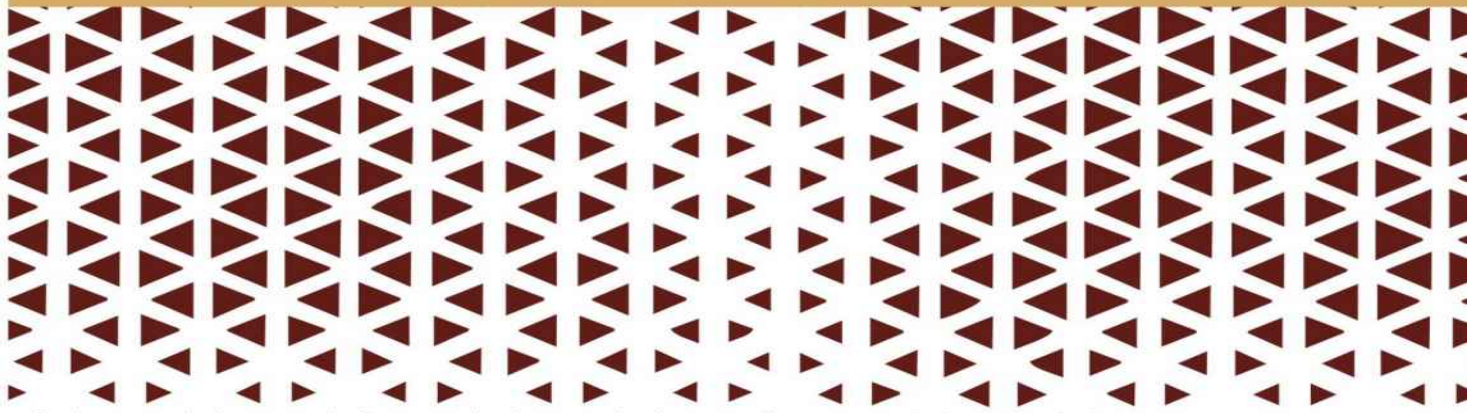




WAYNE AU

Estudios críticos del currículo

Educación, toma de conciencia y
políticas del conocimiento



En la tesis XI sobre Feuerbach, Carlos Marx señalaba que nos hemos dedicado a pensar el mundo de diversas maneras, pero de lo que se trata es de transformarlo. Žižek, el filósofo eslavo, ha afirmado que tenemos que revertir dicha tesis. En un mundo complejo, contradictorio e incierto como el que vivimos, necesitamos huir de la performatividad, del hacer por el hacer, de las actuaciones oportunistas, de los esquemas de acción que se nos ofrecen como la "salvación definitiva". **Tenemos que parar, detenernos y pensar, pensar libremente, pensar con los demás y pensar en profundidad.** Esta colección *Pensar la Educación*, no pretende ni más ni menos que lo dicho: pensar la educación como la alternativa necesaria para frenar la constante presión a hacer cosas, a innovar ciegamente, a hacernos creer que estamos cambiando todo para no cambiar nada al estilo del Gato pardo de Lampedusa. Para ello, para ayudarnos a pensar y pensar con los otros, la colección quiere ofrecer herramientas conceptuales, reflexiones e ideas, intempestivas, desconcertantes e incluso singulares, pero siempre profundas para que nos ayuden a entender qué está ocurriendo en la educación y también releer, volver a replantearnos las mejores ideas, conceptos y enfoques de nuestro pasado reciente. Esperamos con ello, con esta colección, atisbar la revolución pedagógica que tanto necesitamos.

DIRECTOR DE COLECCIÓN

J. FÉLIX ANGULO RASCO

Catedrático retirado de Educación. Universidad de Cádiz. Investigador responsable de la línea 6ª Currículum y evaluación. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. PUCV Chile.

CONSEJO ASESOR

MARÍA CECILIA BOCCHIO

Profesora Asistente de Política Educacional y Legislación Escolar. Escuela de Ciencias de la Educación, FFYH-Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

GINA PAOLA RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de la Pampa. Facultad Económicas y Jurídicas Argentina.

SILVIA REDON PANTOJA

Pontificia Católica Universidad de Valparaíso. Catedrática de Educación. Escuela de Pedagogía. Chile.

ANTONIA DARDER

Leavey Presidential Endowed Chair in Ethics and Moral Leadership en la School of Education de la Loyola Marymount University y Professor Emerita of Educational Policy, Organization, and Leadership en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. USA.

MARÍA ALFREDO MOREIRA

Profesora Asistente. Escuela de Educación. Universidad do Minho. Portugal.

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. España. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

MIGUEL LÓPEZ MELERO

Catedrático Emérito. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. España.

ENRIQUE JAVIER DíEZ GUTIÉRREZ

Profesor Titular. Facultad de Educación. Universidad de León. España.

DAVID BERLINER

Regents' Professor of Education Emeritus. Arizona State University. USA.

Wayne Au

Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento.

1a ed. en cast. - Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2020.

176 p.; 22.5x14.5 cm.

ISBN 978-84-18095-27-6

Depósito legal: M-14045-2020

Título original: "Critical Curriculum Studies"

Edición original: First published 2012 by Routledge. 711 Third Avenue, New York, NY 10017. Simultaneously published in the UK by Routledge.

2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxford OX14 4RN.

Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informabusiness. © 2012 Taylor Francis.

The right of Wayne Au to be identified as author of this work has been asserted by him in accordance with section 77 and 78 of the Copyright, Designs and Patents Acts 1988.

All Rights Reserved. Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group LLC.

Edición actual: Primera en castellano. Julio de 2020

© 2020, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

ISBN: 978-84-18095-27-6

Depósito legal: M-14045-2020

Thema: JNF [Estrategias y políticas educativas]; JNDG [Planificación y desarrollo curricular]; JMAQ [Cognitivism, teoría cognitiva]

Traducción: Ángela Schikler y Silvia Tenconi

Composición: Eduardo Rosende

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)

Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: [@MyDeditores](https://www.instagram.com/minoydavila/), [facebook.com/MinoyDavila](https://www.facebook.com/MinoyDavila),
[instagram.com/minoydavila/](https://www.instagram.com/minoydavila/)

WAYNE AU



Estudios críticos del currículo

Educación, toma de conciencia y
políticas del conocimiento

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Dedicado a Makoto Choge Shimabukuro-Au

Hijo, tú me has enseñado acerca del amor, de la vida y del aprendizaje mucho más de lo que yo hubiera imaginado posible.

Índice de contenido

Agradecimientos del autor

Prólogo, por Michael Apple

1. Introducción: contradicción en los estudios curriculares
2. Con y dentro del mundo: desarrollo de una concepción dialéctica de conciencia
3. Epistemología y experiencia educativa: el currículo, la accesibilidad al conocimiento y el diseño del ambiente complejo
4. Desarrollo del punto de vista curricular: la objetividad fuerte y la política del conocimiento escolar
5. Currículo de los oprimidos: el punto de vista curricular en la práctica
6. Conclusión: conciencia crítica, autonomía relativa y currículo

Referencias bibliográficas

Agradecimientos del autor

Este volumen no hubiera sido posible sin el apoyo político, intelectual, emocional y personal de un grupo de personas (en su mayoría sin ningún orden en particular):

Benji Chang, Kristen Buras, Michael Dumas, Jeff Sapp (y Sino y Helena), Eugene Fujimoto, Nga Wing Wong, the Kuma Krew, Diana Hess, Luis Gandin, Linda Mizell, Jesse Hagopian, Sarah McFarlane, Ken Rubin, Michael Vavrus, Katy Swalwell, Paulette Thompson, Taina Rosario-Collazo, Katie Baydo-Reed, Bill Ayers, Christine Sleeter, Antonia Darder, Peter McLaren, Anthony Brown, Kefferlyn Brown, Sonia Nieto, Bree Picower, Karen Zapata, Dave Stovall, Brian Gibbs, y Rima Apple.

Mis antiguos colegas de la Universidad Fullerton del Estado de California, especialmente Mark Ellis, Kristin Stang, Debbie Ambrosetti, Daniel Choi, Pablo Jasis, Nick Henning y el Grupo de Investigadores y Educadores Críticos (RACE, por sus siglas en inglés).

Mis colegas actuales de la Universidad de Washington, especialmente Brad Portin y Cherry Banks, por la oportunidad de enseñar en la Universidad de Washington Bothell y regresar a Seattle, así como a Walter Parker, Ken Zeichner, James Banks y Ed Taylor por su continuo apoyo.

Mis antiguos y actuales compañeros en el *Rethinking Schools*: Bob Peterson, Linda Christensen, Stan Karp, Bill Bigelow, Melissa Tempel, Stephanie Walters, Kelley Dawson-Salas, Rita Tenorio, Mike Trokan, Teagan Dowling, Jody Sokolower, Kathy Xiong, Dyan Watson, Helen Gym, Barbara Miner, Catherine Capellaro, Fred McKissack, Hyung Nam y David Levine.

Un agradecimiento especial para quienes leyeron partes o la totalidad de este manuscrito (en varias versiones) y brindaron sus muy necesarios comentarios críticos: Thomas Thomas, Noah DeLissovoy, Keita Takayama, Minerva Chávez, Alexa Dimick, Joe

Ferrare, Rosie Ordonez-Jasis, y mi querido amigo, mentor y colega, Michael W. Apple.

También gracias a Catherine Bernard y Georgette Enríquez de Routledge por su continuo apoyo a mi trabajo.

Toda mi familia (los Au, los Shimabukuro, los Welles, los Colunga, los Ito, los DeWeese, los DeWeese-Parkinson), pero especialmente mi suegro Bob, mi madre Priscilla y mi suegra Cathie por ocuparse del cuidado infantil (que me ayudó a encontrar tiempo para escribir), así como a Verónica Barrera, Chiloé Barrera-Chloyd y Yume Barrera-Matsudaira por su continuo amor y apoyo.

Este libro tampoco se podría haber realizado sin el amor de mi vida, Mira Shimabukuro. Gracias.

Por supuesto, todas y cada una de las deficiencias son más y solo más.

Algunas partes de *Estudios críticos del currículo* han aparecido en:

Au, W. (2010). Critical reflection in the classroom: Over-determination, relative autonomy, and consciousness in social studies education. En A. DeLeon & E. W. Ross (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and social education: Towards new perspectives for social studies education* (pp. 163-82). Amsterdam: Sense Publishers.

Au, W. (2011). Critical standpoint in the curriculum: Challenging hegemony in the politics of knowledge. En C. S. Malott & B. J. Porfilio (Eds.), *Critical pedagogy in the 21st century: A new generation of scholars* (pp. 213-32). Charlotte, NC: Information Age Publishers.

Prólogo

por Michael W. Apple

Profesor de Currículo e Instrucción y de
Estudios de Políticas Educativas en John Bascom,
Universidad de Wisconsin-Madison.

En medio de la depresión de la década de 1930, George Counts desafió a los educadores con una pregunta fundamental. **¿Puede la escuela contribuir a construir una sociedad nueva y más igualitaria?** Para Counts, la respuesta era sí, pero solo si los educadores asumieran su responsabilidad de desafiar las relaciones económicas, políticas y culturales dominantes (Counts, 1932). Por supuesto, Counts no estaba solo al poner este tema sobre el tapete. Educadores como Harold Rugg, Theodore Brameld y otros se unieron a él. W. E. B. DuBois, Carter G. Woodson y Anna Julia Cooper también se expresaron con elocuencia sobre las realidades de los pueblos oprimidos y el lugar de la educación en las constantes luchas para superar la dominación (véase, por ejemplo, Lewis, 2000; Woodson, 1933/1990). Se podrían encontrar voces similares y poderosas entre otros grupos minoritarios y, además, esas voces siempre estuvieron presentes entre las mujeres activistas.

Las condiciones angustiantes de las que emergieron estas voces son, nuevamente hoy, sorprendentemente visibles. **El empobrecimiento, el desempleo y las crecientes desigualdades se combinan con una agenda neoliberal y neoconservadora que, una vez más, defiende los arreglos económicos y políticos que, en primer lugar, condujeron a la crisis.** Esta agenda refleja (Apple, 2006), en educación, un énfasis en la privatización, la competencia, el currículo basado en pruebas, un ataque a los docentes y a los multiculturalismos serios, y mucho más. En muchos sentidos, estamos, nuevamente, siendo testigos de la década de 1930.

Al igual que en la década de 1930, los educadores comprometidos se enfrentan, nuevamente, a los problemas acuciantes que rodean lo que las escuelas pueden hacer para desafiar lo que está sucediendo en la sociedad en general, y para preparar a sus estudiantes para que comprendan y actúen como ciudadanos críticos en esa sociedad. Una vez más, se nos pide que volvamos a involucrarnos en problemas que simplemente no desaparecerán, que no se pueden resolver fácilmente utilizando nuestros modelos técnicos habituales de razonamiento. ¿Qué se entiende por “conocimiento oficial”? ¿Qué objetivos sociales deben guiar nuestras decisiones? ¿Quién debe tomar las decisiones curriculares? ¿Cuál es la relación entre nuestras respuestas a estas preguntas y el tipo de sociedad socialmente justa que queremos para nosotros y para nuestros hijos (ver Apple, 2000, 2004)?

Un elemento clave en todas estas cuestiones es el currículum en sí. Por su propia naturaleza, el concepto de currículum no puede ser neutral. Es, fundamentalmente, valorativo. Se trata de lo que Raymond Williams denominó, tan acertadamente, “tradición selectiva”: el conocimiento de alguien, las ideas de alguien sobre lo que tiene importancia como cultura legítima (Williams, 1961). Por lo tanto, las discusiones sobre el currículum son el núcleo de cualquier consideración seria acerca de la educación y de los valores que la sustentan.

Uno pensaría entonces que el campo del currículum, un campo con una larga historia de tratar tales cuestiones (Kliebard, 2004), estaría en el centro de estos importantes debates públicos. Lamentablemente, este no es el caso para gran parte del campo. Es como si nos hubiéramos separado de las ricas tradiciones del campo al tratar realmente con la selección y la enseñanza de los temas reales del currículum y con las preocupaciones conceptuales y políticas, relacionadas con las normas y prácticas involucradas. Debido a esto, una buena parte de la literatura en el campo curricular es retórica. Sustituye los eslóganes por un detallado trabajo conceptual, histórico y empírico. Además, gran parte de él ha perdido, con demasiada frecuencia, conexiones reales con las realidades de lo que sucede en las aulas.

La literatura sobre los estudios críticos del currículo no ha sido inmune a estos problemas. Aquí también, a menudo, predominan las consignas políticas. No se reflexiona lo suficiente sobre las realidades de la vida de los docentes y de los administradores, sobre las relaciones reales de poder y los problemas que enfrentan todos los días, ni sobre las discusiones y descripciones de tácticas, a corto y largo plazo, de lo que se puede hacer frente a estas realidades (véase, por ejemplo, Apple y Beane, 2007; Apple, Au y Gandin, 2009). Al mismo tiempo, no se presta suficiente atención a la construcción de una rica base conceptual y empírica para, realmente, realizar el trabajo crítico del currículo de una manera verdaderamente disciplinada.

Aquí es donde entra Wayne Au. Plantea serias dudas sobre algunas de las tendencias actuales dentro del campo curricular. Proporciona un conjunto de principios teóricos para pensar más rigurosamente sobre el trabajo crítico del currículo. Basa estos principios en una rica literatura internacional sobre formas dialécticas de razonamiento. Esto, en sí mismo, sería una contribución muy reflexiva. Pero *Estudios críticos del currículo* no es solo una contribución conceptual significativa. Au proporciona ejemplos detallados de cómo se ve, realmente, una práctica orientada a la crítica.

En su bien recibido libro anterior, *Unequal by Design*¹ (Au, 2009), Wayne Au presentó una acusación devastadora acerca del énfasis excesivo en los exámenes estandarizados de alto nivel y en las formas reduccionistas de responsabilidad en la educación. En dicho libro, señaló cómo tales políticas reducen el currículo a hechos simplistas para ser dominados por pruebas simplistas, y reducen a estudiantes y docentes a máquinas que producen respuestas. Ahora, Au pasa a un conjunto de problemas que surgen de esta acusación. Nos pide que pensemos de una manera verdaderamente radical acerca de las formas alternativas (quizá opositora fuera aquí una mejor palabra) de involucrarse en la educación.

Una de las revistas más importantes que, constantemente, publica material interesante en educación crítica es *Rethinking*

*Schools*². Wayne Au es uno de los editores de *Rethinking Schools* y en este rol ha publicado una serie de piezas importantes sobre educación crítica multicultural, exámenes y otros temas. Sus credenciales —como alguien que puede vincular las complejas políticas involucradas en la política educativa con las luchas diarias de construir y defender una educación digna de su nombre— son indiscutibles. En *Estudios críticos del currículo*, Au usa sus habilidades para reunir, de una manera importante, las cuestiones de la teoría, las políticas y la práctica. Asume el ambicioso proyecto de formular y responder preguntas fundamentales sobre el currículo. Entre estas se encuentran: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y epistemológicos de los estudios críticos del currículo? ¿Cómo debemos pensar, de manera más matizada, en la relación entre la sociedad, el conocimiento y las personas? ¿Qué aportan estos entendimientos más matizados a la teoría curricular y al diseño del currículo? ¿Cuáles son las prácticas concretas que encarnan estos entendimientos críticos?

En su muy reflexivo libro (Wolff, 1984) *La producción social del arte*³, Janet Wolff nos recuerda que incluso nuestras formas más creativas de conocimiento están socialmente enraizadas y dependen de un conjunto completo de procesos sociales y formas colectivas del saber y del hacer. La comprensión de Wayne Au del conocimiento y su arraigo social es muy similar a esta. Él razona y, luego, nos proporciona una representación detallada de una comprensión más dialéctica de la conciencia, un concepto clave para pensar críticamente acerca de la relación entre los conocedores y el conocimiento. Al recurrir a una concepción profundamente social de conciencia, es capaz de reafirmar una comprensión más colectiva de las formas a través de las cuales las personas construyen sus realidades y cómo su conocimiento está conectado, de manera dinámica, a esas realidades.

Esto tiene una importancia fundamental con respecto a la forma en que pensamos sobre el currículo y a la forma en que diseñamos ambientes para que los estudiantes puedan aprender los conocimientos existentes y producir nuevos conocimientos que les

den poder en la sociedad en general. Y se relaciona directamente con la posición sobre el currículo que se toma en este libro, ya que Au es claro para construir y defender una posición acerca del currículo al que ve como un proceso de *diseño ambiental*. El ambiente, el conocedor, lo conocido y lo que será conocido, y cómo debemos pensar en todo esto —todo interconectado dialécticamente y socialmente—, son elementos clave en la concepción del currículo que presenta Au. Aunque está más involucrado políticamente que algunas de las figuras históricas que han abrazado creencias similares sobre el currículo, esto lo conecta con una larga tradición que incluye a Dewey y, más recientemente, a Huebner y a mí. Es una historia que necesita ser recapturada y vivida continuamente.

Estudios críticos del currículo es un libro provocativo. Desafía a muchas de nuestras conjeturas sobre el currículo, incluidas algunas de las suposiciones de los estudiosos del currículo que son también políticamente progresistas y críticos. Así es como debería ser. La palabra “crítico” implica serias deliberaciones y debates sobre lo que un campo da por sentado. Au nos pide, con razón, que participemos en tales debates acerca de nuestras políticas, teorías, normas y prácticas. Dadas las realidades de esta sociedad, esta es una tarea fundamental.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.) (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.) (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*, 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge.

- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day Company.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum*, 3rd ed. New York: RoutledgeFalmer.
- Lewis, D. L. (2000). W. E. B. Du Bois: *The fight for equality and the American century, 1919-1963*. New York: Henry Holt.
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto & Windus.
- Wolff, J. (1984). *The social production of art*. New York: New York University Press.
- Woodson, C. G. (1933/1990). *The mis-education of the negro*. Trenton: Africa World Press.

WAYNE AU



Estudios críticos del currículo

Educación, toma de conciencia y
políticas del conocimiento

Introducción: contradicción en los estudios curriculares

Mi carrera como profesor acreditado en estudios sociales y lengua y literatura comenzó en la escuela secundaria *Middle College* en *South Seattle Community College*. Alojado en el campus del colegio comunitario, *Middle College* era una pequeña escuela secundaria pública alternativa de Seattle para exalumnos desertores, de 16 a 21 años de edad, “ex” porque estos estudiantes* habían abandonado (o, más correctamente, habían sido excluidos de) las escuelas secundarias regulares, pero se habían dado cuenta de que querían tener otra oportunidad para graduarse y obtener su diploma. Este era el trabajo que yo quería, y me encantaba enseñar allí. Mis alumnos provenían de las más diversas familias de la clase trabajadora del sur de Seattle y la inmensa mayoría siempre estaba al borde de la crisis: al borde de integrar una pandilla, o de traficar con drogas, de alguna estafa relacionada con la vida en las calles; al borde de la falta de vivienda o del desempleo; al borde del abuso de drogas y de alcohol; al borde de la depresión o del suicidio; al borde de ir a la cárcel; al borde de graves problemas de salud. Y, a veces, perdimos estudiantes en estas crisis, al borde del abismo, para no volver nunca.

No tengo la intención de parecer aquí demasiado nefasto, pero esta era (y es) la realidad de un número cada vez mayor de las vidas de nuestros estudiantes. Por ejemplo, a partir de 2009, aunque representan solo el 25 por ciento de la población general, el 42 por ciento (31,3 millones) de los niños en los Estados Unidos pertenecen a familias de bajos ingresos (Chau, Thampi y Wight, 2010), y está bastante bien establecido que los problemas relacionados con la pobreza, como la inseguridad alimentaria y la falta de atención médica adecuada, tienen un impacto negativo en el

éxito educativo (Berliner, 2009). Como escuela para “desertores”, tuvimos una alta concentración de estudiantes que enfrentaban problemas serios.

