue construyendo el objeto del que habla. Pero más que un interés simplemente científico o epistemológico, lo que mueve a esa narrativa es la curiosidad y la fascinación por el Otro, visto como extraño y exótico, y el impulso para fijarlo y dominarlo como objeto de saber y de poder. El Otro es pues, menos un objetivo dado y más una creación imaginaria del poder.

El análisis pos-colonial se junta así con los análisis pos-modernos y pos-estructuralistas para cuestionar las relaciones de poder y las formas de conocimiento que ponen al sujeto imperial europeo en su posición actual de privilegio. A diferencia de los otros análisis “pos”, el énfasis de la teoría pos-colonial está en las relaciones de poder entre las naciones. El pos-colonialismo se concentra en el cuestionamiento de las narrativas sobre nacionalidades y sobre “raza” que están en el centro de la construcción imaginaria que el Occidente hizo –y hace- del Oriente y de sí mismo. Se concentra sobretodo en las complejas relaciones entre, por un lado, la explotación económica y la ocupación militar y, por otro, la dominación cultural. En términos foucaultianos, se cuestionan las complejas conexiones entre saber, subjetividad y poder establecidas en el continuo proceso de la historia de dominación colonial.

Tal como ocurre de forma general, en los Estudios Culturales el concepto de “representación” ocupa un lugar central en la teoría pos-colonial. Este concepto es aquí fundamentalmente pos-estructuralista, esto es, la representación es comprendida como aquellas formas de inscripción a través de las cuales el Otro es representado. A diferencia de las concepciones psicológicas de representación, el análisis pos-colonial adopta una concepción materialista de la representación, en la cual se focaliza el discurso, el lenguaje, el significante, y no la imagen mental, la

idea, el significado. La representación es aquello que se expresa en un texto literario, en una pintura, en una fotografía, en un film, en una publicidad. Considera la representación como un proceso central en la formación y producción de la identidad cultural y social. Es fundamentalmente a través de la representación que construimos la identidad del Otro y, al mismo tiempo, nuestra propia identidad. Fue a través de la representación que el Occidente, a lo largo de la trayectoria de su expansión colonial, construyó un “otro” como supuestamente irracional, inferior y como poseído por una sexualidad salvaje e irrefrenable. Vista como una forma de conocimiento del Otro, la representación está en el centro del vínculo saber-poder.

Es precisamente ese vínculo saber-poder que es particularmente importante para una teorización curricular crítica o pos-crítica. Esa conexión aparece de forma bastante obvia a lo largo de toda la historia de la dominación cultural europea. El saber y el conocimiento estaban estrechamente ligados a los objetivos de poder de las potencias coloniales europeas desde su inicio. Ante todo, eran las propias poblaciones nativas que se volvían objeto central de conocimiento. El Otro colonial se convertía, en su extrañeza y en su exotismo, en un importante punto de referencia para la definición y redefinición del propio sujeto imperial. El proyecto epistemológico colonial abarca también, obviamente, la descripción y el análisis de los recursos naturales y del ambiente de las tierras ocupadas. El impulso que dio origen a la ciencia moderna está vinculado, en gran parte, al conocimiento producido en el contexto de los intereses de explotación económica del emprendimiento colonial. El conocimiento del Otro y de la tierra era, pues, central a los objetivos de conquista de los poderes coloniales.

La dimensión epistemológica y cultural del proceso de dominación colonial no se limitaba a la producción de conocimiento sobre el sujeto colonizado y su ambiente. El proceso de dominación, en la medida en que haya además una fase de exterminación y sojuzgamiento físico, precisaba afirmarse culturalmente. Aquí, lo que volvía importante era la transmisión

al Otro sojuzgado de una determinada forma de conocimiento. La cosmovisión “primitiva” de los pueblos nativos precisaba ser convertida a la visión europea y “civilizada” del mundo, expresada a través de la religión, la ciencia, las artes y el lenguaje y convenientemente adaptada al estadio de “desarrollo” de las poblaciones sometidas al poder colonial. El proyecto colonial tuvo desde el inicio, una importante dimensión educacional y pedagógica. Era a través de esa dimensión pedagógica y cultural que el conocimiento se vinculaba, más de una vez, al complejo de las relaciones coloniales de poder.

La teoría pos-colonial evita formas de análisis que conciben el proceso de dominación cultural como una vía de mano única. La crítica pos-colonial enfatiza, a la inversa, conceptos como hibridismo, traducción, mestizaje, que permiten concebir las culturas de los espacios coloniales o pos-coloniales como el resultado de una compleja relación de poder en el que tanto la cultura dominante como la dominada se ven profundamente modificadas. Conceptos como esos permiten focalizar tanto procesos de dominación cultural como procesos de resistencia cultural, así como su interacción. Obviamente, el resultado final es favorable al poder, pero nunca tan cristalinamente, tan completamente, tan definitivamente como lo deseado. Lo híbrido acarrea las marcas del poder, pero también las marcas de la resistencia.

