

PARTE A.

SOBRE LA FUNCIÓN DE LA TEORÍA DEL CURRÍCULO: CULTURA-CONOCIMIENTO, IDENTIDAD Y PODER.

Para evitar discusiones inútiles partiríamos de la base de que teoría del currículo, teoría de la enseñanza, pedagogía, modelo didáctico..., son la misma cosa. La realidad es el currículo (a partir de ahora: C.). Una teoría, en principio, debería servir para descubrir la realidad, para reflejarla especularmente, para representarla; una teoría ofrece, en suma, una imagen de ella. Pero lo cierto es que las teorías no sólo describen; o, más bien, al describir re-crean y producen la realidad que trataban, únicamente, de describir.

La noción postestructuralista concibe la teoría como un discurso que describe al tiempo que crea la realidad, que explica lo que existe al mismo tiempo que proyecta ideas para mostrar cómo debieran ser las cosas. La teoría es pues una noción que tiene un papel activo en la construcción de la realidad que describe. Es por tanto sinónimo de discurso, perspectiva, punto de vista.

El C. no puede definirse en el sentido en que definimos un objeto observable. Todas las definiciones de C. no definen un universal, sino que nos revelan lo que determinadas teorías piensan que un C. es. Lo importante es pues plantearse qué cuestiones comunes y específicas busca responder cada una de las teorías del C. existentes.

En todas ellas, el tema estrella parece ser qué conocimiento (qué selección cultural) es considerado válido, valioso o esencial para merecer su incorporación como parte medular del C. El C. siempre es el resultado de una selección de un amplio universo de conocimientos y saberes.

Esta pregunta sobre el qué remite, o quizá sea precedida por otra, que hace referencia al para qué: cómo van a modificarse las personas que sigan ese currículum, en qué se van a convertir... ¿Qué modelo de persona nos interesa fomentar o construir? EN EL FONDO DE LAS TEORÍAS DEL C. HAY UNA CUESTIÓN DE IDENTIDAD, DE SUBJETIVIDAD. El conocimiento está inextricablemente, centralmente, vitalmente, contaminado por aquello que creemos haber sido, que somos y que nos gustaría ser, de nuestra identidad y subjetividad.

El término cultura significa esencialmente un patrimonio de conocimientos, competencias, valores y símbolos heredados e idiosincrásicos de una comunidad humana y, como tal, podríamos admitir que no es privativo o monopolio del "hombre cultivado"; la selección cultural que se opera en la escuela, sin embargo, es extremadamente restringida respecto a lo que acabamos de definir como cultura; no sólo porque tiene una especificidad propia y por tanto se trata de un producto original, complejo, mixto, transmutado... en virtud de ese proceso que hemos dado en llamar "pedagogización del conocimiento" —ver sección 1 de los textos seleccionados por Raimundo Cuesta—, sino porque lo que se enseña es esa parte idealizada de la cultura que cuenta con un "plus" de aprobación social, de versión autorizada, legítima, en tanto que distingue —Bourdieu—; distanciada, y distanciadora.

En consecuencia, el C. es también una cuestión de poder. Seleccionar es una operación de poder; la existencia de varias posibilidades, de varias teorías, de varias imágenes de la realidad (y de la que podría ser, en la que proyectamos nuestros "deseos"), pone de manifiesto que, en la práctica, existen visiones, representaciones de lo real, distintas que concurren por imponerse. Privilegiar un tipo de conocimiento u otro es una cuestión de poder y en ella se pone en juego la posibilidad de destacar una identidad o subjetividad como ideal, como proyecto, entre múltiples posibilidades y matices. Las teorías del C. no se mueven pues en el terreno de la pura especulación teórica, sino que se hallan comprometidas en el campo de la búsqueda de consensos en pos de la obtención de la hegemonía.

Ahora bien, en el mundo contemporáneo, las dificultades para encontrar consensos en torno al orden cultural son cada vez mayores, toda vez que "la cultura" parece haber salido de sus goznes encontrándose cada vez más privada de las amarras de la tradición y de un principio de autoridad que la gobierne. Ante esta aparente crisis de la conciencia universalizadora —crisis de la modernidad ilustrada—, que no es nueva y de la que tanto se habla y podría hablarse..., en el panorama de la reflexión teórica sobre la educación se dibujan dos tendencias antitéticas pero acaso habría que advertir de antemano que igualmente perversas por paralizantes, que llaman nuestra atención: la que, contra viento y marea, se refugia en lo "tradicional" y tiene su expresión en el retrohumanismo conservador que alimenta gran parte de las políticas educativas de la última década; y la que postula una impugnación pragmática de la escuela abogando por una especie de apología de la amnesia para adherirse incondicionalmente al mito de lo efímero, de lo cambiante, en defensa de un irreconciliable relativismo cultural.

Me gustaría detenerme un momento en el punto anterior y darle un par de vueltas al asunto para poner sobre la mesa mi opinión sobre el papel de la teoría en un proyecto crítico de enseñanza de las ciencias

sociales, tratando de superar la "disyuntiva" anterior que nos conduce a un callejón sin salida. Cuando decimos, desde una perspectiva crítica, que el C. es una cuestión de poder, debemos ser muy conscientes de lo que decimos y, consecuentemente, de las armas que debemos esgrimir en tan singular "batalla por los significados culturales". Una cosa parece clara de antemano: el excesivo apego a los argumentos éticos, la ingénua confianza en los actos simbólicos..., tan caros a ciertos planteamientos educativos renovadores y, pretendidamente, críticos, se nos antojan impedimenta excesivamente sumaria para afrontar el desafío. Ciertamente que los abusos y manipulaciones promovidos por la vertiente más reaccionaria y tecnocrática de la ciencia social, en nombre de la existencia de una empiria indiscutible, son más que evidentes, pero el cuestionamiento radical y sin matices del empirismo —que tendría su mayor exponente en el relativismo cultural posmodernista— presenta un sesgo peligrosísimo, no menos evidente.

Como dice mi amigo J.Gurpegui "entiendo, para nuestro trabajo, que una ciencia social crítica no debería confundirse con la mera yuxtaposición de nuestras certezas éticas sobre la reflexión disciplinar sistemática". A este respecto pueden iluminar nuestra discusión dos textos que hemos sacado a colación recientemente en el seminario aragonés: uno es de A.Gramsci (Racionalismo. Concepto romántico del innovador) y otro es de la antropóloga T.San Román (El otro diluido. La ideologización dogmática del discurso académico). El primero es un muy sugerente apunte acerca de la crítica ideológica y su función en la mejor tradición marxiana de la "filosofía de la praxis"; el segundo, a cuenta de unas agudas reflexiones sobre las contradicciones del antirracismo, es un decidido alegato a favor del empirismo y, si se me permite la utilización interesada, de una epistemología "fuerte" y situada.¹ Finalmente, me he permitido añadir otro texto de mi cosecha para centrar el asunto en los términos que corresponden al tema que nos ocupa aquí (Entre el universalismo "ingénuo" y el relativismo radical. El lugar de la teoría pedagógica).

En todo caso, es esta cuestión del poder lo que precisamente distingue las teorías tradicionales, por un lado, de las críticas y postcríticas, por otro: las primeras pretenden ser neutras, científicas y desinteresadas, las segundas argumentan que ninguna lo es pues se hallan inevitablemente implicadas en relaciones de poder. Las primeras acaban por centrarse en cuestiones técnicas, relacionadas con los medios; el qué lo dan por hecho, es algo obvio, existe un conocimiento incuestionablemente transmisible y se trata de decidir, en todo caso, cómo podemos hacerlo mejor. Las segundas sospechan de todo y más qué preguntarse el qué, les preocupa el por qué..., por qué ese conocimiento y no otro, qué intereses hacen que ése conocimiento esté o no en el C., por qué privilegiar una identidad y no otra. En suma estas pedagogías críticas y postcríticas están preocupadas por las conexiones entre cultura, identidad y poder. La selección del conocimiento, la forja de identidades y subjetividades y la lucha por el control del poder.

Una buena forma de distinguir las diferentes teorías del C., antes de entrar en ellas, es observar la plétora de conceptos y tópicos que enfatizan, sus objetos de estudio y sus preocupaciones:

<u>Teorías tradicionales.</u>	<u>Teorías críticas.</u>	<u>Teorías postcríticas.</u>
Enseñanza.	Ideología.	Identidad Diferencia
Aprendizaje.	Reproducción soc-cult.	Subjetividad.
Evaluación.	Poder.	Significado/discurso
Metodología.	Clase social.	Saber-poder.
Didáctica	Capitalismo.	Representación.
Organización.	Relaciones soc. de prod.	Cultura.
Planificación.	Concienciación.	Género, raza, etnia.
Eficiencia.	Emancipación.	Multiculturalismo.
Objetivos.	Transformación.	Resistencia.
(Centradas en la gestión de la Esc.)	(Centradas en el poder y en la transformación social).	(Centradas en la identidad, en la intersubjetividad).
ANÁLISIS FUNCIONAL.	ANÁLISIS MARXISTA.	ANÁLISIS TEXTUAL
POSITIVISMO.	HIPÓTESIS: DETERMIN.	HIPÓTESIS: CONSTR.
Y ADAPTACIÓN SOCIAL	ECONÓMICA.	DISCURSIVA.

TEXTOS PARA LA PARTE A)

"RACIONALISMO". CONCEPTO ROMÁNTICO DEL INNOVADOR.

¹ No puedo evitar en este punto acordarme de una entretenida conversación (interrumpida) que mantuvimos en Zaragoza mi buen amigo Guillermo Castán y yo a propósito de algunos "deslices verbales" que él percibía en la ponencia que presenté al VIII Seminario Fedicaria.

Según este concepto es innovador el que quiere destruir todo lo existente sin preocuparse por lo que sucederá después porque, ya se sabe, metafísicamente toda destrucción es creación, incluso no se destruye más que lo que se restituye recreando. Este concepto romántico se acompaña con un concepto racional o "iluminístico". Se piensa que todo lo que existe es una "trampa" de los fuertes contra los débiles, de los astutos contra los pobres de espíritu. El peligro emana del hecho de que "iluminísticamente" las palabras son tomadas literalmente, materialmente. La filosofía de la praxis está contra este modo de pensar. La verdad es en cambio esta: que todo lo existente es "racional", o sea que ha tenido o tiene una función útil. Que todo lo que existe haya existido, o sea que haya tenido su razón de ser en cuanto fuera "conforme" al modo de vida, de pensar, de obrar, de la clase dirigente, no significa que se haya convertido en "irracional" porque la clase dominante haya sido privada del poder y de la fuerza para poder dar impulso a toda la sociedad. Una verdad que se olvida es esta: que todo lo que existe ha tenido su razón de ser, ha servido, ha sido racional, ha "facilitado" el "desarrollo histórico" y la vida. Que en un cierto punto esto haya dejado de ser así, que de haber sido formas de progreso ciertas formas de vida se hayan transformado en un tropiezo y en un obstáculo, es cierto pero no es cierto "en toda la extensión": es cierto donde es cierto, o sea en las formas más altas de la vida, en las decisivas, en las marcan la pauta del progreso. (...)

Se deduce: 1) que todo hecho ha sido "racional"; 2) que se lo debe combatir cuando deja de ser racional, o sea que ya no es más conforme con un fin sino que se arrastra por la viscosidad del hábito; 3) que no es necesario creer que porque un modo de vivir, de actuar o de pensar se haya hecho "irracional" en un ambiente dado sea irracional para todo y para todos y que solo la maldad o la estupidez lo hagan perdurar todavía; 4) que sin embargo el hecho de que un modo de vivir, de pensar y de obrar se haya hecho irracional en algún lugar tiene una grandísima importancia, es cierto y es necesario esclarecerlo de todos modos: así se modifica inicialmente la costumbre, introduciendo un modo de pensar historicista, que facilitará los cambios de hecho apenas las condiciones hayan cambiado; esto tornará menos viscosa a la costumbre rutinaria.

(...)

Admitamos, por consiguiente, que salvo pocos héroes de la cultura (y ninguna política puede fundarse sobre el heroísmo), para educarse es necesario un aparato de cultura a través del cual la vieja generación transmite a la nueva toda la experiencia del pasado (de todas las generaciones pasadas) (...) y transmite enriquecido el patrimonio del pasado.

Gramsci, Antonio (1974): "Nociones enciclopédicas. Temas de cultura." En *Pasado y presente*. Buenos Aires: Gránica editor.

EL OTRO DILUIDO. LA IDEOLOGIZACIÓN DOGMÁTICA DEL DISCURSO ACADÉMICO.

"La manera más eficaz de sustraerse a la crítica es monopolizar la función crítica".

(P.A. Taguieff).

El intelectual, ante la heterofobia, tiene dos caminos que puede coger simultáneamente. Uno es, como decía Gosselin, comportarse como ciudadano. El otro, que en él está inseparablemente unido, es realizar su trabajo, el que sólo en tanto que ciudadano no puede hacer. Y este trabajo impone una crítica que se desarrolla en tres vertientes: una metodológica, que incluye otra, la construcción empírica, y otra ideológica que necesariamente está limitada o potenciada por la exterior pero sólo en sus enunciados sintéticos y en la coherencia discursiva, no así en las propias convicciones cuando son compatibles con una y otra. Para que este trabajo del intelectual sea posible, se necesita, pues, no sólo el examen lógico y el ideológico, sino la contrastación empírica y, por lo tanto, el antropólogo requiere una sólida base etnográfica, bien construida y muy variada, sobre la que puedan corroborarse o no aquellos enunciados sintéticos. (Ruego al lector o lectora que realice las transferencias precisas al tema que nos ocupa: J.M.) Por lo menos es así como yo lo entiendo, y entiendo, asimismo, que no todo el mundo lo está entendiendo igual (...)

Quizá por deformación profesional, yo añoro los hechos. Cuando me dicen que los gitanos roban pienso "¡ya estamos!" y miro al que está dando argumentos contra los gitanos, pero al mismo tiempo no puedo dejar de pensar "¿a ver?" Y pienso que tengo que saber en cada zona en la que hay tantos payos como gitanos si roban más unos u otros, en las zonas más deprimidas y en las menos, mirar a ver si roban más los de una u otra, etc. "¿A ver?" El intelectual que se ocupa del racismo está dejando a un lado la curiosidad por lo que ocurre y la otra pasión, la de intentar *explicar por qué ocurre* si es que ocurre o por qué no. Es decir, no está haciendo una parte importante de su trabajo. Una parte que se supone que sólo él puede hacer. Y así, mientras los racistas manejan datos y cifras que no sabemos de dónde salen porque no tenemos, muchas veces, otras, el antirracista se limita a recriminarles su maldad y su locura. (...)

Nos estamos privando a nosotros mismos de argumentos "profesionales", de argumentos "científicos", que podrían ser de un valor inestimable en una polémica en la que los racistas afirman y describen y cuentan y miden y los antirracistas nos limitamos a decir que no. ¿Por qué lo hacemos?

Una cosa es cierta, y es ese colocarnos más allá del bien y del mal, en posesión de la verdad, encarnando una bondad pura o bien una ciencia pura que, por otro lado, no existe como tal. Y así, la posición que parte del relativismo, la tolerancia, la ciencia que duda, se ha convertido en una posición elitista y dogmática. Quizá porque "el relativista está condenado, inevitablemente, a sostener —como dice T.Todorov: J.M.— una visión elitista de la humanidad, porque todo es relativo excepto su propia teoría".

SAN ROMÁN, Teresa (1996): *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid-Barcelona: editorial Tecnos/UAB.

ENTRE EL UNIVERSALISMO "INGENUO" Y EL RELATIVISMO RADICAL. EL LUGAR DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA.

Parece una ley fundamental de la educación escolar la ruptura, la discontinuidad entre la cultura que se transmite y la demanda cultural espontánea de los individuos (escuela *versus* vida). Es como si, necesariamente, en el ámbito de la escuela, la comprensión científica del mundo debiera construirse en radical oposición a las evidencias, se dirá que falsamente concretas y saturadas de subjetividad, de la percepción y del pensamiento vulgar.

No obstante, el pretendido universalismo neutro y objetivo de la cultura seleccionada por la escuela de la era capitalista está, obviamente, bajo sospecha. Pocos dudan de que se trata de una cultura clasista, jerarquizada, sexista, etnicista y, por ende, jerarquizadora a pesar de sus disfraces. Sin embargo es peligroso hacer de esa crítica un argumento dogmático y dejarnos llevar por la tentación de rechazar radicalmente y sin matices lo que de "racional" anida en el "universalismo" de la cultura escolar..., y, mucho menos, aduciendo su perversa capacidad para extrañar a los individuos de su comunidad, de su identidad tribal, vernácula o primigenia, o para fabricar únicamente excluidos o autómatas sin raíces. Habría que "atreverse a pensar" hasta qué punto una cultura desprovista de universalidad, abierta o implícitamente acordada en los hábitos y valores de grupos sociales particulares, sería preferible a trabajar sobre la hipótesis de la construcción de saberes y capacidades operatorias en los que todos los seres humanos pudieran reconocerse e interesarse en su adquisición compartida.

Por lo tanto, cualquier teoría crítica de la educación debe esforzarse en comprender las razones históricas (sociológicas, psicológicas...) por las que ciertos individuos y grupos acceden más fácilmente que otros al adiestramiento en saberes enseñados en las escuelas y por qué mecanismos una cultura con vocación universalista resulta tan eficaz para desarrollar fenómenos de discriminación y exclusión... Evidentemente estos problemas no pueden ser abordados para su comprensión desde fuera de la escuela, si no se quiere incurrir en una crítica dogmática. Pero, en cualquier caso, tampoco pueden ser combatidos desde el relativismo radical, el cinismo teórico o el nihilismo sabio, que a menudo subyacen en algunas racionalidades innovadoras.

A partir de aquí entiendo que podríamos empezar a dialogar sobre la función de la teoría pedagógica en un proyecto educativo emancipatorio.

Juan Mainer.

PARTE B.

TEORÍAS CRÍTICAS Y POSTCRÍTICAS.²

ÍNDICE.

El currículum: la escuela y la escolarización de masas.

Comienza la crítica.

La crítica al currículum desde "dentro":

1.Los reconceptualistas norteamericanos.

2.La crítica neomarxista americana.

3.La pedagogía del oprimido de P.Freire.

La Nueva Sociología Británica de la Educación.

Las teorías postcríticas (entrega más adelante).

EL CURRÍCULUM: LA ESCUELA Y LA ESCOLARIZACIÓN DE MASAS.

El currículum como objeto específico de estudio —un campo nuevo que requiere de procesos de formación de un cuerpo de especialistas, instituciones, publicaciones, etc.—, aparece en USA en los años de la primera postguerra mundial: años de crecimiento, inmigración y masificación en la escolarización (educación de masas). En el fondo surge como una reacción abierta a lo que podríamos llamar *currículo*

2 La presentación de esta parte, los textos que la trufan, traducidos por quien esto firma, así como la propia diferenciación (discutible) entre teorías críticas y postcríticas, están tomadas del interesante ensayo de Tomaz Tadeu da Silva (1999): *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: editorial Autentica.

clásico humanista, derivado de la antigüedad y que no había hecho si no reforzarse adaptándose a la introducción de nuevos conocimientos, especialmente en la educación secundaria del modo de educación elitista, vigente en la escuela decimonónica. Se hace necesario racionalizar el proceso de desarrollo del Currículum; la obra de Bobbitt —*The curriculum*— es un hito y un paradigma: el currículum es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales cuidadosamente medidos y especificados técnicamente. El modelo de institución para esa concepción del currículum es la fábrica y su inspiración teórica es Frederick Taylor. Los estudiantes son procesados como un producto fabril; lo que interesa es fijar objetivos, procedimientos y métodos para obtener resultados mensurables.

"El libro de Bobbitt fue escrito en un momento crucial de la historia de la educación estadounidense, en que 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 en que se busca responder cuestiones cruciales sobre las finalidades y la fisonomía de la educación de masas.

(...) El modelo de Bobbitt estaba claramente escorado hacia la economía. Su palabra clave era la eficiencia. El sistema escolar debería ser tan eficiente como cualquier otra empresa económica." (Da Silva, op.cit., pág.22-23)

Bobbitt dice limitarse a describir y descubrir lo que es currículum pero lo que en realidad él hace es crear una noción de C. que es el C., que se acaba naturalizando como tal. Su visión se convertiría en una de las dominantes de la educación estadounidense en el siglo XX. Sin embargo Bobbitt coincide en el tiempo con otra versión más progresista, liderada por John Dewey que en 1902 había escrito *The child and the curriculum*. Dewey traslada su preocupación sobre la escuela al terreno de la formación política democrática: para este autor la educación no era tanto una preparación para la vida laboral adulta, como una oportunidad para la vivencia y práctica de principios democráticos. Es evidente que la influencia de este último en la construcción del currículo como campo de estudio no tuvo en absoluto el reflejo que tendrá la obra de Bobbitt, empeñada en convertir la educación en un territorio científico, en una mera cuestión de desarrollo tecnológico, de búsqueda de la eficacia, pues los fines ya están marcados de antemano y no se someten ni a escrutinio ni a discusión .

El modelo de currículo de Bobbitt encontrará su consolidación definitiva en los cincuenta de la mano de Ralph Tyler quien, en 1949, había publicado sus *Principios básicos del currículo y la enseñanza*, la obra clave de la concepción tecnológica del currículo y sin duda la más influyente en el contexto internacional occidental en los años de la guerra fría. El "resurgir" del tecnicismo coincide no sólo con otra postguerra, con otra ola de crecimiento y desarrollo y con la necesidad de adaptar la escuela capitalista a los retos de la guerra fría y de la carrera espacial y de armamentos..., sino con un nuevo impulso de la masificación de la escuela que supone el fin de los residuos del currículo clásico humanista que se atrincheraba en algunas parcelas de la educación secundaria que se habían mantenido reservadas a la formación de elites.

"Los modelos tradicionales del currículo, tanto técnicos como progresistas de base psicológica, únicamente serán definitivamente cuestionados en los Estados Unidos a partir de los años 70, con el llamado movimiento de <reconceptualización del currículo>" (Da Silva, op.cit, pág. 27)

COMIENZA LA CRÍTICA.