Sin embargo, incluso en medio de tales luchas, nuestros estudiantes también estaban siempre al borde del éxito educativo mientras luchaban contra los demonios de la baja autoestima y de la pobre capacitación para graduarse. Eran brillantes, apasionados y artísticos, a menudo conscientes cultural y políticamente y, ciertamente, en algunos aspectos, mucho más atrevidos y maduros de lo esperable para su edad. Como dije antes, me encantó trabajar con esos estudiantes. Fueron luchadores, no toleraban tonterías, vivían apasionadamente, tenían el intelecto y el humor extremadamente agudos y encarnaban un gran potencial para transformar sus propias vidas, especialmente si encontraban los recursos para luchar contra las limitaciones materiales que estaban tan presentes en sus vidas diarias. Cuando nuestros alumnos terminaron sus estudios, todos tenían motivos serios para celebrar, ya que nada igualaba la feliz experiencia de la graduación de la escuela secundaria *Middle College*.

Además de haber dejado sus escuelas secundarias tradicionales, mis estudiantes del *Middle College* tenían al menos otra cosa en común: el odio a la educación que habían recibido, antes de ingresar a nuestro programa, los alejó de las escuelas. Emocional, académica, cultural, social, política y, a veces, hasta físicamente marcados por el sistema “regular” de educación, todos mis estudiantes tenían lo que podríamos llamar TPTE: Trastorno postraumático de la escolaridad. Tal distanciamiento extremo fue lo que intentamos superar en *Middle College* y, si bien no siempre tuvimos éxito (por ejemplo, nuestro índice de abandono se mantuvo en torno a la pérdida de 1/3 de nuestros estudiantes cada trimestre, generalmente debido a una falta de madurez o a una circunstancia de la vida relacionada con la pobreza que se convirtió en un obstáculo demasiado grande), trabajamos arduamente para crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes pudieran recuperar su educación. En retrospectiva, creo que superar este distanciamiento fue el factor clave para cualquiera de los éxitos de

los que disfrutamos y, para lograrlo, utilizamos dos estrategias clave. Primero, en la mayoría de los días y en una multiplicidad de formas, demostramos claramente que nos preocupábamos por el bienestar de nuestros estudiantes en los niveles emocional, social, físico y educativo. En segundo lugar, mi co-profesor y yo desarrollamos una cultura de resistencia curricular en nuestra clase de estudios coordinados de ciencias sociales y lengua y literatura.

La premisa de nuestra resistencia curricular fue simple: operamos a partir de la suposición básica de que ciertas perspectivas, más políticamente críticas del mundo y de las realidades de las relaciones sociales e históricas, habían sido, explícita o implícitamente, negadas a nuestros estudiantes en su educación anterior. Este enfoque nos ayudó a superar el distanciamiento incorporado y la resistencia a la educación de nuestros estudiantes porque validó sus experiencias y sentimientos sobre el currículo anterior que no se conectaba con sus vidas. Al mismo tiempo, nuestro enfoque reconoció y explicó lo que vieron suceder en sus comunidades y en el mundo. A partir de este supuesto (que les dijimos, explícitamente, que era la base de nuestra enseñanza), buscamos desarrollar un currículo que reconociera las realidades materiales sociales, culturales y económicas de nuestros estudiantes, un currículo que validara sus experiencias con las relaciones de poder en sus vidas.

En la práctica, esta cultura de resistencia curricular significó que, por ejemplo, al enseñar la historia de los Estados Unidos, usáramos *La otra historia de los Estados Unidos*⁴ de Zinn (1995), que proporciona las perspectivas, a menudo olvidadas, de muchos grupos oprimidos o marginados en la historia de los Estados Unidos. O que, al enseñar historia del mundo, incluyéramos libros como *Las venas abiertas de América Latina*, de Galeano (1998), que detalla la colonización europea de las Américas, pero le otorga un gran valor al hecho de honrar la perspectiva y la resistencia de los pueblos indígenas. O cuando la Organización Mundial del Comercio se reunió en Seattle en 1999, en que realizamos un estudio de un trimestre sobre la globalización, que prestó especial atención a los

problemas de explotación económica en el Sur global, el robo de conocimientos locales e indígenas sobre las plantas y la agricultura, las ramificaciones ambientales del libre comercio neoliberal y las formas de resistencia al neoliberalismo que se estaban manifestando en todo el mundo. Como resultado, nuestros estudiantes generaron una revista sobre la Organización Mundial del Comercio y muchos decidieron participar en las protestas de ese año (Au, 2000). Lo que une a todos estos ejemplos es que, a través de ellos, desarrollamos un currículo que hablaba de los fundamentos del racismo, del sexismo, del patriarcado y de la explotación de clases en los Estados Unidos, un currículo que también impulsó a los estudiantes a mejorar sus habilidades de pensamiento, de escritura y de alfabetización crítica. En muchos sentidos, al usar funcionalmente lo que se podría referir, apelando a Freire (1974), como el “currículo de los oprimidos”, utilizamos las ubicaciones sociales de los estudiantes, las experiencias vividas y las realidades materiales, como un medio para que ellos pudieran comprometerse, críticamente, tanto con el mundo como con el conocimiento y las habilidades académicas. Por lo tanto, este currículo alentó a los estudiantes a desarrollar las habilidades para comprender mejor las relaciones sistemáticas que afectaban su propia existencia, con la esperanza de que aplicaran su aprendizaje para tomar el control de sus propias vidas, al menos graduándose y, tal vez, estableciéndose también en el mundo como agentes del cambio social.

Estudios críticos del currículo surge directamente de estas experiencias docentes en la escuela secundaria *Middle College*. Como profesor practicante de K-12⁵, sabía que lo que estábamos enseñando funcionaba para llegar a nuestros estudiantes, estudiantes generalmente etiquetados como difíciles de alcanzar. Y aunque, en ese momento, yo ya tenía algunas herramientas teóricas y políticas para pensar sobre nuestro currículo y su efectividad (por ejemplo, un contacto inicial con el trabajo de Freire a través de mi programa de formación docente, así como una educación personal sobre el marxismo), no tenía ni la capacitación ni el tiempo ni los

recursos para pensar, formalmente, en “por qué” y en “cómo” nuestro currículo tenía tanto éxito con nuestros estudiantes.

Ahora, después de más de 10 años, un doctorado y un cargo de profesor asistente en la universidad, finalmente he vuelto a reflexionar, a través de este libro, sobre los tipos de currículo que enseñamos en el *Middle College*. Sin embargo, *Estudios críticos del currículo* no tiene que ver directamente con mis experiencias en el *Middle College*, sino con los problemas generales que rodean la política del currículo. De todas formas, los argumentos y análisis que hago aquí con respecto al poder explicativo de asumir el punto de vista de los oprimidos en nuestra enseñanza están, en efecto, en deuda con los estudiantes, la escuela, los colegas y el currículo que me iniciaron como profesor. *Estudios críticos del currículo*, además de sus orígenes conceptuales en el contexto de mi práctica anterior, también deben contextualizarse dentro de los estudios curriculares porque, fundamentalmente, al emprender este trabajo, estoy entrando en varios debates y controversias de larga data en este campo. En la siguiente sección me ocupo de estos temas.

La crisis en los estudios curriculares

Han pasado más de 40 años desde que Schwab (1969) declaró que el campo de estudios curriculares estaba “moribundo”, y más de 30 años desde que Huebner (1976) lo declaró “muerto”. Ambos estudiosos hicieron su pronóstico final basándose en el mismo conjunto de síntomas: una desunión conceptual percibida y la falta de aplicación práctica de los estudios curriculares a las prácticas escolares. Sin embargo, la muerte del campo ha sido larga y lenta, ya que los estudiosos contemporáneos del currículo expresan, regularmente, una grave preocupación por la desunión conceptual en el campo en los años intermedios (Jackson, 1996; Morrison, 2004; Wraga y Hlebowitsh, 2003). Como tal, el consenso académico parece ser que los estudios curriculares están sumidos en una crisis de desorden y confusión conceptual que inhibe su crecimiento y desarrollo (Miller, 2005; Slabbert y Hattingh, 2006). Con este volumen, busco ingresar a este debate académico sobre los

estudios curriculares con la intención de ofrecer una posible resolución conceptual a la autodenominada crisis en el campo. Comencé este capítulo introductorio con un recuento de los orígenes personales y curriculares de los *Estudios críticos del currículo*. En lo que sigue a continuación, debato sobre los contornos actuales de la lucha conceptual dentro del campo, una lucha que gira en torno a lo que se ha construido como una falta de unidad paradigmática (debido a un enfoque en las subjetividades) frente a una falta de conexión pragmática con los problemas del mundo real curricular (debido a un énfasis excesivo en la teoría). Luego, ofrezco un análisis crítico de algunas de las fortalezas y debilidades encontradas en esta lucha, todo lo cual sirve para establecer el marco para el análisis general que aquí se realiza. Sigo con un argumento sobre la justificación y la importancia de estudiar el currículo, así como una breve descripción general y una vista previa de los capítulos y argumentos de este libro. Finalmente, concluyo este capítulo con una breve explicación de mi propia ubicación social y mi biografía como parte de un compromiso para tratar de ser internamente coherente con los compromisos epistemológicos, metodológicos y políticos de *Estudios críticos del currículo*.

El giro crítico en los estudios curriculares

A mediados de la década de 1970, los estudios curriculares tomaron un giro notable hacia la política crítica, destacándose los temas de la igualdad y el poder dentro de la educación como un enfoque en la investigación curricular (véase, por ejemplo, Anyon, 1980; Apple, 1973, 1975; Rosenbaum, 1976). Pinar (1975, 1978) proclamó este giro crítico como parte del nuevo capítulo en el campo de los estudios curriculares que denominó la “reconceptualización”, una categoría problemática que muchos estudiosos —que Pinar identificó como “reconceptualistas”— rechazaron fundamentalmente por ser ahistórica y no representar adecuadamente la gama completa de su trabajo (Apple, 2010b). En las cuatro décadas transcurridas, un número significativo de

estudiosos críticos del currículo ha desarrollado trayectorias de investigación que utilizan orientaciones teóricas influenciadas por los **posmodernistas** con la expresa intención de examinar, explícitamente, la posicionalidad y la subjetividad de los actores del conocimiento y de la educación (Kafala y Cary, 2006; Slattery, 2006). Específicamente, en menor y mayor grado, los estudiosos han adoptado perspectivas con influencia **posmodernista** como el **feminismo** (véase, por ejemplo, Luke y Gore, 1992), los estudios culturales (véase, por ejemplo, Pinar, 2006), el **posestructuralismo** (véase, por ejemplo, Popkewitz y Fendler, 1999), los estudios sobre **discapacidad** (Erevelles, 2005), el **neomarxismo** (véase, por ejemplo, Apple, 1995), y los estudios **poscoloniales** (véase, por ejemplo, Dimitriadis y McCarthy, 2001), entre otros, para analizar las políticas de conocimiento escolar y prácticas en el aula. Si bien algunos de los estudios curriculares asociados con estos análisis mantuvieron un enfoque general en la realidad material (véase, por ejemplo, Anyon, 1980; Apple, 1995), lo que une estas orientaciones de influencia posmodernista es un reconocimiento abierto de la subjetividad de la experiencia y de la epistemología (Benton y Craib, 2001) que reconoce la complejidad de la realidad social y material para múltiples grupos y comunidades (Fraser, 1995; Hartsock, 1998a). Como tal, los estudios críticos en estudios curriculares han dado grandes pasos no solo para **cuestionar las relaciones de poder que existen dentro del conocimiento escolar**, sino también esforzándose para buscar un currículo que sea más equitativo, que **incluya varias perspectivas y que sea más resistente a las relaciones del *statu quo***.

La investigación sobre textos de estudio del currículo sinóptico confirma un cambio constante hacia las políticas críticas en el campo (Kim y Marshall, 2006), por lo cual, como afirma Miller (2005):

Ciertamente, ahora es un lugar común ver los estudios del currículo de los Estados Unidos como situados, siempre ubicados dentro de marcos discursivos más amplios, siempre como parte de los momentos culturales, políticos y educativos

de los Estados Unidos, del día y del lugar. Los estudios curriculares estadounidenses y el diseño y desarrollo curricular se consideran ligados a una gran cantidad de complejidades políticas, culturales, económicas, sociales e históricas locales. El currículo se considera integrado en múltiples contextos locales de uso, múltiples contextos de construcción y de relaciones. (pág. 18).

Por lo tanto, entre el enfoque del posmodernismo en la subjetividad del significado y de la perspectiva (Benton y Craib, 2001), la mayor presencia de teorías críticas influenciadas por la modernidad en los estudios curriculares (Kim y Marshall, 2006; Miller, 2005), y las estructuras fragmentadas y compartimentadas en cuanto a la escolarización y el currículo en general (Slabbert y Hattingh, 2006), no debería sorprender la existencia de un campo fracturado o balcanizado de estudios curriculares (Kafala y Cary, 2006; Säfström, 1999). Los estudiosos han estado aplicando nuevos paradigmas y epistemologías en sus intentos por comprender más a fondo la complejidad de lo que se enseña en las escuelas, así como los significados que los estudiantes, los docentes y las comunidades construyen posteriormente en el proceso.

La respuesta pragmática

El cambio hacia los análisis que se centraron, explícitamente, en la política y el poder en el conocimiento escolar no se produjo sin resistencia dentro de los estudios curriculares. Al opinar sobre la muerte del campo y el entonces reciente giro crítico, Jackson (1980) estuvo en desacuerdo tanto con los pronósticos de Schwab (1969) como con los de Huebner (1976) y afirmó que, tal vez, el campo de los estudios curriculares nunca existió realmente, pasando a burlarse del crecimiento de la política crítica en el campo. Hlebowitsh (1993, 1997, 1999, 2005) y Wraga (1998, 1999; Wraga y Hlebowitsh, 2003) han llevado aspectos de la crítica de Jackson a debates académicos más contemporáneos al afirmar que el campo de los estudios curriculares otorgó demasiada credibilidad al

planteamiento teórico crítico y, a su vez, sobrepolitizó el campo, se centró demasiado en la exploración teórica y descuidó el diseño del currículo práctico.

Como respuesta concreta al giro crítico en los estudios curriculares, Wraga y Hlebowitsh (2003) piden un “renacimiento” en la teoría curricular que rechaza, específicamente, las orientaciones paradigmáticas críticas que ellos sugieren no tienen lugar en el campo, donde la ideología y la “sólida erudición” son incompatibles y donde la experiencia de vida no debe ser considerada dentro del currículo. Por lo tanto, abogan fundamentalmente por un campo despolitizado en el que

...los estudiosos del currículo pierdan las anteojeras ideológicas, delimiten claramente los límites del campo, desarrollen conscientemente las tradiciones constructivas del campo y fomenten una fuerte interacción entre la teoría y la práctica del currículo. (pág 435).

Hay tres aspectos del encuadre de Wraga y Hlebowitsh (2003) que son particularmente importantes de destacar. Primero está su lamento acerca de que los estudios curriculares no tienen la misma cantidad de poder o efectividad de los que una vez gozaron en las escuelas de los Estados Unidos. Por lo tanto, este renacimiento da a entender un regreso a un pasado romántico en el que los distritos y las escuelas dependían de estudios universitarios para la orientación curricular. Segundo, y fundamental para su análisis general, es un **impulso pragmático para que los estudios curriculares abarquen la práctica escolar.** Este aspecto cumple con el doble propósito de criticar a los estudiosos críticos por centrarse en la teoría y por aumentar la relevancia del campo en las operaciones diarias de las escuelas. Tercero, y como extensión de su pragmatismo, es su idea de que al centrarse más en la práctica (lo que funciona y lo que es necesario hacer), los estudios curriculares no deben, necesariamente, incorporar la ideología, la política, la experiencia personal, la cultura y otras formas de subjetividad que podrían llevarse a los análisis del conocimiento de la escuela.

Consideraciones pragmáticas y subjetivas

A pesar de las fortalezas ofrecidas por la subjetividad posmoderna al reconocer la gran importancia de la identidad y el contexto en los estudios curriculares, así como el sentido práctico concreto requerido por los pragmáticos del currículo, ambas posiciones adolecen de algunas deficiencias críticas. Por ejemplo, el “renacimiento” curricular sugerido por Wraga y Hlebowitsh (2003) es extremadamente problemático. Más importante es su empuje para enfocarse en otros temas además de la existencia de relaciones políticas, culturales e ideológicas entre las escuelas, el currículo y la sociedad, una posición que parece cuestionable considerando la gran cantidad de investigación empírica que apunta a la fundamental importancia de tales relaciones en todos los aspectos del currículo (véase, por ejemplo, Apple, 2004, 2006; Au, 2009f). Los límites de nuestro conocimiento, incluido lo que “cuenta” como conocimiento curricular legítimo, están íntimamente entrelazados con las relaciones sociales y políticas (Apple, 2000; Bernstein, 1999; Buras, 2008; Cornbleth y Waugh, 1995). Además, parece igualmente imposible negar la naturaleza ideológica de todos los estudios e investigaciones (Canagarajah, 2002; Harding, 2004a; Sandoval, 2000), particularmente cuando los mismos investigadores reclaman la neutralidad ideológica y, por extensión, la objetividad metodológica, asociada con las ciencias positivistas (Benton y Craib, 2001). En este sentido, Wraga y Hlebowitsh (2003) piden que los estudios curriculares “eliminen las anteojeras ideológicas” (pág. 435) en busca de alguna forma de unidad paradigmática que se preste a un campo hegemónicamente definido de estudios curriculares (Morrison, 2004), que se base más en epistemologías positivistas. En este sentido, la respuesta de Wraga y Hlebowitsh (2003) a la subjetividad crítica en los estudios curriculares implica un llamado a una forma de pragmatismo normativo hegemónico.

Es importante reconocer que no hay nada intrínsecamente negativo alrededor del crecimiento de la criticidad en los estudios curriculares, al igual que no hay nada intrínsecamente negativo alrededor de la falta de unidad paradigmática en el campo

(Säfström, 1999). De hecho, se podría argumentar que las diversas formas de análisis críticos demuestran la resiliencia, la fortaleza y la adaptabilidad del campo. Además, dada la modernización conservadora que ha tenido lugar social y educativamente (Apple, 2006) y las crecientes desigualdades institucionales, tanto nacionales como internacionales, asociadas con la globalización neoliberal (Lipman, 2004; McLaren y Farahmandpur, 2005), el giro crítico en los estudios curriculares parece más que conveniente. Más aun todavía, el debilitamiento moderno de la influencia de los estudios curriculares en la educación pública debe entenderse dentro del contexto actual, particularmente las cambiantes y diversas partes interesadas involucradas en la reforma de las escuelas públicas (Burch, 2009; Pinar, 1999), los sistemas en evolución de la gobernanza estatal y el papel que juega la educación en esa evolución (Ball, 2003a; Clarke & Newman, 1997), y la creciente influencia de los exámenes y de los editores de libros de texto en el currículo (Au, 2007b, 2009f).

A pesar de las críticas anteriores, es igualmente importante reconocer un tema trascendente en los estudios curriculares que identifican correctamente Wraga y Hlebowitsh (2003): los estudios curriculares lograrían mejor su objetivo si estuvieran más fundamentados en las escuelas y satisficieran las necesidades concretas de los docentes en ejercicio (Apple, 2010a). Del mismo modo, los estudios curriculares también podrían ser más relevantes si uno de sus objetivos fuera resaltar la relación entre la teoría y la práctica de maneras que atrajeran también a los profesores en ejercicio. Sin embargo, en su evaluación, Wraga y Hlebowitsh (2003) acusan directamente a los estudiosos críticos del currículo de estar particularmente desconectados de la práctica curricular real a nivel de la escuela y del aula. En un nivel, tal evaluación tiene sentido dado que los estudios críticos tienden a examinar los problemas y, por lo tanto, pueden ser culpables de no proporcionar soluciones pragmáticas para los docentes. Sin embargo, en otro nivel, tal evaluación también es problemática porque un cuerpo significativo del trabajo realizado por dichos estudiosos toma específicamente como foco la política del poder y de la cultura tal

como se manifiesta en muchos niveles del conocimiento escolar, incluida el aula (véase, por ejemplo, Anyon, 1980; Apple, 1986, 1995; Beyer & Liston, 1996; Sleeter, 2002). De hecho, el punto de gran parte de las investigaciones críticas en los estudios curriculares es influir en la práctica abordando como enfoque temas del mundo real, como la desigualdad educativa.

Sin embargo, la intención no siempre equivale al resultado y, a pesar del enfoque de algunos estudiosos en la práctica, es cierto que la subjetividad asociada con los análisis posmodernos, a menudo, puede conducir a una desconexión epistemológica de la realidad material (Au y Apple, 2009b). Si bien es absolutamente necesario reconocer el papel fundamental que los análisis posmodernistas han desempeñado al desafiar las narrativas magistrales e inyectar las experiencias vividas de los pueblos y culturas en todo nuestro trabajo (Apple y Whitty, 2002; Lather, 1992), surge una dificultad debido al rechazo general del posmodernismo de un mundo material fuera de la percepción y de la subjetividad humanas (Bhaskar, 1989; Perry, 2002). Tal posición en reacción a la hegemonía de las ciencias positivistas es comprensible, pero, fundamentalmente, niega nuestra capacidad para cambiar las condiciones sociales y materiales, porque dentro del paradigma epistemológico-filosófico posmoderno nunca podemos establecer que esas condiciones, ya sean socialmente justas o injustas, existan realmente. Todo se convierte en una cuestión de percepción o, en el caso de los estudios curriculares, en una cuestión de lenguaje, discurso y pura teorización (Apple, 2010a).

De por sí, los curricularistas pueden haber perdido la conexión entre los estudios del currículo y el mundo material (Apple, 2010a). Por lo tanto, es importante volver a evaluar la influencia de la subjetividad posmoderna en los estudios curriculares (Apple, 2010a; Beyer y Liston, 1992, 1996). Sobre este tema, Beyer y Liston (1996) comentan:

Entonces, para los posmodernistas, sin un sentido de las palabras y los referentes que se extienden más allá del significante y del significado, su conversación no llega a nada o,

si de hecho llega a algo, socava su propia posición. Sin la posibilidad de que las expresiones se refieran a algo fuera de sí mismas, el posmodernismo está encerrado en un narcisismo circular, que socava no solo las afirmaciones de los modernistas, sino también las escrituras posmodernas. Dicha circularidad es debilitante para los que están involucrados en la educación, que se enfrentan a diario con opciones que requieren una acción concreta y que, a menudo, tienen consecuencias duraderas. (pág. 150).