Es en el análisis del legado colonial que una teoría pos-cultural del currículo debería concentrarse. ¿En qué medida el currículo contemporáneo, a pesar de todas sus transformaciones y metamorfosis, es aun moldeado por la herencia epistemológica colonial? ¿En qué medida las definiciones de nacionalidad y “raza”, forjadas en el contexto de la conquista y la expansión colonial, continúan siendo predominantes en los mecanismos de formación de la identidad cultural y de la subjetividad incluidos en el currículo oficial? ¿De qué forma las narrativas que constituyen el núcleo del currículo contemporáneo continúan celebrando la soberanía del sujeto imperial europeo? ¿Cómo, en esas narrativas, son construidas concepciones de “raza”, género y sexualidad que se combinan

para marginar identidades que no se adecuan a las definiciones de identidad considerada “normal”? Un análisis pos-colonial del currículo debería también buscar analizar las formas contemporáneas de imperialismo económico y cultural. ¿Cómo las formas culturales que están en el centro de la sociedad de consumo contemporánea expresan nuevas formas de imperialismo cultural? ¿Cuál es el papel de esas nuevas formas de imperialismo cultural en la formación de una identidad cultural hegemónica y uniforme? ¿Cómo el currículo, considerado como un lugar de conocimiento y poder, refleja y, al mismo tiempo, cuestiona formas culturales que pueden ser vistas como manifestaciones de un poder neo-colonial o pos-colonial?

Una perspectiva pos-colonial del currículo debería estar particularmente atenta a las formas aparentemente benignas de representación del Otro que están en todas partes en los currículos contemporáneos. En esas formas superficialmente vistas como multiculturales, el Otro es “visitado” desde una perspectiva que se podría llamar “perspectiva de turista”, la cual estimula un abordaje superficial y voyerista de las culturas lejanas. Una perspectiva pos-colonial cuestionaría las experiencias superficialmente multiculturales estimuladas en las llamadas “fechas conmemorativas”: el día del Indio, el de la Mujer, el del Negro. Una perspectiva pos-colonial exige un currículo multicultural que no separe cuestiones de conocimiento, cultura y estética de cuestiones de poder, política e interpretación. Reivindica, fundamentalmente, un currículo descolonizado.

Lecturas

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BOSI, Alfredo. *Dialéctica da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio: Fator, 1983.
SAID, Edward. *Orientalismo. O oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
VIDIGAL, Luís. “Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890-1945)”. In António Nóvoa et alii (orgs.). *Para uma história da educação colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação y Educa, 1996: p. 379-420.

Los Estudios Culturales y el currículo

El campo de teoría e investigación conocido como Estudios Culturales tiene su origen en la fundación, en 1964, del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos, en la Universidad de Birmingham Inglaterra. El impulso inicial del Centro partía de un cuestionamiento de la comprensión de cultura dominante en la crítica literaria británica. En esa tradición, ejemplificada por la obra de F. R. Leavis, la cultura era identificada, exclusiva y estrictamente, con las llamadas “grandes obras” de la literatura y de las artes en general. En esa visión burguesa y elitista, la cultura era intrínsecamente privilegio de un grupo restringido de personas: había una diferencia fundamental entre cultura y democracia.

La reacción del Centro a esas concepciones de cultura se basaba, sobretudo, en dos obras que irían a volverse centrales en el campo de los Estudios Culturales: *Culture and society*, de Raymond Williams publicada en 1958, y *Uses of literacy* de Richard Hoggart publicada en 1957. Este último sería el primer director del Centro. Además de esos dos libros, sería importante también la influencia teórica del libro de E. P. Thompson, *The making of the English working class*, publicado en 1963.

Será la concepción de cultura desarrollada por Raymond Williams en *Culture and society* y en libros posteriores que daría al Centro las bases de su teoría y de su metodología. Para Williams, en contraste con la tradición literaria británica, la cultura debería ser entendida como el modo de vida global de una sociedad, como la experiencia vívida de cualquier grupo humano. En esa visión, no hay ninguna diferencia cualitativa entre las “grandes obras” de la literatura y las variadas formas por las cuales cualquier grupo humano resuelve sus necesidades de supervivencia. Inicialmente restringida a las manifestaciones culturales “auténticas” de grupos sociales subordinados, como la clase obrera inglesa analizada en el libro de Richard Hoggart, *The uses of literacy*, esa definición inclusiva de cultura iría posteriormente a ser ampliada para abarcar también aquello que

en la literatura anglo-sajona es conocido como “cultura popular”, esto es, las manifestaciones de la cultura de masas: libros populares, tabloides, radio, televisión, los medios en general.

Temáticamente, los esfuerzos iniciales del Centro se concentraron en el estudio de formas culturales urbanas, sobretodo de las llamadas “subculturas”. Dos de los libros más importantes salidos de esa fase inicial del Centro son *Resístanse through rituals: youth subcultures in post-war Britain*, una colección de ensayos e investigaciones, de varios autores, sobre las culturas juveniles británicas, y *Subculture: the meaning of style*, el relato de una investigación sobre grupos culturales juveniles realizada por Dick Hebdige. Como resultado de su preocupación sobre cuestiones de ideología, las investigaciones y las teorías iniciales del Centro también se preocupaban por el papel de los medios, sobretodo de la televisión, en la formación del consenso y del conformismo político.

En términos teóricos, el Centro gradualmente adoptará cuadros de referencia claramente marxistas. Después de un inicio relativamente poco marxista, la teorización del Centro se apoyará en interpretaciones contemporáneas de Marx, como la de Althusser y, más tarde, también la de Gramsci, visibles en la importancia que los conceptos de ideología y de hegemonía irían a adquirir en los estudios realizados bajo la influencia del Centro. En los años 80, ese predominio del marxismo en los Estudios Culturales tales como delineados por el Centro de Birmingham iría a ceder lugar al pos-estructuralismo de autores como Foucault y Derrida.