Corren los años 70. La década anterior fue época de grandes transformaciones y despertares: la descolonización, las protestas estudiantiles, el movimiento por los derechos civiles, las protestas contra las guerras "postcoloniales" como la del Vietnam, la eclosión de la contracultura, la potenciación de movimientos sociales ligados a la libertad sexual, el feminismo... Los años 60 son los años de disputa del positivismo, de la impugnación generalizada de la racionalidad instrumental que hasta entonces habían guiado los estudios sociales en el contexto internacional, después de la SGM. Esto supone, como es sabido, una notable renovación de este tipo de estudios relacionada con la incorporación de nuevos paradigmas y objetos de investigación, alejados del funcionalismo y del economicismo imperantes hasta entonces (la escuela como factor básico de cohesión social y como encarnación viva del valor de la igualdad de oportunidades que legitima las diferencias individuales...) La educación por tanto no se va a librar de la "quema": el currículo se ve sometido a revisión y a una nueva teorización desde los más diversos flancos geográficos: el movimiento de la reconceptualización (Bowles, Gintis...) norteamericano no surge en solitario, sino que comparte cartel con la "nueva sociología de la educación" británica liderada por M.Young, con la obra del brasileño Freire, al tiempo que se ve nutrida por las teorizaciones críticas sobre la cultura en general que surgen de las obras de ensayistas franceses como Althusser, Bourdieu o Passeron.

3 No figura entre los objetivos de la obra citada seguir los pasos de una concepción del currículo que podríamos llamar práctica, espontánea o humanista que, por cierto, no surge con Dewey como es bien sabido. En todo caso, el estudio de la historia de las ideas pedagógicas, tan estrechamente relacionadas con los planteamientos del movimiento de la *escuela nueva* y sus epígonos, no puede ser el objeto de estas líneas pues lo que nos interesa es conocer las bases teóricas que han regido y reforzado la función reproductora de la escuela en la era del capitalismo, y su radical cuestionamiento.

"Los modelos tradicionales del C. se limitaban a la actividad técnica de cómo hacer el currículo. Las teorías críticas sobre el C., en contraste, comienzan por poner en cuestión precisamente los presupuestos básicos sociales y educativos. Las teorías críticas desconfían del statu quo, responsabilizándolo de 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 para hacer el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículum hace." (Da Silva, op.cit, pág.30)

Repasemos la aportación de algunos de ellos:

*Louis ALTHUSSER publica en 1970 su obra *La ideología y los aparatos ideológicos del estado*. Cabría situar al ensayista francés en la confluencia del estructuralismo y el marxismo —cóctel bien prolífico, por cierto—. Para él la reproducción social de las sociedades capitalistas avanzadas depende básicamente de elementos económicos y materiales (fuerza de trabajo, medios de producción) pero también de componentes ideológicos sobre los que nos advierte de su creciente importancia —mecanismos e instituciones encargados de garantizar que el status quo no sea contestado—. Estos agentes reproductivos no tienen por qué actuar utilizando siempre la fuerza o la represión, sino que, muy fundamentalmente actúan por la vía del convencimiento o de la ideología. De ahí la diferenciación, tan althusseriana y tan evocadora para los que nos "criamos contestatarios" leyendo el catón de la Harnecker o los libros de Poulantzas y Balibar, entre aparatos represivos del estado (policía, jueces, cárceles) y aparatos ideológicos del estado (religión, medios de comunicación, familia y..., escuela).

En el ensayo de Althusser la escuela no recibe un tratamiento muy extenso, pero lo cierto es que es él quien llama la atención sobre el poder de la ideología que la escuela transmite, durante largo tiempo y de manera extensiva a toda la población, en aras a convencer a las personas sobre la bondad y deseabilidad de las relaciones sociales existentes. Menos interés, en mi opinión, tiene el análisis sumario que Althusser hacía sobre la forma en la que la escuela transmite esa ideología autocomplaciente: según él, básicamente, a través del contenido de ciertas disciplinas o conocimientos, directamente a través de la Historia o la Geografía, indirectamente a través de la Ciencia o la Matemática. Althusser, realizando en un ejercicio de descripción escasamente matizada de regularidades sociales, también llama la atención sobre el hecho de que la ideología en la escuela actúa de manera discriminatoria merced a la aplicación de mecanismos selectivos mediante los cuales los hijos de las clases dominantes aprenden más y por tanto aprender a comandar y controlar, y los de las clases dominadas, menos y, en todo caso, a reproducir su función subordinada y sumisa.

En resumidas cuentas, si hacemos abstracción de la aportación sobre la ideología y sus aparatos que fue y sigue resultando atractiva por muchas razones, Althusser no se separa excesivamente del análisis marxista tradicional —en el sentido peyorativo del término— cuando se aproxima a la escuela: su interés básico es buscar la ligazón entre escuela y economía, entre educación y producción. La escuela no deja de ser en la teoría althusseriana una "fábrica" de consensos y de creencias necesaria para el correcto desarrollo posterior de las fuerzas productivas. Estas tesis tuvieron una discreta continuidad en la obra que Baudelot y Establet editarían en 1971 con el título *L'école capitaliste en France*, donde tratarán de estudiar la escuela como un aparato ideológico de estado, explicando así las dos redes de escolarización existentes en aquel país. La escuela, según estos autores, sigue seleccionando a la misma elite aunque emplee medios y métodos diferentes; en este sentido no deben confundirse "democratización" con masificación (mero incremento del alumnado escolarizado): la igualdad de oportunidades, única traducción posible de la democratización escolar, sigue siendo una desiderata inalcanzable en el sistema capitalista. Recientemente hemos leído versiones actualizadas de estas mismas ideas por ejemplo en Claude Grignon.

La obra de dos economistas estadounidenses, Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*, aparecida en 1976, también se sitúa en la estela de la preocupación por las relaciones entre producción y escuela; éstos enriquecen sensiblemente el panorama althusseriano introduciendo el concepto de "correspondencia"; si Althusser consideraba que eran los "contenidos", las disciplinas lo que conectaba la educación con la economía, Bowles y Gintis enfatizarán la importancia de las relaciones sociales vividas en la escuela, el sometimiento a un horario, a una disciplina, a una jerarquía... y por ello llamarán la atención sobre las características organizativas de las escuelas según los grupos sociales a las que se dirijan.

*A Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON podría situárseles en la misma constelación estructuralista y, en menor medida marxista, pero sin perder de vista su interés por la obra de Max Weber. No hay que olvidar que el tema clave de los estudios sociales sobre educación desde mediados de los sesentas estaba siendo el desentrañamiento del papel de la escuela en el afianzamiento y reproducción de las desigualdades sociales. Un tema que tiene en la obra de Bourdieu y Passeron (primero *Los herederos*, publicado en 1964 y después *La Reproducción*, ya en 1970) sus máximos exponentes. La aportación de

estos autores —que por otra parte evolucionará de forma considerable en obras posteriores⁴— es clave y supone un enriquecimiento importante del análisis marxista convencional. Aquí el funcionamiento de la escuela y de las instituciones culturales no es dependiente de la economía, aunque se estudien y analicen a través de metáforas económicas como la noción de "capital cultural".

Podríamos decir que para el primer Bourdieu la cultura es una economía y la reproducción social se centra en los procesos de reproducción cultural que, entre otros lugares, se dan en la escuela. Así la cultura valiosa, valorada, legitimada que es, justamente, la cultura de las clases dominantes (sus valores, sus costumbres, sus hábitos, sus comportamientos, sus modos de hacer), se constituye como "capital cultural". El capital cultural se traduce de manera objetiva en las artes plásticas, en la literatura..., pero también en los títulos y certificados que acreditan al que los posee su dominio parcial, mayor o menor; finalmente, el capital cultural también se manifiesta de manera internalizada, incorporada, subjetivada, en cada uno de los sujetos en muy diferentes grados —se trata del "habitus" o internalización de las estructuras sociales y culturales—.

Allí se demuestra cómo la escuela ejerce una "violencia simbólica" —imposición oculta, doble violencia por lo tanto, mediante la que el valor impuesto, el arbitrario cultural legítimo y valioso, se presenta como algo natural— que genera un "habitus" que está en el origen de la "distinción" y de las diferenciaciones sociales, pues excluye a aquellos que no pueden incorporarse a la cultura dominante. Así, la escuela es un elemento básico e inexorable de reproducción socioeconómica y funciona imponiendo significaciones disimulando las relaciones de fuerza, ejerciendo una violencia simbólica..., a través de la acción, la autoridad y el trabajo pedagógicos.

"En Bourdieu y Passeron, contrariamente a otros análisis críticos (por ejemplo el althusseriano: J.M.), la escuela no actúa por la inculcación de la cultura dominante a niños y jóvenes de las clases dominadas, sino, al contrario, por un mecanismo de exclusión. El currículo de la escuela está basado en la cultura dominante y es transmitido a través de un código cultural dominante. Los niños de las clases dominantes pueden fácilmente comprender ese código, pues toda su vida estuvieron inmersos en él. Ese código es natural para ellos. Se sienten cómodos en un clima cultural y afectivo construido por ese código. En contraste, para los niños y jóvenes de las clases dominadas, ese código es simplemente indescifrable. Ese código funciona como una lengua extranjera e incomprensible. (...) Los niños y jóvenes de las clases dominantes ven su capital cultural reconocido y fortalecido. Los niños y jóvenes de las clases dominadas ven su cultura nativa desvalorizada al mismo tiempo que su capital cultural, ya inicialmente bajo o nulo, no sufre aumento o valorización alguna." (Da Silva, op.cit, pág. 35).

LA CRÍTICA AL CURRÍCULO DESDE "DENTRO".

1. RECONCEPTUALISTAS NORTEAMERICANOS.

*William Pinar y Madeleine Grumet publican en 1976 su obra *Toward a poor curriculum*, considerada como la médula espinal del movimiento reconceptualista norteamericano. Si hasta ahora nos hemos dedicado a rastrear en la obra de filósofos, economistas o sociólogos para encontrar el germen de una teoría educacional crítica..., resulta imprescindible reparar ahora en la génesis de un movimiento —el reconceptualista—, surgido del propio campo de los estudios del currículo, que tiene precisamente como objetivo una reacción radical frente a la concepción técnica del currículo consolidada, como vimos, por los herederos de Bobbitt y Tyler, como los McDonald o los Huebner; una reacción que, además, tiene su epicentro en Estados Unidos y Canadá, concretamente en la universidad de Rochester donde Pinar ejercía su docencia.

La influencia de la fenomenología, la hermenéutica, el marxismo y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt se dejaron sentir en el reconceptualismo. De acuerdo con estas teorías sociales, en su mayoría llegadas de Europa, aquello que en la perspectiva tecnológica era entendido como currículo era precisamente lo que había que cuestionar y criticar: de ahí surge la idea de revitalizar el concepto currículo..., de reconceptualizarlo. Tanto la perspectiva fenomenológica, centrada en el mundo de vida y en las experiencias subjetivas de las personas, como la perspectiva marxista, revisada desde los planteamientos gramscianos y frankfurtianos muy principalmente, centrada en el papel de las estructuras y su reproducción cultural y social a través de la escuela, ofrecían argumentos y categorías aníticas potentes para poner en jaque las concepciones naturalizadas del orden social y en particular de la pedagogía y el currículo.

"En el caso de la fenomenología, de la hermenéutica, de la autobiografía, desnaturalizar las categorías con las cuales, ordinariamente, comprendemos y vivimos lo cotidiano, significa focalizarlas desde una perspectiva profundamente personal y subjetiva. Hay un vínculo con lo social en la medida en que estas categorías nacen y son mantenidas, intersubjetivamente, a través del lenguaje. En contraste, en la crítica de inspiración marxista, desnaturalizar el mundo "natural" de la pedagogía y del currículo significa someterlo a

4 Un tema que planteo para el debate y la iluminación de los-as que habéis leído la obra de Bourdieu con mayor extensión y conocimiento que yo.

un análisis científico, centrado en conceptos que rompen con las categorías del sentido común con las que, ordinariamente, vemos y comprendemos aquel mundo."(Da Silva, op.cit, pág. 38)

Los intentos del movimiento por incorporar ambas perspectivas se verán pronto cuestionadas por la realidad y por la evolución de sus miembros. De hecho los estudios sobre el currículum en los USA críticos con los modelos tradicionales se sitúan en dos modelos antagónicos: el rótulo de la reconceptualización ha acabado por disolverse en movimientos postestructuralistas, feministas o de estudios culturales, viéndose limitado a los enfoques fenomenológicos, hermenéuticos o autobiográficos. Para autores de inspiración marxista y/o estructuralista, como M.Apple o H.Giroux, la reconceptualización, aunque constituyese un cuestionamiento del modelo tecnológico del currículum, siempre fue visto como un enfoque excesivamente centrado en cuestiones subjetivas, personales y narcisistas, y escasamente político.

Centrémonos, por tanto, en las aportaciones de la fenomenología a la crítica del currículum:

"La investigación fenomenológica empieza por colocar los significados ordinarios de lo cotidiano entre paréntesis. Aquellos significados que tomamos como naturales constituyen apenas la apariencia de las cosas. Tenemos que poner esa apariencia en duda, en cuestión, para que podamos llegar a su esencia. La investigación fenomenológica pone en cuestión las categorías de sentido común, pero no las sustituye por categorías teóricas y científicas abstractas. Esta focalizada en el mundo de vida, en los significados subjetiva e intersubjetivamente construidos. (...) El significado, para la fenomenología, no puede ser simplemente determinado por su valor objetivo (...) El significado es algo profundamente personal y subjetivo. (...) Los verdaderos significados de nuestras experiencias tienen que volver al lenguaje para encontrar su expresión, pero, antes, tienen en cierta forma que ser rescatados debajo del lenguaje, en aquello que subyace al lenguaje, en su sustrato.(...)

La perspectiva fenomenológica del currículum es, en términos epistemológicos, la más radical de las perspectivas críticas, en la medida en que representa una ruptura fundamental con la epistemología tradicional. La tradición fenomenológica de análisis del currículum es aquella que tal vez menos reconoce la estructuración tradicional del currículum en disciplinas o materias. Para la perspectiva fenomenológica, con su énfasis en la experiencia del mundo de vida, los significados subjetivos e intersubjetivos, poco sentido tienen las formas de comprensión técnica y científica implicadas en la organización y estructuración del currículum en torno a las disciplinas.(...)

el currículum es un espacio en el que docentes y aprendices tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbran a ver como dados y naturales. El currículum es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia. (...) "Objetivos", "aprendizaje", "evaluación", "metodología" son todos (como las disciplinas:J.M.) conceptos de segundo orden que aprisionan la experiencia pedagógica y educativa del mundo vivido de docentes y estudiantes." (Da Silva, op.cit, págs. 39-41)

La fenomenología ha sido frecuentemente "combinada" con otras estrategias de investigación como la hermenéutica o la autobiografía. Por ejemplo, ésta última, al conectar el conocimiento escolar con el desarrollo profesional y la vida de cada persona puede contribuir a la transformación y perfeccionamiento del propio yo. La mejor comprensión de uno mismo contribuye a la conciencia, a la responsabilidad y al compromiso. Este tipo de reflexiones han dado lugar a propuestas de formación de profesorado como la realizada por W.Pinar y M.Grumbet: partiendo de un análisis de su experiencia educativa, del momento en que entró en la escuela, de los episodios que recuerda más significativamente, los sentimientos asociados a determinados contenidos escolares y la búsqueda de conexiones entre la propia personalidad y el conocimiento formal adquirido. La deuda con el psicoanálisis salta a la vista..., la conexión con los "post", también.

2.CRÍTICA NEOMARXISTA AMERICANA.

*La obra de Michael Apple supone en los Estados Unidos el inicio de la crítica neomarxista a las teorías tradicionales del currículum desde una crítica política radical a la educación liberal —en esto compartiría planteamientos con las obras de Althusser o Bourdieu— pero tomando como foco de sus cuestionamientos el propio currículum y el conocimiento escolar. Sus trabajos, que se enmarcan perfectamente en la tradición anglosajona y emparentarían en cierto modo con los planteamientos de la Nueva Sociología de la Educación británica, se nutren y apoyan en tradiciones de teorías sociales más amplias como la de historiador de la cultura y ensayista Raymond Williams —su obra merece un comentario a parte; en su libro *Culture and society, 1780-1950*, publicado en Londres en 1958, haciéndose eco del pensamiento gramsciano, cuyo influjo es evidente tanto en el pensamiento de los historiadores marxistas británicos como en el movimiento de los nuevos sociólogos liderados por M.Young, desarrolla una interpretación acerca de cómo la formación de conciencia colectiva, "estructura de la sensibilidad" o del sentir, que se construye a partir de una "gran tradición", patrimonio o herencia común, es confiscada y desnaturalizada en provecho de una clase convirtiendo la cultura en una "tradición selectiva" productora de desigualdades.

El punto de partida de Apple es la crítica marxista de la sociedad. La dinámica social capitalista gira en torno a la dominación de clase, es decir al dominio de aquellos que controlan la propiedad de los medios de

producción sobre aquellos que sólo poseen la fuerza de su trabajo. Esta situación afecta a las dimensiones culturales y educativas. Existe pues una relación estructural entre economía y educación o dicho en términos de Bourdieu entre reproducción cultural y reproducción social; una conexión entre la forma en que se organiza la economía y la forma en que se organiza el currículo. Ahora bien: no se trata de una relación de determinación simple y directa (*Ideología y currículum*, 1979). Existe en la obra de Apple una preocupación explícita por evitar una concepción mecanicista y determinista de los vínculos entre producción y escuela, que, seguramente, ha ido creciendo en la evolución del propio autor hasta la actualidad. Esta premisa antimecanicista le lleva a recurrir al concepto de hegemonía que recupera, precisamente, de la obra de Gramsci y de Williams:

"El concepto de hegemonía le permite ver el campo social como un campo contestado, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recorrer un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación. Es precisamente a través de este esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural. Este convencimiento adquiere su mayor eficacia cuando se transforma en sentido común, cuando se naturaliza. El campo cultural no es un simple reflejo de lo económico: tiene su propia dinámica. Las estructuras económicas no son suficientes para garantizar la conciencia: la conciencia precisa ser conquistada en su propio campo.(...)

Con esos elementos, enriquecidos con préstamos de autores como Bourdieu, Bernstein y M.Young, Apple va a colocar el currículo en el centro de las teorías educativas críticas.(...) El currículo está estrechamente relacionado con estructuras sociales y económicas más amplias. El currículo no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos. Contrariamente a lo que supone el modelo de Tyler, por ejemplo, el currículo no es la organización a través de un proceso de selección a partir de valores supuestamente consensuados por la sociedad. (...) es el resultado de un proceso que refleja intereses particulares de clase y de grupos dominantes.(...)

La cuestión no es saber qué conocimiento es verdadero, sino qué conocimiento es considerado verdadero o legítimo en detrimento de otros."(Da Silva, op.cit, pág. 46).

Apple considera fundamental analizar el currículo oficial y explícito —a diferencia de la línea iniciada por Bowles y Gintis, seguida en parte por Bernstein, más preocupados por aquello que es realmente transmitido y por la forma en que es transmitido—. Para ello propone observar las regularidades de la vida de la escuela, las normas explícitas, los valores implícitos y explícitos, así como los presupuestos epistemológicos de las disciplinas que constituyen el currículo oficial.

En un principio, Apple, en consonancia con el paradigma marxista en que se sitúa, enfatiza las relaciones sociales de clase, pero en obras posteriores va introduciendo la importancia de las relaciones de género y etnia en el proceso reproductor del currículo. Lo que se mantiene desde el principio es una común preocupación por el poder. Esa centralidad de las relaciones de poder convierte a la obra de Apple en una crítica esencialmente política —recuérdense sus aportaciones al estudio de la economía política de los textos escolares— del currículo. La cuestión básica es la conexión entre, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales económicos, por un lado, y, por otro, la producción, distribución y consumo de productos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículo. De ahí se deduce otra idea muy importante que veremos singularmente desarrollada en la obra de Giroux: el campo cultural y el del currículo son campos de conflagración, de lucha por la hegemonía en torno a valores, significados y propósitos sociales; es por tanto un campo para la imposición y el dominio, pero también un campo para la oposición y la resistencia. De esta forma Apple contribuye de manera importante a politizar la teorización sobre el currículo.

*Henry GIROUX sea posiblemente, junto a Apple, una de las figuras más destacadas de la crítica neomarxista del currículo. Su obra pertenece ya a la década de los 80: *Ideology, culture and the process of schooling* (1981) y *Theory and resistance in education* (1983), son sus dos primeras aportaciones. La obra de Giroux ha sufrido una evolución muy significativa; recientemente su preocupación por la problemática de la cultura popular, en general, tal como se representa en el cine, la televisión, etc., es cada vez mayor, así como su aproximación a las aportaciones provenientes del pensamiento postmoderno y postestructuralista.

"Las políticas postmodernas de la representación deberían servir para entender cómo el poder es movilizado en términos culturales, cómo las imágenes son usadas a escala nacional o local para crear una política representativa que está reorientando nociones tradicionales de espacio y tiempo. Un discurso postmoderno podría ser también evaluado a través de las consecuencias pedagógicas de su llamada a entender el significado de la alfabetización ampliando el alcance de textos que leemos y la manera en que los leemos. El hecho en sí es que los medios de comunicación desempeñan un papel decisivo en las vidas de los jóvenes, y el tema no es si estos medios de comunicación perpetúan relaciones de poder dominante, sino cómo los jóvenes y otros experimentan la cultura de los medios de comunicación o la manera en que los medios de comunicación son experimentados diferentes por diferentes individuos. El discurso postmoderno pluraliza el significado de la cultura mientras la modernidad lo sitúa teóricamente en los aparatos de poder. Precisamente en esta interacción dialéctica entre diferencia y poder es donde un postmoderno y un moderno se informan uno al otro en lugar de anularse."

(Giroux,H.(1994): "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna." En VV.AA. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós).

Pero volvamos al Giroux inicial. Sus primeros estudios son una reacción ante las perspectivas empíricas y técnicas del currículo que se apoyan en la crítica a la razón instrumental desarrollada por los frankfurtianos, en particular Habermas, Adorno y Marcuse.

Sus tesis son claramente tributarias del marxismo aunque se distancia de la rigidez de los planteamientos de Bowles, Gintis y del primer Bourdieu y sus conclusiones pesimistas, tan mediatizadas aún por el peso de las regularidades de las estructuras. Asimismo se distancia, como Apple de las vertientes fenomenológicas que descuidan las relaciones entre el desarrollo del currículo en la escuela y las relaciones sociales de control y poder.