De ello se deduce que, si bien los estudiosos críticos del currículo abrazaron la subjetividad posmodernista en menor o mayor grado (y con menor o mayor efecto), una disociación de la realidad material es una consideración seria desde el punto de vista filosófico, epistemológico y metodológico cuando el posmodernismo se aplica en cualquier campo o disciplina (Au y Apple, 2009b).

Entre pragmatismo y subjetividad

A pesar de mis críticas, se deduce que, como Wraga y Hlebowitsh (2003), también deseo ver un mayor enfoque en la práctica de los estudios curriculares, pero no por las mismas razones. Mientras ellos critican a los eruditos críticos por centrarse en la teoría (una evaluación demasiado simple, como argumenté anteriormente), yo veo que los estudios curriculares no son diferentes del resto de la investigación en ciencias sociales en general, **que históricamente ha luchado para conectar la investigación con la realidad** (Benton y Craib, 2001). Además, la señal de alarma emitida por Wraga y Hlebowitsh, para que se preste más atención a la práctica sin “anteojeras ideológicas”, parece implicar que el estudio del currículo debería existir aislado pragmáticamente del mundo, de modo que nuestro estudio acerca del mismo pueda compartir, de manera similar, lo que uno podría ver como el aspecto positivista de la investigación objetiva, ideológicamente neutral. Por el contrario, mi deseo de un mayor enfoque en la práctica se basa en una sensibilidad opuesta: al

conectar el currículo con la realidad material, reconocemos que no se lo puede aislar del mundo o separarlo del contexto y de la ideología, y que nuestro estudio sobre él debería poder explicar cómo, por qué y para qué fines existen esas conexiones. Una base tan sólida en la realidad material requiere, además, que también reconozcamos las formas en que esas conexiones se manifiestan a través de las diversas ópticas de la raza, la clase, el género, la sexualidad, la capacidad, la cultura, la ideología, etc., que encarnan nuestras identidades.

Si hay que revitalizar los estudios curriculares a través de un mayor enfoque en la práctica, entonces concentrémonos en la práctica tal como existe en el contexto de las complejas relaciones sociales, políticas y culturales del mundo material. Tal revitalización se basaría, necesariamente, en los aspectos de la subjetividad encontrados entre los estudiosos críticos del currículo, así como en una atención a la práctica similar a la señal de peligro dada por Wraga y Hlebowitsh. Sin embargo, esta revitalización tendría que hacerse apoyándose en diferentes fundamentos conceptuales que combinen las fortalezas de ambos, al tiempo que mejoran sus respectivas debilidades epistemológicas de desconexión de la realidad material (posmodernista/subjetividad) y falsas pretensiones de objetividad y de no ideología (positivista/pragmatismo). De hecho, uno de los propósitos de *Estudios críticos del currículo* es ayudar en tal revitalización.

Estudios críticos del currículo

Hasta ahora, en este capítulo introductorio, he expuesto los conocimientos básicos de *Estudios críticos del currículo* en un debate fundamental dentro del campo del currículo, además de ofrecer algunas justificaciones y discutir la sensibilidad general de este libro. En cuanto a la definición de los términos centrales de este libro, a saber, “crítico”, “currículo” y “conciencia”, simplemente quiero asegurar al lector que abordo esos términos difíciles en los capítulos posteriores. En el Capítulo 2, “Con y dentro del mundo...”, inspirándome en el trabajo de teóricos críticos e investigadores

como Freire (1974), Vygotsky (1987), Allman (2007), Marx y Engels (1978), Lukacs (1971), Hartsock (1998a), y otros, describo los fundamentos epistemológicos utilizados en mi análisis y conceptualización del currículo. Allí, definiendo, esencialmente, lo que yo llamo **una concepción dialéctica de la conciencia, que es filosóficamente materialista y que abarca la interacción dinámica y subjetiva entre los seres humanos y el mundo que los rodea**. Esta concepción de la conciencia produce dos implicaciones principales. Primero, como comento en el Capítulo 3, “Epistemología y experiencia educativa...”, esto implica cómo concebimos el currículo en general. De este modo, en el Capítulo 3 examino algunas de las concepciones de las definiciones de “currículo” (otro debate y conversación de larga data dentro del campo de los estudios curriculares) y, luego, utilizando los trabajos de Huebner (1970), Bernstein (1996) y Vygotsky (1987), y como extensión directa de una concepción dialéctica de la conciencia, articulo una concepción del currículo como la accesibilidad al conocimiento estructurado dentro de los ambientes educativos.

Segundo, una concepción dialéctica de la conciencia también apunta a las bases sociales de la epistemología y del conocimiento. Por lo tanto, en el Capítulo 4, “Desarrollo del punto de vista curricular...”, utilizando el trabajo de Lukacs (1971), Hartsock (1998a) y Harding (2004b), aplico la teoría del punto de vista a los estudios curriculares como una forma de reconocer, explícitamente, las relaciones de poder que están integradas *tanto* en el currículo *como* en el estudio del currículo. Dos impulsos centrales subyacen a mi aplicación de la teoría del punto de vista. Desde una perspectiva académica, una de mis intenciones es que esta aplicación actúe como una intervención dentro de (y como una posible resolución de) las tensiones pragmáticas/positivistas y posmodernas/subjetivistas en curso en los estudios curriculares, discutidos más arriba. Desde una perspectiva política, también es mi intención proporcionar una justificación teórica más sólida y más claramente articulada para el trabajo curricular en la enseñanza de la justicia social.

De ello se deduce, entonces, que en el Capítulo 5, “Currículo de los oprimidos...”, ofrezco varios ejemplos concretos, históricos y

contemporáneos, del punto de vista curricular en un intento por ilustrar el punto de vista del currículo en la práctica y como una herramienta para la investigación en estudios curriculares. Finalmente, en la Conclusión, resumo los argumentos de este libro y considero temas de autonomía relativa y la relación entre la conciencia crítica y el currículo.

¿Por qué *Estudios críticos del currículo*?

El hecho de escribir *Estudios críticos del currículo* lo viví como un desafío teórico y políticamente ambicioso. En primer lugar, las cuestiones de la epistemología y de la conciencia, y de la forma en que ellas se relacionan con la política del conocimiento y el currículo siempre han sido fundamentales para mi propio análisis político. Por lo tanto, tratar de articular estos conceptos básicos por escrito, y con la intención de compartir mi pensamiento y mi análisis a través de este libro, ha sido difícil pero fructífero para mi propio desarrollo. Además, la epistemología, la conciencia, la teoría crítica y el currículo son conceptos altamente controvertidos en la teoría social en general, y en la educación en particular. En este sentido, escribir este libro me ha significado entrar en la batalla de algunas muy importantes, pero políticamente inestables, conversaciones y estudios de activistas, a la vez que abrima a críticas considerables y posibles ataques por parte de conservadores e izquierdistas/progresistas por igual.

Escribir este libro también me ha parecido ambicioso porque, en su mayor parte, *Estudios críticos del currículo* se refiere, principalmente, a la construcción de teorías. Como muchos otros estudiosos y activistas críticos, en el pasado me he dedicado, principalmente, a la crítica sostenida en trabajos anteriores. Por ejemplo, gran parte de mi libro sobre los exámenes estandarizados de alto nivel, *Unequal by Design* (Au, 2009f), se centró en investigar las formas en que dichos exámenes reproducen las desigualdades sociales y económicas. Esa crítica fue histórica, política, económica, cultural, empírica, pedagógica y curricular. Y, si bien en los capítulos finales de *Unequal by Design* hice un poco de construcción teórica,

una gran parte fue explicativa de los procesos que vi operando a través de los exámenes de alto nivel. Para estar seguro, quiero enfatizar que tal crítica es absolutamente necesaria: comprender qué es “incorrecto” es una forma necesariamente productiva y útil para pensar qué podría ser “correcto”. Además, dado los intereses políticos, culturales, ambientales y económicos de las luchas contra el creciente conservadurismo, la desigualdad y el neoliberalismo que están aconteciendo en los Estados Unidos y en todo el mundo (las vidas de los pueblos están literalmente en juego), es un imperativo esencial que utilicemos la crítica para exponer las desigualdades que constituyen nuestra existencia material (una idea que se encuentra en el corazón tanto del punto de vista de la teoría como del punto de vista curricular discutidos en este libro). Pero también necesitamos construir la teoría. Necesitamos entender mejor qué es lo que hacemos en nuestro trabajo, particularmente cuando dicho trabajo conecta la educación (y otras formas de acción) con temas de justicia social, política, cultural y económica. Entre otros objetivos, yo quería que la construcción teórica crítica y la explicación fueran prominentes en *Estudios críticos del currículo*.

Además de construir una teoría, y pese a los muchos problemas académicos sobre el estado del campo (incluido el mío), sigo creyendo que los estudios curriculares son importantes y necesarios. Beyer y Liston (1996) proporcionan tres justificaciones convincentes de por qué es importante analizar el currículo, particularmente dentro del contexto de los debates educativos contemporáneos. Primero, señalan que el currículo es “la pieza central de la actividad educativa” que en “sus versiones manifiestas y latentes... representa la esencia de para qué es la educación” (pág xv). En segundo lugar, agregan que “las luchas por la forma del currículo, a menudo, son prolongadas y acaloradas precisamente porque se relacionan con visiones que compiten acerca de... qué tipo de futuro podemos tener” (pág. xv). En tercer lugar, observan que el campo del currículo está conectado a todos los demás aspectos de la investigación educativa, así como a las disciplinas fuera de la educación, tanto en términos de contenido como de forma. Por lo tanto, los estudios del currículo son de importancia

fundamental para cualquier discusión dentro del campo de la educación, particularmente si debemos entender tanto las funciones sociales y de la clase que cumple el currículo como las implicaciones que se extienden desde esas funciones (Apple y Beyer, 1988).

Por lo tanto, *Estudios críticos del currículo* está escrito en el espíritu de las justificaciones anteriores de Beyer y Liston (1996). También agregaría a su lista la idea de que lo que sabemos y aprendemos sobre el mundo tiene un profundo impacto en la forma en que vemos y actuamos dentro del mundo. Y uso aquí “aprendizaje” en el sentido más general, ya que no solo experimentamos el currículo de nuestras escuelas y sistemas de educación, sino que, en términos generales, también experimentamos el currículo de nuestras vidas. Este currículo vivido interactúa con nuestro currículo escolar, y todo se une para formar nuestra conciencia del mundo (conciencia que, es cierto, siempre es parcial y evolutiva, así como, a veces, desordenada y contradictoria). Por eso, para mí, los estudios críticos del currículo son importantes: aunque los argumentos anteriores en el campo de los estudios curriculares son, principalmente, conversaciones académicas entre teóricos, y, en ellas, lamentablemente, rara vez participan, si es que lo hacen, los docentes de K-12 y los educadores comunitarios; el mismo currículo está lejos de ser solo un tema académico. Sin importar si está en las escuelas o en nuestras vidas en general, el currículo tiene una relación con la forma en que pensamos y entendemos el mundo. Entra en nuestras vidas y se integra como parte de la totalidad de nuestras experiencias. En consecuencia, el currículo también juega un papel importante en la forma en que tomamos decisiones para actuar (o no actuar) en ese mismo mundo. Dicho de otra manera, el currículo influye en nuestra conciencia, así como en el modo en que llevamos esa conciencia hacia adelante a través de la praxis (Au, 2007a; Freire, 1974), ya sea que dicha praxis adopte formas críticas o conservadoras (Allman, 2007). Esta relación, que desarrollamos entre el currículo y las formas de conciencia, es otra razón fundamental por la que emprendí el análisis realizado en este libro.

Ubicación social del autor

Antes de continuar, si quiero ser internamente coherente con la política de mi propio análisis, creo que es importante que el lector entienda mi ubicación social y parte de mi biografía, ya que esto da forma a mi propia conciencia y, sin duda, contribuye a las fortalezas y debilidades que se encuentran en este libro. Sin pensar detenidamente en estas cosas, y reconociendo completamente la fluidez y la naturaleza socialmente definida de las categorías que la sociedad utiliza para identificarnos (y que nosotros utilizamos, cierta y vacilantemente, para definirnos a nosotros mismos), en términos de mi ubicación social, yo soy actualmente: heterosexual, de una familia anteriormente identificada como de clase trabajadora, con capital cultural de clase media, con sangre mixta —hapa-haole— chinoestadounidense y blanca, “físicamente capaz”, varón. Por supuesto, las categorías podrían cambiar, el contexto podría cambiar, o yo podría cambiar, pero así es como me identifico actualmente a partir de este escrito.

En términos del bricolaje de mi biografía: tengo profundas raíces en la pequeña burguesía china del reino/estado colonizado de Hawai (o para aquellos que entienden lo que quiero decir, soy chinoestadounidense de quinta generación a través de mi abuela paterna; mi familia china llegó por primera vez a Hawai en la década de 1880). También tengo raíces igualmente profundas entre algunos de los primeros colonos/colonizadores blancos de Nueva Inglaterra (supuestamente estoy relacionado con un oficial naval que vino en el segundo o tercer barco después del *Mayflower*). Mis años de infancia transcurrieron durante la marea nuclear de la era Reagan. Asistí a escuelas primarias urbanas extremadamente diversas en Seattle Oeste y, luego, fui a una de las escuelas no blancas, que eran menos de cinco frente a las escuelas primarias y secundarias blancas suburbanas que predominaban en un suburbio de Connecticut. Asistí a una escuela secundaria afroamericana y luché por mi identidad en mi educación universitaria. Fui un estudiante de “honores” en la escuela secundaria, pero decidí comenzar a asistir a clases “regulares”⁶. He sido deportista y he jugado voleibol

masculino de nivel colegiado. Practiqué artes marciales y tomé cientos de clases de Bikram Yoga. Mis padres tienen títulos superiores, mientras que mis dos hermanos, altamente inteligentes, abandonaron los sistemas de educación y ahora sé que también dejaron de tener confianza en él. También he sido hip hopero de la vieja escuela y soy ex DJ de discotecas (con tocadiscos y discos para demostrarlo), criado al sonido de *Public Enemy*, *Boogie Down Productions*, *De La Soul*, *A Tribe Called Quest*, *Run DMC*, *The Jungle Brothers*, y *Queen Latifah*⁷, entre miles de otros. He sido un docente acreditado de secundaria y un administrador escolar sin credenciales. He enseñado a estudiantes de “honores”. He enseñado a “desertores”. He enseñado historia de los Estados Unidos, historia del mundo, historia de los asiáticos estadounidenses, estudios étnicos, estudios africanos, gobierno de los Estados Unidos, alfabetización ecológica, literatura mundial, literatura asiáticoestadounidense y lengua y literatura. He enseñado a niños urbanos de casi todas las clases y antecedentes económicos. He trabajado con campesinos blancos realmente pobres e incluso con niños indígenas más pobres, radicados en reservas. Soy editor en *Rethinking Schools*. He sido activista y organizador de la educación. Pasé un tiempo en Madison, Wisconsin, trabajando en mi doctorado sobre currículo e instrucción. He sido profesor en el Estado de California, que se está desmoronando económicamente (en el Condado de Orange, específicamente), y ahora soy profesor en el Estado de Washington. Provengo de múltiples generaciones de izquierdistas radicales. Intento vivir mi política, y mis amigos y mi familia reflejan la diversidad del mundo. Soy un padre y compañero/esposo cariñoso. Mi esposa me ha enseñado a comprender mejor la composición y la retórica y la política y el patriarcado y la poesía y el arte y la identidad y el idioma y la cultura y la comida y la salud y a mí y el compromiso y el amor. Lo mismo podría decirse, en gran parte, de mi hijo.

Todas estas cosas, más un número infinito, definen quién soy y constituyen mis experiencias educativas en este mundo. Han

creado, por igual, puntos ciegos y oportunidades para la iluminación, todo lo cual contribuye a todo lo que he hecho, incluida la redacción de este libro.

* N. del E.: Cuando se hace referencia a “estudiantes”, “alumnos”, “docentes” y otras palabras similares, con sus respectivos artículos, pronombres, etc., en todos estos casos se están considerando incluidos ambos géneros.

2

Con y dentro del mundo: desarrollo de una concepción dialéctica de conciencia

*Solo cuando comprendemos la “dialéctica” entre la conciencia y el mundo, es decir, cuando sabemos que no tenemos la conciencia aquí y el mundo allá, sino, por el contrario, cuando ambas, la objetividad y la subjetividad, están encarnadas dialécticamente, es posible comprender qué es la conscientização⁸ y comprender el papel de la conciencia en la liberación de la humanidad.
(Freire en Davis y Freire, 1981, pág. 62)*

Introducción

Hay una larga historia en la teoría de la educación crítica de tratar de comprender la **relación entre la escolarización, la sociedad capitalista y la toma de conciencia de los estudiantes** (Au, 2006; Au y Apple, 2009b). Al trabajar a partir de interpretaciones más vulgares, no dialécticas y deterministas de Marx y el marxismo (a menudo referido como **marxismo “ortodoxo”**), a veces, diferentes pulsiones dentro de este aspecto del análisis educativo crítico han afirmado que la conciencia humana corresponde mecánicamente a las relaciones socioeconómicas capitalistas, dejando poco espacio para la resistencia dentro de los contextos de la sociedad, la cultura y la educación (véase, por ejemplo, Bowles y Gintis, 1976). Otras formulaciones más fluidas y dinámicas de la interacción entre la educación y las relaciones socioeconómicas capitalistas no solo han teorizado sobre el papel de la acción humana consciente y la acción subjetiva en el proceso de aprendizaje (véase, por ejemplo, Apple, 1995, 2004), sino que también han exigido una comprensión de las formas en que los seres humanos buscan transformar el mundo que los rodea, con la educación jugando un papel clave en preparar el

escenario para que dicha transformación tenga lugar (véase, por ejemplo, Freire, 1974; Shor y Freire, 1987).

Mientras que en otros trabajos he abordado la relación sumamente importante entre las escuelas y la producción capitalista, incluyendo lo que considero muchas lecturas equivocadas y malinterpretaciones de la teoría marxista (véase, por ejemplo, Au, 2006, 2007a, 2008b, 2008c, 2010b), este capítulo representa algo cualitativamente diferente. Aquí describo una **concepción clara y relativamente concisa de conciencia, una tarea que no he tenido ni tiempo ni espacio para llevar a cabo en trabajos anteriores**. A primera vista, una concepción de conciencia puede parecer fuera de lugar en un libro sobre estudios curriculares. Sin embargo, el currículo trata, **fundamentalmente, sobre el aprendizaje, sobre cómo vemos y entendemos el mundo**. Entonces, para mí, un tratamiento completo y serio de la comprensión del currículo también requiere cierta atención a cómo entendemos la “conciencia” y, en este caso, específicamente la **“conciencia crítica”**. De esta manera, la toma de conciencia es fundamental para cualquier discusión sobre el currículo, y este capítulo sirve como base para los capítulos que siguen. De hecho, el trabajo conceptual realizado aquí proporciona la base no solo para cómo defino “currículo” en el Capítulo 3, sino también para mi análisis de la política y los procesos que subyacen al conocimiento de la escuela en general, una posición que tiene algunas implicaciones para el campo de la teoría curricular, ya que sugiere que la toma de conciencia, de alguna forma, se encuentra en el corazón de todos los aspectos del currículo, sin importar cómo lo definamos.

Antes de continuar, también quiero reconocer, explícitamente, que este capítulo **es altamente teórico y conceptual**. Si este capítulo estuviera solo, sin ejemplos reales ni debates concretos que seguir, el énfasis teórico y conceptual tomado aquí se consideraría problemático, y con razón, para la mayoría de los estándares. Sin embargo, creo que la teoría es importante porque, en última instancia, es una extensión de nuestra práctica. Es importante cómo resumimos, analizamos y cómo somos lógicos y, en general, cómo pensamos acerca de las cosas. Como tal, creo que la teoría que

impulsa nuestras concepciones vale la pena, ya sea demoledoramente profunda o que, simplemente, represente un nuevo giro en algo que hemos dado por sentado. Puede ayudarnos a entender las cosas mejor, más claramente y de diferentes maneras. Si bien no pretendo que el trabajo realizado aquí sea el mejor de todos los estudios curriculares, creo, como dije en el Capítulo 1, que hay un retraso conceptual significativo en el campo, que es políticamente importante para abordar, y que tiene implicaciones para la educación en general. Dicho esto, la teoría que no abarca también la realidad material y la práctica concreta está, como también sostuve en el Capítulo 1, sin amarre, a la deriva, perdida, potencialmente, en el pantano del relativismo epistemológico. De hecho, este capítulo y la concepción de la conciencia que describo aquí se basan en la idea de que la teoría y la práctica están íntima y dialécticamente vinculadas: solo existen una con relación a la otra. Cada una necesita a la otra para existir. Nunca están solas. Solo hay una reunión de las dos en la praxis.

Aquí comienza, en términos generales, mi análisis con la discusión de lo que llamo una concepción dialéctica de la conciencia, que enmarca, fundamentalmente, cómo nosotros estamos, simultáneamente, con y dentro del mundo. A partir de ahí, paso a una breve explicación del materialismo filosófico, que se conecta con la forma en que entendemos el encuentro de la teoría y de la acción en la praxis. Esto es seguido por un debate sobre la conciencia y cómo, siguiendo la teoría de la actividad (Vygotsky, 1987), utilizamos herramientas conceptuales que, a su vez, apuntan a las formas en que la conciencia es, esencialmente, social. Luego, abordo algunas concepciones de la toma de conciencia e intento unir el análisis para comprender cómo podríamos concebir la conciencia crítica, que tenga en cuenta las teorías de la autonomía relativa y de la construcción social de la conciencia como parte de la comprensión de la relación entre la transformación consciente, individual, y la transformación social. Esta discusión en particular resalta aun más la relativa colectividad desde dentro de la cual todos “pensamos” y, por lo tanto, contradice gran parte de la gravitación dominante hacia el pensamiento como producto de la

individualidad autónoma. Finalmente, concluyo este capítulo con algunas implicaciones que una concepción dialéctica de la conciencia tiene con respecto a los estudios curriculares.