Metodológicamente, el Centro se irá dividiendo en dos tendencias que aun se encuentran bajo tensión en los Estudios Culturales contemporáneos: de un lado, las investigaciones de terreno, sobretodo etnográficas y, de otro, las interpretaciones textuales. Esas dos tendencias reflejan de cierta manera, los orígenes disciplinares de los Estudios Culturales: la Sociología y los Estudios Literarios. Varios de los estudios iniciales del grupo utilizan la etnografía como metodología preferida, pero otros prefieren la interpretación de “textos”, entendidos aquí de forma amplia. La etnografía

es utilizada sobretodo en los estudios de las llamadas “subculturas urbanas”, en tanto que la interpretación textual es reservada para el análisis de los programas de televisión y de los textos propiamente dichos de ciertas obras literarias consideradas “populares”.

A partir de un modesto anexo de un departamento de Lengua Inglesa, contando siempre con un número reducido de personas, el campo de los Estudios Culturales se amplió para ganar una fuerza y una influencia enormes en la teoría social contemporánea. Los Estudios Culturales se diversifican tanto en su difusión por varios países que se puede decir que su variante británica es apenas una entre un número variado de versiones nacionales. Al igual que en el interior de las varias versiones nacionales, los Estudios Culturales se subdividen de acuerdo con una serie variada de perspectivas teóricas y de influencias disciplinares. En tanto algunas perspectivas continúan marcadamente marxistas, otras claramente abandonaron el marxismo a favor de alguna de las versiones del pos-estructuralismo. Hay, de forma similar, una visible heterogeneidad en la perspectiva social adoptada: hay una versión centrada en las cuestiones de género, otra en las cuestiones de raza, aun otra en cuestiones de sexualidad, aunque existen, evidentemente, intersecciones entre ellas.

Se pueden vislumbrar en esa heterogeneidad algunos rasgos comunes. Dada esa heterogeneidad, han habido inclusive, varios esfuerzos de definición de los Estudios Culturales, buscando, esencialmente, responder –frente a un determinado estudio- a la cuestión “¿estos son Estudios Culturales?” ¿Qué es lo que distingue, pues, a los Estudios Culturales?

En primer lugar, los Estudios Culturales se concentran en el análisis de la cultura, comprendida, tal como en la conceptualización original de Raymond Williams, como forma global de vida o como experiencia vivida de un grupo social. Además, la cultura es vista como un campo relativamente autónomo de la vida social, como un campo que tiene una dinámica que es, en cierta medida, independiente de otras esferas que podrían ser consideradas determinantes. En esa perspectiva, los Estudios

Culturales se oponen a las implicaciones deterministas de la famosa metáfora marxista de la división entre infra-estructura y super-estructura. Ese énfasis en la cultura han llevado a ciertas vertientes de los Estudios Culturales a reducir, en dirección contraria al marxismo, toda la dinámica social a la dinámica cultural.

De forma tal vez más importante, los Estudios Culturales conciben la cultura como campo de lucha en torno de la significación social. La cultura es un campo de producción de significados en el cual los diferentes grupos sociales, situados en posiciones diferenciales de poder, luchan por la imposición de sus significados a la sociedad más amplia. La cultura es, en esa concepción, un campo controvertido de significación. Lo que está centralmente envuelto en ese juego es la identificación de la identidad cultural y social de los diferentes grupos. La cultura es un campo donde se define no sólo la forma que el mundo debe ser, sino también la forma como las personas y los grupos que deben ser. La cultura es un juego de poder. Los Estudios Culturales son particularmente sensibles a las relaciones de poder que definen el campo cultural. En una definición sintética, podría decirse que los Estudios Culturales están preocupados con cuestiones que se sitúan en la conexión entre cultura, significación, identidad y poder.

De alguna forma, la idea de “construcción social” ha funcionado como un concepto unificador de los Estudios Culturales. En muchos de los análisis hechos en los Estudios Culturales, se busca fundamentalmente, caracterizar el objeto bajo análisis como un artefacto cultural, esto es, como el resultado de un proceso de construcción social. El análisis cultural parte de la concepción de que el mundo cultural y social se vuelve, en la interacción social, naturalizado: su origen social es olvidado. La tarea del análisis cultural consiste en deconstruir, en exponer ese proceso de naturalización. Una proposición frecuentemente encontrada en los análisis hechos en los Estudios Culturales puede ser sintetizada en la fórmula “x es una invención”, en la cual “x” puede ser una institución, una práctica, un objeto, un concepto ... El análisis consiste, entonces, en mostrar los

orígenes de esa invención y los procesos por los cuales se vuelve “naturalizada”.

Lo que distingue los Estudios Culturales de disciplinas académicas tradicionales es su involucramiento explícitamente político. Los análisis hechos en los Estudios Culturales no pretenden nunca ser neutros o imparciales. En la crítica que hacen de las relaciones de poder en una situación cultural o social determinada, los Estudios Culturales toman claramente partido de los grupos en desventaja en esas relaciones. Los Estudios Culturales pretenden que sus análisis funcionen como una intervención en la vida política y social.

¿Cuáles son las implicancias de los Estudios Culturales en el análisis del currículo y para el currículo? En primer lugar, los Estudios Culturales nos permiten concebir el currículo como un campo de lucha en torno de la significación y de la identidad. A partir de los Estudios Culturales, podemos ver el conocimiento y el currículo como campos culturales, como campos sujetos a la disputa y a la interpretación, en los cuales los diferentes grupos intentan establecer su hegemonía. En esa perspectiva, el currículo es un artefacto cultural en, por lo menos, dos sentidos: 1) la “institución” del currículo es una invención social como cualquier otra; 2) el “contenido” del currículo es una construcción social. Como toda construcción social, el currículo no puede ser comprendido sin un análisis de las relaciones de poder que hicieron y hacen que tengamos esta definición determinada de currículo y no otra, que hicieron y hacen que el currículo incluya un tipo determinado de conocimiento y no otro.