Ya desde sus primeros trabajos se centra en el potencial de resistencia de profesores y alumnos y propone una pedagogía crítica cuyo currículo tenga como finalidad prioritaria la emancipación y la liberación de las redes de poder: una pedagogía de la posibilidad. La propuesta se articula merced a tres conceptos básicos:

+La escuela como esfera pública democrática. Tomando de Habermas el término de esfera pública, considera que la escuela puede y debe desarrollar en los alumnos la capacidad de participación y debate.

+El profesor como intelectual transformador, apoyándose en el concepto de intelectual gramsciano (*Los intelectuales y la organización de la cultura*), considera a los profesores como personas comprometidas en actividades de crítica y cuestionamiento del orden social y al servicio de procesos de emancipación colectiva.

+La voz. Concede un papel activo a la participación en el cuestionamiento del poder a las voces minoritarias que habitualmente han sido suprimidas o excluidas. Concibe la escuela como un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los y las estudiantes puedan ser oídos y considerados atentamente.

Por último me interesa resaltar la existencia de una reconocida influencia de las tesis de P.Freire considerando al currículo y a la pedagogía a través del concepto de política cultural.

3.LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO DE PAULO FREIRE.

Freire no desarrolla una teoría específica sobre el currículo. Su obra, como otras muchas teorías pedagógicas, se sustenta más en una propuesta filosófica, y por tanto epistemológica, que en una teorización sociológica o basada en la economía política. Su preocupación central se centra en responder a la pregunta sobre qué enseñar o, más precisamente, sobre qué significa conocer.

TEXTO I. LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO.

Al oír la primera vez la palabra concientización, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de concimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces, esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario. Pero fue Helder Cámara quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés y al francés.

Una de las características del hombre es que solamente él es hombre. Sólo es capaz de tomar distancia frente al mundo. El hombre, solamente, puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando o admirando —admirar se toma aquí en sentido filosófico— los hombres son capaces de obrar conscientemente sobre la realidad objetivada. Es precisamente esto, la praxis humana, la unidad indisoluble de mi acción y mi reflexión sobre el mundo.

En un primer tiempo la realidad no se da a los hombres como objeto cognoscible por su conciencia crítica. En otros términos, en la aproximación espontánea que el hombre hace frente al mundo, la posición normal fundamental no es una posición crítica, sino que es una posición ingenua.

Esta toma de conciencia no es aún la concientización, porque ésta consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica pues que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual **el hombre asume una posición epistemológica**. (La negrita es mía, J.M.)

La concientización es en este sentido un test de la realidad. A más concientización más se "DES-VELA" la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. Por esta misma razón, la concientización no consiste en "estar frente a la realidad" asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres.

Por esta misma razón, la concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece.

(...)

De esta manera, el proceso de alfabetización política —como el proceso lingüístico— puede ser una práctica para la "domesticación" de los hombres, o una práctica para su liberación. En el primer caso, la

práctica de la concientización no es posible en absoluto, mientras que en el segundo caso, el proceso es en sí mismo concientización. (...)

La concientización nos invita a asumir una posición utópica frente al mundo, posición que convierte al concientizado en "factor utópico".

Para mí, lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es también compromiso histórico.

La utopía exige el conocimiento crítico. Es un acto de conocimiento. Yo no puedo denunciar la estructura deshumanizante sino la penetro para conocerla. No puedo anunciar sino conozco, pero entre el momento del anuncio y la realización del anuncio hay algo que debe ser puesto en valor: es que el anuncio no es anuncio de un proyecto sino anuncio de un pre-proyecto, porque es en la praxis histórica donde el pre-proyecto se hace proyecto. Es obrando como yo puedo transformar mi pre-proyecto en proyecto; en mi biblioteca tengo un pre-proyecto, que se hace proyecto por medio de la praxis y no por medio del *bla, bla, bla*.

Además, entre el pre-proyecto y el momento de la realización hay un tiempo que se llama tiempo histórico; es precisamente la historia que nosotros debemos crear con nuestras manos y que debemos hacer; es el tiempo de las transformaciones que debemos realizar; es el tiempo de mi compromiso histórico. Por esta razón solamente los utópicos —que fue Marx sino un utópico?, y que fue Guevara sino un utópico?—, pueden ser proféticos y portadores de esperanza. (Nótese el parentesco de estas ideas con la concepción del tiempo histórico que anida en la obra del último W. Benjamin. J.M.)

La concientización es esto: tomar posesión de la realidad. Por esta razón, y a causa de la radicación utópica que la informa, es un desgarramiento de la realidad. La concientización produce la desmitologización. Es evidente e impresionante, pero jamás los opresores podrán provocar la concientización para la liberación; cómo desmitologizar, si yo oprimo? Al contrario, porque soy opresor, tengo la tendencia a mixtificar la realidad que se da a la captación de los oprimidos, para los cuales dicha captación se da de manera mítica y no crítica. El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la demitificación. Por esto mismo la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, que la "des-vela" para conocerla y para conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante.

Enfrentados con un "universo de temas" en contradicción dialéctica, los hombres toman posiciones contradictorias: unos trabajan en el mantenimiento de las estructuras, otros en su cambio. En la medida en que crece el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, los temas de la realidad misma tienen tendencias a ser mitificados. Este clima amenaza con arrancar a los temas su significación profunda y privarlos del aspecto dinámico que les caracteriza. **En una tal situación, la irracionalidad creadora de mitos se convierte ella misma en el tema fundamental.** (La negrita es mía. J.M.) El tema que se le opone, la visión crítica y dinámica del mundo permite "des-velar" la realidad, desenmascarar su mitificación y llegar a la plena realización del trabajo humano: la transformación permanente de la realidad para la liberación de los hombres.

(Freire, Paulo (1974): *Concientización*. Edics. Búsqueda. Buenos Aires).

Llama la atención la distancia que Freire marca, en este sentido, con las teorizaciones coetáneas de Bowles, Althusser o Bourdieu. Ahora bien, Freire desarrolla una obra que tiene implicaciones importantísimas para la teorización del currículo.

El análisis de su obra puede seguirse haciendo referencia a sus primeros y seminales libros: *Educação como prática da liberdade* (1967) y *Pedagogia do oprimido* (1970). Especialmente en la última de ellas, la más interesante de las dos, se aprecia la influencia de la dialéctica hegeliana, las lecturas del joven Marx y el marxismo humanista de Fromm, así como la fenomenología existencialista de los críticos del colonialismo Memmi y Fanon. Su foco de atención es el análisis de las dinámicas de opresión y encuentra en el proceso de alfabetización el instrumento prioritario para favorecer la emancipación de los grupos dominados.

TEXTO II. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DE LA VOCACIÓN ONTOLÓGICA DEL HOMBRE.

Dar conciencia a los campesinos de su situación a fin de que ellos mismos se esfuercen por cambiarla, no consiste en hablarles de la agricultura en general, recomendarles el empleo de abonos químicos, de máquinas agrícolas, ni la formación de sindicatos. Consiste en hacerles comprender el mecanismo de la producción agrícola, al cual se someten por simple tradición; hacerles examinar y criticar los actos diarios que cumplen por rutina. Lo que más cuesta a un hombre saber de manera lúcida, es su propia vida, tal como está hecha de tradición y de rutina, de actos inconscientes. Para vencer la tradición y la rutina el mejor procedimiento práctico no son las ideas y conocimientos exteriores y lejanos, sino que razonen la tradición aquellos que se conforman con ella, que razonen la rutina aquellos que la viven. Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, esta no puede realizarse sino en la medida en que... reflexionando sobre las condiciones espacio-temporales, uno se sumerge en ellas y las mide con espíritu crítico.

Es preciso que la educación esté —en su contenido, en sus programas y en sus métodos— adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia...

Si queremos que el hombre obre y sea reconocido como sujeto,

Si queremos que tome conciencia de su poder de transformar la naturaleza y que responda a los desafíos que esta le opone,

Si queremos que el hombre se relacione con los otros hombres con relaciones de reciprocidad,

Si queremos que a través de sus actos sea creador de cultura,

Si pretendemos sinceramente que se inserte en el proceso histórico y que descruzando los brazos renuncie a la expectativa y exija la ingerencia, si queremos que haga la historia en lugar de ser arrastrado por ella (...),

Si es todo lo anterior lo que deseamos, es importante preparar al hombre para eso por medio de una educación auténtica: una educación que libere, que no adapte, domestique y sojuzgue. Esto obliga a una revisión total y de fondo de los sistemas tradicionales de la educación, los programas y los métodos. (...)

Nadie lucha contra fuerzas que no comprende, cuya importancia no mide, cuyas formas y contornos no discierne, más bien, en este caso, se las soporta con resignación, se busca conciliarlas con prácticas de sumisión más que de lucha. Esto es verdad si se refiere a las fuerzas de la naturaleza (...). Esto no es menos menos verdadero dicho de las fuerzas sociales (...), todos los "ellos", de los que uno no tiene sino una vaga idea; sobre todo la idea de que "ellos" son todopoderosos, intransformables por una acción del hombre del pueblo.

La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Es preciso por tanto hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación; ante todo hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa a la acción.

(Freire, Paulo (1974): *Concientización*. Edics. Búsqueda. Buenos Aires).

Su crítica al currículo está sintetizada en el concepto de "educación bancaria", donde se considera al conocimiento como un conjunto de saberes transferidos del profesor al alumno. En este sentido, constata que el currículo oficial se apoya en el presupuesto de que el alumno presenta una carencia de información y la educación se presentaría como compensación de esa carencia. Por tanto la educación bancaria supone ausencia de diálogo y mera transmisión unilateral.

TEXTO III. LA EDUCACIÓN BANCARIA.

En la dimensión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena se mantiene siempre en posiciones fijas e invariables. Será siempre el que sabe, mientras los educandos serán siempre los que no saben.. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador. (...)

En la educación bancaria que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación (se refiere a la barrera entre educador y educando que haría saltar por los aires la verdadera educación liberadora: J.M.). Por el contrario al reflejar la sociedad opresora siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando es el educado.
- b) el educador es quien sabe; el educando el que no sabe.
- c) el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos.
- j) Finalmente el educador es el sujeto del proceso, el educando es un mero objeto.

(Freire, Paulo (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 13ªed. págs.76-78).

Su propuesta pedagógica, bajo el nombre de pedagogía problematizadora, propone:

+Todos los sujetos están implicados en el acto de conocimiento.

+La acción pedagógica consiste en que los alumnos y profesores creen, dialogando, un conocimiento del mundo.

+La propia experiencia de los educandos es la fuente de "temas significativos" que constituirán los contenidos del currículo.

+Los contenidos del currículo no pueden ser fruto de una imposición sino de una devolución sistematizada y organizada (e informada con nuevos elementos) de los contenidos significativos para los alumnos que éstos proponen de forma desestructurada.

+La selección de los contenidos debe ser hecha entre alumnos y profesores.

Parece claro que las bases epistemológicas de esta propuesta son claramente fenomenológicas, anticipándose Freire a los Estudios Culturales del Currículo, que surgirán posteriormente.

TEXTO IV. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE DESCODIFICACIÓN COMPARTIDA DE LA REALIDAD.

Los temas generadores pueden situarse en círculos concéntricos que van de lo general a lo particular. La unidad histórica más amplia comprende un conjunto diversificado de unidades y subunidades y comporta temas de tipo universal. Yo considero que el tema fundamental de nuestra época es el tema de la dominación que supone su contrario, el tema de la liberación, como objetivo que hay que alcanzar. (...)

Sin embargo, cuando los hombres perciben la realidad como densa, impenetrable y envolvente, es indispensable proceder a esta búsqueda por medio de la abstracción. Este método no implica que se reduzca lo concreto a lo abstracto (lo que significaría que el método no es dialéctico) sino más bien que se mantienen los dos elementos como contrarios en inter-relación dialéctica en el acto de la reflexión.

Se encuentra un excelente ejemplo de este movimiento de pensamiento en el análisis de una situación concreta, existencial, "codificada". Su "descodificación" exige que se pase de lo abstracto a lo concreto; es decir de la parte al todo, para volver después a las partes; esto implica que el sujeto se reconozca en el objeto —la situación existencial concreta codificada— y que él reconozca el objeto como una situación en la que se encuentra con otros sujetos. Si la descodificación está bien hecha, este movimiento de flujo y de reflujo, de lo abstracto a lo concreto, que se produce en el análisis de una situación codificada, conduce a reemplazar la abstracción por la percepción crítica de lo concreto que habrá cesado ya de ser una realidad densa e impenetrable. (...)

En nuestro método, la codificación, al principio, toma la forma de una fotografía o de un dibujo que representa una situación existencial real o una situación existencial construida por los alumnos. Cuando se proyecta esta representación, los alumnos efectúan una operación que se encuentra en la base del acto de conocimiento; se distancian del objeto cognoscible. De esta manera, los educadores hacen la experiencia de la distanciación, de suerte que educadores y alumnos pueden reflexionar juntos, de manera crítica, sobre el objeto que los mediatiza. El fin de la descodificación es llegar a un nivel crítico de conocimiento, empezando por la experiencia que el alumno tiene de su situación en su "contexto real".

(Freire, Paulo (1974): *Concientización*. Edics. Búsqueda. Buenos Aires).

TEXTO V. RE-VITALIZANDO EL CURRÍCULO: LOS TEMAS GENERADORES FRUTO DE UNA BÚSQUEDA COMPARTIDA.

En todas las fases de la descodificación, los hombres revelan su visión del mundo. Según la manera como ellos piensan el mundo y cómo lo abordan —de manera fatalista, estática, dinámica— se pueden encontrar sus temas generadores. Un grupo que no expresa concretamente temas generadores (lo que parecería significar que no tiene temas) sugiere, al contrario, un tema trágico: el tema del silencio. El tema del silencio sugiere una estructura de mutismo frente a la fuerza aplastante de las situaciones-límite.

Buscar el tema generador es buscar el pensamiento del hombre sobre la realidad y su acción sobre esta realidad que está en su praxis. En la medida en que los hombres toman una actitud activa en la exploración de sus temáticas, en esa medida su conciencia crítica de la realidad se profundiza y explicitando su temática significativa, se apropian de ella.

Debemos darnos cuenta que las aspiraciones, los motivos y los objetivos contenidos en las temáticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte "fuera", como entidades estáticas; son históricas como los hombres mismos; en consecuencia no pueden ser captadas prescindiendo de los hombres. Captar estos temas y comprenderlos, es comprender a la vez, a los hombres que los encarnan y a la realidad a la cual se refieren.

Pero —precisamente porque no es posible comprender estos temas prescindiendo de los hombres— es necesario que los hombres implicados los comprendan también. **La búsqueda temática se convierte así en una lucha común por una conciencia de la realidad y una conciencia de sí, que hacen de esta**

búsqueda el punto de partida del proceso de educación y de la acción cultural de tipo liberador. (La negrita es mía. J.M.)

El peligro real de esta búsqueda no es que los objetos que se suponen ser los suyos falseen los resultados analíticos; al contrario, el peligro se encuentra en el riesgo de hacer desviar el eje de la búsqueda de los temas significativos para los hombres mismos, considerando así a los hombres como objetos de la búsqueda.

Precisando: la búsqueda temática implica la búsqueda del pensamiento de los hombres, pensamiento que se encuentra solamente en medio de los hombres que indagan reunidos esta realidad. Yo no puedo pensar en lugar de los otros o sin los otros y los demás tampoco pueden pensar en reemplazo de los hombres.

Los hombres en cuanto "seres-en-situación", se encuentran inmersos en condiciones espacio-temporales que influyen en ellos y en las que ellos igualmente influyen.

Reflexionarán sobre su carácter de seres situados, en la medida en que éste los desafíe a obrar. Los hombres son porque están *situados*. Mientras más reflexionen de manera crítica sobre su existencia y más obren sobre ella, serán más hombres. La educación y la investigación temática en una concepción crítica de la educación constituyen solamente diferentes momentos del mismo proceso.

(Freire, Paulo (1974): *Concientización*. Edics. Búsqueda. Buenos Aires).

LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN BRITÁNICA.

En Gran Bretaña, la crítica al currículo, a diferencia de lo ocurrido en el continente americano que, según hemos visto, contaba con estudios propiamente curriculares, se apoya y desarrolla a partir de la sociología desde comienzos de la década de los 70. No obstante, en el Reino Unido surge un interés vigoroso por el estudio del propio proceso educativo como contexto en que se produce y reproduce conocimiento; un interés que da lugar a la denominada "nueva sociología de la educación" (NSE), cuyo hito culminante es la publicación de una compilación de textos a cargo de M.Young (1971), titulada *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*: aquí no se reacciona frente a las teorías tecnológicas del currículo como ocurre con los reconceptualistas yanquis, sino contra los abusos de la "antigua" sociología cuantitativa de la educación.

Me interesa destacar, sin embargo, que la NSE se produce en un contexto muy particular de intenso debate en los medios de la filosofía de la educación: un asunto que pone de relieve de manera magistral la obra de J.-C.Forquin (1989): *École et culture*. Bruselas: De Boeck-Wermael, donde se analizan pormenorizadamente las aportaciones de la sociología británica a la teoría de la educación. Forquin tilda de doctrinal (filosófico) el debate sobre el currículo y la cultura y aporta tres contribuciones muy contrastadas que durante los sesenta ilustran bien las profundas relaciones entre teorías educativas y teorizaciones acerca de la cultura:

+La de un sociólogo de la cultura y teórico original de la democracia cultural como Raymond Williams (situado en la larga y fecunda tradición del socialismo democrático y radical británico) que alienta la recuperación de un currículo auténticamente común que sirva para dar respuesta a preguntas y exigencias de cada época. La propuesta de Williams incluía cinco grandes categorías: la práctica profunda de la lengua materna y del lenguaje matemático; el conocimiento del hombre y su medio (enseñado en forma de disciplinas académicas integradas); el estudio histórico y crítico de la literatura y de las artes; el aprendizaje de métodos de documentación e información y de los procedimientos de la vida democrática; y la iniciación a una cultura extranjera.

+La del liberal-conservador Geoffrey H. Bantock, que en su *Education in an industrial society* (1963) vuelve a reivindicar la necesidad de diferenciar nitidamente entre un currículo clásico, humanista tradicional, explícitamente destinado a la formación de las elites, de otro alternativo para el alumnado menos apto o menos motivado escolarmente basado en una suerte de "educación de la vida afectiva y emocional", más acorde con la irreversible influencia que sobre la niñez y juventud ejerce la cultura de masas, a su vez visual, sensorial y altamente emocional, pero empobrecedora —se trataría de una propuesta íntegramente an-alfabética o post-alfabética, como se prefiera en la que, simplemente, la lectura y la escritura no estarían ya en el centro del currículo...—. Bantock no quiere crear una sociedad dual, ni contribuir a los menos dotados a la exclusión; simplemente entiende que una cultura intelectual es inviable para todo el mundo,⁵ porque para una mayoría es una fuente de insatisfacción, alienación y sufrimiento.

+La del filósofo analítico de la educación P.H.Hirst (también R.S.Peters), que desde rancias posiciones liberales refuerza del lado de la epistemología normativa las bases de un currículum único de estudios liberales, aceptable y aceptado universalmente. Sus propuestas de estudio de las disciplinas como "formas de conocimiento" que tanta influencia y predicamento han adquirido por estos pagos han sido ya objeto de análisis en otros lugares.

Volvamos a la NSE, sin olvidar que, precisamente, una de las grandes aportaciones de estos autores consistió en criticar agudamente a los filósofos educativos de corte analítico, conectando con la sociología

5 Para que luego digan que la postmodernidad inventó algo nuevo...

del conocimiento y defendiendo la idea del saber como una "construcción social". La nueva sociología de la educación situaba pues la crítica de la cultura y del conocimiento escolar en la médula de la reflexión histórica y sociológica sobre la escuela. La confluencia de la sociología y la historia en este terreno ha dado lugar a la reconsideración y problematización del conocimiento escolar en tanto que construcciones sociohistóricas; como ocurre, por ejemplo, en una de las más fecundas ramificaciones de este tipo de estudios: los referidos al estudio de las disciplinas escolares como los de I.F. Goodson (*Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, 1995), Lundgren, Popkewitz, etc.

Como se ha dicho, para éstos el conocimiento es una construcción social que tiene un carácter no objetivo ni neutro: en el conocimiento escolar salen a relucir las relaciones de poder que subyacen a una determinada organización y selección del currículum. La tarea del sociólogo es, por un lado, desenmascarar los mecanismos de poder que han llevado a esta selección y, por otro, descubrir e impugnar las formas de reificación de éste a través de la acción educativa y pedagógica. Todo esto nos conduce inevitablemente al análisis de la interacción en el aula, del espacio y el tiempo en que se produce y reproduce el conocimiento escolar; en suma al abrazo con lo micro y con la etnometodología (fenomenología).

A pesar de lo dicho, no debe concebirse a los "miembros" de la NSE como un colectivo uniforme, ni siquiera con un programa de investigación, mucho menos un enfoque, común —ocurre algo parecido, salvando las distancias a lo que acontece con la histórica "escuela" de la revista *Annales...*—. Ya en la propia obra que dió nombre al grupo las contribuciones de M. Young, B. Bernstein o el propio Bourdieu, siguen moviéndose en el terreno de los planteamientos estructuralistas marxistas y, en el caso de Young, bajo la influencia de los padres de la sociología contemporánea —Durkheim y Weber—, mientras que los ensayos de Geoffrey Esland y Neil Keddie se inspiran sobre todo en la fenomenología sociológica y en el interaccionismo simbólico.

Esta división inicial se resolverá, posteriormente, en favor de la vertiente más estructuralista que se hará crecientemente neomarxista. La perspectiva derivada de la fenomenología irá perdiendo importancia aunque continuará presente, por ejemplo, en el trabajo, inspirado en el interaccionismo simbólico, de Peter Woods.

(...)

El prestigio e influencia de la NSE fue excepcionalmente grande en la década de los 80, pero disminuyó bastante a partir de entonces. Por un lado, el programa más "fuerte" de una verdadera sociología del currículo cedió el paso a perspectivas más eclécticas (...). Por otro, la teorización crítica de la educación se irá disolviendo en una variedad de perspectivas analíticas y teóricas: feminismo, estudios sobre género, raza o etnia, estudios culturales, postmodernismo, postestructuralismo (...) el principal teórico de la NSE, M. Young, abandonó 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, no obstante, por ejemplo en los análisis del currículo que hoy son hechos con inspiración en los Estudios Culturales y en el Postestructuralismo. (Da Silva, op.cit, págs. 67-70).