La dialéctica de la conciencia

Si bien la dialéctica constituye su propio subcampo filosófico con sus propios tratados y explicaciones sobre la lógica dialéctica, a los fines de esta discusión, me centro principalmente en algunos principios básicos de cómo la dialéctica se aplica a nuestra comprensión consciente del mundo. En resumen, en el corazón de la dialéctica está la idea de que todas las “cosas” son, realmente, procesos, que estos procesos están en constante movimiento o desarrollo, y que este desarrollo es impulsado por la tensión creada por dos opuestos interrelacionados e internamente relacionados que actúan en contradicción entre sí (Allman, 2007; Gadotti, 1996; Ollman, 2003; Woods y Grant, 2002). Se requiere que estos dos opuestos existan entre sí, ya que juntos forman un todo unificado (Allman, 1999). Por lo tanto, a diferencia de las lógicas positivistas asociadas con la racionalidad de la Ilustración, que se centra en el aislamiento de piezas individuales o fenómenos, así como en relaciones simples, lineales y mecánicas de causa y efecto (Benton y Craib, 2001), las relaciones dialécticas están en realidad profunda e íntimamente integradas entre sí en un movimiento tanto fluido como dinámico. Como explica Hartsock (1998a),

El modo dialéctico de comprensión nos proporciona un medio para investigar las múltiples formas en que están relacionadas las fuerzas sociales, una forma de examinar un mundo en el que los “objetos” se definen por las relaciones que se enfocan en ellos, y en el que estos objetos cambian constantemente en respuesta a los cambios de peso de otros factores. *(pág. 93)*.

Por consiguiente, una concepción dialéctica ve al mundo como un sistema interrelacionado de múltiples capas, como una totalidad viviente, como una cadena dinámica de relaciones y de procesos (Gadotti, 1996; Ollman, 2003; Sayers, 1990).

Entonces, en una concepción dialéctica de la conciencia, como afirma Freire (1998), “la conciencia y el mundo no pueden ser entendidos por separado, de manera dicotómica, sino que deben ser vistos en sus relaciones contradictorias” (pág. 19). Hablando dialécticamente, tales “relaciones contradictorias” significan que tenemos que concebir la conciencia humana como proveniente de una relación interrelacionada y no dicotómica *con y dentro* del mundo material, incluyendo la capacidad humana de actuar sobre ese mismo mundo. De esta manera, la conciencia debe ser entendida como un proceso donde la interacción dialéctica entre los seres humanos y sus entornos se despliega y desarrolla continuamente, donde están dinámicamente conectados (Allman, 1999) el “ser” (ontología) en el mundo y nuestra teoría del conocimiento (epistemología) de ese mundo mientras, a la vez, reaccionamos ante y actuamos sobre el mundo en el que vivimos (Au, 2007a).

Materialismo y conciencia

Fundamentalmente, una concepción dialéctica de la conciencia está basada sobre la idea de que la comprensión y el conocimiento humanos del mundo se originan, desarrollan y crecen a partir de la interacción humana con el mundo material que los rodea (Allman, 1999, 2007; Engels, 1940; Vygotsky, 1987), un mundo material del cual ellos mismos son parte y que, también, está constituido por la cultura y por la sociedad. Como explica Allman (1999):

Las ideas y los conceptos surgen de las relaciones entre las personas, y de las relaciones entre las personas y su mundo material (el mundo creado por los seres humanos además del mundo natural)... [donde] experimentamos, activa y sensualmente, estas relaciones; por lo tanto, nuestra conciencia es, activamente, producida dentro de nuestra experiencia acerca de nuestra existencia social, material y natural. (pág. 37).

Esto proporciona la base para el materialismo en una concepción dialéctica de la conciencia.

El materialismo, en un sentido filosófico, es la idea de que la materia precede a la conciencia, que el mundo material ha existido y existiría independientemente de si los seres humanos o divinos concibieran o no tal existencia (Marx y Engels, 1978). En relación con cómo entendemos la epistemología, cómo “sabemos” lo que “sabemos”, es importante una concepción materialista porque reconoce que nuestra conciencia del mundo es producida, fundamentalmente, por el mundo mismo, y no al revés. Además, una concepción materialista también reconoce que, como explica Hartsock (1998a),

No solo los poderes humanos se afirman y se hacen realidad a través del mundo objetivo, sino que el mundo objetivo se convierte en una extensión de nosotros mismos tanto en formas humanas como no humanas. Todos los objetos se convierten en objetos *para nosotros*, con relaciones reales con las necesidades, esperanzas y posibilidades humanas. (pág. 95, *énfasis original*).

Como sugiere Hartsock, el materialismo está así implicado en una concepción dialéctica de la conciencia en el sentido de que el mundo con y dentro del que interactuamos es también una extensión de las relaciones humanas. Esta conexión entre el materialismo filosófico y la concepción dialéctica de la conciencia es de importancia crítica porque reconoce activamente la centralidad de la acción humana para transformar el mundo, la praxis.

Es fundamental señalar aquí que el hecho de que solo porque la conciencia, como Allman (1999) sugiere anteriormente, “es, activamente, producida dentro de nuestra experiencia acerca de nuestra existencia social, material y cultural” (pág. 37), no significa que la conciencia esté totalmente determinada por factores materiales externos, ni significa que los seres humanos no tengan la capacidad de determinar cómo reflexionan sobre el mundo que los rodea y cómo lo “conocen”. Más bien, así como la relativa

autonomía de las relaciones económicas que tienen las escuelas debe ser entendida de manera no determinista, no mecánica (Au, 2006), la relación entre la conciencia y nuestros entornos materiales también debe concebirse de la misma manera: *dialécticamente*. Existe interacción, unidad y fluidez dinámica en el intercambio conectado entre los seres humanos y sus ambientes sociales, culturales y materiales. De hecho, como lo expongo con más detalle en la conclusión, la relativa autonomía, tanto de las escuelas como de la conciencia, es lo que crea el espacio para que el currículo tome una postura más crítica y actúe como una herramienta conceptual en la praxis de trabajar por la justicia social (Hursh y Ross, 2000).

Praxis

La naturaleza dialéctica de esta concepción de la conciencia conduce a varias implicaciones importantes. La primera es que la conciencia está directamente vinculada con la acción. Esencialmente, esta implicación es la extensión del vínculo dialéctico entre el “ser” (ontología) y el “conocimiento” (epistemología), discutido anteriormente. Debido a que estamos en constante interacción dialéctica con el mundo material (un mundo que también es sociocultural ya que también contiene relaciones humanas), llegamos a conocer cosas con respecto a nuestras relaciones inseparables con la totalidad de nuestros ambientes. Por lo tanto, nuestra misma existencia significa que “en todo momento, no solo estamos *en* el mundo, sino *con* el mundo” (Freire, 1982a, pág. 3, énfasis original). Sin embargo, estar *con* el mundo, existir en esta relación inseparable, estar siempre interactuando con nuestro ambiente, es un proceso que requiere actividad constante, intercambio constante y reflexión constante. En pocas palabras, “ser” es, de hecho, una actividad, y en una concepción dialéctica de conciencia, esa actividad es estar *en* y *con* el mundo.

Este proceso de pensamiento constante y simultáneo y de estar en y con el mundo se llama “praxis”. Freire (1982c) explica que:

Los seres humanos son seres de “praxis”: de acción y de reflexión. Los humanos se ven marcados por los resultados de sus propias acciones en sus relaciones con el mundo y a través de la acción sobre él. Al actuar se transforman; al transformarse crean una realidad que condiciona su manera de actuar. (pág. 102).

Aquí Freire está tratando de llegar al vínculo dialéctico entre reflexión y acción. Si bien, a menudo, la praxis es definida como la aplicación de la teoría a la práctica y, frecuentemente, es ilustrada como un proceso lineal, la praxis es más correctamente concebida dialécticamente como la “unidad inseparable del pensamiento y la práctica” (Allman, 2007, pág. 33). De hecho, incluso podríamos considerar al ser humano como a los procesos continuos, simultáneos y conectados de *pensar* (reflexión) y *hacer* (acción).

Conciencia y herramientas

Pensar y hacer (reflexionar y actuar en relación con nuestro entorno) son actividades en sí mismas. Todas son parte de la praxis humana dentro de una concepción dialéctica de la conciencia. Sin embargo, la actividad humana no se produce en abstracto. Más bien, como otro aspecto de una concepción dialéctica de la conciencia, es importante comprender que los humanos hacen uso de herramientas físicas y conceptuales en sus interacciones con el ambiente social, cultural y material. En la tradición marxista, esto fue concebido, por primera vez, por Engels (1940), quien originalmente analizó el papel que desempeñaban las herramientas físicas (por ejemplo, las herramientas agrícolas e incluso las manos como herramientas) usadas en la actividad y el desarrollo humanos al interactuar con sus ambientes físicos (simultáneamente dando forma y siendo moldeadas por estos ambientes). Hay que admitirlo, aunque ciertamente hay que criticar algunas partes del análisis de Engels, esta formulación en particular ha demostrado ser fructífera en la investigación sobre la relación entre la actividad humana y el

aprendizaje (véase, por ejemplo, Bakhurst, 1997; Cole y Engeström, 1997; Engeström, 1989, 1999; Scribner, 1997; Zinchenko, 1996).

Vygotsky (1987), en su trabajo sobre desarrollo y aprendizaje infantil, extendió la concepción materialista de Engels (1940) acerca de la interacción dialéctica entre el ser humano y el ambiente frente a las herramientas físicas para incluir el uso de herramientas conceptuales y culturales como los sistemas de lenguaje de signos como factor mediador en el desarrollo y el aprendizaje humano (Cole y Scribner, 1978). En su investigación, Vygotsky (1987) descubrió que utilizamos las herramientas culturales y conceptuales de signos y de sistemas de signos (lenguaje) no solo para la actividad social, sino también para dar sentido a nuestras experiencias con el mundo físico y el social y desarrollar nuestra capacidad de pensar. Aunque no la enmarca explícitamente como tal, Freire (1974, 1992) también llega a la misma conclusión, donde ve cómo la alfabetización, como herramienta conceptual, puede usarse para reflexionar críticamente sobre las condiciones sociales como parte de un proceso que fomenta el desarrollo de ciertas formas de conciencia entre los estudiantes (Au, 2009c). Hartsock (1998a) lo expresa así:

Aunque los seres humanos no crean el mundo de la nada, la actividad humana produce una existencia diferenciada entre los individuos, las especies y todas las categorías que damos por sentado, categorías y conceptos que responden a problemas específicos que nos plantea la vida social. Sin embargo, al mismo tiempo, la conciencia misma es un producto social. La conciencia humana y la forma de la sociedad humana dependen una de otra. Lo que puede ser apropiado (incorporado de manera constructiva en la conciencia humana) varía con las formas prácticas de la actividad humana. (pág. 88).

Esta relación entre la praxis y las herramientas que los seres humanos usan para interactuar dialécticamente con su mundo social y con el físico se conecta, directamente, con otro aspecto de una

concepción dialéctica de la conciencia: esa conciencia es, fundamentalmente, de origen y estructura social (Marx y Engels, 1978).

Conciencia social

Parafraseando una posición bien conocida de Marx, podríamos decir que la naturaleza psicológica de la raza humana representa la totalidad de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo y en formas de su estructura. (Vygotsky, 1981, pág. 164).

Freire (1987, 1995) explica la naturaleza social de la conciencia y, a través de su trabajo de alfabetización, llega a la conclusión de que debido a que los humanos son parte del mundo, y dado que nuestra conciencia proviene de la interacción dialéctica con ese mundo —otros humanos incluidos—, básicamente, la conciencia da forma y es formada tanto por nuestro mundo físico como por el social (Roberts, 2003). Por lo tanto, debido a que usamos el lenguaje y la comunicación en esta relación, para Freire (1982c) “Los sujetos no pueden pensar solos” y “ya no hay más un ‘yo pienso’ sino un ‘nosotros pensamos’” (pág. 137). En este sentido, “la individualidad debe entenderse como un fenómeno social...” porque “la existencia humana en todas sus formas debe ser vista como el producto de la actividad humana” (Hartsock, 1998a, pág. 47). O, como dice Gramsci (1971), “nuestra capacidad de pensar y actuar en el mundo depende de otras personas que también son tanto sujetos como objetos de la historia” (pág. 346), de modo que no podemos concebir la conciencia sin tomarla, fundamentalmente, como social.

Esta cuestión —la de que, dentro de una concepción dialéctica de la conciencia, nuestro pensamiento es, esencial y fundamentalmente, de origen social— fue analizada por Vygotsky (1929, 1981, 1987) en varios ambientes y estudios diferentes. Por ejemplo, Vygotsky (1981) analiza el papel de los signos (lenguaje)

como herramientas de mediación en el desarrollo cultural de los niños:

Si es correcto que el signo es, inicialmente, un medio de interacción social y solo más tarde se convierte en un medio de comportamiento para el individuo, está bastante claro que el desarrollo cultural se basa en el uso de los signos y en su inclusión en un sistema general de comportamiento que, inicialmente, fue externo y social. En general, podríamos decir que las relaciones entre las funciones mentales superiores fueron, en algún momento anterior, relaciones reales entre las personas. (pág. 158).

Por lo tanto, Vygotsky llega a la conclusión de que, dado que utilizamos sistemas de lenguaje socialmente construidos para mediar nuestras interacciones con nuestros contextos sociales y físicos, en última instancia, nuestra conciencia se origina socialmente (Bakhurst, 1991).

De hecho, la concepción dialéctica de la conciencia nos lleva a comprender cómo se puede ver la naturaleza social de la conciencia en nuestra dependencia del lenguaje y los sistemas de signos para pensar y comunicar ideas, como señala Vygotsky (1981). La lógica básica es esta: todo el significado lingüístico proviene de contextos socio-lingüísticos, culturales y discursivos. Dicho de otra manera, no podemos dar sentido a las palabras a menos que tengamos, en primer lugar, un contexto sistemático, social, histórico y cultural que tenga un sentido lingüístico y conceptual de ellas (Gee, 2008). Lógicamente, podríamos argumentar que no tendríamos necesidad de desarrollar sistemas lingüísticos (que, fundamentalmente, son sistemas de ideas) a menos que necesitéramos comunicarnos con alguien más allá de nuestro ser individual. No hay necesidad de captar el pensamiento en un sistema lingüístico (o simbólico) a menos que tengamos la intención de compartirlo más allá de nuestra conciencia inmediata. Por lo tanto, debido a que nuestros sistemas lingüísticos funcionan como herramientas para la interacción humana entre ellos y sus ambientes materiales, llevan

consigo las relaciones sociales en su propia estructura y significado (Bernstein, 1996; Volóshinov, 1986). Entonces, en un sentido más básico, nuestra conciencia está basada menos en el individuo y es más un producto de la interacción y de las relaciones humanas.

Además, como argumenta Leont'ev (1981), la naturaleza social de la conciencia va más allá de simplemente nuestro uso del lenguaje, porque, como él explica:

La conciencia no está dada desde el principio y no se produce por naturaleza: la conciencia es un producto de la sociedad: es *producida*... Por lo tanto, el proceso de internalización no es la *transferencia* de una actividad externa a un “plano de conciencia” interno preexistente: es el proceso en el que es *formado* este plano interno. (págs. 56-57, *énfasis original*).

Lo señalado por Leont'ev es particularmente importante porque nos recuerda que, en una concepción dialéctica de la conciencia, la conciencia no solo surge. Más bien, si queremos entender la conciencia de una manera materialista, debemos reconocer que es producida por los significados que la raza humana desarrolla frente a la interacción social y cultural. Más aun, como argumenta Leont'ev, la estructura interna de nuestra conciencia está formada por la producción social, lo que requiere que consideremos la posibilidad de que la base social de nuestra conciencia esté tan arraigada como para ser incorporada en la forma en que la conciencia está estructurada y organizada. De hecho, este punto se encuentra en el centro del trabajo de Bernstein (1977, 1990, 1996), quien argumenta que las categorías que utilizamos, y en las que operamos en el discurso educativo, contienen relaciones de poder dentro de las mismas categorías, una formulación que ha demostrado ser correcta en mi propia investigación (véase, por ejemplo, Au, 2008c; 2009f) así como en las de otros (véase, por ejemplo, Sleeter y Stillman, 2005; Wong y Apple, 2003).

Ser conscientes de nuestra conciencia

Sin embargo, para todos los aspectos de la concepción dialéctica de la conciencia que he tratado hasta ahora, aún permanece la cuestión de qué “es” la conciencia. Lo que es clave aquí, y funciona como una línea entre y dentro de toda la discusión anterior, es el proceso de reflexión (aquí en el sentido de “consideración” o “pensamiento”). **Nuestras interacciones dialécticas con nuestro ambiente están, en parte, guiadas por nuestra reflexión continua, y las respuestas y actividades posteriores, basadas en esa misma reflexión.** Esta es la ontología humana, la praxis que define nuestro ser. De hecho, como explica Hartsock (1998a), esta amalgama de reflexión, actividad y naturaleza social de cómo conocemos y entendemos el mundo conduce, directa y más específicamente, a cómo podríamos entender también la toma de conciencia:

Entonces, el conocimiento social se entiende mejor como una especie de autoconciencia...Primero, las personas están activas e involucradas en formar o crear un mundo conceptualizado y significativo. Sin participación no puede haber realidad para nosotros. En segundo lugar, los seres humanos son parte de la materia como individuos conocedores —el sujeto de todo conocimiento específicamente humano—. Además, a través de la apropiación, la incorporación o la experiencia... hacemos que tanto el mundo natural como el social formen parte de nuestra humanidad. (pág. 99).

Por lo tanto, fundamentalmente, la “toma de conciencia” requiere una consideración activa de cómo uno interactúa con su entorno social, cultural y material, o en las palabras anteriores de Hartsock, hacer “que tanto el mundo natural como el social formen parte de nuestra humanidad”. En este sentido, podríamos decir que *“La conciencia es intencionalidad hacia el mundo”* (Freire en Davis y Freire, 1981, pág. 58, énfasis original), donde desarrollamos “la capacidad de adaptación... a la realidad *más* la habilidad crítica para tomar decisiones y transformar... la realidad” (Freire, 1982a, pág. 4, énfasis original).

Dewey (1916) explica este aspecto de la conciencia de la siguiente manera:

Identificar la actuación con un fin y una actividad inteligente es bastante para mostrar su valor, su función en la experiencia... Ser consciente es darse cuenta de lo que nos ocurre; consciente indica los rasgos deliberados, observadores, planificadores de la actividad. La conciencia no es algo que tenemos y que observa ociosamente la escena en torno nuestro o que tiene impresiones producidas por las cosas físicas; es un nombre para designar la significativa cualidad de una actividad, por el hecho de que está dirigida hacia un fin. Dicho de otro modo, tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es *tener la intención* de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de ese intento. (págs. 103-4, *énfasis original*).

La última parte de lo señalado por Dewey aquí es particularmente importante, porque actuar conscientemente, con intención, también conlleva una reflexión sobre la intención misma, que Dewey dice es “percibir el significado de las cosas a la luz de esa intención”. Concebir la conciencia como “toma de conciencia *de la conciencia*” (Freire, 1974, p. 107, *énfasis original*), donde, en palabras de Vygotsky (1987), “la conciencia consciente es un acto de toma de conciencia cuyo objetivo es la actividad de la conciencia misma” (p 190). En este sentido, la toma de conciencia puede entenderse como una metaciencia de la interacción de nuestros pensamientos y acciones del mundo real, una conciencia que se desarrolla a través de un proceso activo de primera decodificación de la realidad, solo para recodificar a través de la visualización de las estructuras alternativas (Au, 2009c; Freire, 1974, 1982b; Shor, 1992).

Pensar acerca de nuestro pensamiento —siendo conscientes de nuestra conciencia— es, por lo tanto, una extensión de la unidad dialéctica entre la reflexión y la acción debido a su relación con la volición y la actividad humana en el mundo. Si somos conscientes

de algo, nuestro “hacer” se guía por nuestro “pensar” y viceversa. En este sentido, la conciencia nos permite “tomar conciencia de [nuestro] contexto y de [nuestra] condición como ser humano como Sujeto... [y] llegar a ser un instrumento de elección” (Freire, 1982a, pág. 56) porque podemos “reflexionar críticamente sobre [nuestro] proceso de condicionamiento e ir más allá” (Freire, 1998, pág. 20) en nuestras acciones.

Conciencia crítica

A pesar de mi utilización de las definiciones anteriores, quiero enfatizar que no es suficiente pensar en la conciencia en términos de volición, intencionalidad y metac conciencia: las personas pueden pensar y piensan de un modo bastante “consciente” al actuar de manera opresiva en nuestro mundo a nivel individual e institucional. Por ejemplo, históricamente el gobierno de los Estados Unidos ha operado de manera muy estratégica y con mucha premeditación en sus campañas para socavar los movimientos democráticos a nivel nacional (Zinn, 1995) e internacional (véase, por ejemplo, Steenland, 1974). Del mismo modo, los neoliberales y los legisladores han actuado con intención y plena conciencia al tratar de dismantelar las escuelas públicas de Nueva Orleans desmembrando el sindicato de docentes, cerrando escuelas y construyendo el distrito siguiendo las líneas de un sistema de libre mercado que está generando grandes desigualdades educativas (Buras, 2007; Dingerson, 2008).

