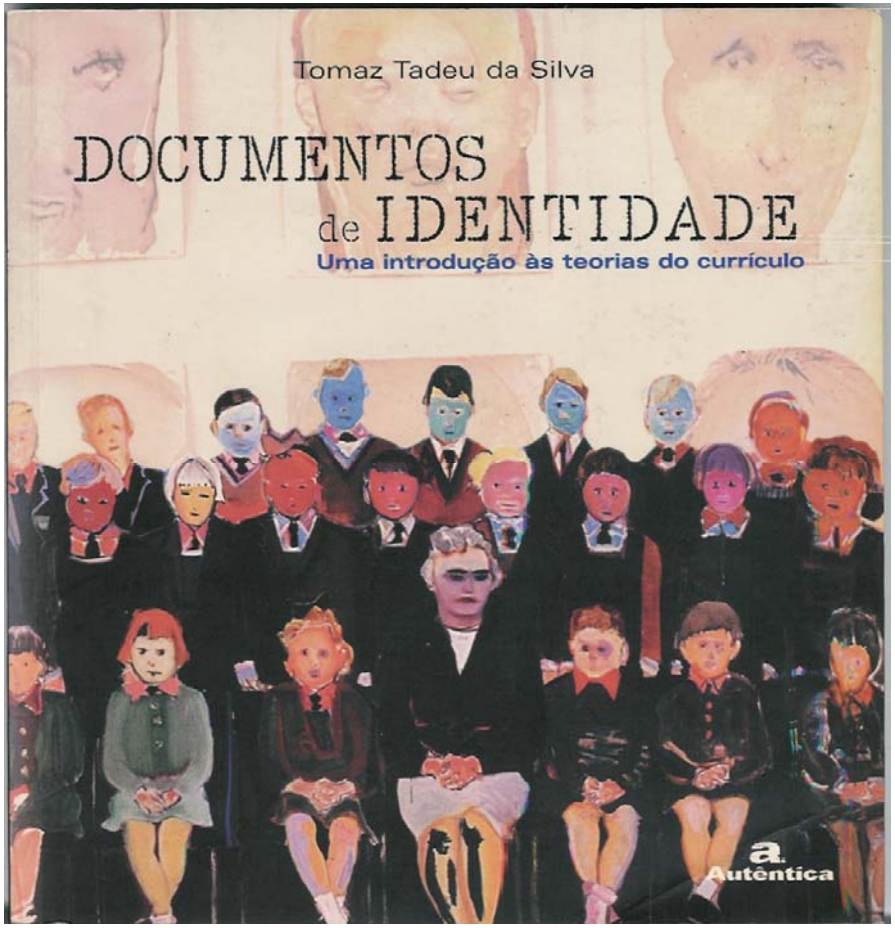

O currículo é lugar, espaço, território.

O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória, viagem, percurso.

O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.

O currículo é texto, discurso, documento.

O currículo é documento de identidade.

ISBN 85-86583-44-8

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

I. INTRODUCCIÓN

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?

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, descripta 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 irremediablemente 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 descripto. 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 sobretodo 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 currículum* (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 descripto 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 Aprendizaje Evaluación Metodología Didáctica Organización Planeamiento Eficiencia Objetivos	Ideología Reproducción cultural y social Poder Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción Concientización Emancipación y liberación Currículo oculto Resistencia	Identidad, alteridad, diferencia Subjetividad Significación y discurso Saber-poder Representación Cultura Género, Raza, Etnia, Sexualidad Multiculturalismo

II. DE LAS TEORÍAS TRADICIONALES A LAS TEORÍAS CRÍTICAS

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.

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 utilizasen 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 Comuenius 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 buscase 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 liderara 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 (si, 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 educaçao*, 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 introduçao". 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 encino*. 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 educacional 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 educacional que abalaba a la teoría educacional tradicional, teniendo influencia apenas en lo teórico, pero inspirando verdaderas revoluciones en las propias experiencias educacionales, "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 educacional 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 esta 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 cual 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 la 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 incomprensible. 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, sobretodo 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 reproduçao*. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educaçao*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Organizaçao 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.

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 conciente 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 sobretodo 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 predomino de Freire en el campo educacional brasilero 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. *Açao cultural para a liberdade*. Rio: Paz e Terra, 1976.
FREIRE, Paulo. *Educaçao 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 Asociados, 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.

¿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 hicieran 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 talvez 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. “*Voila*, 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 en educaçao.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

III . LAS TEORÍAS POS-CRÍTICAS

Diferencia e identidad: el currículo multiculturalista

Se volvió un lugar común destacar la diversidad de las formas culturales del mundo contemporáneo. Es un hecho paradojal 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 perspectiva 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 harmoniosa 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 acabaran 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 educaçao 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