Revisemos alguna de las aportaciones de los miembros más destacados de la NSE:

+M. Young se inspira de forma nítida en Marx, Durkheim y Weber. Su principal preocupación, como ocurre con los neomarxistas norteamericanos posteriores (Apple, Giroux), sobre los que influye, no es determinar cuál es el conocimiento verdadero, sino aquél que la sociedad consiera válido y legítimo. Considera pues que el currículo es una convención social, resultado de disputas corporativas o sociales sobre el conocimiento académico válido.

Desde esta perspectiva, tan cara a la sociología del conocimiento (Manheim, Elias...), critica que se presenten las categorías educativas y de evaluación como naturales, subrayando su carácter arbitrario, contingente, histórico y social.

Su interés se centra en las formas de organización del currículo oficial. ¿Por qué se atribuye prestigio a unas disciplinas y no a otras?, ¿por qué existen las rigideces en el currículo reparados por disciplinas?, ¿qué principios de organización y poder hay detrás de esto?, ¿qué interés corporativos y de clase subyacen a esta organización?

Plantea la necesidad de diseñar un currículo más centrado en la cultura de los grupos subordinados que rompa con la artificiosa barrera de las disciplinas jerarquizadas de mayor a menor prestigio social, advirtiendo de que cualquier cambio en el currículo implica una mudanza en las relaciones de poder, manifestando en este punto un fortísimo lastre estructuralista que, a mi juicio, limita considerablemente las posibilidades de la acción humana.

+Geoffrey Esland se fundamenta en la perspectiva fenomenológica de los sociólogos Luckman, Schutz... Su crítica al currículo organizado en disciplinas hace hincapié en que éstas se constituyen al margen de los sujetos cognoscentes y de sus experiencias..., y por tanto ignora la permanente negociación intersubjetiva de los significados culturales. El conocimiento para él se forja en la intersubjetividad del aula entre alumnado y profesorado.

+Neil Keddie es el único autor de esta corriente que se puede decir que apoya sus ideas en una base empírica. En su famoso y pionero estudio etnográfico *Classroom knowledge* dedicado, precisamente, al funcionamiento de las clases de ciencias sociales, llega a conclusiones que han tenido, no sé si

consciente o inconscientemente de este origen, un importante eco en las reflexiones de algunos fedecarianos entre los que me incluyo: las expectativas de los profesores sobre los alumnos a menudo determinan las capacidades de éstos; tales expectativas tienen una estrecha relación con la clase social de origen —tesis de la rotulación o etiquetaje—; la perspectiva doctrinal del pedagogo aparece en contradicción con la del enseñante en situación; las materias escolares no son otra cospa que lo que se hace en la práctica; la mejor innovación (escrita) fracasa o puede hacerlo en cuanto se somete a las reglas del campo escolar...

El caso de la obra de Basil Bernstein, que se inscribe programáticamente, al menos en sus inicios, en la estela de la NSE británica, ocupa, empero, una posición singular. Sin duda es el autor de una sólida teorización aunque a menudo ha sido criticado, con razón, por su excesiva complejidad y sofisticación. Precisamente porque es muy difícil y antipático de leer en ocasiones resulta utilísimo empezar con el artículo de Alan R. Sadovnik (1992), uno de sus discípulos, que supone una impagable introducción crítica y contextualizada a su pensamiento; me refiero a "La teoría de la práctica pedagógica de B. Bernstein", publicado en el nº 17 de *Investigación en la escuela*. Sevilla. Diada.

Su obra está centrada en el análisis de la reproducción cultural y busca las relaciones entre el poder, las relaciones sociales y las formas de conciencia —clases, código y control—. Sus trabajos se orientan en dos sentidos:

+La sociolingüística: cada clase social utiliza un código diferente de comunicación. El acceso al código no depende de las características del individuo sino de su posición en la estructura social. El acceso del niño obrero a la escuela capitalista supone un choque cultural y simbólico importante que no es casual: es una forma de control social.

+La transmisión cultural de la escuela. El conocimiento escolar y la forma de transmitirlo y evaluarlo son las claves para comprender las formas de reproducción y dominación cultural en la escuela. Así aparece la categoría de "código educativo", como el principio regulador del currículum, de la pedagogía y de la evaluación. Hay códigos "fuertes" y "débiles", elaborados y restringidos (y pedagogías visibles e invisibles), dependiendo de cómo se realice la clasificación del contenido a transmitir y la inculcación del mismo en función de un control más o menos rígido. El paso de códigos fuertes (agregados, segregadores) a códigos débiles (integrados, comprensivos) obedece a los cambios habidos en la función de control social que se asigna a la educación en cada momento...

A partir de esta teorización Bernstein puede arremeter contra el pensamiento pedagógico supuestamente considerado "progresista", poniendo en duda, precisamente, el carácter "progresivo" de las pedagogías psi, centradas en el niño. Para él, esas pedagogías simplemente mudan los principios de poder y control al interior del currículo, dejándolos intactos para seguir reproduciendo división social y exclusión. Es la crítica tan conocida a las reformas social-liberales de los 60 y que en España tradujo con muy buen tino J. Varela en un memorado y memorable artículo de *Archipiélago*.

Con la intención de profundizar un poco más en la obra del sociólogo británico, me permito añadir el comentario a un texto de Bernstein que escribí para el Seminario Fedecaria-Aragón con motivo de una sesión que celebramos el curso pasado y que entronca, una vez más, con la reflexión epistemológica que subyace, irremediabilmente, a toda teoría educativa:

Al final de la primera parte de este libro, titulada "Hacia una teoría sociológica de la pedagogía", Bernstein incluye un capítulo breve bajo el epígrafe "Pensamientos sobre el *trivium* y el *quadrivium*: el divorcio entre el conocimiento y el conocedor." En él este autor reflexiona al hilo de las tesis del sociólogo francés Emile Durkheim sobre el origen del carácter abstracto del conocimiento. Para Durkheim, que como es sabido dedicó una de sus obras capitales a estudiar la evolución de la educación en Francia, la universidad medieval contenía en sí una tensión que provenía de los dos discursos presentes desde sus comienzos: el del cristianismo y el del pensamiento griego. Dos discursos que se traducían en habituales disputas entre fe y razón y que se encuentran en la base de la dinámica de desarrollo de dicha institución. Efectivamente: del pensamiento griego se obtenía un discurso abstracto, idealizado y esencialista, pero, al mismo tiempo, el Dios cristiano era un Dios en el que había que pensar; y esa actitud también creaba una modalidad abstracta de discurso. De ahí la armonía originaria entre el cristianismo y las selectas formas del pensamiento griego. La separación entre saberes especializados que se produjo con la creación del *trivium* (gramática, lógica, retórica) y el *quadrivium* (aritmética, astronomía, geometría y música), representó para Durkheim una escisión entre saberes destinados a la exploración de la palabra —*trivium*— y saberes destinados a la exploración y explicación del mundo —*quadrivium*—: palabra y mundo juntos por la unidad del cristianismo.

El comentario de Bernstein parte de este punto: hasta aquí de acuerdo, pero, ¿por qué se estudia primero la palabra? Podría decirse que por razones pedagógicas: antes de aplicar el pensamiento hace falta saber cómo pensar... Pero hay más: los profesores del *trivium* dominaban la universidad, tenían el poder. Bernstein propone que el *trivium* no se refiere sólo a la comprensión de la palabra, a los principios que subyacen a ella o a la mecánica del lenguaje y del razonamiento, sino que pretende constituir una forma

determinada de conciencia, una modalidad característica del yo. Establecer ese yo en la palabra, en la palabra de Dios, del Dios cristiano. En resumidas cuentas: que el *trivium* servía fundamentalmente para crear una forma particular del interior capaz de conocer (de un modo preciso) el exterior. El *trivium* va primero porque la construcción del interior (de una mirada concreta, auténtica y superior, iluminada por la fe) es una condición necesaria y previa para que la comprensión del mundo sea también válida, cierta y legítima a los ojos del cristianismo. La sacralidad del mundo queda garantizada así por la adecuación y construcción del auténtico yo cristiano. La escisión entre *trivium* y *quadrivium* es una separación entre el exterior y el interior, en tanto que condición previa para una nueva síntesis creadora entre el interior (yo, la conciencia) y el exterior (mundo, lo cognoscible) generada por el cristianismo.

A partir de aquí, Bernstein realiza unas hipótesis interesantes sobre cómo han evolucionado las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento en el contexto del triunfo del capitalismo y de la hipertrofia del *quadrivium*...

"Por último, voy a hacer un desplazamiento rápido desde el principio de la organización del discurso en el periodo medieval a los principios que subyacen a la organización del discurso oficial de nuestros días. He tratado de demostrar que, en el periodo medieval, teníamos dos discursos especializados diferentes: uno para la construcción del interior y otro para la construcción del exterior —el mundo material—. La construcción del interior era la garantía de la construcción del exterior. Aquí podemos descubrir el origen de las profesiones liberales. Durante los quinientos años siguientes se produjo la sustitución progresiva del fundamento religioso del conocimiento oficial por un principio humanizador secular. Por primera vez, a mi parecer, tenemos un principio deshumanizador para la organización y orientación del conocimiento oficial. Estamos asistiendo al creciente desarrollo de las disciplinas especializadas del *quadrivium*, y las disciplinas del *trivium* se han convertido en las disciplinas del control simbólico: las ciencias sociales. En cierto sentido, las ciencias sociales han reemplazado al *trivium* en la gestión de los sentimientos, pensamientos, relaciones y prácticas. Ahora hay una menor escisión del conocimiento. La ingeniería genética y la ciencia cognitiva abarcan las ciencias biológicas, naturales y sociales. ¿Qué decir del principio que subyace al nuevo discurso? Hoy día, en los USA y en el Reino Unido y, tras ellos, en toda Europa, está vigente un principio que guía la última transición del capitalismo. Los principios del mercado y sus dirigentes rigen cada vez más la política y las prácticas de la educación. El predominio del mercado se está convirtiendo en el criterio orientador clave para la selección de los discursos, su relación mutua, sus formas y su investigación. Este cambio tiene profundas consecuencias, que van desde la escuela primaria a la universidad y esto puede observarse en la insistencia sobre las destrezas básicas mensurables en el nivel de primaria, en las asignaturas y especializaciones profesionales en el nivel de secundaria, en la falsa descentralización y en los nuevos instrumentos de control estatal sobre la educación superior y la investigación.

Nos encontramos ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia. Este nuevo concepto de conocimiento es realmente un concepto secular. Al igual que el dinero, el conocimiento debe fluir hacia donde pueda proporcionar ventajas y producir beneficios. En realidad el conocimiento no es como el dinero, es dinero. El conocimiento está separado de las personas, de sus compromisos, sus dedicaciones personales, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo de conocimiento e introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico. El movimiento del conocimiento y su creación, incluso, no debe ser más difícil que el movimiento y la regulación del dinero. Después de casi mil años, el conocimiento está divorciado del interior y literalmente deshumanizado. Una vez separado el conocimiento de la interioridad, de los compromisos, de la dedicación personal, de la estructura profunda del yo, es posible cambiar a las personas, sustituir a unas por otras y excluirlas del mercado.

Esta orientación representa una ruptura fundamental de la relación entre el que conoce y lo que es conocido. En el periodo medieval ambos estaban necesariamente integrados. El conocimiento era una expresión externa de una relación interior. La relación interior era la garantía de la legitimidad, integridad, dignidad y valor del conocimiento y del *status* especial del que conoce como cristiano. Sabemos, sin embargo, en qué medida este *status* especial distorsionó, en contrapartida, el conocimiento, pero no vamos a entrar ahora en esta cuestión. Hoy día, el principio del mercado crea una nueva escisión. Existen ahora dos mercados independientes: uno del conocimiento y otro de los potenciales creadores y usuarios del conocimiento.

La primera escisión entre el *trivium* y el *quadrivium* situaba a la interioridad en la condición previa de conocer; la segunda escisión, la escisión contemporánea, desconecta el interior del exterior, como condición previa de la condición de la exterioridad y su práctica, de acuerdo con los principios del mercado de la Nueva Derecha.

Durkheim afirmaba que había una contradicción en el seno de la universidad medieval entre la fe y la razón y ésta era la clave del desarrollo tanto del conocimiento como de la universidad. Quizá actualmente, no haya tanto una contradicción como una crisis y lo que se juega sea el concepto mismo de educación." BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata. Págs. 112-113

(Continuará con la exposición de las llamadas pedagogías postcríticas).

PARTE B.

TEORÍAS CRÍTICAS Y POSTCRÍTICAS.⁶

ÍNDICE.

El currículum: la escuela y la escolarización de masas.

Comienza la crítica.

La crítica al currículo desde "dentro":

1. Los reconceptualistas norteamericanos.

2. La crítica neomarxista americana.

3. La pedagogía del oprimido de P. Freire.

La Nueva Sociología Británica de la Educación.

Las teorías postcríticas (entrega más adelante).

EL CURRÍCULUM: LA ESCUELA Y LA ESCOLARIZACIÓN DE MASAS.

El currículum como objeto específico de estudio —un campo nuevo que requiere de procesos de formación de un cuerpo de especialistas, instituciones, publicaciones, etc.—, aparece en USA en los años de la primera postguerra mundial: años de crecimiento, inmigración y masificación en la escolarización (educación de masas). En el fondo surge como una reacción abierta a lo que podríamos llamar *currículo clásico humanista*, derivado de la antigüedad y que no había hecho si no reforzarse adaptándose a la introducción de nuevos conocimientos, especialmente en la educación secundaria del modo de educación elitista, vigente en la escuela decimonónica. Se hace necesario racionalizar el proceso de desarrollo del Currículum; la obra de Bobbitt —*The curriculum*— es un hito y un paradigma: el currículum es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales cuidadosamente medidos y especificados técnicamente. El modelo de institución para esa concepción del currículum es la fábrica y su inspiración teórica es Frederick Taylor. Los estudiantes son procesados como un producto fabril; lo que interesa es fijar objetivos, procedimientos y métodos para obtener resultados mensurables.

"El libro de Bobbitt fue escrito en un momento crucial de la historia de la educación estadounidense, en que 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 en que se busca responder cuestiones cruciales sobre las finalidades y la fisonomía de la educación de masas.

(...) El modelo de Bobbitt estaba claramente escorado hacia la economía. Su palabra clave era la eficiencia. El sistema escolar debería ser tan eficiente como cualquier otra empresa económica." (Da Silva, op.cit., pág.22-23)

Bobbitt dice limitarse a describir y descubrir lo que es currículum pero lo que en realidad él hace es crear una noción de C. que es el C., que se acaba naturalizando como tal. Su visión se convertiría en una de las dominantes de la educación estadounidense en el siglo XX. Sin embargo Bobbitt coincide en el tiempo con otra versión más progresista, liderada por John Dewey que en 1902 había escrito *The child and the curriculum*. Dewey traslada su preocupación sobre la escuela al terreno de la formación política democrática: para este autor la educación no era tanto una preparación para la vida laboral adulta, como una oportunidad para la vivencia y práctica de principios democráticos. Es evidente que la influencia de este último en la construcción del currículo como campo de estudio no tuvo en absoluto el reflejo que tendrá la obra de Bobbitt, empeñada en convertir la educación en un territorio científico, en una mera cuestión de desarrollo tecnológico, de búsqueda de la eficacia, pues los fines ya están marcados de antemano y no se someten ni a escrutinio ni a discusión .

6 La presentación de esta parte, los textos que la trufan, traducidos por quien esto firma, así como la propia diferenciación (discutible) entre teorías críticas y postcríticas, están tomadas del interesante ensayo de Tomaz Tadeu da Silva (1999): *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: editorial Autentica.

7 No figura entre los objetivos de la obra citada seguir los pasos de una concepción del currículo que podríamos llamar práctica, espontánea o humanista que, por cierto, no surge con Dewey como es bien sabido. En todo caso, el estudio de la historia de las ideas pedagógicas, tan estrechamente relacionadas

El modelo de currículo de Bobbitt encontrará su consolidación definitiva en los cincuenta de la mano de Ralph Tyler quien, en 1949, había publicado sus *Principios básicos del currículum y la enseñanza*, la obra clave de la concepción tecnológica del currículum y sin duda la más influyente en el contexto internacional occidental en los años de la guerra fría. El "resurgir" del tecnicismo coincide no sólo con otra postguerra, con otra ola de crecimiento y desarrollo y con la necesidad de adaptar la escuela capitalista a los retos de la guerra fría y de la carrera espacial y de armamentos..., sino con un nuevo impulso de la masificación de la escuela que supone el fin de los residuos del currículo clásico humanista que se atrincheraba en algunas parcelas de la educación secundaria que se habían mantenido reservadas a la formación de elites.

"Los modelos tradicionales del currículo, tanto técnicos como progresistas de base psicológica, únicamente serán definitivamente cuestionados en los Estados Unidos a partir de los años 70, con el llamado movimiento de <reconceptualización del currículo>" (Da Silva, op.cit, pág. 27)

COMIENZA LA CRÍTICA.

Corren los años 70. La década anterior fue época de grandes transformaciones y despertares: la descolonización, las protestas estudiantiles, el movimiento por los derechos civiles, las protestas contra las guerras "postcoloniales" como la del Vietnam, la eclosión de la contracultura, la potenciación de movimientos sociales ligados a la libertad sexual, el feminismo... Los años 60 son los años de disputa del positivismo, de la impugnación generalizada de la racionalidad instrumental que hasta entonces habían guiado los estudios sociales en el contexto internacional, después de la SGM. Esto supone, como es sabido, una notable renovación de este tipo de estudios relacionada con la incorporación de nuevos paradigmas y objetos de investigación, alejados del funcionalismo y del economicismo imperantes hasta entonces (la escuela como factor básico de cohesión social y como encarnación viva del valor de la igualdad de oportunidades que legitima las diferencias individuales...) La educación por tanto no se va a librar de la "quema": el currículo se ve sometido a revisión y a una nueva teorización desde los más diversos flancos geográficos: el movimiento de la reconceptualización (Bowles, Gintis...) norteamericano no surge en solitario, sino que comparte cartel con la "nueva sociología de la educación" británica liderada por M.Young, con la obra del brasileño Freire, al tiempo que se ve nutrida por las teorizaciones críticas sobre la cultura en general que surgen de las obras de ensayistas franceses como Althusser, Bourdieu o Passeron.

"Los modelos tradicionales del C. se limitaban a la actividad técnica de cómo hacer el currículo. Las teorías críticas sobre el C., en contraste, comienzan por poner en cuestión precisamente los presupuestos básicos sociales y educacionales. Las teorías críticas desconfían del statu quo, responsabilizándolo de 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 para hacer el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículum hace." (Da Silva, op.cit, pág.30)

Repasemos la aportación de algunos de ellos:

*Louis ALTHUSSER publica en 1970 su obra *La ideología y los aparatos ideológicos del estado*. Cabría situar al ensayista francés en la confluencia del estructuralismo y el marxismo —cóctel bien prolífico, por cierto—. Para él la reproducción social de las sociedades capitalistas avanzadas depende básicamente de elementos económicos y materiales (fuerza de trabajo, medios de producción) pero también de componentes ideológicos sobre los que nos advierte de su creciente importancia —mecanismos e instituciones encargados de garantizar que el status quo no sea contestado—. Estos agentes reproductivos no tienen porqué actuar utilizando siempre la fuerza o la represión, sino que, muy fundamentalmente actúan por la vía del convencimiento o de la ideología. De ahí la diferenciación, tan althusseriana y tan evocadora para los que nos "críamos contestatarios" leyendo el catón de la Harnecker o los libros de Poulantzas y Balibar, entre aparatos represivos del estado (policía, jueces, cárceles) y aparatos ideológicos del estado (religión, medios de comunicación, familia y..., escuela).

En el ensayo de Althusser la escuela no recibe un tratamiento muy extenso, pero lo cierto es que es él quien llama la atención sobre el poder de la ideología que la escuela transmite, durante largo tiempo y de manera extensiva a toda la población, en aras a convencer a las personas sobre la bondad y deseabilidad de las relaciones sociales existentes. Menos interés, en mi opinión, tiene el análisis sumario que Althusser hacía sobre la forma en la que la escuela transmite esa ideología autocomplaciente: según él, básicamente, a través del contenido de ciertas disciplinas o conocimientos, directamente a través de la Historia o la Geografía, indirectamente a través de la Ciencia o la Matemática. Althusser, realizando en un ejercicio de descripción escasamente matizada de regularidades sociales, también llama la atención sobre el hecho de que la ideología en la escuela actúa de manera discriminatoria merced a la aplicación de mecanismos selectivos mediante los cuales los hijos de las clases dominantes aprenden más y por tanto aprender a co-

con los planteamientos del movimiento de la *escuela nueva* y sus epígonos, no puede ser el objeto de estas líneas pues lo que nos interesa es conocer las bases teóricas que han regido y reforzado la función reproductora de la escuela en la era del capitalismo, y su radical cuestionamiento.

mandar y controlar, y los de las clases dominadas, menos y, en todo caso, a reproducir su función subordinada y sumisa.

En resumidas cuentas, si hacemos abstracción de la aportación sobre la ideología y sus aparatos que fue y sigue resultando atractiva por muchas razones, Althusser no se separa excesivamente del análisis marxista tradicional —en el sentido peyorativo del término— cuando se aproxima a la escuela: su interés básico es buscar la ligazón entre escuela y economía, entre educación y producción. La escuela no deja de ser en la teoría althusseriana una "fábrica" de consensos y de creencias necesaria para el correcto desarrollo posterior de las fuerzas productivas. Estas tesis tuvieron una discreta continuidad en la obra que Baudelot y Establet editarían en 1971 con el título *L'école capitaliste en France*, donde tratarán de estudiar la escuela como un aparato ideológico de estado, explicando así las dos redes de escolarización existentes en aquel país. La escuela, según estos autores, sigue seleccionando a la misma elite aunque emplee medios y métodos diferentes; en este sentido no deben confundirse "democratización" con masificación (mero incremento del alumnado escolarizado): la igualdad de oportunidades, única traducción posible de la democratización escolar, sigue siendo una desiderata inalcanzable en el sistema capitalista. Recientemente hemos leído versiones actualizadas de estas mismas ideas por ejemplo en Claude Grignon.

La obra de dos economistas estadounidenses, Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*, aparecida en 1976, también se sitúa en la estela de la preocupación por las relaciones entre producción y escuela; éstos enriquecen sensiblemente el panorama althusseriano introduciendo el concepto de "correspondencia"; si Althusser consideraba que eran los "contenidos", las disciplinas lo que conectaba la educación con la economía, Bowles y Gintis enfatizarán la importancia de las relaciones sociales vividas en la escuela, el sometimiento a un horario, a una disciplina, a una jerarquía... y por ello llamarán la atención sobre las características organizativas de las escuelas según los grupos sociales a las que se dirijan.