Por lo tanto, tenemos que reconocer que definir la conciencia simplemente a lo largo de las líneas de intención activa y de volición no alcanza dentro de las formas progresistas de la teoría y de la práctica educativas (Au, 2009c; Fine, 1997), y que una concepción dialéctica de la conciencia, necesariamente, requiere una aceptación de la “criticidad” (Allman, 2007; Freire, 1974). En consecuencia, lo “crítico” en la reflexión crítica es fundamental porque mirar algo críticamente requiere que nos demos cuenta de nuestro contexto para ver cómo las relaciones externas vulneran nuestro pensamiento y nuestra acción, nuestra praxis. Además,

dada la naturaleza social de la conciencia, discutida anteriormente, reflexionar críticamente sobre nuestra propia conciencia es, simultáneamente, un movimiento individual y socialmente cognitivo porque requiere una reflexión crítica sobre las estructuras sociales que dan forma a nuestra conciencia; es, a la vez, una reflexión sobre nuestro propio pensamiento, así como una reflexión crítica sobre la estructura de la sociedad misma. Posteriormente, ser crítico implica hacer “conexiones supra-empíricas” (Vygotsky, 1987) en nuestra relación cognitiva y material con el mundo externo, así como entre las relaciones que vemos operando dentro de ese mundo. Entonces, siguiendo a Lukacs (1971), la conciencia crítica en este sentido también implica comprender cómo uno “encaja” en la totalidad de las relaciones interconectadas.

Freire (en Davis y Freire, 1981) explica la relación entre la **reflexión crítica y nuestros contextos en términos de educación para la libertad** (en oposición a la educación para la opresión), y observa:

La educación para la libertad implica, constante y permanentemente, el ejercicio de la toma de conciencia girando sobre sí misma para descubrirse en las relaciones con el mundo, tratando de explicar las razones que pueden aclarar la situación concreta que las personas tienen en el mundo. (pág. 59).

Al descubrir “las relaciones con el mundo” y explicar las “razones que pueden aclarar la situación concreta que las personas tienen en el mundo”, buscamos desarrollar, a través de la reflexión crítica, análisis más sistemáticos de estas relaciones, análisis cuya meta es entender nuestro mundo en formas que “exceden los límites de la experiencia real y potencial” (Vygotsky, 1987, pág. 180). Examinar nuestras relaciones de manera sistemática nos permite ver cosas que no necesariamente vimos antes en la inmediatez de nuestras experiencias cotidianas: podemos aprender algo nuevo sobre un objeto que a diario no valoramos, o podemos aprender algo nuevo sobre un objeto que, realmente, nunca hemos experimentado físicamente (Au, 2007c).

Además, en el contexto de la presente discusión, es importante reconocer que **la reflexión es siempre retrospectiva e introspectiva.** No hay más remedio que ser retrospectivo ya que no podemos “reflexionar” hacia el futuro porque el tiempo continúa yendo más allá del momento presente hacia el pasado. Además, debido a nuestra conciencia individual, la reflexión también es introspectiva porque no podemos reflexionar (ni pensar) por otra persona, incluso si la naturaleza social de la conciencia (y el lenguaje) requiere que necesitemos de otros seres humanos para pensar sistemáticamente sobre el mundo (Freire, 1974). **Más bien, solo podemos mirar dentro de nosotros mismos y considerar nuestras relaciones con nuestros ambientes externos tal como los hemos experimentado, así como pedirles a los demás que hagan lo mismo.**

Por lo tanto, **aprender y desarrollar la conciencia crítica requiere retrospección e introspección, mirando hacia atrás y hacia adentro para considerar cómo nuestras experiencias y las estructuras sociales externas dan forma a nuestra conciencia.** Todo esto apunta al poder del momento “crítico” de reflexión, porque es en ese momento que cambiamos nuestra comprensión de lo que sea que estemos considerando. Este cambio de perspectiva es importante porque, “Percibir algo de una manera diferente significa adquirir nuevos potenciales para actuar con respecto a él...” (Vygotsky, 1987, pág. 190) —o “ir más allá” de nuestro “proceso de condicionamiento” como Freire (1998, pág. 20) sugiere más arriba—.

Entonces, un tema central a considerar, en relación con una concepción dialéctica de la conciencia, son las políticas, que guían tanto nuestras reflexiones críticas como nuestras acciones, porque estas políticas ayudan a preceptuar qué nuevos potenciales para actuar se manifiestan en nuestra conciencia. Allman (2007) habla de estas políticas en términos de “praxis crítica/revolucionaria” y “praxis reproductiva/no crítica”. La praxis reproductiva, explica Allman, es una forma de praxis en la que las personas “solo se involucran en las relaciones sociales en las que nacen, asumiendo todo el tiempo que estas relaciones o prácticas son naturales e inevitables” (pág. 34). Este tipo de compromiso, continúa Allman, “servirá solo para reproducir las relaciones y condiciones existentes” (pág. 34). Por el

contrario, en la praxis crítica, las personas “eligen cuestionar críticamente las relaciones sociales existentes y comprometerse a transformarlas o abolirlas, al mismo tiempo que desarrollan nuevas relaciones sociales y condiciones destinadas a crear una mejor existencia para todos los seres humanos” (pág. 34). Este cuestionamiento crítico de las relaciones sociales inequitativas y el trabajo hacia su abolición —al tiempo que se desarrollan relaciones nuevas y más equitativas (incluidos ambientes sociales, culturales y materiales más equitativos)— es lo que puebla una concepción dialéctica de la conciencia y, en última instancia, define la conciencia crítica.

Conclusión

En este capítulo he esbozado una concepción dialéctica de la conciencia. Para resumir, dentro de esta concepción:

- La conciencia se produce, esencialmente, a través de la interacción humana con nuestro ambiente (Allman, 1999; Marx y Engels, 1978);
- Ser y saber se entrelazan dinámicamente dentro de la relación dialéctica entre la conciencia y nuestro ambiente (Allman, 1999; Freire, 1998);
- Nuestra conciencia se expresa a través de la praxis: el proceso dialécticamente unificado de pensar y hacer (Allman, 2007; Freire, 1982a, 1982c);
- Utilizamos herramientas para interactuar con nuestro entorno, y esas herramientas son fundamentales para el desarrollo de la conciencia (Vygotsky, 1987);
- La conciencia es, fundamentalmente, social en su desarrollo y estructura (Leont’ev, 1981; Vygotsky, 1987);
- La conciencia implica pensar acerca del pensamiento, la acción volitiva y la intencionalidad hacia el mundo, donde dicha intencionalidad se guía por la comprensión de las conexiones y las relaciones sociales (Davis y Freire, 1981; Vygotsky, 1987);

- Ser críticos en nuestra reflexión es fundamental para desarrollar la conciencia, y esa reflexión crea el potencial para desafiar las relaciones sociales existentes y las desiguales y para trabajar hacia un cambio social más equitativo y justo (Allman, 2007; Freire, 1974). Esto es lo que define “conciencia crítica”, un término en el que me centraré y usaré reiteradamente en este libro, de aquí en adelante.
- Existe cierto nivel de autonomía relativa tanto de las escuelas como de la conciencia con respecto de las estructuras socioeconómicas (Au, 2008c; Bernstein, 1996). Esto también es parte de nuestro potencial para utilizar la educación y la acción humana a fin de crear un mundo más justo.

Al delinear una concepción dialéctica de la conciencia, me doy cuenta de que estoy entrando en un área temática larga, difícil y controvertida. Estar “consciente” significa muchas cosas y para muchas personas simplemente significa estar “despierto” como oposición a estar inconsciente o dormido en un sentido físico y biológico. Ciertamente, cada uno se abre camino en el mundo, pensando e interactuando con y en sus ambientes. En este aspecto básico, uno podría argumentar que todo el mundo es “consciente”. Pero creo que muchos de los investigadores, activistas, educadores y profesionales críticos en los que he confiado en esta argumentación no ven la conciencia solo de esta manera. No todos piensan activamente en su pensamiento, ni se toman tiempo para considerar y reflexionar sobre la amplia gama de implicaciones y significados, tanto inmediatos como remotos, que pueden tener sus acciones. Y el desarrollo de este tipo de pensamiento es aquí el enfoque de mi análisis: estoy menos interesado en discutir si alguien está biológicamente despierto o no. Estoy más interesado en pensar, detenidamente, qué significa considerar conscientemente cómo “estamos” en el mundo, cómo manifestamos y encarnamos los procesos y las relaciones sociales, y cómo contemplamos los efectos de nuestras acciones y tomamos otras medidas para rectificar errores o problemas. Entonces, en última instancia, es menos importante cómo uno define “conciencia” que cómo

definimos “conciencia crítica”, o “praxis crítica” en la terminología de Allman (2007), si estamos interesados en formas de educación que preparen a los estudiantes para involucrarse reflexiva y constructivamente con sus mundos físicos y sociales.

Entonces, en este capítulo, sugiero que el currículo trata, fundamentalmente, de la conciencia y las formas que puede tomar en relación con la escolaridad, la educación y la práctica en el aula. De hecho, es fundamental cómo concebimos la toma de conciencia con relación a cómo entendemos el currículo; por lo tanto, este capítulo funciona como el punto de apoyo sobre el que descansa el resto de mi análisis. En el balance hay dos implicaciones clave que una concepción dialéctica de la conciencia sostiene para comprender el currículo: cómo podríamos definir el “currículo” y cómo entendemos la relación entre el currículo y la sociedad. Estas implicaciones serán abordadas en los capítulos 3 y 4, respectivamente.

3

Epistemología y experiencia educativa: el currículo, la accesibilidad al conocimiento y el diseño del ambiente complejo

Entonces, la responsabilidad de la persona curricular es diseñar y criticar ambientes especializados que encarnen las relaciones dialécticas valoradas en una sociedad dada... Estos ambientes deben alentar el momento de visión, cuando el pasado y el futuro son los horizontes del presente del individuo a fin de que sea captada su potencialidad de ser.
(Huebner, 1999a, págs. 138-39)

En el Capítulo 2 describí una concepción dialéctica de la conciencia, una concepción que se encuentra en el núcleo de mi esquema para los estudios críticos del currículo. Aquí me enfrento a lo que implica esta concepción de la conciencia acerca de cómo entendemos, concebimos y definimos el “currículo”. Comienzo con una visión general de varias definiciones del término “currículo”. Con suerte, esta visión general proporcionará un panorama para la particular definición y concepción que estoy defendiendo aquí. Luego, basándome, en gran medida, en el trabajo del teórico curricular Dwayne Huebner, presento el argumento de que, apoyándonos en la concepción dialéctica de la conciencia desarrollada en el Capítulo 2, el currículo puede definirse como una forma de diseño del ambiente complejo. Finalmente, expongo aun más la concepción del currículo de Huebner al incorporar tanto el trabajo de Vygotsky sobre el uso de herramientas para el desarrollo y el aprendizaje humano, como el trabajo de Bernstein sobre la clasificación y la formulación del conocimiento en el discurso pedagógico.

Concepciones y definiciones de currículo

Cuando se piensa en el significado del currículo, es importante comenzar por reconocer que, dentro del campo de los estudios curriculares, no hay acuerdo sobre una sola definición de “currículo” (Beauchamp, 1982; Jackson, 1980; Kliebard, 1989). Más bien, como explica Jackson (1996), “todas las definiciones son partes de argumentos... Todo lo que podemos hacer en el análisis final es ofrecer argumentos razonados en apoyo de una definición sobre la otra” (pág. 12). Como tal, es importante comprender algunos de los contornos de la lucha por definir la palabra “currículo”, ya que hacerlo nos ayuda a comprender la definición particular acerca de la que estoy razonando aquí.

Históricamente, la actual palabra “currículo” tiene sus raíces en la palabra latina *currere*, que significa “impartir un curso” (Eisner, 1994), y fue utilizada, por primera vez, en la Universidad de Glasgow en el siglo XVII para describir “un curso formal de estudio que finalizaron los alumnos” (Harden, 2001, pág. 335). La definición histórica —la de un curso de estudio— es quizá, para nosotros, la más simple y fácil de entender porque se evidencia en la forma en que muchas escuelas están organizadas en torno a los requisitos de graduación, que consisten en una serie de clases sobre materias que deben aprobarse. A pesar de su simplicidad directa, esta definición más básica no contempla la actual complejidad de las formas en que el currículo se manifiesta en las aulas y en las escuelas. Ante esto, los teóricos y estudiosos curriculares han prestado considerable atención a diferentes formas, más matizadas, de pensar acerca de lo que define el currículo.

Cerca de principios del siglo XX, por ejemplo, tanto Dewey (1902) como Bobbitt (1972 [1918]) presentaron una definición básica de currículo que podríamos asociar con la “experiencia educativa”. Como explica Jackson (1996), Dewey (1902) consideró el currículo de varias maneras (como veremos más adelante en este capítulo), incluida la selección en términos de “reconstrucción continua, pasando de la actual experiencia del niño a la representada por los cuerpos organizados de la verdad que llamamos estudios” (pág. 11). Bobbitt (1972 [1918]), trabajando desde un marco diferente, afirmó, de manera similar, que:

El currículo puede, por lo tanto, definirse de dos maneras: (1) es el rango completo de experiencias, tanto no dirigidas como dirigidas, relacionadas con el desarrollo de las habilidades del individuo; o (2) es la serie de experiencias de capacitación dirigida conscientemente que las escuelas usan para completar y perfeccionar el desarrollo. (pág. 43).

Una de las dificultades para definir el currículo como experiencia es que todo cuenta como experiencia, por lo que el currículo se convierte en todo. Tal definición es problemática porque, una vez que lo definimos como todo, el currículo deja de existir como un concepto distinto y pierde cualquier significado. Como explica Apple (1978),

Si la teoría del currículo... es preocuparse solo por la experiencia, entonces se vuelve idéntica a todo lo que hacemos. Puede haber muy poco diálogo serio, ya sea ético, político, o incluso estético. Todas las cosas son iguales, todos los valores son relativos; todas las posibilidades son iguales; todo lo que hacemos es una experiencia. Como es todo, nada es identificable. (pág. 515).

Por lo tanto, los estudiosos de la educación han criticado este punto de vista por su vaguedad que lo abarca todo (Jackson, 1996).

Los estudiosos modernos del currículo han enmarcado múltiples formas, a veces competitivas y, a veces, elogiosas, de definir el "currículo". Eisner (1994), por ejemplo, sugiere que hay tres tipos de currículo que enseñan todas las escuelas: 1. El currículo explícito, que consiste en metas y objetivos declarados; 2. El currículo implícito, que él identifica como "las formas en que la cultura, tanto del aula como de la escuela, adapta a los niños a los valores que forman parte de la estructura de esos lugares" (pág. 88). Como ejemplos del currículo implícito, Eisner incluye los valores y las imágenes que muestran los textos, las formas en que las escuelas "fomentan un comportamiento obediente" (pág. 89), y la forma en que se utilizan las calificaciones para enseñar el valor de una "estructura de recompensa extrínseca" (pág. 90); y 3. El

currículo nulo, o lo que las escuelas no enseñan (véase también, Flinders, Noddings, y Thornton, 1986).

Curiosamente, Eisner (1994) compara, aunque solo lo hace al pasar, el “currículo implícito” con lo que también se conoce como el “currículo oculto” (Apple, 2004). En el proceso, Eisner (1994) básicamente comenta los aspectos más políticos del currículo oculto, aspectos que podrían diferenciarlo del currículo implícito (sin importar lo leve que sea o no esta diferenciación). Si bien hay mucha historia y literatura dedicadas a la discusión de lo que se ha llamado el currículo oculto (para una excelente revisión de esta literatura, véase, Margolis, Soldatenko, Acker y Gair, 2001), este concepto está ligado a las relaciones sociales en lo que se refiere a “la enseñanza tácita de las normas y expectativas sociales y económicas para los estudiantes en las escuelas...” (Apple, 2004, p. 42), donde estas “normas y valores... están relacionados con el trabajo en esta sociedad desigual” (Apple, 1995, pág. 87). O, como Anyon (1980) explica con respecto a su investigación:

El “currículo oculto” del trabajo escolar es una preparación tácita para relacionarse con el proceso de producción de una manera particular. Las diferentes prácticas de evaluación curricular, pedagógica y de los alumnos enfatizan diferentes habilidades cognitivas y conductuales en cada ambiente social y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo en los niños de ciertas relaciones potenciales con el capital físico y simbólico, con la autoridad, y con el proceso del trabajo... Estas diferencias pueden no solo contribuir al desarrollo en los niños, en cada clase social, de ciertos tipos de relaciones económicamente significativas y no de otras, sino que, de este modo, también ayudarían a *reproducir* este sistema de relaciones en la sociedad. En la contribución a la reproducción de las relaciones sociales desiguales descansa un significado teórico y una consecuencia social de la práctica en el aula. (págs. 89-90, *énfasis original*).

El “currículo promulgado” es otra concepción del currículo, que sintetiza y amplía los análisis de otros teóricos curriculares. Basándose en el trabajo de Jackson (1968), Dreeben (1968) y otros (Wallat y Green, 1979), Weisz (1989), por ejemplo, define el “currículo promulgado” que consiste en la combinación del “currículo abierto” (aquello que está específicamente planeado, lo que equivale, aproximadamente, al currículo explícito de Eisner), el “currículo oculto” y a lo que Weisz se refiere como el “currículo social”, que consiste en las interacciones sociales que tienen lugar en el aula. La investigación de Weisz continúa para identificar en su estudio dos tipos adicionales de currículo, que son: el “currículo enmascarado”, que transmite “contenido académico mientras se disfraza de actividad procesal, gerencial o informal” (pág. 158), tal como incorporar un ejercicio de matemáticas dentro del conteo del dinero del almuerzo, y el “currículo no oficial” que se refiere a “una lección o actividad espontánea (no intencional) en la que un docente hace participar a los alumnos en algo que no está incluido ni en el documento oficial de las políticas ni en el plan de la lección” (págs. 158-59). En este sentido, la concepción de Weisz del “currículo promulgado” consiste, esencialmente, en cinco aspectos distintos del currículo agrupados como una constelación para describir la actividad en el aula.

Muy diferente de otros estudiosos, Kliebard (1989) ofrece una definición de currículo a través de los problemas y cuestiones que enfrentan al currículo como un campo de estudio. Entonces, para él, el currículo es lo que se enseña (con justificación implícita o explícita), a quién se le enseña (incluidas las condiciones de la audiencia a la que es enseñado), cómo se enseña (pedagogía) y la reunión del conocimiento en un todo integrado. He propuesto en mi propio trabajo anterior (Au, 2007b, 2009f), una definición de currículo similar a la definición de Kliebard que encontramos más arriba. Ahí he argumentado que cuando discutimos el currículo (particularmente en relación con los exámenes estandarizados de alto nivel), no solo tenemos que incluir el conocimiento del contenido, sino que también tenemos que reconocer que lo que enseñamos implica, directamente, cómo enseñamos (pedagogía),

así como la forma o estructura que le damos a ese conocimiento a medida que es comunicado.

Greene (1971) caracteriza el currículo como significando una “posibilidad para [el alumno] como persona existente” de dar sentido “a su propio mundo...” y las potenciales “ocasiones para ordenar los materiales de ese mundo, para imponer ‘configuraciones’ mediante experiencias y perspectivas puestas a disposición para la acción cognitiva conducida personalmente” (pág. 253). La definición de Greene gira en torno a la creación de sentido, y lo hace en términos de posibilidad y de promesa. Para Greene, el currículo tiene un propósito, permitir al estudiante

...reconocer que la razón y el orden pueden representar el paso culminante en su constitución de un mundo... [que] pueda darse cuenta de lo que es generar las estructuras de disciplina en su propia iniciativa... El currículo puede ofrecer la posibilidad de que los estudiantes sean los creadores de tales redes... (pág. 268).

Tal variedad de definiciones y concepciones del currículo puede, posiblemente, ser confusa, aparentemente demasiado académica e innecesariamente complicada; desde luego, podríamos argumentar que contribuyen a la crisis en los estudios curriculares que discutí en el Capítulo 1. Sin embargo, estoy de acuerdo con Jackson (1996) cuando afirma que “una función [definiciones curriculares] claramente sirve para proporcionar un lenguaje a fin de ayudarnos a pensar y a hablar sobre la variedad de temas curriculares que, de otro modo, podrían ser pasados por alto” (pág. 12). Entonces, en este sentido, podríamos decir que la cuestión de tener tantas definiciones y concepciones diferentes del currículo es, en sí misma, la cuestión de los estudios curriculares: todo es parte de un intento general de ver, de pensar y de interrogarse sobre aspectos del currículo que otros pueden haber omitido o, al menos, de entender el currículo desde una nueva perspectiva.

Sin embargo, aunque hay algo de valor en comprender el currículo de manera diferente, y en verlo de nuevas maneras,

encuentro que muchas de las concepciones anteriores me fueron insuficientes. El tipo de concepción que quiero desarrollar tiene que abordar no solo la identidad y la subjetividad de la experiencia, sino también la realidad material de tal manera que resalte la resistencia crítica hacia las relaciones sociales, políticas y económicas dominantes y su transformación. Además, el tipo de concepción del currículo que considero necesario tiene que relacionarse con las prácticas de los docentes en el aula, pero también debe tener suficiente poder explicativo teórico para investigar las complejas relaciones materiales y sociales encarnadas por esas mismas prácticas. También creo que necesitamos una concepción del currículo que no esté cosificada, una que vea el currículo, principalmente, como relaciones y procesos y, por lo tanto, no pueda confundirse con ser funcionalista-estructural en lo que respecta al conocimiento y a la toma de conciencia. Al mismo tiempo, quiero que tal concepción del currículo también reconozca que tanto el conocimiento como la conciencia están muy estructurados por las relaciones de poder. Además, la concepción del currículo que busco debe, explícitamente, reconocer que el aprendizaje y la toma de conciencia están conectados y, como tal, nuestra comprensión del mundo está, a la vez, nublada e iluminada por nuestras identidades, así como por las ubicaciones sociales que produjeron esas mismas identidades. Y no estoy convencido de que las concepciones anteriores del currículo puedan realizar la difícil tarea de cumplir con todos los criterios anteriores. Por lo tanto, en lo que sigue esbozo una concepción del currículo como un problema de diseño del ambiente complejo que intenta, selectivamente, poner a disposición de los estudiantes diferentes conocimientos como parte de un proceso más amplio de dar forma a la conciencia del estudiante, ya sea en formas hegemónicas o críticas, reproductivas o revolucionarias (usando los términos de Allman, 2007), conservadoras o progresistas. Mi propósito con esta concepción del currículo es proporcionar la complejidad, la criticidad, la atención a la práctica, el reconocimiento de la subjetividad y las consideraciones estructurales discutidas anteriormente.