En el primer sentido, un análisis de la institución “currículo” inspirado en los Estudios Culturales describiría el currículo, de modo general, como el resultado de un proceso de construcción social. No estamos muy lejos de la idea que era central en la “Nueva Sociología de la Educación”, de que el currículo es un artefacto social como cualquier otro. Con los Estudios Culturales, esa comprensión es modificada y, al mismo tiempo, radicalizada. Bajo la influencia del pos-estructuralismo, un análisis del

carácter construido del currículo basado en los Estudios Culturales enfatizaría el papel del lenguaje y del discurso en ese proceso de construcción. Además, ese análisis probablemente adoptaría una concepción menos estructural, menos centralizada, menos polarizada del poder. Finalmente, un análisis cultural no dejaría de destacar las estrechas conexiones entre la naturaleza construida del currículo y la producción de identidades culturales y sociales.

En el segundo sentido, una perspectiva culturalista sobre el currículo también procuraría describir las diferentes formas de conocimiento incorporadas en el currículo como el resultado de un proceso de construcción social. Esa perspectiva procuraría incorporar al currículo las diversas investigaciones y teorías hechas en el ámbito más amplio de los Estudios Culturales –investigaciones que buscan focalizar las diversas formas de conocimiento como “epistemologías sociales”. En esa visión, el conocimiento no es una revelación o un reflejo de la naturaleza o de la realidad, sino el resultado de un proceso de creación e interpretación social. No se separa el conocimiento supuestamente más objetivo de las Ciencias Naturales y el conocimiento supuestamente más interpretativo de las Ciencias Sociales o de las Artes. Todas las formas de conocimiento son vistas como resultado de aparatos –discursos, prácticas, instituciones, instrumentos, paradigmas- que hicieron que fueren construidas como tales. Las implicancias de esa perspectiva no deben quedar restringidas al análisis. Es posible pensar en un currículo que enfatizase precisamente el carácter construido e interpretativo del conocimiento.

Una ventaja de una concepción de currículo inspirada en los Estudios Culturales es que las diversas formas de conocimiento son, de cierta forma, equiparadas. Así como no hay una separación estricta entre, de un lado, Ciencias Naturales y, de otro, Ciencias Sociales y Artes; tampoco no hay una separación rígida entre el conocimiento tradicionalmente considerado como escolar y el conocimiento cotidiano de las personas involucradas en el currículo. Al ver todo conocimiento como un objeto cultural, una concepción de currículo inspirada en los Estudios Culturales equipararía,

de cierta forma, el conocimiento propiamente escolar con, por ejemplo, el conocimiento explícito o implícitamente transmitido a través de un anuncio publicitario. Desde el punto de vista de los Estudios Culturales, ambos expresan significados social y culturalmente construidos, ambos buscan influenciar y modificar a las personas, están ambos envueltos en complejas relaciones de poder. En otras palabras, ambos tipos de conocimiento están envueltos en una economía de afecto que busca producir cierto tipo de subjetividad e identidad social.

Así como ocurre con el pos-modernismo, el pos-estructuralismo y el pos-colonialismo, la influencia de los Estudios Culturales en la elaboración de políticas de currículo y en el currículo del cotidiano de las aulas es mínima. La concepción de currículo implicada en la idea de los Estudios Culturales se choca tanto con la comprensión del sentido común como con las concepciones filosóficas sobre conocimiento dominantes en el campo educacional. La epistemología dominante es fundamentalmente realista: el conocimiento es algo dado, natural. El conocimiento es un objeto pre-existente: ya está ahí; la tarea de la pedagogía y del currículo consiste simplemente en revelarlo. En un mundo social y cultural cada vez más complejo, en el cual la característica más saliente es la incertidumbre y la inestabilidad; en un mundo atravesado por el conflicto y por la confrontación; en un mundo en que las cuestiones de diferencia e identidad se vuelven tan centrales, es de esperar que la idea central de los Estudios Culturales pasa a encontrar un espacio importante en el campo de las perspectivas sobre currículo.

Lecturas

GIROUX, Henry. “Praticando Estudos culturais nas facultades de educação”. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995: p. 132-58.

HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revolucoes de nosso tempo”. *Educação e realidade*, 22 (2), 1997: p. 15-46.

SILVA, Tomaz T. da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995.

La pedagogía como cultura, la cultura como pedagogía

Una de las consecuencias del “giro culturalista” en la teoría curricular constituye una disminución de las fronteras entre, por un lado el conocimiento académico y escolar y, por otro, el conocimiento cotidiano y el conocimiento de la cultura de masas. Bajo la óptica de los Estudios Culturales, todo conocimiento, en la medida en que se constituye en un sistema de significación, es cultural. Además, como sistema de significación todo conocimiento está estrechamente vinculado con relaciones de poder. Es desde esa perspectiva que los Estudios Culturales analizan instancias, instituciones y procesos culturales aparentemente tan diversos como exhibiciones de museos, películas, libros de ficción, turismo, ciencia, televisión, publicidad, medicina, artes visuales, música ... Al abordarlos como procesos culturales orientados por relaciones sociales asimétricas, la perspectiva de los Estudios Culturales efectúa una especie de equivalencia entre esas diferentes formas culturales.