*A Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON podría situárseles en la misma constelación estructuralista y, en menor medida marxista, pero sin perder de vista su interés por la obra de Max Weber. No hay que olvidar que el tema clave de los estudios sociales sobre educación desde mediados de los sesentas estaba siendo el desentrañamiento del papel de la escuela en el afianzamiento y reproducción de las desigualdades sociales. Un tema que tiene en la obra de Bourdieu y Passeron (primero *Los herederos*, publicado en 1964 y después *La Reproducción*, ya en 1970) sus máximos exponentes. La aportación de estos autores —que por otra parte evolucionará de forma considerable en obras posteriores⁸— es clave y supone un enriquecimiento importante del análisis marxista convencional. Aquí el funcionamiento de la escuela y de las instituciones culturales no es dependiente de la economía, aunque se estudien y analicen a través de metáforas económicas como la noción de "capital cultural".

Podríamos decir que para el primer Bourdieu la cultura es una economía y la reproducción social se centra en los procesos de reproducción cultural que, entre otros lugares, se dan en la escuela. Así la cultura valiosa, valorada, legitimada que es, justamente, la cultura de las clases dominantes (sus valores, sus costumbres, sus hábitos, sus comportamientos, sus modos de hacer), se constituye como "capital cultural". El capital cultural se traduce de manera objetiva en las artes plásticas, en la literatura..., pero también en los títulos y certificados que acreditan al que los posee su dominio parcial, mayor o menor; finalmente, el capital cultural también se manifiesta de manera internalizada, incorporada, subjetivizada, en cada uno de los sujetos en muy diferentes grados —se trata del "habitus" o internalización de las estructuras sociales y culturales—.

Allí se demuestra cómo la escuela ejerce una "violencia simbólica" —imposición oculta, doble violencia por lo tanto, mediante la que el valor impuesto, el arbitrario cultural legítimo y valioso, se presenta como algo natural— que genera un "habitus" que está en el origen de la "distinción" y de las diferenciaciones sociales, pues excluye a aquellos que no pueden incorporarse a la cultura dominante. Así, la escuela es un elemento básico e inexorable de reproducción socioeconómica y funciona imponiendo significaciones disimulando las relaciones de fuerza, ejerciendo una violencia simbólica..., a través de la acción, la autoridad y el trabajo pedagógicos.

"En Bourdieu y Passeron, contrariamente a otros análisis críticos (por ejemplo el althusseriano: J.M.), la escuela no actúa por la inculcación de la cultura dominante a niños y jóvenes de las clases dominadas, sino, al contrario, por un mecanismo de exclusión. El currículo de la escuela está basado en la cultura dominante y es transmitido a través de un código cultural dominante. Los niños de las clases dominantes pueden fácilmente comprender ese código, pues toda su vida estuvieron inmersos en él. Ese código es natural para ellos. Se sienten cómodos en un clima cultural y afectivo construido por ese código. En contraste, para los niños y jóvenes de las clases dominadas, ese código es simplemente indescifrable. Ese código funciona como una lengua extranjera e incomprensible. (...) Los niños y jóvenes de las clases dominantes ven su capital cultural reconocido y fortalecido. Los niños y jóvenes de las clases dominadas

8 Un tema que planteo para el debate y la iluminación de los-as que habéis leído la obra de Bourdieu con mayor extensión y conocimiento que yo.

ven su cultura nativa desvalorizada al mismo tiempo que su capital cultural, ya inicialmente bajo o nulo, no sufre aumento o valorización alguna." (Da Silva, op.cit, pág. 35).

LA CRÍTICA AL CURRÍCULO DESDE "DENTRO".

1. RECONCEPTUALISTAS NORTEAMERICANOS.

*William Pinar y Madeleine Grumet publican en 1976 su obra *Toward a poor curriculum*, considerada como la médula espinal del movimiento reconceptualista norteamericano. Si hasta ahora nos hemos dedicado a rastrear en la obra de filósofos, economistas o sociólogos para encontrar el germen de una teoría educacional crítica..., resulta imprescindible reparar ahora en la génesis de un movimiento —el reconceptualista—, surgido del propio campo de los estudios del currículo, que tiene precisamente como objetivo una reacción radical frente a la concepción técnica del currículo consolidada, como vimos, por los herederos de Bobbitt y Tyler, como los McDonald o los Huebner; una reacción que, además, tiene su epicentro en Estados Unidos y Canadá, concretamente en la universidad de Rochester donde Pinar ejercía su docencia.

La influencia de la fenomenología, la hermenéutica, el marxismo y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt se dejaron sentir en el reconceptualismo. De acuerdo con estas teorías sociales, en su mayoría llegadas de Europa, aquello que en la perspectiva tecnológica era entendido como currículo era precisamente lo que había que cuestionar y criticar: de ahí surge la idea de revitalizar el concepto currículo..., de reconceptualizarlo. Tanto la perspectiva fenomenológica, centrada en el mundo de vida y en las experiencias subjetivas de las personas, como la perspectiva marxista, revisada desde los planteamientos gramscianos y frankfurtianos muy principalmente, centrada en el papel de las estructuras y su reproducción cultural y social a través de la escuela, ofrecían argumentos y categorías anárquicas potentes para poner en jaque las concepciones naturalizadas del orden social y en particular de la pedagogía y el currículo.

"En el caso de la fenomenología, de la hermenéutica, de la autobiografía, desnaturalizar las categorías con las cuales, ordinariamente, comprendemos y vivimos lo cotidiano, significa focalizarlas desde una perspectiva profundamente personal y subjetiva. Hay un vínculo con lo social en la medida en que estas categorías nacen y son mantenidas, intersubjetivamente, a través del lenguaje. En contraste, en la crítica de inspiración marxista, desnaturalizar el mundo "natural" de la pedagogía y del currículo significa someterlo a un análisis científico, centrado en conceptos que rompen con las categorías del sentido común con las que, ordinariamente, vemos y comprendemos aquel mundo."(Da Silva, op.cit, pág. 38)

Los intentos del movimiento por incorporar ambas perspectivas se verán pronto cuestionadas por la realidad y por la evolución de sus miembros. De hecho los estudios sobre el currículum en los USA críticos con los modelos tradicionales se sitúan en dos modelos antagónicos: el rótulo de la reconceptualización ha acabado por disolverse en movimientos postestructuralistas, feministas o de estudios culturales, viéndose limitado a los enfoques fenomenológicos, hermenéuticos o autobiográficos. Para autores de inspiración marxista y/o estructuralista, como M.Apple o H.Giroux, la reconceptualización, aunque constituyese un cuestionamiento del modelo tecnológico del currículo, siempre fue visto como un enfoque excesivamente centrado en cuestiones subjetivas, personales y narcisistas, y escasamente político.

Centrémonos, por tanto, en las aportaciones de la fenomenología a la crítica del currículo:

"La investigación fenomenológica empieza por colocar los significados ordinarios de lo cotidiano entre paréntesis. Aquellos significados que tomamos como naturales constituyen apenas la apariencia de las cosas. Tenemos que poner esa apariencia en duda, en cuestión, para que podamos llegar a su esencia. La investigación fenomenológica pone en cuestión las categorías de sentido común, pero no las sustituye por categorías teóricas y científicas abstractas. Esta focalizada en el mundo de vida, en los significados subjetiva e intersubjetivamente construidos. (...) El significado, para la fenomenología, no puede ser simplemente determinado por su valor objetivo (...) El significado es algo profundamente personal y subjetivo. (...) Los verdaderos significados de nuestras experiencias tienen que volver al lenguaje para encontrar su expresión, pero, antes, tienen en cierta forma que ser rescatados debajo del lenguaje, en aquello que subyace al lenguaje, en su sustrato.(...)

La perspectiva fenomenológica del currículo es, en términos epistemológicos, la más radical de las perspectivas críticas, en la medida en que representa una ruptura fundamental con la epistemología tradicional. La tradición fenomenológica de análisis del currículo es aquella que tal vez menos reconoce la estructuración tradicional del currículo en disciplinas o materias. Para la perspectiva fenomenológica, con su énfasis en la experiencia del mundo de vida, los significados subjetivos e intersubjetivos, poco sentido tienen las formas de comprensión técnica y científica implicadas en la organización y estructuración del currículo en torno a las disciplinas.(...)

el currículo es un espacio en el que docentes y aprendices tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbran a ver como dados y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia. (...) "Objetivos", "aprendizaje", "evaluación", "metodología" son todos (como las disciplinas:J.M.) conceptos de

segundo orden que aprisionan la experiencia pedagógica y educativa del mundo vivido de docentes y estudiantes." (Da Silva, op.cit, págs. 39-41)

La fenomenología ha sido frecuentemente "combinada" con otras estrategias de investigación como la hermenéutica o la autobiografía. Por ejemplo, ésta última, al conectar el conocimiento escolar con el desarrollo profesional y la vida de cada persona puede contribuir a la transformación y perfeccionamiento del propio yo. La mejor comprensión de uno mismo contribuye a la conciencia, a la responsabilidad y al compromiso. Este tipo de reflexiones han dado lugar a propuestas de formación de profesorado como la realizada por W.Pinar y M.Grumet: partiendo de un análisis de su experiencia educativa, del momento en que entró en la escuela, de los episodios que recuerda más significativamente, los sentimientos asociados a determinados contenidos escolares y la búsqueda de conexiones entre la propia personalidad y el conocimiento formal adquirido. La deuda con el psicoanálisis salta a la vista..., la conexión con los "post", también.

2.CRÍTICA NEOMARXISTA AMERICANA.

*La obra de Michael Apple supone en los Estados Unidos el inicio de la crítica neomarxista a las teorías tradicionales del currículo desde una crítica política radical a la educación liberal —en esto compartiría planteamientos con las obras de Althusser o Bourdieu— pero tomando como foco de sus cuestionamientos el propio currículo y el conocimiento escolar. Sus trabajos, que se enmarcan perfectamente en la tradición anglosajona y emparentarían en cierto modo con los planteamientos de la Nueva Sociología de la Educación británica, se nutren y apoyan en tradiciones de teorías sociales más amplias como la de historiador de la cultura y ensayista Raymond Williams —su obra merece un comentario a parte; en su libro *Culture and society, 1780-1950*, publicado en Londres en 1958, haciéndose eco del pensamiento gramsciano, cuyo influjo es evidente tanto en el pensamiento de los historiadores marxistas británicos como en el movimiento de los nuevos sociólogos liderados por M.Young, desarrolla una interpretación acerca de cómo la formación de conciencia colectiva, "estructura de la sensibilidad" o del sentir, que se construye a partir de una "gran tradición", patrimonio o herencia común, es confiscada y desnaturalizada en provecho de una clase convirtiendo la cultura en una "tradición selectiva" productora de desigualdades.

El punto de partida de Apple es la crítica marxista de la sociedad. La dinámica social capitalista gira en torno a la dominación de clase, es decir al dominio de aquellos que controlan la propiedad de los medios de producción sobre aquellos que sólo poseen la fuerza de su trabajo. Esta situación afecta a las dimensiones culturales y educativas. Existe pues una relación estructural entre economía y educación o dicho en términos de Bourdieu entre reproducción cultural y reproducción social; una conexión entre la forma en que se organiza la economía y la forma en que se organiza el currículo. Ahora bien: no se trata de una relación de determinación simple y directa (*Ideología y curriculum*, 1979). Existe en la obra de Apple una preocupación explícita por evitar una concepción mecanicista y determinista de los vínculos entre producción y escuela, que, seguramente, ha ido creciendo en la evolución del propio autor hasta la actualidad. Esta premisa antimecanicista le lleva a recurrir al concepto de hegemonía que recupera, precisamente, de la obra de Gramsci y de Williams:

"El concepto de hegemonía le permite ver el campo social como un campo contestado, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recorrer un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación. Es precisamente a través de este esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural. Este convencimiento adquiere su mayor eficacia cuando se transforma en sentido común, cuando se naturaliza. El campo cultural no es un simple reflejo de lo económico: tiene su propia dinámica. Las estructuras económicas no son suficientes para garantizar la conciencia: la conciencia precisa ser conquistada en su propio campo.(...)

Con esos elementos, enriquecidos con préstamos de autores como Bourdieu, Bernstein y M.Young, Apple va a colocar el currículo en el centro de las teorías educativas críticas.(...) El currículo está estrechamente relacionado con estructuras sociales y económicas más amplias. El currículo no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos. Contrariamente a lo que supone el modelo de Tyler, por ejemplo, el currículo no es la organización a través de un proceso de selección a partir de valores supuestamente consensuados por la sociedad. (...) es el resultado de un proceso que refleja intereses particulares de clase y de grupos dominantes.(...)

La cuestión no es saber qué conocimiento es verdadero, sino qué conocimiento es considerado verdadero o legítimo en detrimento de otros."(Da Silva, op.cit, pág. 46).

Apple considera fundamental analizar el currículo oficial y explícito —a diferencia de la línea iniciada por Bowles y Gintis, seguida en parte por Bernstein, más preocupados por aquello que es realmente transmitido y por la forma en que es transmitido—. Para ello propone observar las regularidades de la vida de la escuela, las normas explícitas, los valores implícitos y explícitos, así como los presupuestos epistemológicos de las disciplinas que constituyen el currículo oficial.

En un principio, Apple, en consonancia con el paradigma marxista en que se sitúa, enfatiza las relaciones sociales de clase, pero en obras posteriores va introduciendo la importancia de las relaciones de género y

etnia en el proceso reproductor del currículo. Lo que se mantiene desde el principio es una común preocupación por el poder. Esa centralidad de las relaciones de poder convierte a la obra de Apple en una crítica esencialmente política —recuérdense sus aportaciones al estudio de la economía política de los textos escolares— del currículo. La cuestión básica es la conexión entre, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales económicos, por un lado, y, por otro, la producción, distribución y consumo de productos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículo. De ahí se deduce otra idea muy importante que veremos singularmente desarrollada en la obra de Giroux: el campo cultural y el del currículo son campos de conflagración, de lucha por la hegemonía en torno a valores, significados y propósitos sociales; es por tanto un campo para la imposición y el dominio, pero también un campo para la oposición y la resistencia. De esta forma Apple contribuye de manera importante a politizar la teorización sobre el currículo.

*Henry GIROUX sea posiblemente, junto a Apple, una de las figuras más destacadas de la crítica neomarxista del currículo. Su obra pertenece ya a la década de los 80: *Ideology, culture and the process of schooling* (1981) y *Theory and resistance in education* (1983), son sus dos primeras aportaciones. La obra de Giroux ha sufrido una evolución muy significativa; recientemente su preocupación por la problemática de la cultura popular, en general, tal como se representa en el cine, la televisión, etc., es cada vez mayor, así como su aproximación a las aportaciones provenientes del pensamiento postmoderno y postestructuralista.

"Las políticas postmodernas de la representación deberían servir para entender cómo el poder es movilizado en términos culturales, cómo las imágenes son usadas a escala nacional o local para crear una política representativa que está reorientando nociones tradicionales de espacio y tiempo. Un discurso postmoderno podría ser también evaluado a través de las consecuencias pedagógicas de su llamada a extender el significado de la alfabetización ampliando el alcance de textos que leemos y la manera en que los leemos. El hecho en sí es que los medios de comunicación desempeñan un papel decisivo en las vidas de los jóvenes, y el tema no es si estos medios de comunicación perpetúan relaciones de poder dominante, sino cómo los jóvenes y otros experimentan la cultura de los medios de comunicación o la manera en que los medios de comunicación son experimentados diferentes por diferentes individuos. El discurso postmoderno pluraliza el significado de la cultura mientras la modernidad lo sitúa teóricamente en los aparatos de poder. Precisamente en esta interacción dialéctica entre diferencia y poder es donde un postmoderno y un moderno se informan uno al otro en lugar de anularse."

(Giroux, H. (1994): "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna." En VV.AA. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós).

Pero volvamos al Giroux inicial. Sus primeros estudios son una reacción ante las perspectivas empíricas y técnicas del currículo que se apoyan en la crítica a la razón instrumental desarrollada por los frankfurtianos, en particular Habermas, Adorno y Marcuse.

Sus tesis son claramente tributarias del marxismo aunque se distancia de la rigidez de los planteamientos de Bowles, Gintis y del primer Bourdieu y sus conclusiones pesimistas, tan mediatizadas aún por el peso de las regularidades de las estructuras. Asimismo se distancia, como Apple de las vertientes fenomenológicas que descuidan las relaciones entre el desarrollo del currículo en la escuela y las relaciones sociales de control y poder.

Ya desde sus primeros trabajos se centra en el potencial de resistencia de profesores y alumnos y propone una pedagogía crítica cuyo currículo tenga como finalidad prioritaria la emancipación y la liberación de las redes de poder: una pedagogía de la posibilidad. La propuesta se articula merced a tres conceptos básicos:

+La escuela como esfera pública democrática. Tomando de Habermas el término de esfera pública, considera que la escuela puede y debe desarrollar en los alumnos la capacidad de participación y debate.

+El profesor como intelectual transformador, apoyándose en el concepto de intelectual gramsciano (*Los intelectuales y la organización de la cultura*), considera a los profesores como personas comprometidas en actividades de crítica y cuestionamiento del orden social y al servicio de procesos de emancipación colectiva.

+La voz. Concede un papel activo a la participación en el cuestionamiento del poder a las voces minoritarias que habitualmente han sido suprimidas o excluidas. Concibe la escuela como un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los y las estudiantes puedan ser oídos y considerados atentamente.

Por último me interesa resaltar la existencia de una reconocida influencia de las tesis de P. Freire considerando al currículo y a la pedagogía a través del concepto de política cultural.

3. LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO DE PAULO FREIRE.

Freire no desarrolla una teoría específica sobre el currículo. Su obra, como otras muchas teorías pedagógicas, se sustenta más en una propuesta filosófica, y por tanto epistemológica, que en una teorización sociológica o basada en la economía política. Su preocupación central se centra en responder a la pregunta sobre qué enseñar o, más precisamente, sobre qué significa conocer.

TEXTO I. LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO.

Al oír la primera vez la palabra concientización, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de concimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces, esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario. Pero fue Helder Cámara quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés y al francés.

Una de las características del hombre es que solamente él es hombre. Sólo es capaz de tomar distancia frente al mundo. El hombre, solamente, puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando o admirando —admirar se toma aquí en sentido filosófico— los hombres son capaces de obrar conscientemente sobre la realidad objetivada. Es precisamente esto, la praxis humana, la unidad indisoluble de mi acción y mi reflexión sobre el mundo.

En un primer tiempo la realidad no se da a los hombres como objeto cognoscible por su conciencia crítica. En otros términos, en la aproximación espontánea que el hombre hace frente al mundo, la posición normal fundamental no es una posición crítica, sino que es una posición ingenua.

Esta toma de conciencia no es aún la concientización, porque ésta consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica pues que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual **el hombre asume una posición epistemológica**. (La negrita es mía, J.M.)

La concientización es en este sentido un test de la realidad. A más concientización más se "DES-VELA" la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. Por esta misma razón, la concientización no consiste en "estar frente a la realidad" asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres.

Por esta misma razón, la concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece.

(...)

De esta manera, el proceso de alfabetización política —como el proceso lingüístico— puede ser una práctica para la "domesticación" de los hombres, o una práctica para su liberación. En el primer caso, la práctica de la concientización no es posible en absoluto, mientras que en el segundo caso, el proceso es en sí mismo concientización. (...)

La concientización nos invita a asumir una posición utópica frente al mundo, posición que convierte al concientizado en "factor utópico".

Para mí, lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es también compromiso histórico.

La utopía exige el conocimiento crítico. Es un acto de conocimiento. Yo no puedo denunciar la estructura deshumanizante sino la penetro para conocerla. No puedo anunciar sino conozco, pero entre el momento del anuncio y la realización del anuncio hay algo que debe ser puesto en valor: es que el anuncio no es anuncio de un proyecto sino anuncio de un pre-proyecto, porque es en la praxis histórica donde el pre-proyecto se hace proyecto. Es obrando como yo puedo transformar mi pre-proyecto en proyecto; en mi biblioteca tengo un pre-proyecto, que se hace proyecto por medio de la praxis y no por medio del *bla, bla, bla*.

Además, entre el pre-proyecto y el momento de la realización hay un tiempo que se llama tiempo histórico; es precisamente la historia que nosotros debemos crear con nuestras manos y que debemos hacer; es el tiempo de las transformaciones que debemos realizar; es el tiempo de mi compromiso histórico. Por esta razón solamente los utópicos —que fue Marx sino un utópico?, y que fue Guevara sino un utópico?—, pueden ser proféticos y portadores de esperanza. (Nótese el parentesco de estas ideas con la concepción del tiempo histórico que anida en la obra del último W. Benjamin. J.M.)

La concientización es esto: tomar posesión de la realidad. Por esta razón, y a causa de la radicación utópica que la informa, es un desgarramiento de la realidad. La concientización produce la desmitologización. Es evidente e impresionante, pero jamás los opresores podrán provocar la concientización para la liberación; cómo desmitologizar, si yo oprimo? Al contrario, porque soy opresor, tengo la tendencia a mixtificar la realidad que se da a la captación de los oprimidos, para los cuales dicha captación se da de manera mítica y no crítica. El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la demitificación. Por esto mismo la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, que la "des-vela" para conocerla y para conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante.

Enfrentados con un "universo de temas" en contradicción dialéctica, los hombres toman posiciones contradictorias: unos trabajan en el mantenimiento de las estructuras, otros en su cambio. En la medida en que crece el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, los temas de la realidad misma tienen tendencias a ser mitificados. Este clima amenaza con arrancar a los temas su significación profunda y privarlos del aspecto dinámico que les caracteriza. **En una tal situación, la irracionalidad creadora de mitos se convierte ella misma en el tema fundamental**. (La negrita es mía. J.M.) El tema

que se le opone, la visión crítica y dinámica del mundo permite "des-velar" la realidad, desenmascarar su mitificación y llegar a la plena realización del trabajo humano: la transformación permanente de la realidad para la liberación de los hombres.

(Freire, Paulo (1974): *Concientización*. Edics. Búsqueda. Buenos Aires).

Llama la atención la distancia que Freire marca, en este sentido, con las teorizaciones coetáneas de Bowles, Althusser o Bourdieu. Ahora bien, Freire desarrolla una obra que tiene implicaciones importantísimas para la teorización del currículo.