El currículo como un problema de diseño del ambiente complejo

Dewey fue uno de los primeros defensores del hecho de ver la educación y el currículo desde el punto de vista ambiental. En “*The situation as regards the course of study*”⁹ (Dewey, 1901), observa que, por último, las estructuras actuales de la escuela regulan las interacciones educativas:

Es fácil caer en el hábito de considerar la mecánica de la organización y la administración de la escuela como algo relativamente externo e indiferente a los propósitos e ideales educativos. Pensamos en el agrupamiento de los niños en las clases, en la disposición de las calificaciones, en la maquinaria mediante la cual se elabora y establece el curso de estudio, en el método por el cual se efectúa, en el sistema de selección de docentes y de asignación de su tarea, en el tema de su pago y de su promoción, como, en cierto modo, en los asuntos de mera conveniencia y oportunidad prácticas. Olvidamos que, precisamente, son estas cosas las que realmente controlan todo el sistema, incluso en su característico lado educativo. No importa cuál sea el precepto y la teoría aceptados, no importa cuál sea la legislación de la junta escolar o el mandato del superintendente escolar, la realidad de la educación se encuentra en el contacto personal y cara a cara entre el docente y el niño. Las condiciones que subyacen y regulan este contacto dominan la situación educativa. (págs. 337-38).

Si bien en este caso no utiliza el término “ambiente”, ya podemos ver el reconocimiento de Dewey de que el proceso de aprendizaje en sí está estructurado por las condiciones externas a la “realidad de la educación... [que] se encuentra en el contacto personal y cara a cara entre el docente y el niño”. Sin embargo, Dewey es aun más explícito sobre el papel que desempeña el ambiente del aula en la educación en su obra *Democracia y Educación*¹⁰ (Dewey, 1916), donde afirma que “nunca educamos

directamente, sino indirectamente por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito” (pág. 19). Para Dewey, el ambiente “consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de las actividades *características* de un ser vivo” (pág. 11, énfasis original), y es “la única forma en que los adultos controlan, conscientemente, el tipo de educación que obtiene el ser inmaduro, controlando el ambiente en el que actúa y, por tanto, piensa y siente” (págs. 18-19). De esta manera, uno podría imaginar el ambiente como el “intermediario de influencia” del estudiante (Hanson, 2002). En consecuencia, Dewey fue un pragmático y empirista bastante estricto (Shook, 2000) y, como tal, su pensamiento exhibía ciertos aspectos del conductismo, del individualismo y del idealismo subjetivo asociados con la psicología de la época (González, 1982; Smith, 1985).

Las discusiones académicas sobre la importancia del “ambiente de aprendizaje” están en curso, y los investigadores educativos están estudiando, por ejemplo, el papel que juegan los muebles (ambiente físico) en la educación (Cornell, 2002), los diseños de sistemas para el desarrollo de la alfabetización (Brown y Campione, 1996), la creación de “poderosos ambientes de aprendizaje” que tienen como objetivo desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior (van Merriënboer y Paas, 2003), o las ecologías del discurso que dan forma a la escritura (Dobrin y Weisser, 2002). Si bien estos estudiosos realmente abordan el tema de los ambientes de aprendizaje, no contemplan, explícitamente, las discusiones sobre la relación teórica entre el currículo y el ambiente de clase/aprendizaje *per se*. Además de algunos casos notables (por ejemplo, Harden, 2001), la teoría específica sobre el currículo como diseño ambiental parece haber disminuido con los años.

Hay algunas concepciones del aprendizaje en relación con el ambiente —y el papel del currículo en ese aprendizaje— que se centran menos en el individuo y están menos interesadas en los relatos lineales de la experiencia. Estas concepciones del currículo como un problema de diseño ambiental complejo plantean una relación dialéctica entre el estudiante y el ambiente —como se

discutió en el capítulo anterior— así como una concepción dialéctica de esta relación a lo largo del tiempo (pasado, presente y futuro). El teórico curricular Dwayne Huebner (1970, 1999a) quizás ofrece la explicación más compleja de esta concepción, y es su concepción la que me gustaría ofrecer como una forma poderosa, social y políticamente relevante, de entender el currículo. Huebner fue filósofo de la educación y abordó su concepción del currículo como diseño ambiental complejo a través de varios artículos y desde varios ángulos diferentes. Lo que sigue es un resumen y una síntesis de la concepción de Huebner, ya que abarca varios de sus ensayos.

Dwayne Huebner y el diseño de ambientes educativos

Una de las tareas de los teóricos curriculares es centrar su atención en las características del ambiente educativo. Esto implica, principalmente, el desarrollo de un lenguaje descriptivo que les permita, a ellos y a otros curricularistas, catalogar y trazar las dimensiones ambientales de la práctica. Se podría decir... que la responsabilidad de los curricularistas es crear un ambiente que eduque. (Huebner, 1999b, pág. 222).

En su ensayo, “*The tasks of the curricular theorist*”¹¹, Huebner (1999b) describe tres aspectos del ambiente educativo. El primero es sobre materiales físicos, como señala Huebner, “el currículo consiste, en parte, en el crecimiento de la inversión de capital en el material educativo...” (pág. 221). Esto incluye libros, medios, muebles, equipos e incluso la estructura arquitectónica de los edificios. El segundo aspecto es el “lenguaje y los sistemas de símbolos utilizados para el discurso entre los estudiantes y los docentes dentro de ese ambiente” (pág. 221). Para Huebner, este aspecto también está relacionado con la inversión de capital, ya que el lenguaje y los sistemas de símbolos están determinados, en parte, por el ambiente material. Esto sucede, por ejemplo, a través de la adopción de libros de texto donde estos libros —como parte del ambiente material— ayudan a determinar los sistemas de símbolos

utilizados por los estudiantes y los docentes. El tercer aspecto del ambiente educativo es el comportamiento de las personas en el ambiente (estudiantes, docentes y otro personal escolar). Nuevamente, esto está relacionado con la inversión de capital, ya que existe relación entre los recursos financieros y la asignación de recursos humanos. Huebner describe el aspecto interactivo humano de los ambientes educativos como “habilidades simbólicas, habilidades para coordinar la acción humana y el habla con el material, y los hábitos y habilidades necesarios para la interacción social” (pág. 222). Apple (1973) proporciona quizás el resumen más claro y conciso de esta concepción cuando dice:

considere el currículo no como una cosa, un objeto cosificado... sino como un problema de diseño de un ambiente con múltiples dimensiones. Entre estas dimensiones se encuentran los sistemas de símbolos e información, el ambiente físico de edificios y muebles, los aspectos materiales y tecnológicos como libros, equipos de laboratorio, cámaras, etc., los aspectos personales como las habilidades de los docentes, los estudiantes y el personal, y las dimensiones teóricas y metateóricas tales como los mismos sistemas de lenguaje que usamos para hablar, ordenar y guiar nuestra actividad... A estos deben agregarse para su consideración, el poder, los aspectos organizativos e ideológicos. (pág. 168, énfasis original).

Además de los descriptos en “*The Tasks of the Curricular Theorist*”, si pasamos a otro trabajo de Huebner, podemos agregar los aspectos cuarto, quinto y sexto del ambiente educativo. El cuarto es el del tiempo o, en palabras de Huebner, de la “temporalidad” en relación con el currículo y los ambientes educativos. La temporalidad es importante para entender el currículo como un problema de diseño ambiental complejo en tres formas interrelacionadas. Primera, hay un reconocimiento de historicidad en el diseño de ambientes educativos. Huebner (1966) comenta que:

En la mayoría de las situaciones, la persona responsable se enfrenta a una situación que tiene un pasado y un futuro. Sus

acciones son limitadas y, parcialmente, prescriptas por el pasado y aquellos factores que parecen estar dando forma al futuro. En otras palabras, las acciones de la persona curricular están históricamente determinadas. Esta no es una determinación histórica en un sentido social general... Más bien son participantes en la evolución de una situación particular... (pág. 6).

Pensar en el diseño de ambientes educativos es reconocer que los ambientes en sí mismos son, en parte, heredados. En ese sentido, es necesario examinar la especificidad (histórica o de otro tipo) de los ambientes en los que intentamos influir y dar forma a través del currículo. La segunda razón por la que la temporalidad es importante está relacionada con la primera, ya que reconoce el papel que juega el futuro en el desarrollo de los ambientes educativos y, por lo tanto, ve *posibilidad* en el acto de aprender. Huebner (1966) aborda este problema de la siguiente manera:

Las condiciones educativas son posibilidades educativas encarnadas, a veces ocultas a la vista, pero esperando el toque creativo del visionario que pueda imaginar estas posibilidades cobrando vida en contextos apropiados. El ambiente educativo diseñado es una fusión de condiciones dadas y de visión: es la creación de significado. (pág. 18).

Entonces, la temporalidad de los ambientes educativos no solo está históricamente situada, sino que también está profundamente conectada con los posibles futuros que pueden extenderse desde esos ambientes. Esto nos lleva a la tercera razón por la que la temporalidad es importante: si reconocemos que el currículo y los ambientes educativos tienen sus raíces en el pasado y, simultáneamente, están orientados hacia la posibilidad de un futuro, también reconocemos que el currículo y los ambientes educativos siempre se están desarrollando, están siempre en movimiento y siempre en proceso. Como dice Huebner (1966):

El ambiente diseñado es la respuesta del líder del currículo a las condiciones disponibles. Las condiciones cambian a medida que se producen cambios en el orden tecnológico-social más amplio. Para que el ambiente diseñado se mantenga viable, debe crecer y cambiar con las condiciones cambiantes. Es decir, debe seguir siendo vital, casi vivo, ya que refleja el crecimiento del hombre y su ambiente. Nunca puede existir el currículo; o el ambiente educativo inmutable. El currículo siempre debe estar en proceso. *(pág. 19, énfasis original)*.

Hasta ahora, dentro de la concepción de Huebner del currículo como un problema de diseño ambiental, hemos cubierto cuatro aspectos: materiales, símbolos, personas y tiempo (incluido el movimiento pasado, futuro y continuo). Al igual que los cuatro anteriores, los aspectos quinto y sexto también están interrelacionados en que, en términos de Huebner (1999b), son cuestiones relacionadas con “eventos humanos”:

El profesional puede ser considerado un diseñador de ambientes educativos para eventos humanos. Este es un problema de diseño doble. El primero es un problema estético de componer el ambiente de tal manera que los eventos fluyan de maneras valoradas... El segundo es un problema de diseño político. La invención de ambientes educativos es, esencialmente, una política social, que involucra a personas con diferentes valores y propósitos. Llegar a acuerdos sobre las características de un ambiente particular requiere un conflicto potencial entre los interesados y el uso del poder para dar forma al ambiente. La resolución del conflicto y la organización del poder son, esencialmente, un problema de diseño político. *(Huebner, 1999b, pág. 226)*.

Por lo tanto, en quinto lugar, vemos que el diseño de los ambientes educativos tiene un aspecto artístico y creativo, ya que el diseñador, esencialmente, está tratando de crear un ambiente que sea un todo conectado donde “los eventos fluyan de maneras valoradas” para darle sentido. En sexto lugar, vemos que el diseño

de ambientes educativos es, de hecho, una cuestión de política social, ya que también existe el potencial de conflicto y el desacuerdo entre los participantes. Los valores y los propósitos también se sitúan socialmente y, por lo tanto, marcan el comienzo de cuestiones de poder social e institucional.

Huebner, como otros antes y después de él, duda en ofrecer definiciones firmes. Comenta que, “las definiciones son nuevamente una etapa en el camino, no los puntos de inicio. Intentar definir un *ambiente educativo* generaría, inmediatamente, soluciones y argumentos antiguos en lugar de impulsarnos a nuevos niveles” (Huebner, 1999b, p. 221, énfasis original). En cambio, él, como lo he hecho yo hasta ahora, ofrece *concepciones* de ambientes educativos y, por lo tanto, sugiere que:

El ambiente de la escuela o del aula puede concebirse como un conjunto de condiciones que educan. El docente se preocupa por la naturaleza de estas condiciones y su integración en un ambiente que refleje los valores de quienes controlan la educación. (Huebner, 1966, pág. 2).

En este sentido, Huebner continúa conceptualizando el currículo como conocimiento incorporado en forma ambiental de manera que sea accesible a los alumnos, y comenta que “La construcción de formas ambientales... puede interpretarse como la incorporación de sistemas de procesamiento de información en el ambiente...” (Huebner, 1970, p. 7). Por lo tanto, la fortaleza de conceptualizar el currículo como un problema de diseño ambiental complejo (que es central para los argumentos presentados aquí) está en el poderoso reconocimiento de que la estructura del ambiente educativo alrededor del alumno tiene implicaciones para la adquisición de conocimiento por parte de ese estudiante. Para Huebner (1999b), las tareas del teórico curricular incluyen: un “enfoque... en las características del ambiente educativo” (pág. 222), “el desarrollo de un lenguaje descriptivo... para catalogar y trazar las dimensiones ambientales de la práctica” (pág. 222), viendo “estos ambientes educativos en perspectiva histórica” (pág. 223), la

articulación del “desarrollo de los componentes ambientales dentro de una situación específica” (pág. 223), y la “renovación y creación de las condiciones ambientales” (pág. 224), todo lo cual nos ayuda a comprender los ambientes educativos. Para recapitular las líneas generales de la concepción de Huebner del currículo como un problema de diseño ambiental, ofrezco el siguiente resumen:

1. Hay seis aspectos relacionados con cualquier ambiente educativo: (1) materiales, (2) símbolos, (3) personas, (4) temporalidad (incluyendo movimientos pasados, futuros y continuos), (5) arte y creatividad, y (6) política.
2. Los primeros tres tienen relaciones directas con la inversión material.
3. Los seis están directamente conectados a la sociedad, ya sea a través de la construcción social de conocimiento y valores o mediante las relaciones sociales que implica la educación.
4. El ambiente educativo puede concebirse como el conjunto de condiciones que educan.
5. El currículo, como se encuentra en un ambiente educativo, puede concebirse como la accesibilidad al conocimiento en forma ambiental.
6. A su vez, esta concepción da forma a las tareas del teórico curricular tales como: analizar las características ambientales, desarrollar el lenguaje para ese análisis, comprender históricamente el ambiente educativo, situar el desarrollo de esas características dentro de contextos específicos y renovar y crear condiciones ambientales.

Al concebir el currículo como la accesibilidad al conocimiento incorporado en la forma ambiental se admite que “accesibilidad” es un término relativo y cargado de poder, que plantea tres preguntas interrelacionadas: (1) ¿Qué conocimiento se hace accesible en el currículo? (2) ¿Quién tiene acceso a ese conocimiento? y (3) ¿Quién tiene el poder de definir las respuestas a estas dos preguntas? Estas preguntas apuntan a una relación tácita dentro de

la estructura del conocimiento en el currículo, incluyendo cómo y a quién el currículo hace que este conocimiento sea accesible.

La concepción de Huebner (1966, 1970, 1999a, 1999b) del currículo como la accesibilidad al conocimiento incorporado en forma ambiental está claramente conectada con la concepción dialéctica de la conciencia. Tres de los seis aspectos relacionados del currículo (específicamente materiales, personas y temporalidad) representan un compromiso con el materialismo filosófico, que reconoce la importancia de las condiciones concretas, las relaciones sociales y el contexto histórico en la forma en que damos sentido al mundo e interactuamos con él y, tal vez, incluso cómo el mundo se define para nosotros a través de condiciones ambientales externas. Otros tres aspectos del currículo discutidos por Huebner (específicamente símbolos, arte y creatividad, y política) hablan de la relativa autonomía de los seres humanos a medida que interactúan dialécticamente con y sobre sus ambientes, y también en respuesta a ellos. Tomados como un conjunto, aunque él no lo encuadró explícitamente como tal, estos compromisos con una concepción dialéctica de la conciencia (como se discutió en el Capítulo 2) son ilustrados a través del sentido del currículo de Huebner como la accesibilidad al conocimiento en forma ambiental.

El currículo como herramienta en la actividad de acceso al conocimiento

Si bien creo que varios aspectos de la concepción de Huebner (1966, 1970, 1999a, 1999b) son fundamentales para la forma en que pensamos acerca de lo que “es” el currículo en relación con cuestiones como la economía política de la inversión en educación y la política del conocimiento, me gustaría concentrarme en lo que identifiqué, anteriormente, como la quinta parte del encuadre de Huebner: el currículo, situado en un ambiente educativo, puede concebirse como la accesibilidad al conocimiento en forma ambiental. Para ampliar esta concepción, me gustaría volver a visitar a Vygotsky (1987) y una serie de acotaciones que hice en el capítulo anterior.

En mi discusión sobre la concepción dialéctica de la conciencia en el Capítulo 2, sostuve que la toma de conciencia forma parte de la interacción humana individual y social (cultural) con sus entornos (de los cuales los seres humanos y las sociedades humanas también son una parte activa). Al formular este argumento esboqué cómo la praxis —la unificación dialéctica de pensar y hacer— es una parte esencial de cómo concebimos nuestras interacciones con nuestro ambiente. Luego, destacué cómo, extendiendo la argumentación de Engels (1940) sobre la evolución humana usando herramientas físicas, Vygotsky (1987) concibió el desarrollo humano y el aprendizaje frente al uso de herramientas conceptuales y culturales, como el lenguaje, mientras los seres humanos interactuaban dialécticamente con la totalidad de sus ambientes. Es en esta coyuntura de conciencia, praxis y uso de herramientas donde tanto el trabajo de Huebner (1966, 1970, 1999a, 1999b) como el de Vygotsky (1987) son críticos, particularmente en términos de cómo llegamos a definir y comprender qué es el currículo, así como su función en relación con la política de cómo aprendemos acerca del mundo.

El encuadre de Vygotsky (1987), con respecto a las herramientas y la interacción ambiental, es particularmente importante en el contexto de cómo pensamos sobre el currículo. Si combinamos el reconocimiento de Vygotsky del papel de las herramientas (conceptuales y de otro tipo) en el aprendizaje y en el desarrollo humano con la concepción del currículo de Huebner (1966, 1970, 1999a, 1999b), entonces, podemos avanzar hacia una síntesis de ambos que agrega un aspecto crítico a cómo pensamos acerca del currículo y de la toma de conciencia: el currículo incluye las *herramientas* que utilizamos para estructurar la accesibilidad al conocimiento en el ambiente educativo. Volver a concebir el currículo de esta manera crea ciertos potenciales en cómo entendemos y definimos el currículo.

Por ejemplo, al volver a concebir el currículo de esta manera, podemos entenderlo como una herramienta multifacética utilizada para estructurar cómo se accede al conocimiento a través de un ambiente educativo. Y para ser claros, esta cosicidad no solo se

encuentra en los objetos concretos, como libros, otros materiales de lectura, arte, arreglos de escritorio, carteles, etc. También tiene otras dimensiones. El discurso pedagógico en sí, así como el conjunto de relaciones que constituyen la vida en el aula, también se convierten en parte del currículo como herramienta, porque la comunicación entre estudiantes y docentes contribuye a cómo se accede al conocimiento en el ambiente educativo. En este sentido, diferentes pedagogías —desde conferencias, consultas en el juego del rol, etc.— estructuran la accesibilidad al conocimiento curricular de formas particulares (Au, 2009a). Además, los conceptos también forman parte del currículo como herramienta, porque las ideas con las que los estudiantes lidian en sus clases, los conceptos con los que se involucran y usan a medida que aprenden sobre el mundo, funcionan para estructurar a qué conocimiento acceden y cómo lo hacen. De hecho, re-concebir el currículo de esta manera toma en cuenta los diversos aspectos y definiciones del currículo (por ejemplo, currículo oculto, nulo y promulgado), discutidos anteriormente en este capítulo. Sin embargo, al enunciar el currículo como herramienta, debo enfatizar que no concibo el currículo como “algo” cosificado. Más bien, como he explicado aquí, la “calidad de herramienta” del currículo incluye procesos y relaciones y, por lo tanto, no debe interpretarse de manera simplista como una herramienta física estancada y osificada.

El considerar el currículo como una herramienta para la actividad de acceso al conocimiento estructurado en ambientes educativos, también nos permite ver cómo esta herramienta funciona de manera diferente para los docentes y estudiantes en los ambientes educativos. Para el docente de aula, el currículo sirve como herramienta para moldear la forma en que se accede al conocimiento en su conjunto: los docentes usan el currículo para estructurar, de maneras particulares, el ambiente educativo de sus aulas, para hacer que los conocimientos particulares y las formas de entender el mundo (epistemologías) sean accesibles para la comprensión, la participación y la acción potencial de los estudiantes. En este sentido, los docentes usan el currículo como

una herramienta para el desarrollo de ciertas formas de conciencia y praxis entre los estudiantes.

Para ser claros, al afirmar este punto acerca de cómo los docentes usan el currículo, estoy planteando un argumento muy específico, que creo se aplica a todos los docentes (oficialmente en las escuelas o extraoficialmente en las comunidades) y a todos los currículos, y este argumento no necesariamente tiene algo que ver con **la política de enseñanza y educación *per se***. Por ejemplo, un docente de matemáticas que, sin un enfoque político de la pedagogía especialmente abierto o intencional, intenta ayudar a un estudiante a comprender una función matemática básica como la suma o la resta, usa su currículo como una herramienta para estructurar la experiencia de ese estudiante en el ambiente educativo, a fin de que el alumno pueda acceder al conocimiento de cómo entender y usar esa función matemática básica. Lo mismo podría decirse de los estudiantes que aprenden cualquier habilidad diferente o concepto o información para cualquier materia. Del mismo modo, lo que manifiesto aquí también es válido para cualquier pedagogía: lección centrada en el profesor, investigación centrada en el alumno, etc. **La clave es ver que las diferentes pedagogías simplemente varían con relación a qué conocimiento se hace accesible dentro de un ambiente educativo, así como de qué manera se accede a ese conocimiento.**

Sin embargo, comprender el currículo como herramienta nos permite ver la diferencia distintiva en las formas en que los estudiantes interactúan y hacen uso de esta herramienta. A diferencia del uso que hace el docente del currículo para estructurar la accesibilidad al conocimiento en el ambiente educativo, donde el currículo en su conjunto funciona como herramienta para el docente, el estudiante tiene otra relación con el currículo. Para el alumno, las herramientas están integradas en el currículo y consisten en los conceptos, actividades, lecturas, relaciones en el aula, etc., que termina utilizando para acceder al conocimiento en forma ambiental. En un sentido más básico, el docente usa el currículo para estructurar el ambiente y los procesos interactivos que dicha estructura implica, mientras que el estudiante usa el currículo para

acceder al conocimiento en la estructura ambiental. Claramente, son dos partes relacionadas del mismo proceso, pero, sin duda, también diferentes. De hecho, podríamos aplicar esto libremente a la diferencia entre la enseñanza y el aprendizaje (dando por sentado, por supuesto, que los buenos docentes aprenden de sus alumnos y que todos los alumnos se enseñan entre sí y a sus profesores). Además, también podríamos decir en abstracto que cualquier enseñanza, deliberadamente o de otro modo, estructura los ambientes para hacer que ciertos conocimientos sean accesibles de manera selectiva para ciertos alumnos. Y, además, podríamos decir que tales intentos, deliberadamente o de otro modo, a la vez hacen que ciertos conocimientos sean inaccesibles para algunos estudiantes.