Si es el concepto de “cultura” el que permite equiparar la educación a otras instancias culturales, es el concepto de “pedagogía” el que permite realizar la operación inversa. Tal como la educación, las otras instancias culturales también son pedagógicas, también tienen una “pedagogía”, también enseñan alguna cosa. Tanto la educación como la cultura en general están envueltas en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad. Ahora la equiparación está completa: a través de esta perspectiva, al mismo tiempo que la cultura en general es vista como una pedagogía, la pedagogía es vista como una forma cultural: lo cultural se vuelve pedagógico y la pedagogía se vuelve cultural. Es desde esa perspectiva que los procesos escolares se vuelven comparables a los procesos de sistemas culturales extraescolares, como los programas de televisión o las exposiciones de los museos, por ejemplo, para citar dos instancias prácticamente “opuestas”.

Desde la perspectiva de la teoría curricular, podríamos decir que las instituciones e instancias culturales más amplias también tienen un currículo. Es obvio que no tienen un currículo en el sentido más estricto de que tenga un objetivo planteado de enseñar un cierto cuerpo de conocimientos, sin embargo así ocurre en algunos casos, como en los programas de televisión educativa o en las visitas a museos, por ejemplo. En la medida en que no tienen un currículo explícito, tampoco podríamos decir que tienen un currículo oculto. Sin tener el objetivo explícito de enseñar es obvio que enseñan alguna cosa, que transmiten una variedad de formas de conocimiento que aunque no sean reconocidas como tales son vitales en la formación de la identidad y de la subjetividad. Podríamos listar lo que se aprende viendo, por ejemplo, un noticiero o una publicidad en la televisión. Desde el punto de vista pedagógico y cultural, no se trata simplemente de información o entretenimiento: se trata, en ambos casos, de formas de conocimiento que influyen el comportamiento de las personas de maneras cruciales y hasta vitales.

El currículo y la pedagogía de esas formas culturales más amplias difieren de la pedagogía y del currículo escolares en un aspecto importante. Por los inmensos recursos económicos y tecnológicos que movilizan, por sus objetivos –en general- comerciales, se presentan, al contrario del currículo académico y escolar, de una forma seductora e irresistible. Apelan a la emoción y a la fantasía, al sueño y a la imaginación: movilizan una economía afectiva que es tanto más eficaz cuanto más inconsciente es. Es precisamente la fuerza de esa inversión de las pedagogías culturales en el afecto y en la emoción que vuelven su “currículo” un objeto tan fascinante de análisis para la teoría crítica del currículo. La forma envolvente por la cual la pedagogía cultural está presente en las vidas de los niños y de los jóvenes no puede ser simplemente ignorada por ninguna teoría contemporánea del currículo.

Es precisamente hacia el análisis de esa pedagogía o de ese currículo cultural que se han volcado algunos autores que, de cierta forma, inauguran aquello que se podría llamar “crítica cultural del currículo”. Es el caso de

Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe y Shirley Steinberg, por ejemplo. Henry Giroux, particularmente, se ha volcado cada vez más, hacia el análisis de la pedagogía de los medios. Sus análisis de las películas producidas por Disney, por ejemplo, problematizan la supuesta inocencia y el carácter aparentemente inofensivo y hasta benigno de las producciones culturales de la poderosa Disney para el público infantil. En películas como *La sirenita* o *Aladin*, por ejemplo, Giroux ve una pauta pedagógica cargada de presupuestos etnocéntricos y sexistas que, lejos de ser inocentes, moldean las identidades infantiles y juveniles de forma bien particular. De forma similar, Joe Kincheloe analiza las publicidades de McDonald’s para encontrar ahí imágenes y representaciones que celebran los valores más conservadores de una supuesta y tradicional “familia americana”. Shirley Steinberg analiza los valores morales y sociales contenidos en el currículo cultural de un artefacto tal vez aun insospechado: la muñeca Barbie. Ella llama “kindercultura” a esa industria cultural destinada al público infantil.

Es curioso observar que la permeabilidad y la interpenetración entre las pedagogías culturales más amplias y la pedagogía propiamente escolar han sido exploradas por las propias industrias culturales que extienden cada vez más su currículo cultural para el currículo propiamente dicho. Así, Martel, empresa que fabrica la muñeca Barbie, desarrolló todo un currículo de historia de los Estados Unidos, la cual es narrada precisamente a través –¿de quién más?- de la muñeca Barbie (presumiblemente también a través de Ken). De la misma forma, empresas como Disney y McDonald’s han “adoptado” escuelas *públicas* que, de una forma u otra, son obligadas a moldear su currículo de acuerdo con materiales provistos por estas empresas. No es difícil imaginar cuáles serían las nociones de nutrición que serían enseñadas a los niños a partir de la perspectiva de McDonald’s o las nociones sobre conservación del medio ambiente desarrolladas a partir de la perspectiva y de los intereses de una compañía petrolera. Esa ruindad, estimulada por la propia industria cultural, vuelve así, menos extraña la idea, sustentada por una teoría curricular inspirada en los Estudios Culturales, de examinar la industria cultural como una forma de pedagogía cultural.

Lo que caracteriza la escena social y cultural contemporánea es precisamente el desvanecimiento de las fronteras entre instituciones y esferas anteriormente consideradas como distintas y separadas. Revoluciones en los sistemas de información y comunicación, como la Internet por ejemplo, vuelven cada vez más problemáticas las separaciones y distinciones entre el conocimiento cotidiano, el conocimiento de la cultura de masas y el conocimiento escolar. Es esa permeabilidad que es enfatizada por la perspectiva de los Estudios Culturales. La teoría curricular crítica ve tanto la industria cultural como el currículo propiamente escolar como artefactos culturales –sistemas de significación implicados en la producción de identidades y subjetividades, en el contexto de relaciones de poder. La crítica curricular se vuelve, así, legítimamente, también crítica cultural.

Lecturas

GIROUX, Henry. “Memoria e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney”. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995: p. 132-58.