El análisis de su obra puede seguirse haciendo referencia a sus primeros y seminales libros: *Educação como prática da liberdade* (1967) y *Pedagogia do oprimido* (1970). Especialmente en la última de ellas, la más interesante de las dos, se aprecia la influencia de la dialéctica hegeliana, las lecturas del joven Marx y el marxismo humanista de Fromm, así como la fenomenología existencialista de los críticos del colonialismo Memmi y Fanon. Su foco de atención es el análisis de las dinámicas de opresión y encuentra en el proceso de alfabetización el instrumento prioritario para favorecer la emancipación de los grupos dominados.

TEXTO II. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DE LA VOCACIÓN ONTOLÓGICA DEL HOMBRE.

Dar conciencia a los campesinos de su situación a fin de que ellos mismos se esfuercen por cambiarla, no consiste en hablarles de la agricultura en general, recomendarles el empleo de abonos químicos, de máquinas agrícolas, ni la formación de sindicatos. Consiste en hacerles comprender el mecanismo de la producción agrícola, al cual se someten por simple tradición; hacerles examinar y criticar los actos diarios que cumplen por rutina. Lo que más cuesta a un hombre saber de manera lúcida, es su propia vida, tal como está hecha de tradición y de rutina, de actos inconscientes. Para vencer la tradición y la rutina el mejor procedimiento práctico no son las ideas y conocimientos exteriores y lejanos, sino que razonen la tradición aquellos que se conforman con ella, que razonen la rutina aquellos que la viven. Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, esta no puede realizarse sino en la medida en que... reflexionando sobre las condiciones espacio-temporales, uno se sumerge en ellas y las mide con espíritu crítico.

Es preciso que la educación esté —en su contenido, en sus programas y en sus métodos— adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia...

Si queremos que el hombre obre y sea reconocido como sujeto,

Si queremos que tome conciencia de su poder de transformar la naturaleza y que responda a los desafíos que esta le opone,

Si queremos que el hombre se relacione con los otros hombres con relaciones de reciprocidad,

Si queremos que a través de sus actos sea creador de cultura,

Si pretendemos sinceramente que se inserte en el proceso histórico y que descruzando los brazos renuncie a la expectativa y exija la ingerencia, si queremos que haga la historia en lugar de ser arrastrado por ella (...),

Si es todo lo anterior lo que deseamos, es importante preparar al hombre para eso por medio de una educación auténtica: una educación que libere, que no adapte, domestique y sojuzgue. Esto obliga a una revisión total y de fondo de los sistemas tradicionales de la educación, los programas y los métodos. (...)

Nadie lucha contra fuerzas que no comprende, cuya importancia no mide, cuyas formas y contornos no discierne, más bien, en este caso, se las soporta con resignación, se busca conciliarlas con prácticas de sumisión más que de lucha. Esto es verdad si se refiere a las fuerzas de la naturaleza (...). Esto no es menos verdadero dicho de las fuerzas sociales (...)., todos los "ellos", de los que uno no tiene sino una vaga idea; sobre todo la idea de que "ellos" son todopoderosos, intransformables por una acción del hombre del pueblo.

La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Es preciso por tanto hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación; ante todo hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa a la acción.

(Freire, Paulo (1974): *Concientización*. Edics. Búsqueda. Buenos Aires).

Su crítica al currículo está sintetizada en el concepto de "educación bancaria", donde se considera al conocimiento como un conjunto de saberes transferidos del profesor al alumno. En este sentido, constata que el currículo oficial se apoya en el presupuesto de que el alumno presenta una carencia de información y la educación se presentaría como compensación de esa carencia. Por tanto la educación bancaria supone ausencia de diálogo y mera transmisión unilateral.

TEXTO III. LA EDUCACIÓN BANCARIA.

En la dimensión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena se mantiene siempre en posiciones fijas e invariables. Será siempre el que sabe, mientras los educandos serán siempre los que no saben.. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador. (...)

En la educación bancaria que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación (se refiere a la barrera entre educador y educando que haría saltar por los aires la verdadera educación liberadora: J.M.). Por el contrario al reflejar la sociedad opresora siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la educación bancaria mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando es el educado.
- b) el educador es quien sabe; el educando el que no sabe.
- c) el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos.
- j) Finalmente el educador es el sujeto del proceso, el educando es un mero objeto.

(Freire, Paulo (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 13ªed. págs.76-78).

Su propuesta pedagógica, bajo el nombre de pedagogía problematizadora, propone:

- +Todos los sujetos están implicados en el acto de conocimiento.
- +La acción pedagógica consiste en que los alumnos y profesores creen, dialogando, un conocimiento del mundo.
- +La propia experiencia de los educandos es la fuente de "temas significativos" que constituirán los contenidos del currículo.
- +Los contenidos del currículo no pueden ser fruto de una imposición sino de una devolución sistematizada y organizada (e informada con nuevos elementos) de los contenidos significativos para los alumnos que éstos proponen de forma desestructurada.
- +La selección de los contenidos debe ser hecha entre alumnos y profesores.

Parece claro que las bases epistemológicas de esta propuesta son claramente fenomenológicas, anticipándose Freire a los Estudios Culturales del Currículo, que surgirán posteriormente.

TEXTO IV. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE DESCODIFICACIÓN COMPARTIDA DE LA REALIDAD.

Los temas generadores pueden situarse en círculos concéntricos que van de lo general a lo particular. La unidad histórica más amplia comprende un conjunto diversificado de unidades y subunidades y comporta temas de tipo universal. Yo considero que el tema fundamental de nuestra época es el tema de la dominación que supone su contrario, el tema de la liberación, como objetivo que hay que alcanzar. (...)

Sin embargo, cuando los hombres perciben la realidad como densa, impenetrable y envolvente, es indispensable proceder a esta búsqueda por medio de la abstracción. Este método no implica que se reduzca lo concreto a lo abstracto (lo que significaría que el método no es dialéctico) sino más bien que se mantienen los dos elementos como contrarios en inter-relación dialéctica en el acto de la reflexión.

Se encuentra un excelente ejemplo de este movimiento de pensamiento en el análisis de una situación concreta, existencial, "codificada". Su "descodificación" exige que se pase de lo abstracto a lo concreto; es decir de la parte al todo, para volver después a las partes; esto implica que el sujeto se reconozca en el objeto —la situación existencial concreta codificada— y que él reconozca el objeto como una situación en la que se encuentra con otros sujetos. Si la descodificación está bien hecha, este movimiento de flujo y de reflujo, de lo abstracto a lo concreto, que se produce en el análisis de una situación codificada, conduce a reemplazar la abstracción por la percepción crítica de lo concreto que habrá cesado ya de ser una realidad densa e impenetrable. (...)

En nuestro método, la codificación, al principio, toma la forma de una fotografía o de un dibujo que que representa una situación existencial real o una situación existencial construida por los alumnos. Cuando se proyecta esta representación, los alumnos efectúan una operación que se encuentra en la base del acto de

conocimiento; se distancian del objeto cognoscible. De esta manera, los educadores hacen la experiencia de la distanciaci3n, de suerte que educadores y alumnos pueden reflexionar juntos, de manera cr3tica, sobre el objeto que los mediatiza. El fin de la descodificaci3n es llegar a un nivel cr3tico de conocimiento, empezando por la experiencia que el alumno tiene de su situaci3n en su "contexto real".

(Freire, Paulo (1974): *Concientizaci3n*. Edics. B3squeda. Buenos Aires).

TEXTO V. RE-VITALIZANDO EL CURR3CULO: LOS TEMAS GENERADORES FRUTO DE UNA B3SQUEDA COMPARTIDA.

En todas las fases de la descodificaci3n, los hombres revelan su visi3n del mundo. Seg3n la manera como ellos piensan el mundo y c3mo lo abordan —de manera fatalista, est3tica, din3mica— se pueden encontrar sus temas generadores. Un grupo que no expresa concretamente temas generadores (lo que parecer3a significar que no tiene temas) sugiere, al contrario, un tema tr3gico: el tema del silencio. El tema del silencio sugiere una estructura de mutismo frente a la fuerza aplastante de las situaciones-l3mite.

Buscar el tema generador es buscar el pensamiento del hombre sobre la realidad y su acci3n sobre esta realidad que est3 en su praxis. En la medida en que los hombres toman una actitud activa en la exploraci3n de sus tem3ticas, en esa medida su conciencia cr3tica de la realidad se profundiza y explicitando su tem3tica significativa, se apropian de ella.

Debemos darnos cuenta que las aspiraciones, los motivos y los objetivos contenidos en las tem3ticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte "fuera", como entidades est3ticas; son hist3ricas como los hombres mismos; en consecuencia no pueden ser captadas prescindiendo de los hombres. Captar estos temas y comprenderlos, es comprender a la vez, a los hombres que los encarnan y a la realidad a la cual se refieren.

Pero —precisamente porque no es posible comprender estos temas prescindiendo de los hombres— es necesario que los hombres implicados los comprendan tambi3n. **La b3squeda tem3tica se convierte as3 en una lucha com3n por una conciencia de la realidad y una conciencia de s3, que hacen de esta b3squeda el punto de partida del proceso de educaci3n y de la acci3n cultural de tipo liberador.** (La negrita es mía. J.M.)

El peligro real de esta b3squeda no es que los objetos que se suponen ser los suyos falseen los resultados anal3ticos; al contrario, el peligro se encuentra en el riesgo de hacer desviar el eje de la b3squeda de los temas significativos para los hombres mismos, considerando as3 a los hombres como objetos de la b3squeda.

Precisando: la b3squeda tem3tica implica la b3squeda del pensamiento de los hombres, pensamiento que se encuentra s3lamente en medio de los hombres que indagan reunidos esta realidad. Yo no puedo pensar en lugar de los otros o sin los otros y los dem3s tampoco pueden pensar en reemplazo de los hombres.

Los hombres en cuanto "seres-en-situaci3n", se encuentran inmersos en condiciones espacio-temporales que influyen en ellos y en las que ellos igualmente influyen.

Reflexionar3n sobre su car3cter de seres situados, en la medida en que 3ste los desaf3e a obrar. Los hombres son porque est3n *situados*. Mientras m3s reflexionen de manera cr3tica sobre su existencia y m3s obren sobre ella, ser3n m3s hombres. La educaci3n y la investigaci3n tem3tica en una concepci3n cr3tica de la educaci3n constituyen solamente diferentes momentos del mismo proceso.

(Freire, Paulo (1974): *Concientizaci3n*. Edics. B3squeda. Buenos Aires).

LA NUEVA SOCIOLOG3A DE LA EDUCACI3N BRIT3NICA.

En Gran Bretaña, la cr3tica al curr3culo, a diferencia de lo ocurrido en el continente americano que, seg3n hemos visto, contaba con estudios propiamente curriculares, se apoya y desarrolla a partir de la sociolog3a desde comienzos de la d3cada de los 70. No obstante, en el Reino Unido surge un inter3s vigoroso por el estudio del propio proceso educativo como contexto en que se produce y reproduce conocimiento; un inter3s que da lugar a la denominada "nueva sociolog3a de la educaci3n" (NSE), cuyo hito culminante es la publicaci3n de una compilaci3n de textos a cargo de M.Young (1971), titulada *Knowledge and control. New directions for the Sociology of Education*: aqu3 no se reacciona frente a las teor3as tecon3logicas del curr3culo como ocurre con los reconceptualistas yankis, sino contra los abusos de la "antigua" sociolog3a cuantitativa de la educaci3n.

Me interesa destacar, sin embargo, que la NSE se produce en un contexto muy particular de intenso debate en los medios de la filosof3a de la educaci3n: un asunto que pone de relieve de manera magistral la obra de J.-C.Forquin (1989): *École et culture*. Bruselas: De Boeck-Wermael, donde se analizan pormenorizadamente las aportaciones de la sociolog3a brit3nica a la teor3a de la educaci3n. Forquin tilda de doctrinal (filos3fico) el debate sobre el curr3culo y la cultura y aporta tres contribuciones muy contrastadas que durante los sesenta ilustran bien las profundas relaciones entre teor3as educativas y teorizaciones acerca de la cultura:

+La de un soci3logo de la cultura y te3rico original de la democracia cultural como Raymond Williams (situado en la larga y fecunda tradici3n del socialismo democr3tico y radical brit3nico) que alienta la

recuperación de un currículo auténticamente común que sirva para dar respuesta a preguntas y exigencias de cada época. La propuesta de Williams incluía cinco grandes categorías: la práctica profunda de la lengua materna y del lenguaje matemático; el conocimiento del hombre y su medio (enseñado en forma de disciplinas académicas integradas); el estudio histórico y crítico de la literatura y de las artes; el aprendizaje de métodos de documentación e información y de los procedimientos de la vida democrática; y la iniciación a una cultura extranjera.

+La del liberal-conservador Geoffry H. Bantock, que en su *Education in an industrial society* (1963) vuelve a reivindicar la necesidad de diferenciar nítidamente entre un currículo clásico, humanista tradicional, explícitamente destinado a la formación de las elites, de otro alternativo para el alumnado menos apto o menos motivado escolarmente basado en una suerte de "educación de la vida afectiva y emocional", más acorde con la irreversible influencia que sobre la niñez y juventud ejerce la cultura de masas, a su vez visual, sensorial y altamente emocional, pero empobrecedora —se trataría de una propuesta íntegramente an-alfabética o post-alfabética, como se prefiera en la que, simplemente, la lectura y la escritura no estarían ya en el centro del currículo...—. Bantock no quiere crear una sociedad dual, ni contribuir a los menos dotados a la exclusión; simplemente entiende que una cultura intelectual es inviable para todo el mundo, porque para una mayoría es una fuente de insatisfacción, alienación y sufrimiento.

+La del filósofo analítico de la educación P.H.Hirst (también R.S.Peters), que desde rancias posiciones liberales refuerza del lado de la epistemología normativa las bases de un currículum único de estudios liberales, aceptable y aceptado universalmente. Sus propuestas de estudio de las disciplinas como "formas de conocimiento" que tanta influencia y predicamento han adquirido por estos pagos han sido ya objeto de análisis en otros lugares.

Volvamos a la NSE, sin olvidar que, precisamente, una de las grandes aportaciones de estos autores consistió en criticar agudamente a los filósofos educativos de corte analítico, conectando con la sociología del conocimiento y defendiendo la idea del saber como una "construcción social". La nueva sociología de la educación situaba pues la crítica de la cultura y del conocimiento escolar en la médula de la reflexión histórica y sociológica sobre la escuela. La confluencia de la sociología y la historia en este terreno ha dado lugar a la reconsideración y problematización del conocimiento escolar en tanto que construcciones sociohistóricas; como ocurre, por ejemplo, en una de las más fecundas ramificaciones de este tipo de estudios: los referidos al estudio de las disciplinas escolares como los de I.F.Goodson (*Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, 1995), Lundgren, Popkewitz, etc.

Como se ha dicho, para éstos el conocimiento es una construcción social que tiene un carácter no objetivo ni neutro: en el conocimiento escolar salen a relucir las relaciones de poder que subyacen a una determinada organización y selección del currículum. La tarea del sociólogo es, por un lado, desenmascarar los mecanismos de poder que han llevado a esta selección y, por otro, descubrir e impugnar las formas de reificación de éste a través de la acción educativa y pedagógica. Todo esto nos conduce inevitablemente al análisis de la interacción en el aula, del espacio y el tiempo en que se produce y reproduce el conocimiento escolar; en suma al abrazo con lo micro y con la etnometodología (fenomenología).

A pesar de lo dicho, no debe concebirse a los "miembros" de la NSE como un colectivo uniforme, ni siquiera con un programa de investigación, mucho menos un enfoque, común —ocurre algo parecido, salvando las distancias a lo que acontece con la histórica "escuela" de la revista *Annales*...—. Ya en la propia obra que dió nombre al grupo las contribuciones de M.Young, B.Bernstein o el propio Bourdieu, siguen moviéndose en el terreno de los planteamientos estructuralistas marxistas y, en el caso de Young, bajo la influencia de los padres de la sociología contemporánea —Durkheim y Weber—, mientras que los ensayos de Geoffry Esland y Neil Keddie se inspiran sobre todo en la fenomenología sociológica y en el interaccionismo simbólico.

Esta división inicial se resolverá, posteriormente, en favor de la vertiente más estructuralista que se hará crecientemente neomarxista. La perspectiva derivada de la fenomenología irá perdiendo importancia aunque continuará presente, por ejemplo, en el trabajo, inspirado en el interaccionismo simbólico, de Peter Woods.

(...)

El prestigio e influencia de la NSE fue excepcionalmente grande en la década de los 80, pero disminuyó bastante a partir de entonces. Por un lado, el programa más "fuerte" de una verdadera sociología del currículo cedió el paso a perspectivas más eclécticas (...) Por otro, la teorización crítica de la educación se irá disolviendo en una variedad de perspectivas analíticas y teóricas: feminismo, estudios sobre género, raza o etnia, estudios culturales, postmodernismo, postestructuralismo (...) el principal teórico de la NSE, M.Young, abandonó 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, no obstante, por ejemplo en los análisis del currículo que hoy son hechos con inspiración en los Estudios Culturales y en el Postestructuralismo. (Da Silva, op.cit, págs. 67-70).

9 Para que luego digan que la postmodernidad inventó algo nuevo...

Revisemos alguna de las aportaciones de los miembros más destacados de la NSE:

+M.Young se inspira de forma nítida en Marx, Durkheim y Weber. Su principal preocupación, como ocurre con los neomarxistas norteamericanos posteriores (Apple, Giroux), sobre los que influye, no es determinar cuál es el conocimiento verdadero, sino aquél que la sociedad consiera válido y legítimo. Considera pues que el currículo es una convención social, resultado de disputas corporativas o sociales sobre el conocimiento académico válido.

Desde esta perspectiva, tan cara a la sociología del conocimiento (Manheim, Elias...), critica que se presenten las categorías educativas y de evaluación como naturales, subrayando su carácter arbitrario, contingente, histórico y social.

Su interés se centra en las formas de organización del currículo oficial. ¿Por qué se atribuye prestigio a unas disciplinas y no a otras?, ¿por qué existen las rigideces en el currículo eparados por disciplinas?, ¿qué principios de organización y poder hay detrás de esto?, ¿qué interés corporativos y de clase subyacen a esta organización?

Plantea la necesidad de diseñar un currículo más centrado en la cultura de los grupos subordinados que rompa con la artificiosa barrera de las disciplinas jerarquizadas de mayor a menor prestigio social, advirtiendo de que cualquier cambio en el currículo implica una mudanza en las relaciones de poder, manifestando en este punto un fortísimo lastre estructuralista que, a mi juicio, limita considerablemente las posibilidades de la acción humana.

+Geoffrey Esland se fundamenta en la perspectiva fenomenológica de los sociólogos Luckman, Schutz... Su crítica al currículo organizado en disciplinas hace hincapié en que éstas se constituyen al margen de los sujetos cognoscentes y de sus experiencias..., y por tanto ignora la permanente negociación intersubjetiva de los significados culturales. El conocimiento para él se forja en la intersubjetividad del aula entre alumnado y profesorado.

+Neil Keddie es el único autor de esta corriente que se puede decir que apoya sus ideas en una base empírica. En su famoso y pionero estudio etnográfico *Classroom knowledge* dedicado, precisamente, al funcionamiento de las clases de ciencias sociales, llega a conclusiones que han tenido, no sé si consciente o inconscientemente de este origen, un importante eco en las reflexiones de algunos fedecarianos entre los que me incluyo: las expectativas de los profesores sobre los alumnos a menudo determinan las capacidades de éstos; tales expectativas tienen una estrecha relación con la clase social de origen —tesis de la rotulación o etiquetaje—; la perspectiva doctrinal del pedagogo aparece en contradicción con la del enseñante en situación; las materias escolares no son otra cospa que lo que se hace en la práctica; la mejor innovación (escrita) fracasa o puede hacerlo en cuanto se somete a las reglas del campo escolar...

El caso de la obra de Basil Bernstein, que se inscribe programáticamente, al menos en sus inicios, en la estela de la NSE británica, ocupa, empero, una posición singular. Sin duda es el autor de una sólida teorización aunque a menudo ha sido criticado, con razón, por su excesiva complejidad y sofisticación. Precisamente porque es muy difícil y antipático de leer en ocasiones resulta utilísimo empezar con el artículo de Alan R.Sadovnik (1992), uno de sus discípulos, que supone una impagable introducción crítica y contextualizada a su pensamiento; me refiero a "La teoría de la práctica pedagógica de B.Bernstein", publicado en el nº 17 de *Investigación en la escuela*. Sevilla. Diada.

Su obra está centrada en el análisis de la reproducción cultural y busca las relaciones entre el poder, las relaciones sociales y las formas de conciencia —clases, código y control—. Sus trabajos se orientan en dos sentidos:

+La sociolingüística: cada clase social utiliza un código diferente de comunicación. El acceso al código no depende de las características del individuo sino de su posición en la estructura social. El acceso del niño obrero a la escuela capitalista supone un choque cultural y simbólico importante que no es casual: es una forma de control social.

+La transmisión cultural de la escuela. El conocimiento escolar y la forma de transmitirlo y evaluarlo son las claves para comprender las formas de reproducción y dominación cultural en la escuela. Así aparece la categoría de "código educativo", como el principio regulador del currículum, de la pedagogía y de la evaluación. Hay códigos "fuertes" y "débiles", elaborados y restringidos (y pedagogías visibles e invisibles), dependiendo de cómo se realice la clasificación del contenido a transmitir y la inculcación del mismo en función de un control más o menos rígido. El paso de códigos fuertes (agregados, segregadores) a códigos débiles (integrados, comprensivos) obedece a los cambios habidos en la función de control social que se asigna a la educación en cada momento...

A partir de esta teorización Bernstein puede arremeter contra el pensamiento pedagógico supuestamente considerado "progresista", poniendo en duda, precisamente, el carácter "progresivo" de las pedagogías psi, centradas en el niño. Para él, esas pedagogías simplemente mudan los principios de poder y control al interior del currículo, dejándolos intactos para seguir reproduciendo división social y exclusión. Es la crítica tan conocida a las reformas social-liberales de los 60 y que en España tradujo con muy buen tino J.Varela en un memorado y memorable artículo de *Archipiélago*.