El currículo como herramienta, el discurso pedagógico y la configuración de la conciencia

Sin embargo, sigue existiendo el problema de cómo se hace operativo el currículo como herramienta en los ambientes educativos. El trabajo de Bernstein (1977, 1996) sobre el discurso pedagógico ayuda a abordar esta cuestión. Para Bernstein, el discurso pedagógico consiste en la comunicación de códigos culturales, incluido lo que él llama la clasificación y el marco del conocimiento en el aula. Según explica Bernstein (1996), la clasificación, es:

El espacio fundamental que crea la especialización de la categoría —en este caso el discurso— no es interno a ese discurso, sino que es el espacio entre ese discurso y otro. En otras palabras, *A* solo puede ser *A* si puede aislarse efectivamente de *B*. En este sentido, no hay *A* si no hay una relación entre *A* y otra cosa. El significado de *A* solo es comprensible en relación con otras categorías del conjunto... En otras palabras, es el silencio el que lleva el mensaje de poder; es el punto final entre una categoría de discurso y otra; es la dislocación en el flujo potencial del discurso lo que es crucial

para la especialización de cualquier categoría. Si ese aislamiento se rompe, entonces una categoría está en peligro de perder su identidad, porque lo que es, es el espacio entre ella y otra categoría. Todo lo que mantenga la solidez del aislamiento, mantiene las relaciones entre las categorías... Por lo tanto, el principio de las relaciones entre categorías, discursos —es decir, los principios de su división social del trabajo— es una función del grado de aislamiento entre las categorías... (págs. 20-21).

Como un ejemplo más concreto, relacionado con el currículo, para ilustrar el punto anterior de Bernstein, tomé las áreas temáticas de estudios sociales y lengua y literatura de algunas de las escuelas secundarias públicas en las que he enseñado. La clasificación se refiere al límite entre estas áreas temáticas, es decir, el espacio entre ellas que las aísla entre sí. En una escuela secundaria pública en la que enseñé, existía un departamento de estudios sociales completamente separado del departamento de lengua y literatura, y los cursos de estudios sociales y de lengua y literatura reflejaban esta distinción: los estudiantes podían tomar clases de estudios sociales y clases de lengua y literatura, que eran individualmente diferentes entre sí (y el docente tenía que dictar cursos tan diferentes). En esta escuela secundaria pública, la forma del currículo comunicaba una clasificación clara entre estas materias y, en este ejemplo, Bernstein diría que estas materias y cursos estaban fuertemente clasificados. Es decir, que las formas que tomaron las asignaturas y los cursos se manifestaron en un sólido aislamiento entre sí: existían fuertes límites entre ellos.

Sin embargo, en el *Middle College High School* (discutido en el Capítulo 1), donde yo solía enseñar, los estudios sociales y lengua y literatura tenían una relación muy diferente. Allí, los estudios sociales y lengua y literatura se integraban por completo. Dicté la clase con otro instructor, y la forma curricular de nuestro curso transformó los estudios sociales y lengua y literatura en una sola materia: Humanidades. En un sentido bernsteiniano (1977, 1996), la forma curricular del curso de humanidades que co-dicté no delineó

una clasificación diferente entre los estudios sociales y lengua y literatura, a pesar de que dimos créditos de estudios sociales y lengua y literatura por separado. Prácticamente no había aislamiento ni límite entre estas dos materias (que generalmente están claramente separadas o limitadas en la mayoría de las escuelas). Bernstein diría que, en mi curso de humanidades, había una clasificación débil, y tal vez totalmente nula, entre los estudios sociales y lengua y literatura: el límite entre estos dos temas individuales era tan transparente, el aislamiento era tan delgado, que la identidad formal de los cursos de estudios sociales y lengua y literatura como diferentes dejó de existir, a tal punto que, en su lugar, volvimos a concebir el curso bajo la categoría de “humanidades”.

Para Bernstein (1996), el encuadre es el complemento de la clasificación. Explica que “la clasificación se refiere a *qué*, el encuadre se refiere a *cómo* se deben juntar los significados, las formas en que deben hacerse públicos y la naturaleza de las relaciones sociales que los acompañan” (pág. 27, énfasis original). También explica que “el encuadre se refiere a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales e internacionales: entre padres e hijos, docente y alumno, trabajador social y cliente, etc.” (pág. 26). En este sentido, mientras que la clasificación se refiere a los límites entre las cosas en función del mantenimiento de la identidad (que podría entenderse libremente como la forma en que se organiza o se separa el conocimiento en categorías relativamente diferentes), el encuadre se refiere a cómo se comunican esos límites en el discurso pedagógico (literalmente cómo se comunica el conocimiento en la totalidad del discurso que tiene lugar en el aula o en otros entornos educativos). Por lo tanto, el encuadre se trata de la selección del conocimiento, de su secuencia, de su ritmo, de los criterios de selección y de las interacciones sociales y educativas que comunican ese conocimiento, lo que implica tanto *cómo* se comunica el significado como *quién* tiene control sobre lo que sucede en el discurso en el aula (Bernstein, 1996; Morais, 2002). El encuadre es la comunicación de la clasificación.

Para proporcionar una ilustración simple del encuadre, volveré a mi ejemplo anterior de la enseñanza de los estudios sociales y de lengua y literatura. En la escuela secundaria donde yo solía enseñar, los estudios sociales y lengua y literatura estaban más diferenciados y más separados entre sí (fuertemente clasificados): la clase de estudios sociales era para la enseñanza de los estudios sociales, al igual que la clase de lengua y literatura era para la enseñanza de lengua y literatura. Esta distinción se manifestaba en el discurso pedagógico del aula: el conocimiento seleccionado para los estudios sociales, así como su ritmo, los criterios de selección y las interacciones utilizadas en el aula para comunicar ese conocimiento, generalmente solo encarnaban los estudios sociales en términos de contenido y objetivos de enseñanza. Lo mismo podría decirse de las clases de lengua y literatura. En su forma más simple, lo que esto significa es que cuando, en estudios sociales se enseñaba una etapa particular de la historia, la literatura rara vez (o quizá nunca) era utilizada para informar cómo se enseñaba la historia; y el contexto histórico rara vez (o quizá nunca) se utilizaba para informar sobre la enseñanza de novelas específicas en las clases de lengua y literatura. La fuerte clasificación entre los estudios sociales y lengua y literatura se enmarcó (comunicó) a través de cómo esas materias se enseñaban en las clases individuales de estudios sociales y lengua y literatura.

Totalmente lo contrario fue cierto para mi experiencia en la enseñanza de un curso de humanidades integrado de estudios sociales y lengua y literatura en el *Middle College High School*. En ese curso de humanidades siempre usamos literatura para informar sobre los estudios sociales, así como siempre usamos el contexto histórico para informar sobre nuestra lectura de literatura. En nuestro curso de humanidades, la clasificación débil entre los estudios sociales y lengua y literatura se enmarcó (comunicó) a través de nuestra integración constante de estas dos áreas temáticas. Nosotros nunca enseñamos estudios sociales separados de lengua y literatura, o viceversa. Los estudios sociales siempre incluyeron las perspectivas humanas expresadas en la escritura, del mismo modo que lengua y literatura siempre se referían a los seres

humanos expresándose en contextos históricos y sociales particulares: ambas asignaturas se utilizaron, continuamente, para que tuvieran sentido entre ellas, y enmarcamos esa relación a través de nuestro discurso pedagógico, en nuestra comunicación diaria en el aula.

La conceptualización de Bernstein sobre la clasificación y el encuadre ayuda a explicar el proceso de cómo funciona el currículo como herramienta que estructura el acceso al conocimiento en forma ambiental. La clasificación, con su atención a la forma que toma el conocimiento curricular, esencialmente apunta a la estructura del conocimiento, ya que está limitado y organizado en forma ambiental. El encuadre, con su atención a cómo se comunica dicho conocimiento a través de la totalidad del discurso pedagógico —la comunicación que literalmente enmarca las experiencias educativas de los alumnos— señala cómo se accede al conocimiento, ya que el discurso pedagógico funciona para hacer que el conocimiento sea accesible selectivamente. De esta forma, la clasificación y el encuadre ayudan a aclarar la relación entre el conocimiento estructurado en forma ambiental y cómo se accede a él en relación con el currículo.

Por lo tanto, en resumen, el currículo puede concebirse como la herramienta que estructura la accesibilidad al conocimiento en forma ambiental, donde el encuadre y la clasificación, respectivamente, comunican la accesibilidad y la estructura del conocimiento integrado en el ambiente. Sin embargo, al hacer esta declaración sumaria, quiero advertir, explícitamente, contra la concepción del currículo como “algo” cosificado. En cambio, en esta concepción del currículo, tenemos que entender que “herramienta” no solo se refiere a una herramienta física (que puede ser en forma de materiales de lectura reales, etc.), sino también debemos comprender que los conceptos, las actividades en el aula y las relaciones en el aula son a su vez herramientas. De hecho, como resaltan los trabajos de Bernstein (1996) y de Vygotsky (1987), la concepción del currículo que he desarrollado aquí debe entenderse como la encarnación de un conjunto de relaciones: relaciones entre los alumnos y los ambientes, entre unos y otros y entre ellos mismos

y los profesores y facilitadores, entre todas las “cosas” en el ambiente curricular. Además, estas “cosas” representan procesos y relaciones en sí mismas que existen en medio de la amalgama de políticas y prácticas educativas que se fusionan en todos los ambientes educativos.

Los exámenes de alto nivel y el control de los ambientes educativos

Para ilustrar más concretamente esta concepción del currículo como la herramienta que estructura la accesibilidad al conocimiento en forma ambiental —cuya estructura y accesibilidad se organizan y comunican a través de la clasificación y del encuadre— recurriré al ejemplo de los exámenes estandarizados de alto nivel, un tema que he tratado extensamente en investigaciones y en análisis anteriores (véase, por ejemplo, Au, 2009f).

Desde que se implementaron como la palanca central para la reforma educativa en los Estados Unidos frente a la Ley “*No Child Left Behind*” (Au, 2010a; Natriello & Pallas, 2001), los exámenes estandarizados de alto nivel han ejercido rangos significativos de control sobre el currículo. Específicamente, en respuesta a los exámenes, los docentes, las escuelas y los distritos han restringido cada vez más sus ofertas de cursos para ampliar las materias evaluadas de lectura y de matemáticas, los docentes han recurrido cada vez más a formatos de conferencias centradas en el docente para entregar el contenido probado, y los docentes están cambiando la forma en que presentan el conocimiento para que coincida con el requerido por los exámenes (Au, 2007b). De hecho, podemos ver muy claramente en el cuerpo de investigación que los exámenes estandarizados de alto nivel crean una clasificación más sólida entre el contenido probado y el no probado, así como también crean un encuadre sólido en la forma en que dicho contenido se comunica en el discurso pedagógico (Au, 2008c, 2009f), ya que los docentes recurren cada vez más —o se les exige que los enseñen— a los exámenes para elevar los puntajes (Au, 2007b, 2011).

En un sentido muy básico y general, los exámenes de alto nivel se han convertido en el currículo: los exámenes se han convertido, cada vez más, en la herramienta para estructurar ambientes educativos, de manera que también determinen a qué conocimiento se accede y cómo se accede a ese conocimiento a través del discurso pedagógico. Como resultado, los ambientes educativos se han vuelto menos ricos en términos de contenido como en excursiones, arte, música, receso, educación física, estudios sociales, y cualquier otra experiencia educativa que no esté en los exámenes se ve mermada a favor de más exámenes, más práctica para los exámenes y más tiempo dedicado solo a los temas evaluados (Au, 2007b, 2009e, 2009f).

Es importante considerar que la manera en que los exámenes estructuran el conocimiento en forma ambiental y definen cómo se accede a ese conocimiento no solo afecta, directamente, a las realidades materiales y a las relaciones de la instrucción en el aula, sino también a las identidades de los estudiantes y de los docentes. Las identidades de los estudiantes que se ponen a disposición de los alumnos son limitadas dentro de los ambientes educativos influenciados por los exámenes porque la educación multicultural y las comunidades y culturas que no se encuentran dentro de las normas definidas como estándar no se reflejan en el currículo (Au, 2009d; McNeil, 2000; Valenzuela, 2005b). Las identidades de los docentes están experimentando lo que Ball (2003b, 2006) denomina los “terrores de la performatividad”, ya que sus identidades se ven limitadas y definidas por los mismos exámenes (Au, 2011), un testimonio de cómo los docentes también son enseñados por los ambientes educativos estructurados por los exámenes como herramienta curricular.

Bernstein (1996) se refiere al control de las identidades de los estudiantes a través del currículo en términos de una distribución de imágenes, donde comenta:

Una escuela, metafóricamente, sostiene un espejo en el que se refleja una imagen. Puede haber varias imágenes, positivas y negativas. La ideología de una escuela puede verse como una

construcción en un espejo a través del cual se reflejan las imágenes. La pregunta es: ¿quién se reconoce a sí mismo como valioso? ¿Qué otras imágenes están excluidas por la imagen de valor dominante para que algunos estudiantes no puedan reconocerse a sí mismos? (pág. 7).

Los exámenes estandarizados de alto nivel, literalmente, estructuran el conocimiento integrado en los ambientes educativos, así como configuran la accesibilidad a ese conocimiento de manera que, selectivamente, validan e invalidan las identidades de los estudiantes y de los docentes.

Relaciones de poder en la estructura y en la accesibilidad al conocimiento

Los dos puntos anteriores con respecto a cómo los exámenes de alto nivel actúan como una herramienta para estructurar la forma en que el conocimiento está integrado en los ambientes educativos y cómo se accede a ese conocimiento, también ilustran un punto más básico: el currículo y la estructura del conocimiento son, fundamentalmente, una expresión de las relaciones del poder social, económico y político. Cuando entendemos el currículo como la accesibilidad al conocimiento estructurada en ambientes educativos, como explica Huebner (1970):

Cuando los educadores se preocupan por la accesibilidad al conocimiento y por su distribución, también se preocupan por la accesibilidad al poder y por su distribución. La distribución social de la racionalidad está relacionada con la distribución social del poder... La accesibilidad a algunos conocimientos es más peligrosa que la accesibilidad a otros conocimientos. (pág. 14).

Bernstein está de acuerdo y explica que el poder y el control son explícitos dentro de la clasificación y el encuadre del conocimiento, y que ambos están conectados con las relaciones sociales:

Las variaciones en la distribución del poder (clasificaciones) y las variaciones en los principios de control (encuadres) imponen o permiten variaciones en la formación de identidades y su cambio, a través de la especialización diferencial de la comunicación y de su base social. (*Bernstein y Solomon, 1999, pág. 271*).

En otra parte, Bernstein (1996) observa que “las clasificaciones, fuertes o débiles, siempre tienen relaciones de poder” (pág. 21). Abundan las evidencias que respaldan tanto a Huebner como a Bernstein, como mi ejemplo anterior de los exámenes de alto nivel, pero para ilustrar más a fondo me basaré en la investigación sobre los sistemas de clasificación y el proceso de eliminación de la clasificación¹².

Dicho recurso es la práctica de clasificar a los estudiantes según las habilidades percibidas o los objetivos ocupacionales (Oakes, 2005). Chunn (1987-88) encuentra cuatro racionalizaciones que apoyan los sistemas de clasificación:

- Los estudiantes aprenden mejor cuando se agrupan con estudiantes académicamente similares.
- Los estudiantes “más lentos” desarrollan una alta estima, con respecto a ellos mismos y a sus escuelas, si no están ubicados junto con los estudiantes más “capaces”.
- El proceso de clasificación es “preciso y justo” y refleja logros previos y “habilidades innatas”.
- Los docentes pueden trabajar más fácilmente con grupos homogéneos de estudiantes.

Básicamente, existen dos tipos de clasificación: “clasificación del currículo” y “agrupamiento de habilidades”. La clasificación del currículo es la práctica de utilizar programas educativos específicos, como clases de preparación vocacionales, generales y de preparación universitaria como un medio para dividir a los estudiantes (Donelan, Neal & Jones, 1994; Gamoran, 1992). El agrupamiento de habilidades se usa, comúnmente, para determinar en qué nivel de una materia en particular se encuentra un

estudiante, o para crear pequeños grupos de habilidades dentro de un aula heterogéneamente agrupada (Broussard y Joseph, 1998; Gamoran, 1992).

Independientemente del tipo específico, la investigación encontró que la clasificación generalmente resulta en una disparidad de oportunidades educativas y de recursos que imitan las desigualdades sociales, económicas y raciales que existen fuera de la escuela (Oakes, 2005). Dicho de manera más simple, **la clasificación reproduce la desigualdad social y educativa**. Este sistema inducido por la desigualdad ha estimulado a muchas escuelas a eliminar la clasificación de sus cursos y programas (Au, 2005; Bigelow, 1994). Sin embargo, esta eliminación también ha atraído una resistencia significativa. Como anécdota, experimenté tanto el impulso de eliminar la clasificación como la resistencia posterior que provocó cuando yo era profesor de historia de una escuela secundaria pública en la ciudad de Berkeley, California. Un grupo de docentes, un grupo estereotípico de hombres blancos mayores que conformaban menos de un cuarto del departamento de historia, trabajaron activamente para crear una pequeña escuela especial de élite dentro de una escuela para estudiantes de Colocación Avanzada en Berkeley High. La abrumadora mayoría de los docentes de nuestro departamento y de nuestra escuela estaban en contra, y se tomó una clara decisión en contra de este programa elitista. Estábamos comprometidos con un departamento de historia sin clasificación y con una escuela sin clasificación y, como docentes, estábamos comprometidos con la equidad educativa. En última instancia, tales compromisos no importaron. Con la ayuda de los padres pudientes de Berkeley, esta camarilla de docentes presionó al distrito y estableció su pequeña escuela de élite, a pesar de la decisión profesional y más equitativa de los demás. Estos padres y docentes elitistas pudieron impulsar su injusto programa a pesar de todos los problemas conocidos que implicaba dicha clasificación educativa.

La investigación etnográfica ha encontrado que los padres privilegiados a menudo intervienen ventajosamente en nombre de sus hijos, sin tener en cuenta si esta intervención se opone a las

decisiones del personal escolar (Lucas, 1999) o si puede resultar académicamente perjudicial para otros niños (Brantlinger, 2003). Para explicar este fenómeno, Oakes, Welner, Yonezawa y Allen (1998) enmarcan a las escuelas como “zonas de mediación” entre las normas de la comunidad y la permisividad y la política educativa. En su investigación, los padres blancos de clase media y alta se resistieron a las reformas escolares “con mentalidad equitativa” —como el agrupamiento heterogéneo— porque estaban indignados ante la posibilidad de que sus hijos pudieran perder el poder social y cultural identificado con las clases de alto nivel. En la mente de estos padres, la capacidad de sus hijos para ingresar a una universidad de élite dependía de los certificados de estudios de sus hijos, que tenían que indicar que sus hijos habían asistido a cursos de élite. Esta preocupación por la documentación escolar de sus hijos, a pesar de las repercusiones que tiene para la educación de los grupos marginados, ilustra cómo la clasificación y otras formas de diferenciación educativa sirven como mecanismos para la reproducción de la clase socioeconómica y como medio para la movilidad ascendente de los grupos privilegiados (Apple, 2006; Bernstein, 1996). Muchas de estas mismas tensiones existen también en relación con los sistemas de exámenes de alto nivel (Au, 2008a).

Los sistemas de clasificación, y la resistencia de los padres privilegiados a su eliminación, ilustran tanto la postura de Huebner sobre la accesibilidad al conocimiento conectada a la distribución social del poder, como la de Bernstein (1996) sobre la clasificación y, por implicación, el encuadre vinculados a relaciones de poder. Aunque en la superficie la clasificación parece ser puramente una cuestión de política, también es de naturaleza curricular. A través del agrupamiento de estudiantes en diferentes formas y niveles de clases, en un sentido huebneriano (1970), la clasificación da por resultado la distribución diferencial de los grupos de estudiantes y la forma en que estos grupos pueden acceder al conocimiento. Esta distribución y acceso diferenciales da como resultado la formación de estudiantes de “alta” clasificación y de “baja” clasificación, donde los estudiantes de “alta” clasificación, generalmente, tienen mayores

recursos educativos a su disposición, así como una mayor probabilidad de asistir a la universidad y experimentar una movilidad socioeconómica ascendente (Oakes, 2005). Así, en un sentido bernsteiniano (1996), los entornos educativos rastreados exhiben una fuerte clasificación entre los estudiantes de “alta” y “baja” clasificación, con un límite densamente aislado en la forma curricular de las dos categorías generales. Esta fuerte clasificación es posteriormente transferida (enmarcada) en el discurso pedagógico frente al acceso diferencial al conocimiento que experimentan los diferentes estudiantes, dependiendo del punto curricular en que puedan estar. Son este currículo y esta experiencia diferenciales los que funcionan para reproducir las relaciones socioeconómicas de clase al aumentar la probabilidad de que los estudiantes privilegiados tengan más movilidad ascendente que los estudiantes menos privilegiados. Siguiendo a Bourdieu (1984), Apple (2006) explica:

El creciente poder de los mecanismos de reestratificación... aumenta las posibilidades de que los hijos de la nueva clase media profesional y gerencial tengan que enfrentarse a *menos competencia* por parte de otros estudiantes. Por lo tanto, la introducción de dispositivos para reestratificar a una población... aumenta el valor de las credenciales que es más probable que la nueva clase media acumule, dado el stock de capital cultural que ya posee. (págs. 106-7, *énfasis original*).