GIROUX, Henry. “A disneyzação da cultura infantil”. In Tomaz Tadeu da Silva e Antonio F. Moreira (orgs.). *Terrotórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995: p. 49-81.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In Antonio F. B. Moreira e Tomaz T. de Silva (orgs.). *Currículo, sociedade e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999: p. 93-124.

KINCHELOE, Joe L. “McDonald’s, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você”. In SILVA, Luiz Heron et alii (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, 1997: p 69-97.

SIMON, Roger. “A pedagogia como uma tecnologia cultural”. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995: p. 61-84.

STEINBERG, Shirley. “Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações”. In SILVA, Luiz Heron et alii (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, 1997: p 98-145.

Currículo: una cuestión de saber, poder e identidad

La aparente disyunción entre una teoría crítica y una teoría pos-crítica del currículo ha sido descrita como una separación entre un análisis fundamentado en una economía política del poder y una teoría que se basa en formas textuales y discursivas de análisis. O aún, entre un análisis materialista, en el sentido marxista, y un análisis textualista. La separación puede ser descrita aun como una separación entre la hipótesis de la construcción discursiva; o entre, de un lado, marxismo y, de otro, pos-estructuralismo y pos-modernismo. La tensión entre los conceptos de ideología y de discurso, aunque se combinen en algunos análisis, es una demostración de esa fractura en el campo de la teoría social crítica.

Es preciso reconocer que el llamado “giro lingüístico” nos puede haber llevado a abandonar ciertos mecanismos de dominación y poder que habían sido detalladamente analizados por la teoría crítica. Sin embargo es evidente que somos cada vez más gobernados por mecanismos sutiles de poder tales como los analizados por Foucault, es también evidente que continuamos siendo también gobernados, de forma tal vez menos sutil, por relaciones y estructuras de poder basadas en la propiedad de recursos económicos y culturales. El poder económico de las grandes corporaciones industriales, comerciales y financieras no puede ser fácilmente equiparado con las formas capilares de poder tan bien descritas por Foucault. De forma similar, el poder político y militar de naciones imperiales como los Estados Unidos no puede ser fácilmente descrito por la “microfísica” foucaultiana del poder.

Es también verdad que la teoría pos-crítica volvió problemáticas ciertas premisas y análisis de la teoría crítica que la precedieron. Así, parece incuestionable, por ejemplo, el cuestionamiento realizado a las pretensiones totalizantes de las grandes narrativas. No hay como refutar, tampoco, la crítica hecha tanto por el pos-modernismo como por el pos-estructuralismo al sujeto autónomo y centrado de las narrativas modernas.

IV. DESPUÉS DE LAS TEORÍAS CRÍTICAS Y POS-CRÍTICAS

En el campo más específicamente educacional, los cuestionamientos hechos a los impulsos emancipatorios de ciertas pedagogías críticas, en la medida en que están fundamentados en el presupuesto del retorno a algún núcleo subjetivo esencial y auténtico, difícilmente puede dejar de ser tenido en consideración.

Las teorías pos-críticas también expanden nuestra comprensión de los procesos de dominación. Como procuré demostrar en algunos de los tópicos de este libro, el análisis de la dinámica de poder vinculada con las relaciones de género, etnia, raza y sexualidad nos provee un mapa mucho más completo y complejo de las relaciones sociales de dominación de aquel que las teorías críticas, con su énfasis casi exclusivo en la clase social, nos había provisto anteriormente. La concepción de identidad cultural y social desarrollada por las teorías pos-críticas nos permiten extender nuestra concepción de política mucho más allá de su sentido tradicional –focalizado en las actividades alrededor del Estado. La conocida consigna “lo personal también es político”, difundido por el movimiento feminista es sólo un ejemplo de esa productiva tendencia.

No se puede tampoco negar que la crítica hecha por las teorías pos-críticas al concepto de ideología haya ayudado a deshacer algunas de las dificultades del legado de las teorías críticas. Particularmente, la oposición entre ideología y ciencia, que, explícita o implícitamente, era parte de la conceptualización del concepto de ideología desarrollado por varias vertientes marxistas, no puede, después del pos-estructuralismo, ser tan fácilmente sustentada. Después del pos-estructuralismo y particularmente después de Foucault, la oposición entre ciencia e ideología, fundamentada como es en la oposición “verdadero-falso” simplemente se deshace. En ese sentido, las teorías pos-críticas, al contrario de las acusaciones que le son hechas, al desplazar la cuestión de la verdad hacia aquello que es considerado verdad, vuelven el campo social aún más politizado. La ciencia y el conocimiento, lejos de ser distintos del poder, son también campos de lucha en torno de la verdad. Parece, pues, incuestionable que,

después de las teorías pos-críticas, la teoría educacional crítica no puede volver a ser simplemente “crítica”.

El legado de las teorías críticas, sobretodo aquellas de sus vertientes marxistas, no puede ser fácilmente negado. No se puede decir que los procesos de dominación de clase, basados en la explotación económica, hayan simplemente desaparecido. En verdad, continúan más evidentes y dolorosos que nunca. Si alguna cosa puede ser destacada en el glorificado proceso de globalización es precisamente la ampliación de los niveles de explotación económica de la mayoría de los países del mundo por un grupo reducido de países en los cuales se concentra la riqueza mundial. En ese contexto, ningún análisis textual puede sustituir a las poderosas herramientas de análisis de la sociedad de clases que nos fueran legadas por la economía política marxista. Las teorías pos-críticas nos han enseñando que el poder está en todas partes y es multiforme. Las teorías críticas no nos dejan olvidar que algunas formas de poder son visiblemente más peligrosas y amenazadoras que otras.