Con la intención de profundizar un poco más en la obra del sociólogo británico, me permito añadir el comentario a un texto de Bernstein que escribí para el Seminario Fedicaria-Aragón con motivo de una sesión que celebramos el curso pasado y que entronca, una vez más, con la reflexión epistemológica que subyace, irremediabilmente, a toda teoría educativa:

Al final de la primera parte de este libro, titulada "Hacia una teoría sociológica de la pedagogía", Bernstein incluye un capítulo breve bajo el epígrafe "Pensamientos sobre el *trivium* y el *quadrivium*: el divorcio entre el conocimiento y el conocedor." En él este autor reflexiona al hilo de las tesis del sociólogo francés Emile Durkheim sobre el origen del carácter abstracto del conocimiento. Para Durkheim, que como es sabido dedicó una de sus obras capitales a estudiar la evolución de la educación en Francia, la universidad medieval contenía en sí una tensión que provenía de los dos discursos presentes desde sus comienzos: el del cristianismo y el del pensamiento griego. Dos discursos que se traducían en habituales disputas entre fe y razón y que se encuentran en la base de la dinámica de desarrollo de dicha institución. Efectivamente: del pensamiento griego se obtenía un discurso abstracto, idealizado y esencialista, pero, al mismo tiempo, el Dios cristiano era un Dios en el que había que pensar; y esa actitud también creaba una modalidad abstracta de discurso. De ahí la armonía originaria entre el cristianismo y las selectas formas del pensamiento griego. La separación entre saberes especializados que se produjo con la creación del *trivium* (gramática, lógica, retórica) y el *quadrivium* (aritmética, astronomía, geometría y música), representó para Durkheim una escisión entre saberes destinados a la exploración de la palabra —*trivium*— y saberes destinados a la exploración y explicación del mundo —*quadrivium*—: palabra y mundo juntos por la unidad del cristianismo.

El comentario de Bernstein parte de este punto: hasta aquí de acuerdo, pero, ¿por qué se estudia primero la palabra? Podría decirse que por razones pedagógicas: antes de aplicar el pensamiento hace falta saber cómo pensar... Pero hay más: los profesores del *trivium* dominaban la universidad, tenían el poder. Bernstein propone que el *trivium* no se refiere sólo a la comprensión de la palabra, a los principios que subyacen a ella o a la mecánica del lenguaje y del razonamiento, sino que pretende constituir una forma determinada de conciencia, una modalidad característica del yo. Establecer ese yo en la palabra, en la palabra de Dios, del Dios cristiano. En resumidas cuentas: que el *trivium* servía fundamentalmente para crear una forma particular del interior capaz de conocer (de un modo preciso) el exterior. El *trivium* va primero porque la construcción del interior (de una mirada concreta, auténtica y superior, iluminada por la fe) es una condición necesaria y previa para que la comprensión del mundo sea también válida, cierta y legítima a los ojos del cristianismo. La sacralidad del mundo queda garantizada así por la adecuación y construcción del auténtico yo cristiano. La escisión entre *trivium* y *quadrivium* es una separación entre el exterior y el interior, en tanto que condición previa para una nueva síntesis creadora entre el interior (yo, la conciencia) y el exterior (mundo, lo cognoscible) generada por el cristianismo.

A partir de aquí, Bernstein realiza unas hipótesis interesantes sobre cómo han evolucionado las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento en el contexto del triunfo del capitalismo y de la hipertrofia del *quadrivium*...

"Por último, voy a hacer un desplazamiento rápido desde el principio de la organización del discurso en el periodo medieval a los principios que subyacen a la organización del discurso oficial de nuestros días. He tratado de demostrar que, en el periodo medieval, teníamos dos discursos especializados diferentes: uno para la construcción del interior y otro para la construcción del exterior —el mundo material—. La construcción del interior era la garantía de la construcción del exterior. Aquí podemos descubrir el origen de las profesiones liberales. Durante los quinientos años siguientes se produjo la sustitución progresiva del fundamento religioso del conocimiento oficial por un principio humanizador secular. Por primera vez, a mi parecer, tenemos un principio deshumanizador para la organización y orientación del conocimiento oficial. Estamos asistiendo al creciente desarrollo de las disciplinas especializadas del *quadrivium*, y las disciplinas del *trivium* se han convertido en las disciplinas del control simbólico: las ciencias sociales. En cierto sentido, las ciencias sociales han reemplazado al *trivium* en la gestión de los sentimientos, pensamientos, relaciones y prácticas. Ahora hay una menor escisión del conocimiento. La ingeniería genética y la ciencia cognitiva abarcan las ciencias biológicas, naturales y sociales. ¿Qué decir del principio que subyace al nuevo discurso? Hoy día, en los USA y en el Reino Unido y, tras ellos, en toda Europa, está vigente un principio que guía la última transición del capitalismo. Los principios del mercado y sus dirigentes rigen cada vez más la política y las prácticas de la educación. El predominio del mercado se está convirtiendo en el criterio orientador clave para la selección de los discursos, su relación mutua, sus formas y su investigación. Este cambio tiene profundas consecuencias, que van desde la escuela primaria a la universidad y esto puede observarse en la insistencia sobre las destrezas básicas mensurables en el nivel de primaria, en las asignaturas y especializaciones profesionales en el nivel de secundaria, en la falsa descentralización y en los nuevos instrumentos de control estatal sobre la educación superior y la investigación.

Nos encontramos ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia. Este nuevo concepto de conocimiento es realmente un concepto secular. Al igual que el dinero, el conocimiento debe fluir hacia donde pueda proporcionar ventajas y producir beneficios. En realidad el conocimiento no es como el dinero, es dinero. El conocimiento está separado de las personas, de sus compromisos, sus dedicaciones personales, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo de conocimiento e introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico. El movimiento del conocimiento y su creación, incluso, no debe ser más difícil que el movimiento y la regulación del dinero. Después de casi mil años, el conocimiento está divorciado del interior y literalmente deshumanizado. Una vez separado el conocimiento de la interioridad, de los compromisos, de la dedicación personal, de la estructura profunda del yo, es posible cambiar a las personas, sustituir a unas por otras y excluirlas del mercado.

Esta orientación representa una ruptura fundamental de la relación entre el que conoce y lo que es conocido. En el periodo medieval ambos estaban necesariamente integrados. El conocimiento era una expresión externa de una relación interior. La relación interior era la garantía de la legitimidad, integridad, dignidad y valor del conocimiento y del *status* especial del que conoce como cristiano. Sabemos, sin embargo, en qué medida este *status* especial distorsionó, en contrapartida, el conocimiento, pero no vamos a entrar ahora en esta cuestión. Hoy día, el principio del mercado crea una nueva escisión. Existen ahora dos mercados independientes: uno del conocimiento y otro de los potenciales creadores y usuarios del conocimiento.

La primera escisión entre el *trivium* y el *quadrivium* situaba a la interioridad en la condición previa de conocer; la segunda escisión, la escisión contemporánea, desconecta el interior del exterior, como condición previa de la condición de la exterioridad y su práctica, de acuerdo con los principios del mercado de la Nueva Derecha.

Durkheim afirmaba que había una contradicción en el seno de la universidad medieval entre la fe y la razón y ésta era la clave del desarrollo tanto del conocimiento como de la universidad. Quizá actualmente, no haya tanto una contradicción como una crisis y lo que se juega sea el concepto mismo de educación." BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata. Págs. 112-113

(Continuará con la exposición de las llamadas pedagogías postcríticas).

SOBRE LAS PEDAGOGÍAS POSTCRÍTICAS.

Juan Mainer

INDICE.

Sobre las teorías postcríticas: unas (necesarias) palabras previas: postestructuralismo y postmodernismo en la recámara.

El currículum y las "otras culturas".

Las pedagogías feministas.

Currículum y cuestión sexual.

Currículum y raza.

Productos teóricos fruto del postestructuralismo y del postmodernismo.

UNAS (NECESARIAS) CONSIDERACIONES PREVIAS: POSTESTRUCTURALISMO Y POSTMODERNISMO EN LA RECÁMARA.

Hablar de teorías postcríticas, como tales, nos parece a muchas personas un tanto exagerado y puede incluso pecar de cierto esnobismo. De suyo podríamos empezar admitiendo que tal cosa no existe si con ello pretendemos referirnos a las elaboraciones teóricas que se desarrollan, en contextos académicos o no, durante los últimos quince años y en relación con un universo de referentes filosóficos que podríamos identificar, *grosso modo*, con el postestructuralismo o, más ampliamente aún, con el postmodernismo.

Veamos algunas ideas del postestructuralismo:

"Aunque el postestructuralismo tenga como referentes a ciertos autores franceses —singularmente a Foucault, Derrida, Barthes como "fundadores" y a Deleuze, Guattari, Kristeva o Lacan en la nómina de sus popes más significativos: J.M.—, como categoría descriptiva fue previamente inventado en la universidad estadounidense.(...)

El postestructuralismo continúa poniendo, como el estructuralismo, el énfasis en el lenguaje como un sistema de significados (...), por ejemplo en la preocupación de Foucault en la noción de "discurso" y en la de Derrida con la de "texto".(...)

El postestructuralismo radicaliza el carácter de la invención del sujeto. (...) En el estructuralismo marxista (Althusser) el sujeto era un producto de la ideología, pero se podía vislumbrar la emergencia de otro sujeto superados los obstáculos de la sociedad capitalista (...) En cambio, para el postestructuralismo —podemos tomar a Foucault como ejemplo— no existe el sujeto a no ser como puro y simple resultado de un proceso cultural y social. (...)

La contribución fundamental de Foucault puede ser sintetizada, tal vez, en la transformación que realiza de la noción de poder.(...) Foucault concibe el poder no como algo que se posee, ni como algo fijo, ni tampoco como algo que parte de un centro, sino como una relación, como algo móvil y fluido, como algo capilar que se encuentra en todas partes. (...) el saber no es distinto al poder, no es externo del poder. Poder y saber son mutuamente dependientes. No existe saber que no sea expresión de una voluntad de poder.(...) El loco, el prisionero, el homosexual no son expresiones de un estado previo, original; reciben su identidad —de excluidos: J.M.— a partir de los aparatos discursivos e insitucionales que los definen como tales. El sujeto es el resultado de los dispositivos que lo construyen como tal." (Da Silva, op.cit., págs. 118-121).

...Y otras del postmodernismo:

"El postmodernismo tiene una desconfianza profunda antes de nada a las representaciones totalizantes del saber del pensamiento moderno (...) En la jerga del postmodernismo, el pensamiento moderno es particularmente aficionado a las "grandes narrativas", a las "narrativas maestras". Las "grandes narrativas" son expresión de la voluntad de dominio de los modernos.

El postmodernismo cuestiona las nociones de razón y de racionalidad. (...) En nombre de la razón y de la racionalidad, en la historia de la modernidad, frecuentemente se han instalado sistemas brutales y crueles de explotación y opresión. Tanto las estructuras estatales como las estructuras de las empresas capitalistas, supuestamente construidas y guiadas de acuerdo a criterios de razón y de racionalidad, no han producido sino sufrimiento e infelicidad. (...)

El postmodernismo también coloca en duda la noción de progreso que está en el propio concepto de sociedad moderna. (...) Otra vez bajo el signo del control y del dominio sobre la naturaleza y el otro, el avance constante de la ciencia y de la tecnología, a pesar de los beneficios, tienen como resultado ciertos subproductos claramente indeseables. (...)

El postmodernismo reserva uno de sus más fulgurantes ataques al sujeto racional, libre, autónomo —centro y soberano en la naturaleza— de la modernidad ilustrada.(...) Para el postmodernismo, siguiendo a Freud y Lacan, el sujeto no converge hacia un centro, supuestamente coincidente con su conciencia (...), sino que está fundamentalmente fragmentado y dividido. (...) No piensa, habla y produce; está pensado, hablado y producido. Está dirigido a partir del exterior: por las estructuras, por las instrucciones, por el discurso. En fin, para el postmodernismo el sujeto es una ficción. (...)

El postmodernismo privilegia el pastiche, el collage, la parodia y la ironía (...) privilegia la mixtura, el hibridismo y el mestizaje de culturas, de estilos, de modos de vida (...) prefiere lo local y lo contingente que lo universal y abstracto (...) se inclina por la incerteza y la duda (...) el subjetivismo de las interpretaciones parciales y localizadas (...) rechaza distinciones categóricas y absolutas como la que la modernidad hace entre baja y alta cultura. En el postmodernismo se disuelven las rígidas distinciones entre diferentes géneros: entre filosofía y literatura, entre ficción y documento, entre textos literarios y textos argumentativos." (Da Silva, op.cit., págs. 111-116).

Efectivamente habría que empezar por decir que las llamadas teorías postcríticas, o lo que el libro ya citado de Da Silva identifica como tales, no tienen por qué llegar a los "extremos" que se adivinan detrás de algunas de las ideas expuestas en el texto anterior¹⁰ —lo cual, obviamente, no significa que algunos enfoques no lo hagan—; de hecho veremos cómo mantienen argumentos medulares de las teorías críticas; que existe una tendencia a la revisión pero muy pocas veces un abandono de las mismas que autorice a hablar del nacimiento de "nuevos" paradigmas; un supuesto que chocaría, además, con el carácter abiertamente anti-paradigmático del que son sus primeros abanderados —el canto del fin de los grandes relatos y de las grandes narrativas, es consustancial a su negativa de construir otras nuevas sustitutivas—.

Utilizando un sencillo juego de lenguaje cabría concluir que postcrítico proviene de crítico, como postmodernidad de modernidad, o postestructuralismo de estructuralismo, mal que les pese a algunos. De hecho son muchísimos los puntos en común de ambos planteamientos y por eso resulta muy interesante aproximarse sin prejuicios, desde presupuestos críticos, a los discursos postcríticos, buscando la necesaria y deseada complementariedad de ambos enfoques, en actitud dialogante y constructiva. Esta es la mirada o punto de vista que utilizaremos aquí, obviando por tanto el rechazo fácil —aunque absolutamente razonable— a tanta superchería mercadotécnica que ha merodeado (y merodea) alrededor de cierto pensamiento filoreaccionario que ha florecido (y florece) en el núcleo mismo de muchos defensores de lo

10 El cuestionamiento postmodernista del currículo llevado a sus últimas consecuencias constituye, propiamente, un ataque frontal a la idea de educación, una impugnación de la propia posibilidad de existencia de una racionalidad pedagógica y, además, la inviabilidad de cualquier idea de vanguardismo, de certeza y de cualquier pretensión de emancipación.

"post", de ciertos "giros lingüísticos" y de la apología no tanto del "pensamiento débil" —con esos aún sería posible el diálogo— sino de la debilidad del pensamiento.

A continuación expondré algunas ideas que surgen en la reflexión postcrítica del currículo y que considero dignas de ser tomadas en consideración, lo cual no quiere decir más que eso, precisamente.

EL CURRÍCULO Y LAS "OTRAS CULTURAS".

El currículo como un problema cultural y de política cultural. El llamado multiculturalismo es un fenómeno ambiguo que tiene su origen en los países dominantes del Norte: como tal es, pues, ambiguo. Por un lado es un movimiento reivindicativo legítimo de los grupos culturales dominados para conseguir su reconocimiento y representación en una cultura nacional, pero, por otro, puede ser entendido como una solución a los "problemas" que plantea la presencia de grupos raciales o étnicos a los países con una cultura nacional dominante. En todo caso el multiculturalismo no puede ser separado de las relaciones de poder; es por tanto una cuestión política y de importancia creciente en los últimos quince años merced a fenómenos como la globalización, la emigración masiva, etc.

El hecho incontestable es que la diversidad cultural ya no es un mero trasunto de la investigación académica: el multiculturalismo —que convive paradójicamente con fenómenos de creciente homogeneización cultural— ha convertido en "político" al "saber" antropológico; podríamos hablar de dos perspectivas distintas:

+La propia antropología al determinar la imposibilidad de establecer una jerarquía entre las culturas humanas, advirtiendo que todas las culturas son epistemológica y antropológicamente equivalentes, que los diferentes grupos culturales están igualados por su común condición humana..., está fundamentando en gran medida el impulso político del multiculturalismo. De suyo, esta perspectiva se identifica con lo que podríamos llamar "multiculturalismo liberal o humanista" y desde él se apela a valores como tolerancia, respeto y convivencia pacífica entre los diferentes: en el fondo se trata de respetar y tolerar la diferencia porque se trata de una diferencia sólo aparente..., la esencia de lo humano permanece. Es evidente que este discurso multiculturalista, tan bien enraizado en la lógica del sentido común y de lo correcto políticamente, oculta un sentimiento notable de superioridad, de mirada privilegiada desde la que una cultura observa y escruta a las "demás", y concibe la cultura como algo estático y esencialista que responde a un principio inmanente —la humanidad— que escapa a la historia y a la contingencia, que está fuera de la propia sociedad.

+Desde otro punto de vista, las diferencias entre culturas no pueden separarse de las relaciones de poder en las que se desarrollan; es la humanidad misma, el concepto de lo "humano", lo que también está mediatizado por ellas.

Desde el postestructuralismo o el textualismo la "diferencia" es fundamentalmente un proceso discursivo y lingüístico; no puede ser concebida fuera de los procesos lingüísticos de significado, no es algo natural si no algo "producido discursivamente". No se puede ser diferente de forma absoluta, sino relativamente, respecto a otra cosa; pero esa "otra cosa" que definimos implícitamente como lo que no-es-diferente (nosotros mismos...) no es ningún referente absoluto, no es algo que existe fuera del proceso discursivo de significado, sino que sólo existe, por ende, en tanto que se opone a lo diferente. La diferencia se establece en virtud y en conexión con relaciones de poder, de suerte que "lo diferente" será valorado como negativo en relación con lo "no-diferente".

Frente a este, a mi juicio, abuso del textualismo, que acaba deshumanizando y desvitalizando el problema —cuando no desvirtuándolo, enmascarándolo o atemperando sus aristas más afiladas—, una posición diferente, más enraizada con el pensamiento marxista, enfatiza la importancia de los procesos institucionales, económicos y estructurales que estarían en la base de la producción de los procesos de discriminación y desigualdad basados en la diferencia cultural. Es obvio que el origen del racismo, por ejemplo, no está únicamente en los textos o en procesos exclusivamente discursivos... y por tanto, no puede combatirse sólo corrigiendo determinadas expresiones lingüísticas como denuncia la antropóloga T. San Román en el libro citado anteriormente.

"Se diría que cuestiones como el racismo, la mujer, los marginados, los viejos, los delincuentes, los inmigrantes, no pueden realmente ser objetos de teoría <porque no lo merecen>. Por lo tanto cualquier mente especulativa sin el menor conocimiento específico, que alterna el pensamiento sobre cualquier objeto según la coyuntura de la moda o de la rentabilidad, se encuentra legitimado para diagnosticar, descubrir, explicar, sin instrumentos conocidos ni expuestos, sin preparación profesional suficiente, sin tiempo ni dedicación, sin garantías de fiabilidad ni de validez, porque <para esto> no es necesario tomar las precauciones habituales. Es el mismo principio de arrogancia, desinterés, irresponsabilidad, con la que (...) a aquellos maestros de hace ya veinticinco años o más los <degradaban> por su incompetencia a <suburbios> en el Madrid de los sesenta porque <allí algo harán>. Es la versión académica de la más terrorífica de las beneficencias. (...)

La crisis del integrismo científico, con la caída del inductivismo y la irrupción de una hermenéutica en la antropología, ha procurado la omnipresencia del <Otro>, con mayúscula (...) Con esto, el <otro>, con minúscula, desapareció por completo como conjunto de seres de carne y hueso y se convirtió en la entelequia en la que el narcisismo negativista se miraba como en un espejo. (...) Ha sido un tiempo de

multitud de análisis que defienden al <Otro> pero lo ignoran. Su acercamiento a los inmigrantes significa su conceptualización en términos de la historia de Occidente, y no parece existir el menor interés por saber cómo conceptualiza a Occidente cada uno de ellos. Las generalizaciones se fundamentan en el mismo presupuesto: el racismo y la xenofobia tienen que ser occidentales por el mero hecho de que no son universales. El Otro es un instrumento estricto de autocritica, es un espejo refractante. (...)

Se está sustituyendo subrepticamente el proyecto antropológico por una reflexión filantrópica y etnocéntrica a la vez, que parte de los valores <humanos> universalistas para encontrar en el <Otro> una víctima de nuestra traición a esos valores y propone una clarificación de nuestras contradicciones y un fin a nuestros desmanes. (...)

Como antropólogos no sólo nos toca participar en la reflexión necesaria sobre nosotros mismos. No podemos tampoco olvidar que tendríamos que volver al intento de conocer al <otro>, a los múltiples <otros>. (...)

Los múltiples <otros> se han convertido en **nuestra polémica** en una masa informe de diferencia ignorada y alejada del interés de todos los participantes, cuyo único papel intelectual es **servir a Occidente para, de nuevo, pensar sobre sí mismo** (la negrita es mía:J.M.). Y en cuanto la responsabilidad histórica europea para con ellos llegara a abrirse un milímetro, para entonces no vamos a saber qué tenemos que hacer. No sabremos ni siquiera tener el gesto de buena voluntad de darles por fin los buenos días de forma inteligible. Y tendremos que dar gracias a dios de no entender lo que nos respondan." SAN ROMÁN, Teresa (1996): *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid-Barcelona: editorial Tecnos/UAB. págs. 60-76.

El multiculturalismo tiene sus peculiares implicaciones curriculares. El rechazo a una pretendida "cultura común" que se considera parcial, interesada y dominante (cultura blanca, masculina, europea u occidental, heterosexual...), por parte de los "grupos culturales dominados" —mujeres, negros..., mujeres y hombres homosexuales...—. Para ellos, la cultura "común" que informa el currículo es la cultura del grupo social y culturalmente dominante, y por tanto reivindican una cultura que debería abrirse a incluir muestras más representativas de lo que son las diversas "culturas subordinadas".

Ahora bien, a partir de este "mínimo común crítico", las diferentes perspectivas del multiculturalismo aludidas divergen en puntos importantes:

a) La perspectiva que Da Silva denomina liberal insiste en la necesidad de elaborar un currículo que transmita valores como tolerancia, armonía y respeto a la diversidad cultural.

b) Para las perspectivas más críticas, esta actitud dejaría intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de la-s diferencia-s: la tolerancia implica superioridad y el respeto escasamente oculta su esencialismo subyacente (las culturas como construcciones definitivamente establecidas). Las diferencias no deben ser simplemente toleradas o respetadas, deben ser permanentemente puestas en cuestión, sometidas al escrutinio de la mirada crítica para descubrir las relaciones de poder que anida en ellas.

