

FOTOCOPIADORA
337 CEHCE

Folio 143
SF 2
D/F 2

Tomaz Tadeu de Silva

Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo

2ª Edición
Auténtica Editorial, Belo Horizonte, 1999

Agradecimientos

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

Traducción: Inés Cappellacci

Sumario

- I. **Introducción**
Teorías del currículo: ¿qué es esto?
- II. **De las teorías tradicionales a las teorías críticas**
Nacen los "estudios sobre currículo": las teorías tradicionales
Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia
Contra la concepción técnica: los reconceptualistas
La crítica neomaxista de Michael Apple
El currículo como política cultural: Henry Giroux
Pedagogía del oprimido versus pedagogía de los contenidos
El currículo como construcción social: la "nueva sociología de la educación"
Códigos y reproducción cultural: Basil Bernstein
¿Quién escondió el currículo oculto?
- III. **Las teorías pos-críticas**
Diferencia e identidad: el currículo multiculturalista
Las relaciones de género y la pedagogía feminista
El currículo como narrativa étnica y racial
Una cosa "extraña" en el currículo: la teoría *queer*
El fin de las metanarrativas: el pos-modernismo
La crítica pos-estructuralista del currículo
Una teoría pos-colonialista del currículo
Los Estudios Culturales y el currículo
La pedagogía como cultura, la cultura como pedagogía
- IV. **Después de las teorías críticas y pos-críticas**
Currículo: una cuestión de saber, poder e identidad

Referencias bibliográficas

1911
1912
1913
1914
1915
1916
1917
1918
1919
1920
1921
1922
1923
1924
1925
1926
1927
1928
1929
1930
1931
1932
1933
1934
1935
1936
1937
1938
1939
1940
1941
1942
1943
1944
1945
1946
1947
1948
1949
1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia

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

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

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

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

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

- 1970 - Louis Althusser, *La ideología y los aparatos ideológicos del estado*.
- 1970 - Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*.
- 1971 - Baudelot y Establet, *La escuela capitalista en Francia*.
- 1971 - Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*, v. I.
- 1971 - Michael Young, *Conocimiento y control: nuevas direcciones de la sociología de la educación*.
- 1976 - Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*
- 1976 - William Pinar y Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*.
- 1979 - Michael Apple, *Ideología y currículum*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lecturas

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

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

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

(Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani)

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

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