Al cuestionar algunos de los presupuestos de la teoría crítica del currículo, la teoría pos-crítica introduce un claro elemento de tensión en el centro mismo de la teorización crítica. Siendo “pos” no es simplemente superación. En la teoría de currículo, así como ocurre en la teoría social más general, la teoría pos-crítica se debe combinar con la teoría crítica para ayudarnos a comprender los procesos por los cuales, a través de relaciones de poder y control, nos volvemos aquello que somos. Ambas nos enseñan, de diferentes formas, que el currículo es una cuestión de saber, identidad y poder.

Después de las teorías críticas y pos-críticas resulta imposible pensar el currículo simplemente a través de conceptos técnicos como los de enseñanza y eficiencia o de categorías psicológicas como las de aprendizaje y desarrollo o también de imágenes estáticas como las de grado curricular y lista de contenidos. En un escenario pos-crítico, el currículo puede ser todas esas cosas, pues es también aquello que se hace

de él, pero nuestra imaginación está ahora libre para pensarlo a través de otras metáforas, para concebirlo de otras formas, para verlo desde perspectivas que no se restringen a aquellas que nos fueran legadas por las estrechas categorías tradicionales.

Con las teorías críticas aprendemos que el currículo es, definitivamente, un espacio de poder. El conocimiento corporizado en el currículo acarrea las marcas indelebles de las relaciones sociales de poder. El currículo es capitalista. El currículo reproduce –culturalmente- las estructuras sociales. El currículo tiene un papel decisivo en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad capitalista. El currículo es un aparato ideológico del Estado capitalista. El currículo transmite la ideología dominante. El currículo es, en suma, un territorio político.

Las teorías críticas también nos enseñaron que es a través de la formación de la conciencia que el currículo contribuye a reproducir la estructura de la sociedad capitalista. El currículo actúa ideológicamente para mantener la creencia de que la forma capitalista de organización de la sociedad es buena y deseable. A través de las relaciones sociales del currículo, las diferentes clases sociales aprenden cuales son sus respectivos papeles en las relaciones sociales más amplias. Hay una conexión estrecha entre el código dominante del currículo y la reproducción de formas de conciencia de acuerdo con la clase social. La formación de la conciencia –dominante o dominada- es determinada por la gramática social del currículo.

Fue también con las teorías críticas que por primera vez aprendimos que el currículo es una construcción social. El currículo es una invención social como cualquier otra: el Estado, la nación, la religión, el fútbol ... En determinado momento, a través de procesos de disputa y conflicto social, ciertas formas curriculares –y no otras- se consolidaron como *el* currículo. Es apenas una contingencia social e histórica que hace que el currículo sea dividido en materias o disciplinas, que el currículo se distribuya secuencialmente en intervalos de tiempo determinado, que el currículo estaba organizado jerárquicamente. ... Es también a través de un proceso

de invención social que ciertos conocimientos acaban siendo parte del currículo y otros no. Con la noción de que el currículo es una construcción social aprendemos que la pregunta importante no es “qué conocimientos son válidos?” sino “qué conocimientos son *considerados* válidos?”.

Las teorías pos-críticas amplían y, al mismo tiempo, modifican aquello que las teorías críticas nos enseñaron. Las teorías pos-críticas continúan el énfasis de que el currículo no puede ser comprendido sin un análisis de las relaciones de poder en las cuales está envuelto. En las teorías pos-críticas, entonces, el poder se vuelve descentrado. El poder no tiene más un único centro, como el Estado, por ejemplo, El poder está desparramado por toda la red social. Las teorías pos-críticas desconfían de cualquier afirmación que tenga como presupuesto una situación finalmente libre de poder. Para las teorías pos-críticas el poder se transforma, pero no desaparece. En las teorías pos-críticas, el conocimiento no es externo al poder, el conocimiento no se opone al poder. El conocimiento no es aquello que pone en jaque al poder: el conocimiento es parte inherente del poder. En contraste con las teorías críticas, las teorías pos-críticas no limitan el análisis del poder al campo de las relaciones económicas del capitalismo. Con las teorías pos-críticas, el mapa del poder es ampliado para incluir los procesos de dominación centrados en la raza, en la etnia, en el género y en la sexualidad.

Aunque las teorías críticas sustentasen que el currículo es una invención social, aun mantienen una cierta noción realista del currículo. Si la ideología cediese lugar al verdadero conocimiento, el currículo y la sociedad serían finalmente emancipados y liberados. Si nos pudiésemos librar de las relaciones de poder inherentes al capitalismo, el conocimiento corporizado en el currículo ya no sería un conocimiento distorsionado y espurio. Con su énfasis pos-estructuralista en el lenguaje y en los procesos de significación, las teorías pos-críticas ya no precisan de la referencia de un conocimiento verdadero basado en un supuesto “real” para someter a la crítica el conocimiento socialmente construido del currículo. Todo

conocimiento depende de la significación y esta, a su vez, depende de las relaciones de poder. No hay conocimiento fuera de esos procesos.

Las teorías pos-críticas continúan enfatizando el papel formativo del currículo. A diferencia de las teorías críticas, las teorías pos-críticas rechazan la hipótesis de una conciencia coherente, centrada y unitaria. Las teorías pos-críticas rechazan, en verdad, la propia noción de conciencia, con sus connotaciones racionalistas y cartesianas. Desconfían también de la tendencia de las teorías críticas a postular la existencia de un núcleo subjetivo pre-social que estaría contaminado por las relaciones de poder del capitalismo y que sería liberado por los procedimientos de una pedagogía crítica. Para las teorías pos-críticas, la subjetividad es ya y siempre social. No existe, por eso, ningún proceso de liberación que vuelva posible la emergencia –finalmente- de un yo libre y autónomo. Las teorías pos-críticas ven con desconfianza los conceptos como alineación, emancipación, liberación, autonomía, que suponen, todos una esencia subjetiva que fue alterada y precisa ser restaurada.