Resumiendo: la cuestión de fondo, además de política, es, una vez más, de índole epistemológica. Para las versiones más conservadoras el multiculturalismo representa un ataque frontal a los valores de la nacionalidad, la familia, la herencia cultural común..., mediante la circulación libre de discursos culturales que, además, son considerados intelectualmente inferiores, políticamente desestabilizadores y moralmente disolventes... Para otras versiones más progresistas el multiculturalismo nos conduce a enfatizar la existencia de identidades y culturas plurales, pero, al mismo tiempo a fragmentar una cultura común, con posibles implicaciones regresivas —tendiendo a confundir la cultura dominante con esa supuesta "cultura común"—; en esta línea hay quien llega un poco más allá y habla únicamente de rescatar los que "merece" ser rescatado de cada cultura e identidad, desde el supuesto objetivo de la existencia de una serie de valores universales que trascienden las peculiaridades de los grupos individuales. Finalmente, encontramos a quienes desde el multiculturalismo plantean a las claras un órdago a favor del relativismo afirmando la inexistencia de mirada alguna privilegiada a partir de la cual pueda hablarse de valores o instituciones universales. Un relativismo epistemológico que acaba en brazos de otro de clara índole cultural y política.

Terminaré esta presentación con un párrafo de Da Silva que ubica bien estas cuestiones en relación con las teorías críticas anteriormente comentadas —que, además, podría utilizarse en cierto modo como contrapunto del anterior texto de la San Román:

"Parece existir una continuidad evidente entre la perspectiva multiculturalista y la tradición crítica del currículo. Al ampliar y radicalizar (el subrayado es mío:J.M.) la pregunta crítica fundamental relativa al currículo —¿qué interesa como conocimiento?—, el multiculturalismo aumenta nuestra comprensión sobre las bases sociales de la epistemología. La tradición crítica inicial llamó nuestra atención sobre las determinaciones de clase. El multiculturalismo muestra que el gradiente de desigualdad en materia educativa y currículo existe en función de otras dinámicas, como la de género, raza, sexualidad, que no pueden ser reducidas a mecánicas de clase. Por ello el multiculturalismo nos lleva a alumbrar la idea de que la igualdad no puede ser obtenida simplemente a través de la igualdad de acceso al currículo hegemónico existente como en las reivindicaciones progresistas anteriores. La obtención de la igualdad depende de una modificación sustancial del currículo existente." (Da Silva, op.cit., pág. 90).

LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS.

Utilizamos como punto de partida de estas pedagogías el concepto de género y de relaciones de género, como opuesto al de sexo; se entiende este último reservado a sus aspectos estrictamente biológicos y de identidad sexual¹¹. El género, por contra, se refiere a los aspectos socialmente construidos del proceso de identificación sexual.

Las perspectivas feministas empezaron por cuestionar a los críticos por no tomar en consideración las cuestiones de género en el proceso de producción y reproducción de las desigualdades; para ellas las relaciones de poder no están estructuradas sólo por el capitalismo, sino también por el patriarcado. El patriarcado es quien explica que una parte sustancial de los recursos materiales y simbólicos hayan sido apropiados por una parte de la población de sexo masculino. Y este reparto se extiende también a la educación y al currículo: empezando por el acceso a los recursos, a la propia escuela, a determinadas materias de estudio, siguiendo por los estereotipos sexistas que justificaban la relegación de las mujeres y que la escuela se limitaba a reproducir ampliamente. En este contexto surgieron los estudios feministas sobre los instrumentos de perpetuación de estereotipos (libros de texto, pensamiento del profesor, etc.).

En un segundo momento, la crítica feminista se orienta desde la cuestión del acceso y los estereotipos que la obstaculizan, hacia otro asunto de mayor calado: no se trata de conformarse con estar en las instituciones (escuela) organizadas desde la concepción patriarcal..., se trata de transformarlas radicalmente para dar entrada a los intereses y experiencias de las mujeres. En esta línea la sociedad está organizada con arreglo a las características del género dominante: la propia ciencia refleja una perspectiva eminentemente masculina: expresa una forma de conocer que supone una separación rígida entre sujeto y objeto. Parte de un impulso de dominación y control sobre la naturaleza y sobre los seres humanos, basado en la escisión entre cuerpo y mente, cognición y deseo, racionalidad y afecto—el tema del análisis de las metáforas que se han ido construyendo acerca del conocimiento científico, aporta ideas muy sugerentes en este sentido—. El análisis de la masculinidad de la ciencia, que tiene un notable interés para la perspectiva epistemológica de la construcción social del currículo a la que he hecho referencia en otras ocasiones, podría extenderse (se extiende, de hecho) a cualquier otro campo o institución social del capitalismo.

La importancia de la perspectiva feminista en la teorización del currículo proviene, precisamente, de esta "revolución epistemológica" que protagoniza y que no hace sino reforzar, radicalizar y enfatizar vertientes que estaban ya claramente diseñadas y abordadas en los estudios neomarxistas y de la sociología del conocimiento abiertamente impugnadores de la neutralidad del conocimiento, como hemos visto. Efectivamente: la epistemología no es una simple cuestión de acceso sino de posición, de punto de vista, depende de dónde se sitúa socialmente el sujeto que conoce. La situación de las personas que se hallan en desventaja social desarrollan formas de conocimiento incluso epistemológicamente mejores. Un ejemplo:

"El currículo oficial valora la separación entre sujeto y conocimiento, el dominio y el control, la racionalidad y la lógica, la ciencia y la técnica, el individualismo y la competitividad. Todas estas características reflejan las experiencias y los intereses masculinos, desvalorizando las estrechas conexiones entre quien conoce y lo que es conocido, la importancia de las relaciones personales, la intuición y el pensamiento divergente, las artes y la estética, el comunitarismo y la cooperación, características que están ligadas a las experiencias y los intereses de las mujeres."(Da Silva, op.cit., pág. 94).

La solución no consistirá simplemente en una inversión, buscando las experiencias femeninas, sino en construir currículos que reflejen, de forma equilibrada, ambas experiencias, masculina y femenina: lo deseable sería que las personas cultivaran características normalmente consideradas patrimonio exclusivo de uno de los dos géneros, pero teniendo presente que algunas de ellas serían menos deseables que otras (por ejemplo, el control y el dominio masculinos)... Estamos ante una discusión interesante: ¿es esta propuesta posible?, ¿es deseable?, ¿nos conduce a unas identidades de género de perfiles mucho menos definidos o incluso a la desaparición de éstas en tanto que construcciones sociales?, ¿apostamos definitivamente por unas identidades nómadas o por una imposición de las identidades hasta ahora dominadas?, ¿llevamos hasta sus últimas consecuencias la idea de que las identidades femeninas, en tanto que dominadas, constituyen puntos de vista moralmente superiores y, por tanto, susceptibles de imponerse socialmente?

Las respuestas a las preguntas anteriores son múltiples y muy variadas desde las perspectivas de las pedagogías feministas (me viene a la memoria el libro de J.Varela sobre el dispositivo de la feminización y su crítica a ciertos feminismos que a su juicio no hacen sino reforzar los estereotipos y naturalizar las desigualdades. No se trata de un dilema fácil de resolver: el propio dilema refleja las tensiones de un proceso social inconcluso.

Resumiendo; en todo caso la introducción del concepto de género en la teoría del currículo tiene el mérito de llamar la atención sobre la necesidad de preguntarnos en qué formas el currículo está implicado en la

11 En la actualidad esta separación está cuestionada desde algunas perspectivas que argumentan que no existe ninguna identidad sexual que no sea discursiva y, de alguna manera, socialmente construida. En buena medida estas consideraciones son las que darían lugar al paradigma *queer*, que es abordado en el apartado "currículo y cuestión sexual".

formación de la masculinidad y por tanto en la producción y reproducción social y cultural del patriarcado y del dominio y control del género masculino en un contexto social más amplio. Naturalmente que tomarse en serio estas premisas supone algo más que la "coeducación", que la ampliación del currículo vía "temas transversales" o vía asignaturas como la de "Papeles de hombres y mujeres"...; supone entrar bien pertrechado a las entrañas del código para impugnar las prácticas tradicionales de enseñanza armados de los pertrechos y de los valores de la pedagogía feminista que tantas coincidencias y lazos establece con el resto de los enfoques críticos...; eso sí, evitando por todos los medios hacer de lo femenino otra nueva identidad esencializada y naturalizada.

CURRÍCULUM Y CUESTIÓN SEXUAL.

La teoría *queer* (extraño) surge en países como GB o USA al unificarse los estudios gay y lésbicos. Su objetivo es complicar la cuestión de la identidad sexual, indirectamente, la cuestión de la identidad cultural y social: de ahí sus implicaciones curriculares, aún muy ténues por estos pagos.

Siguiendo la teorización feminista sobre el género, pero descentrándola aún más de su raíz biológica, la teoría *queer* plantea la hipótesis de la construcción social de la propia sexualidad, de la forma en que vivimos nuestra propia sexualidad. Así, la identidad sexual es también una tradición discursiva, depende del significado que se le da y es, como la identidad de género, una construcción social y cultural. La heterosexualidad sería la construcción naturalizada y considerada "normal", la norma invisible a partir de la cual otras —en particular las homosexuales— son vistas como desviaciones o anomalías.

Al igual que existe una epistemología feminista, existe una epistemología *queer* (situada desde la homosexualidad) y una pedagogía *queer*, tal como la defienden autoras como Deborah Britzman. Evidentemente esta pedagogía no se plantea la mera introducción de la sexualidad en el currículo, o la tolerancia con la identidad homosexual, va mucho más allá y postula un cuestionamiento profundo de la noción de lo correcto e incorrecto, de lo moral e inmoral, de lo normal y anormal; el énfasis de la pedagogía *queer* no está en la información, sino en metodología de análisis y comprensión del conocimiento y de la identidad sexuales.

"Un currículo inspirado en una teoría *queer* es un currículo que fuerza los límites de las epistemes dominantes: un currículum que no se limita a cuestionar el conocimiento como socialmente construido, sino que se aventura a explorar aquello que todavía no fue construido. Es la diferencia que puede hacer diferencia en el currículo." (Da Silva, op.cit., pág.109).

CURRÍCULUM Y RAZA.

Como ocurre con las anteriores, se trata ahora de incorporar, que no de yuxtaponer como si de un mero sumando se tratara, la "variable" o "narrativa" étnica o racial a la problematización del currículum.

Tal como ocurriera con la clase o con el género, las teorías críticas concentraron en un principio sus análisis en la cuestión del acceso. La cuestión consistía en analizar el fracaso escolar de los niños y jóvenes pertenecientes a grupos étnicos considerados minoritarios, sin cuestionar a fondo el tipo de conocimiento que estaba en el centro del currículo transmitido.

En un segundo momento, a partir de los análisis postestructuralistas y de los estudios culturales el propio currículo pasó a ser problematizado; en los análisis más recientes son los propios conceptos de raza y etnia los que aparecen crecientemente cuestionados y convertidos, a su vez, en construcciones sociales o históricas.

La identidad étnica y racial es también una cuestión de saber y poder. La propia historia del término "raza", consolidado en el siglo XIX como forma supuestamente científica de clasificación de los grupos humanos sobre la base de sus características físicas y biológicas, está estrictamente ligado a relaciones de poder que oponen al hombre blanco y europeo a las poblaciones del resto de los países por ellos colonizados. La misma observación cabe para el término "etnia" que habitualmente se reserva para las identificaciones basadas en características supuestamente más culturales tales como la religión, modos de vida, lengua, etc. Una discusión que sirve para demostrar el carácter cultural y discursivo de estos términos: la confusión existente en las relaciones entre estos dos términos es también notable: tan pronto las etnias son consideradas subconjuntos de una raza determinada, como, al contrario, la etnia se convierte en un término más amplio —centrado en características culturales— susceptible de abarcar varias razas.

Para el postestructuralismo y la moderna teoría social, si los términos raza y etnia están sujetos a un constante proceso de mudanza y transformación, si no pueden ser considerados en absoluto como constructos fijos, dados y establecidos..., la "diferencia" y la "identidad" que de ellos emana no puede tampoco considerarse un hecho, ni mucho menos una evidencia, sino una construcción social y cultural fruto de un proceso relacional. Diferencia e identidad sólo existen en una relación de mutua dependencia: "lo que es (la identidad) depende de lo que no es (la diferencia) y viceversa" (Da Silva, op.cit.pág.101).

Las relaciones de todo esto con el currículo son evidentes:

"Es a través del vínculo entre conocimiento, identidad y poder como los temas de raza y de etnia ganan su lugar en la teoría del currículo. El texto curricular entendido aquí de forma amplia —el libro de texto, las lecciones orales, las orientaciones oficiales, los rituales escolares, las fechas festivas y conmemorativas—

está trufado de narrativas nacionales, étnicas y raciales. (...) La cuestión de raza y etnia no es simplemente un tema <transversal> es una cuestión central de conocimiento, poder e identidad. (...) La cuestión central consiste en sólo deconstruir el texto racial del currículo, cómo cuestionar las narrativas hegemónicas de identidad que constituyen el currículo." (Da Silva, op.cit., pág. 101-102).

La teoría crítica del currículo no debe por tanto conformarse con celebrar, añadir, informar acerca de la existencia de "otras narrativas" como si de una mera operación de adición se tratara. No se trataría únicamente de celebrar la diferencia sino de cuestionarla preguntándose cuáles son los mecanismos de construcción de identidades nacionales, étnicas, raciales; cómo se vinculan éstos a las relaciones de poder y dominio; cómo la identidad dominante logra su invisibilidad para, a partir de ella, construir a las otras como subordinadas... Resumiendo: un currículo centrado en este tipo de cuestiones evitaría reducir al multiculturalismo en una cuestión de mera información, dejaría de ser una mera yuxtaposición folklórica — en el mejor de los casos— para convertirse en algo profundamente político. Veamos cómo utilizando algún ejemplo como el relativo a las actitudes racistas del alumnado:

"Un currículo crítico inspirado en las teorías sociales que cuestionan la construcción social de la raza y de la etnia evitarían tratar el racismo de una manera simplista (...) como una cuestión de preconcepción individual. (...) Tratar el racismo como una cuestión individual conduce a una pedagogía y a un currículo centrados en una simple terapéutica de actitudes individuales consideradas erradas (... en lugar de) centrarse en la discusión de las causas institucionales, históricas y discursivas del racismo. Está claro que las actitudes racistas individuales deben ser cuestionadas y criticadas, pero siempre como parte de la formación social más amplia del racismo.

Tratar el racismo como cuestión institucional y estructural no significa, entretanto, ignorar su profunda dinámica psíquica. La actitud racista es el resultado de una compleja dinámica de subjetividad que incluye contradicciones, miedos, ansiedades, resistencias... El racismo es parte de una economía del afecto y del deseo hecha en gran parte de sentimientos que pueden ser considerados <irracionales>. Como consecuencia, un currículo antirracista no puede quedar limitado al fortalecimiento de informaciones <racionales> sobre la <verdad> del racismo. Sin ser terapéutico, un currículo antirracista no puede dejar de ignorar la psicología profunda del racismo." (Da Silva, op.cit., págs. 102-103).

En la reciente antropología cultural, el racismo es la consecuencia de la existencia de una imagen "verdadera" de la identidad que describe de forma inferiorizada a las otras; la crítica cultural denuncia precisamente que el racismo no es una cuestión de verdad o falsedad, sino de una representación que no puede ser desligada del poder. La representación es siempre inscripción, una construcción lingüística y discursiva dependiente de las relaciones de poder. El opuesto de la representación racista de una determinada identidad racial no es simplemente una identidad "verdadera", sino otra representación realizada a través de una oposición enunciativa en la jerarquía de las relaciones de poder: eso es lo que el currículo debe colaborar a construir. Se trataría de preguntarse si es cierto eso de que los gitanos "roban"... , o roban más que otros..., o hasta qué punto las propias relaciones de poder son las responsables, en última instancia, de construir esa representación gitano = ladrón, que está en la base de una concepción inferiorizada de la identidad gitana, que conduce, finalmente, a la marginalidad y exclusión social de toda la "etnia". Una noción de currículo crítico debería, en consecuencia, convertir la noción de representación —preguntándose cómo se construyen las identidades políticamente a través de su representaciones discursivas— en una cuestión medular, como hacen los Estudios Culturales. Además, no habría que olvidar la necesidad de huir del esencialismo: no sólo el que aparece en sus formas más groseras —ligadas a la biología—, sino el que anida en formas mucho más sutiles de índole cultural concibiendo la identidad como expresión de alguna propiedad cultural intrínseca de los diferentes grupos étnicos o raciales. En el centro de un currículo crítico habría que tener muy presente, en suma, la necesidad de considerar la identidad como algo histórico, contingente y relacional.

PRODUCTOS TEÓRICOS FRUTO DEL POSTESTRUCTURALISMO Y DEL POSTMODERNISMO.

*Teoría postcolonial del currículo.

Paulo Freire, Frantz Fanon, Albert Memmi, Edward Said..., serían algunos de sus iniciadores y representantes. El último citado es un antropólogo autor de una obra que causó cierto revuelo a finales de los 80: *Orientalismo. El oriente como invención de occidente*. En ella, siguiendo la teorización foucaultiana, tras analizar toda la abundante literatura orientalista construida en occidente, argumenta que Oriente es una invención occidental, se trata de una narrativa que, efectivamente, construye el objeto de aquello que habla. De aquí cabría deducir que el Otro no es, pues, un dato objetivo sino una criatura imaginaria del poder.

El análisis postcolonial reúne así postestructuralismo y postmodernismo para cuestionar las relaciones de poder y las formas de conocimiento que colocaron al sujeto imperial europeo en su actual posición de privilegio. A diferencia de otros análisis post, el énfasis de la teorización del postcolonial está en las relaciones de poder entre naciones. En términos foucaultianos cuestiona las complejas conexiones entre saber, subjetividad y poder establecidas en el continuo proceso de historia de la dominación colonial.

Para el currículo postcolonial es importantísima también la noción de representación que considera como un proceso central de formación y producción de la identidad cultural y social, y que se expresa en un texto

literario, en una pintura, en una fotografía, en una película, en una valla publicitaria... Es a través de ella como construimos la identidad del Otro y, al mismo tiempo, la propia.

Una perspectiva postcolonial exige un currículo multicultural que no separe cuestiones de conocimiento, cultura y estética de cuestiones de poder, política e interpretación: reivindica, fundamentalmente, un currículo descolonizado.

*Los Estudios Culturales del currículo.

El origen de este campo data de 1964 en la universidad británica de Birmingham. El impulso inicial partió de la necesidad de cuestionar la comprensión de la cultura dominante en la crítica literaria británica que identificaba la cultura con las "grandes obras" de la literatura, incurriendo en una visión burguesa y elitista, haciendo incompatible el término cultura y la democracia. Las obras de R.Williams y de R.Hoggart y, más tarde, de E.P.Thompson son centrales en la sociogénesis de los Estudios Culturales. Desde el punto de vista de los enfoques y las metodologías, los Estudios Culturales se han ido desarrollando de una forma muy abierta: existen y conviven perspectivas marxistas y estructuralistas en sus orígenes, junto a otras abiertamente etnográficas y, a partir de los 80, se constata una aproximación a los planteamientos postestructuralistas foucaultianos y derridianos. Una heterogeneidad que se vislumbra también en las perspectivas sociales adoptadas: versiones centradas en cuestiones de género, de raza, de sexualidad...

Entre tanta heterogeneidad pueden apreciarse ciertos puntos comunes, no obstante: en primer lugar, se concentran en el análisis de la cultura como forma global de vida, como experiencia vivida de un grupo social (R.Williams), hasta el punto que lo cultural se convierte casi en origen de la dinámica social, en abierta crítica a la ortodoxa oposición marxista entre superestructura e infraestructura. En segundo lugar conciben la cultura como un campo de lucha en torno a la significación social: la cultura como campo de producción de significados en el cual los grupos sociales enfrentados y situaciones diferenciadas de poder lucharían por imponer sus significados, su visión de la vida. Recuérdese a este respecto las tesis de la "nueva sociología de la educación", pero adviértase la importancia que aquí se otorga a la cultura, al conocimiento, como constructor de identidades, subjetividades y poder. En tercer lugar, los Estudios Culturales no pretenden ni la neutralidad ni la parcialidad, tomando claramente partido a favor de los grupos desfavorecidos en esas relaciones de poder; sus análisis y propuestas deben entenderse como una intervención en la vida política y social.

En su base, anida la impugnación de las disciplinas académicas tradicionales: si la institución del currículo es una "invención o artefacto" social como cualquier otra, el contenido del currículo es una "construcción" social. Conocimiento y currículo son campos sujetos a disputa e interpretación desde puntos de vista hegemónicos y contrahegemónicos: sería lícito plantear que los Estudios Culturales ponen sobre la mesa la pugna entre "epistemologías socialmente situadas".

"Desde esta visión —la de los Estudios Culturales:J.M.— el conocimiento no es una revelación o un reflejo de la naturaleza o de la realidad, sino el resultado de un proceso de creación e interpretación social. (...) **Es posible pensar en un currículo que enfatizase precisamente el carácter construido e interpretativo del conocimiento** (la negrita es mía:J.M.) (...)

Así como no hay una separación rígida entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Artes, no existe una separación entre el conocimiento tradicionalmente considerado como escolar y el conocimiento cotidiano de las personas implicadas en el currículo." (Da Silva, op.cit., págs. 135-136).

La epistemología dominante es fundamentalmente realista, por ello el conocimiento es un objeto preexistente y la tarea de la pedagogía y del currículo consiste precisamente en desvelarlo. En un mundo cada vez más complejo en el que la característica más sobresaliente es la incertidumbre y la inestabilidad, en un mundo atravesado por la conflictividad y la confrontación, en que la cuestiones de la diferencia y de la identidad se han vuelto en cierto modo tan centrales, cabe pensar que la idea de los Estudios Culturales está llamada a ocupar un espacio importante en el cambio de las perspectivas del currículo. Así al menos parecen haberlo pensado algunos autores como H.Giroux, M.Apple, S.Hall, el propio Da Silva, y en España F.Hernández, cuyas últimas aportaciones parecen ir encaminadas en la profundización de estas propuestas.

Para ampliar la información sobre los Estudios Culturales resulta muy recomendable la lectura de un artículo del citado Fernando Hernández (1999) "Estudios culturales y lo emergente en la educación", publicado en el nº 285 (noviembre) de *Cuadernos de Pedagogía*. En todo caso, el interés de estas ideas para la reflexión pedagógica me parece evidente.