En síntesis, después de las teorías críticas y pos-críticas, no podemos ver más al currículo con la misma inocencia de antes. El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinaran. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad.

Referencias bibliográficas

Para no sobrecargar el texto con el aparato académico, las fuentes de las citas están aquí reunidas, en el orden en que aparecen en los respectivos tópicos:

La cita de Bobbit en el tópico sobre las teorías tradicionales está en Callahan, 1962, p. 81. Las preguntas de Tyler en el mismo tópico están en Tyler, 1974, p.1. Los textos del análisis fenomenológico de la educación recolectados por Max van Manen, mencionados en el tópico sobre los reconceptualistas, se pueden encontrar en la página de van Manen en Internet. La cita de Paulo Freire sobre “contenidos programáticos” en el tópico sobre Freire y Saviani es tomada de Freire, 1973, p. 111 (con supresión de una pequeña expresión, no indicada). La cita de Schaffer en el tópico sobre “Nueva Sociología de la Educación” es hecha por Michael Young en Young, 1971, p. 27. La cita de Geoffrey Esland en el mismo tópico es tomada de Esland, 1971, p. 75. La cita de Bernstein en el tópico respectivo es tomada de Bernstein, 1975, p. 85. El concepto de “justicia curricular” de Connell, referido en el tópico sobre multiculturalismo, está en Connell, 1992, 1995. El origen de la palabra género tal como es utilizada en la literatura feminista está descrita en Frank y Treichler, 1989, p. 11. El diálogo entre Cornel West y Jorge K. de Alba está en West y Alba, 1996. Las citas de Deborah Britzman en el tópico sobre pedagogía *queer* son tomadas de Britzman, 1995, p. 160, p. 156 y p. 159, respectivamente. La cita de Foucault en el tópico sobre pos-estructuralismo fue tomada de Foucault, 1994, p. 135 (no están indicadas las supresiones). La caricatura de los estructuralistas está descrita en Peters, 1996, p. 21. Una reproducción de esa caricatura aparece en la tapa de Doce, 1994. La referencia al film *Sixguns and society*, en el tópico sobre el pos-estructuralismo es tomada de Storey, 1993, p. 74. En varios capítulos, me beneficié de la enciclopédica revisión de la literatura estadounidense sobre currículo realizada por Pinar y otros, 1995.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. Volume 3. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.

BRITZMAN, Deborah. "Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight". *Educational theory*, 1995, (45) 2: p. 151-165.

CALLAHAN, R. E. *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

CONNELL, Robert W. "Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social", *Teoria e educação*, 5, 1992: p. 66-80.

CONNELL, Robert W. "Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea". In Luiz H. da Silva e José C. de Azevedo (orgs.). *Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-35.

DOCE, François. *História do estruturalismo*. Campinas: Ensaio, 1994.

DREEBEN, Robert. *On what is learned in school*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1968.

ESLAND, Geoffrey M. "Teaching and learning as the organization of knowledge". In Michael Young. *Knowledge and control*. Londres: Macmillan, 1971, p. 70-115.

FOUCAULT, Michel. "Prefacio a edição em língua inglesa de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Antioedipus: capitalism and schizophrenia. Nova York: Viking Press, 1977". In Michel Foucault. *Dits et écrits*. V. 3. Paris: Gallimard, 1994: p. 133-6.

FRANK, Fancine W. e TREICHLER, Paula A. *Language, gender, and professional writing*. Nova York: Modern Language Association of America, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973. 10º ed.

JACKSON, Philip. *Life in classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

MAGER, Robert F. *Análise de objetivos*. Porto Alegre: Globo, 1977.

MANEN, Max van. *Textorium*. Página de Internet: <http://ualberta.ca/~vanmanen/textorium.html>.

PETERS, Michael. *Poststructuralism, politics and education*. Westport: Bergin and Garvey, 1996.

PINAR, William F. *Understanding curriculum*. Nova York: Peter Lang, 1995.

STOREY, John. *An introductory guide to cultural theory and popular culture*. Athens: University of Georgia Press, 1993.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

WEST, Cornel e ALBA, Jorge K. de. "Our next race question. The uneasiness between blacks and Latinos". *Harper's*, abril 1996, 292 (1751): p. 55-63.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YOUNG, Michael. *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*. In Michael Young. *Knowledge and control*. Londres: Macmillan, 1971: p. 19-46.

El autor

Tomaz Tadeu da Silva es profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Pertenece al Consejo Editorial de las revistas *Curriculum Studies*; *Journal of Education Policy*; *Discourse*; y *Heuresis*. Es autor de los libros *O que produz e o que reproduz em educação* (Artes Médicas); *identidades terminais* (Vozes); *Escola, conocimiento y currículo* (Miño y Dávila); y *Cultura, política y curriculum* (con Michael Apple y Pablo Gentili; Losada). Coordinó los siguientes libros: *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos* (Artes Médicas); *Alienígenas na sala de aula* (Vozes); *O sujeito da educação* (Vozes); *Libertades reguladas* (Vozes); *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (con Pablo Gentili; Vozes); *Currículo, cultura e sociedade* (con Antonio Flavio Moreira; Cortez); *Escola S.A.* (con Pablo Gentili; CNTE); *Territorios contestados* (con Antonio Flavio Moreira; Vozes).