Es la diferenciación entre los estudiantes producida por la clasificación (y otros sistemas y políticas educativas, como los exámenes de alto nivel) lo que permite que el estudiante X sea identificado como mejor acreditado y, por lo tanto, más merecedor que el estudiante Y, lo que, en última instancia, justifica la movilidad ascendente del estudiante X y su posición en la clase. El hecho de que los sistemas de clasificación hayan producido agrupamientos de estudiantes que son, efectivamente, paralelos a los agrupamientos de raza y de clase que existen desde el punto de vista

socioeconómico, solo ilustra aun más cómo las relaciones de poder llegan al currículo.

El movimiento para eliminar la clasificación y la posterior resistencia de las comunidades privilegiadas ilustran, aun más, acerca de qué manera existe el poder en la estructura y la accesibilidad al conocimiento curricular. Básicamente, eliminar la clasificación del currículo hace dos cosas simultáneamente. Primero, derrumba la distinción entre grupos de estudiantes con clasificación “alta” y “baja”. En segundo lugar, distribuye, más equitativamente, la accesibilidad al conocimiento entre todos los grupos de estudiantes. En un sentido bernsteiniano (1996), la eliminación de la clasificación, funcionalmente, debilita la diferenciación por niveles tanto entre grupos de estudiantes como en la forma que toma el currículo.

Sin embargo, esta clasificación debilitada plantea problemas importantes para la reproducción de la clase socioeconómica de los grupos privilegiados porque desafía, funcionalmente, una forma significativa en que sus hijos se distinguen de los de las comunidades más marginadas: no se puede decir que el estudiante X tenga un linaje más sólido o una credencial más valiosa que el estudiante Y si no hay un sistema establecido para crear tal diferenciación, si no hay forma de establecer una relación límite consistente entre los grupos de estudiantes. Por lo tanto, los padres de las comunidades privilegiadas, a veces, han luchado para resistir las reformas educativas más equitativas como la eliminación de la clasificación porque tales reformas disminuyen, funcionalmente, las posibilidades de sus hijos de distinguirse de otros estudiantes, disminuyendo, simultáneamente, las posibilidades de sus hijos de tener movilidad ascendente en un “mercado” educativo altamente competitivo. Es a través de tal resistencia al cambio equitativo que vemos cómo la forma que el currículo adopta —la estructura y la accesibilidad al conocimiento— se conecta a las relaciones de poder; para reiterar el punto anterior de Huebner (1970): “Cuando los educadores se preocupan por la accesibilidad al conocimiento y por su distribución, también se preocupan por la accesibilidad al poder y por su distribución” (pág. 14); o que, como observa Bernstein

(1996), “Los intentos de cambiar los grados de aislamiento revelan las relaciones de poder en las que está basada la clasificación y que reproduce...” (pág. 21). De hecho, se podría argumentar que el currículo oculto (Anyon, 1980; Apple, 2004; Margolis et al., 2001) y la reproducción de las relaciones sociales que describe el concepto son una manifestación de “la accesibilidad al poder y su distribución” a través de la variable “accesibilidad al conocimiento y su distribución” (Huebner, 1970, pág. 14) en diferentes grupos, cuya distinción se basa en fronteras fuertemente clasificadoras según estratificación social y curricular.

Conclusión

En este capítulo desarrollé una concepción del currículo que se alineó con la concepción dialéctica de la conciencia descrita en el Capítulo 2. Para ello, revisé algunas de las definiciones históricas destacadas del currículo dentro del campo de los estudios curriculares, aludí brevemente al trabajo de Dewey (1901, 1916) y, finalmente, identifiqué la elaboración del currículo de Huebner (1966, 1970, 1999a, 1999b) como un problema de diseño ambiental complejo coherente con mi formulación anterior de los seres humanos interactuando dialécticamente con sus ambientes en el proceso de aprendizaje. Luego, incorporé el trabajo de Vygotsky (1987) para plantear el papel que juegan las herramientas en esta interacción ambiental, un movimiento conceptual que permitió la **discusión de cómo difieren, categóricamente y funcionalmente, las herramientas curriculares para docentes y estudiantes.** También recurrí al trabajo de Bernstein (1996) sobre la clasificación (estructura del conocimiento) y el enmarcado (cómo se comunica ese conocimiento) para elaborar la relación entre el diseño ambiental curricular y la accesibilidad al conocimiento frente al discurso pedagógico. Finalmente, y en resumen, **el currículo puede concebirse como la herramienta que estructura la accesibilidad al conocimiento en el contexto escolar, donde el encuadre y la clasificación, respectivamente, comunican la accesibilidad y la estructura del conocimiento.**

Continué mi análisis y el desarrollo de la teoría con un breve ejemplo concreto de las formas en que los exámenes estandarizados de alto nivel estructuran los ambientes educativos de manera particular, así como también imponen límites a la accesibilidad al conocimiento en esos ambientes. En última instancia, usando la clasificación y su eliminación como ejemplo, finalicé con una argumentación sobre cómo el hecho de concebir el currículo como la accesibilidad al conocimiento en el contexto escolar también reconoce que las relaciones socioeconómicas de poder se manifiestan en el currículo.

En un sentido general, la formulación teórica y conceptual que he esbozado en este capítulo sirve como puente. Mirando hacia atrás, concebir el currículo como una herramienta (en un sentido no cosificado) que estructura la accesibilidad al conocimiento en el contexto escolar es, simplemente, una extensión de la concepción dialéctica de la conciencia que detallé en el Capítulo 2. Mirando hacia adelante, la concepción del currículo presagia una discusión más detallada de la política del currículo, además de cómo esas políticas se relacionan con la toma de conciencia. Ahora, en el Capítulo 4, me enfoco en la política del currículo.

4

Desarrollo del punto de vista curricular: la objetividad fuerte y la política del conocimiento escolar

Introducción

En este libro, hasta ahora he detallado una concepción dialéctica de la conciencia, así como una formulación del currículo que implica esta concepción. En el proceso, he señalado, tanto explícita como implícitamente, un corolario entre las dos: la conciencia está fundamentalmente conectada con las relaciones sociales, y la forma en que el conocimiento se estructura y se accede a él en el currículo también está conectada a las relaciones sociales. Mi formulación sigue a Apple (1988) —y constituye una ampliación— quien explica que el currículo toma “formas sociales particulares y encarna ciertos intereses que son, en sí mismos, el resultado de luchas continuas dentro y entre los grupos dominantes y subordinados” (pág. 193). Por lo tanto, el currículo no solo implica elecciones socialmente controvertidas sobre el contenido, sino que también lleva consigo mensajes explícitos e implícitos sobre qué orientaciones epistemológicas se consideran valiosas y se ponen a disposición de los estudiantes, ya que los puntos de vista de algunos grupos son aprobados oficialmente en detrimento de otros (Au y Apple, 2009a).

Es desde este punto de observación —según el cual el conocimiento es inherentemente político y requiere luchar por la legitimidad epistemológica dentro de nuestros contextos sociales, culturales y económicos dados— que yo busco construir un argumento para lo que llamo “punto de vista curricular”, como una intervención política y epistemológica contra el *statu quo*, el conocimiento escolar hegemónico que, en nuestro sistema actual,

funciona para mantener y reproducir relaciones sociales desiguales (Apple, 1995; Au, 2009f). En lo que sigue, empiezo esbozando la teoría del punto de vista tal como la concibió originalmente Lukacs (1971), y que luego fue desarrollada por importantes investigadoras, críticas y feministas (Harding, 2004b; Hartsock, 1998a). Luego, considero cómo el punto de vista se ha usado, en diversas formas, formalmente (y mal utilizado) dentro de la investigación educativa; concluyo desarrollando un marco para el punto de vista curricular como una herramienta metodológica tanto para la investigación curricular como para la práctica curricular.

Teoría del punto de vista

La teoría del punto de vista se originó, formalmente, con Lukacs (1971) y con su elaboración del punto de vista proletario, un concepto que extrajo de un ensayo escrito por Marx en *La Sagrada Familia* (Marx y Engels, 1956) que explica cómo la burguesía (clase propietaria) y el proletariado (clase trabajadora) experimentan la alienación de la producción de mercancías bajo el capitalismo de maneras cualitativamente diferentes:

La clase propietaria y la clase del proletariado representan la misma autoalienación humana. Pero la primera se siente como en casa en esta autoalienación y se siente confirmada por ella; reconoce la alienación como su propio instrumento, en el cual posee la apariencia de una existencia humana. La segunda se siente destruida por esta alienación y ve en ella su propia impotencia y la realidad de una existencia inhumana. (Marx como se cita en Lukacs, 1971, pág. 149).

Sobre la base del análisis de Marx de la alienación diferencial que sienten los propietarios y los trabajadores en relación con la producción capitalista, Lukacs analiza lo que esto implica para las diferentes percepciones sobre la realidad expresadas por capitalistas y trabajadores:

Para el trabajador el carácter cosificado de las manifestaciones inmediatas de la sociedad capitalista recibe la definición más extrema posible. Es cierto que para el capitalista también existe la misma duplicación de la personalidad, la misma división... como un elemento del movimiento de mercancías y un... observador de ese momento. Pero para su conciencia, necesariamente, aparece como una actividad... en la cual los efectos emanan de ellos mismos. Esta ilusión no los deja ver el verdadero estado de cosas, mientras que el trabajador, al que se le niega el alcance de tal actividad ilusoria, percibe la división en su ser preservado en la forma brutal de lo que es en toda su tendencia una esclavitud sin límites. Por lo tanto, se ven obligados a convertirse en el objeto del proceso por el cual se vuelven una mercancía y se reducen a una mera cantidad. (Lukacs, 1971, pág. 166).

En el análisis de Lukacs, el proceso de producción capitalista es lo que convierte a los trabajadores en mercancías y cantidades que, dentro del capitalismo, se convierten en objetos de producción (y, simultáneamente, en objetos de la historia). Por el contrario, los capitalistas, en su posición de propiedad, poder, privilegio y control, simplemente ven su acción subjetiva sobre la producción y la vida como “emanada de ellos mismos”. Es esta acción subjetiva la que “no los deja ver el verdadero estado de cosas”. Lukacs, extiende este argumento para retomar, literalmente, cómo los diferentes métodos de comprensión del mundo están implicados por diferentes ubicaciones de clase dentro del capitalismo, y explica que:

Todo método está necesariamente implicado en la existencia de la clase relevante. Para la burguesía, el método surge directamente de su existencia social y esto significa que la mera inmediatez adhiere a su pensamiento, constituyendo su barrera más externa, que no se puede cruzar. En contraste con esto, el proletariado se enfrenta a la necesidad de romper esta barrera, de superarla internamente desde el principio adoptando su propio punto de vista... El proletariado se encuentra

repetidamente enfrentado con el problema de su propio punto de partida, en sus esfuerzos por aumentar su comprensión teórica de la realidad... (Lukacs, 1971, pág. 164, *énfasis original*).

En los años setenta y ochenta, las estudiosas feministas críticas, particularmente aquellas más fuertemente identificadas con el marxismo, buscaron utilizar el marco provisto por el punto de vista proletario de Lukacs (1971) para desarrollar una concepción del punto de vista feminista a fin de desafiar tanto las normas machistas como las políticas retrógradas de género encontradas en la investigación en ciencias sociales y físicas (Benton y Craib, 2001; Harding, 2004a). Desde entonces, la teoría del punto de vista —junto con los estudios feministas en términos más generales— ha luchado con sus propias políticas internas de la diferencia (por ejemplo, cuestiones de raza, clase, nacionalidad y sexualidad); y los conceptos del feminismo del “tercer mundo” estadounidense, específicamente “la conciencia opositora” (Sandoval, 2000), así como el punto de vista feminista negro (Hill Collins, 1989), han contribuido al desarrollo de la teoría del punto de vista. A continuación, esbozo un bosquejo de la teoría del punto de vista, particularmente de aquellos teóricos asociados con concepciones más filosóficamente materialistas (Benton y Craib, 2001), para argumentar la necesidad política y epistemológica del punto de vista en el currículo y en los estudios curriculares.

La teoría del punto de vista se basa en la comprensión básica de que el poder y el conocimiento están inextricablemente entrelazados, que “se co-constituyen y se co-mantienen mutuamente” (Harding, 2004a, pág. 67), y que esta relación de poder está socialmente ubicada porque,

Para cualquier contexto interpretativo particular, las nuevas afirmaciones de conocimiento deben ser coherentes con un cuerpo de conocimiento existente que es aceptado como verdadero por el grupo que controla el contexto interpretativo. Los métodos utilizados para validar las afirmaciones del

conocimiento también deben ser aceptables para el grupo que controla el proceso de validación del conocimiento. (*Hill Collins, 1989, pág. 753*).

Por lo tanto, como una extensión del control sobre el conocimiento validado, metodológica y epistemológicamente hablando, la teoría del punto de vista también opera bajo el supuesto de que “hay algunas perspectivas sobre la sociedad desde las cuales... las relaciones reales de los seres humanos entre sí y con el mundo natural no son visibles” (Hartsock, 1998a, pág. 107) tanto por las relaciones de poder diferenciales relativas a la producción de conocimiento como por los límites epistemológicos comunicados con el punto de vista proporcionado por ubicaciones sociales específicas.

Como ha sido articulada por Hartsock (1998a) y Harding (2004a, 2004b), la teoría del punto de vista consta de cinco temas centrales que la guían epistemológica y metodológicamente:

- Primero, la teoría del punto de vista afirma que nuestras experiencias materiales —incluidas las relaciones sociales— estructuran nuestra epistemología del mundo de manera que tanto limitan como permiten ciertas formas de comprensión (Harding, 2004a; Hartsock, 1998a). Es decir, nuestras ubicaciones sociales nos permiten ver y comprender el mundo más claramente con respecto a nuestra posición y, a la vez, hacen que sea más difícil nuestra capacidad de entender el mundo más allá de esa misma posición. Sin embargo, es fundamental reconocer que expresar esta idea no significa que uno no pueda entender las epistemologías socialmente ubicadas de otras personas. Más bien, la cuestión es decir que las epistemologías socialmente ubicadas de otros podrían ser más difíciles de comprender y no necesariamente tendrían que ser parte de la propia comprensión del sentido común del mundo.
- En segundo lugar, debido a que nuestra experiencia y vida material están integradas y estructuradas por sistemas de

dominación y de gobierno y que están organizadas jerárquicamente en torno a las relaciones de poder —raza, clase, género, sexualidad, nacionalidad y otras formas de diferenciación socialmente determinadas—, las epistemologías disponibles para los grupos en el poder contradicen y van en contra de las epistemologías de los grupos oprimidos, formando inversiones epistemológicas entre sí (Harding, 2004a; Hartsock, 1998a). En pocas palabras, por la naturaleza de sus diferentes experiencias desde sus ubicaciones sociales, la visión del mundo del gobernante será, en muchos sentidos, opuesta a la de los gobernados.

- En tercer lugar, debido a las variables en el poder (y a cómo dicho poder se manifiesta de manera desigual en las instituciones sociales, culturales y políticas), las perspectivas de los que están en el poder se hacen funcionales en la vida de todos, independientemente de su posición, porque “se puede esperar del grupo gobernante que estructure las relaciones materiales en las que todas las personas se vean obligadas a participar” (Hartsock, 1998a, pág. 229) así como que “todos se vean obligados a vivir en estructuras sociales e instituciones diseñadas para servir a los opresores en la comprensión de sí mismos y de la sociedad” (Harding, 2004a, pág. 68). Por lo tanto, la comprensión sesgada del mundo, impuesta institucionalmente por aquellos en el poder, ilustra cómo “la epistemología surge de una manera compleja y contradictoria de la vida material”, donde un punto de vista “explica la ‘superficie’ o apariencia, e indica la lógica por medio de la cual la apariencia invierte o distorsiona la realidad más profunda” (Hartsock, 1998a, pág. 107). Dicho de otra manera, podríamos decir que la distribución desigual del poder conduce a la distribución desigual de las epistemologías, donde aquellos con más poder pueden ejercer una mayor influencia en nuestra comprensión del sentido común del mundo, incluso si dichas comprensiones del sentido común operan, fundamentalmente, como concepciones distorsionadas de la realidad material (Gramsci, 1971).

- Cuarto, y como consecuencia de lo anterior, un punto de vista siempre nace de la lucha contra el punto de vista hegemónico de aquellos que están en el poder, lo que lo convierte en un “logro” que surge del trabajo activo y consciente contra la epistemología reinante, opresiva e institucionalizada. Posteriormente, “un punto de vista debe luchar contra las realidades aparentes convertidas en ‘naturales’ y ‘obvias’ por las instituciones dominantes” (Harding, 2004a, pág. 68); la actividad de esas realidades “requiere un análisis sistemático y una educación que solo puede crecer a partir de la lucha política para cambiar esas relaciones” (Hartsock, 1998a, pág. 229). Como tal, nunca podemos suponer que un punto de vista es simplemente dado por la propia ubicación social, solo porque uno venga de una ubicación social marginada u oprimida no significa que uno haya adoptado automáticamente un punto de vista: las personas de los grupos oprimidos pueden mantener, y mantienen, formas retrógradas de conciencia, así como las personas de grupos dominantes también pueden desarrollar formas de conciencia progresistas. Más bien, un punto de vista surge de la lucha consciente y resistente contra las formas prevalentes y hegemónicas de la conciencia opresiva.
- Quinto, la adopción de un punto de vista por parte de los oprimidos y marginados conlleva el potencial de liberación porque “hace visible la inhumanidad de las relaciones entre los seres humanos” (Hartsock, 1998, pág. 229), enfatizando que:

Un grupo oprimido debe convertirse en un grupo “por sí mismo”, no solo “en sí mismo” para que vea la importancia de participar en luchas políticas y científicas a fin de ver el mundo desde la perspectiva de sus propias vidas. (Harding, 2004a, págs. 68-69).

Esto también requiere necesariamente el desarrollo de una “conciencia opositora” (Sandoval, 2000) ya que los oprimidos crean epistemologías transformadoras como parte de su lucha contra las relaciones de poder existentes. De hecho, este potencial

liberador del punto de vista lo hace peligroso para el orden social imperante y, por lo tanto, da lugar a que los más poderosos busquen activamente desacreditar tales posiciones (Hill Collins, 1989).

El punto de vista, la epistemología y la objetividad fuerte

Fundamentalmente, como se describió anteriormente, la teoría del punto de vista argumenta que ciertas ubicaciones sociales, específicamente las de las mujeres y de otros grupos sistemáticamente oprimidos o marginados, proporcionan el mejor “pensamiento inicial” para generar “preguntas críticas iluminadoras que no surgen en el pensamiento que comienza en las vidas de los grupos dominantes” (Harding, 2004b, pág. 128) porque “las vidas marginadas son los mejores lugares para comenzar a hacer preguntas causales y críticas sobre el orden social” (pág. 130). Como explica Hartsock (1998a),

Los criterios para privilegiar algunos conocimientos sobre otros son éticos y políticos, así como puramente “epistemológicos”. Las comillas aquí son para indicar que veo conceptos éticos y políticos, como el del poder, implicando afirmaciones epistemológicas, por un lado, e ideas de lo que se debe contar como conocimiento implicando intereses políticos y éticos profundamente importantes, por el otro. Marx hizo la importante afirmación de que el conocimiento que toma su punto de partida de la vida de aquellos que han sufrido explotación produce mejores relatos acerca del mundo que el que comienza a partir de la vida de los grupos dominantes... La perspectiva desde los márgenes (definida en más términos heterogéneos) es mejor y más clara. (pág 80).

Por lo tanto, la ubicación social proporciona un punto de vista epistemológico importante porque, no solo la “experiencia de dominación... ofrece la posibilidad de nuevas comprensiones importantes de la vida social” (Hartsock, 1998a, pág. 240), sino que también proporciona una perspectiva más clara del material y de las relaciones sociales.

Desde esta perspectiva se deduce que la teoría del punto de vista no es un proyecto singularmente feminista (al menos en la medida en que el feminismo se definiera como si tratase, únicamente, sobre “cuestiones de mujeres”). Más bien, como explica Harding (2004b),

El sujeto del conocimiento feminista liberador también debe ser, en un sentido importante aunque controvertido, el sujeto de cualquier otro proyecto de conocimiento liberador. Esto es cierto en el sentido colectivo de “sujeto de conocimiento”, porque las mujeres lesbianas, pobres y marginadas racialmente son todas mujeres y, por lo tanto, las feministas tendrán que comprender cómo son utilizados el género, la raza, la clase y la sexualidad para construirse mutuamente. (pág. 134).

Por lo tanto, la teoría del punto de vista invita al reconocimiento de la personalidad y de la propia igualdad, lo que significa que, por definición, también debe estar conectada a posiciones antirracistas y antihomofóbicas, entre otras. Así que, el punto de vista tiene que lidiar con cuestiones de poder y opresión en un sentido general, ya que, como orientación paradigmática, el punto de vista reconoce abiertamente que la ubicación social de los oprimidos y marginados (según lo definido por los contextos históricos, sociales, culturales e institucionales) es el mejor punto de vista para comenzar proyectos de conocimiento porque puede proporcionar una lente más clara y más veraz para comprender el mundo que la de las epistemologías hegemónicas.

Sin embargo, para ser claros, al plantear tales argumentos, la teoría del punto de vista no aboga por la relatividad epistemológica total, donde cada punto de vista socialmente ubicado, simplemente, tiene el mismo valor en comparación con cualquier otro punto de vista socialmente ubicado. Más bien, como afirma Harding (2004b), la teoría del punto de vista

argumenta en contra de la idea de que todas las situaciones sociales proporcionan recursos igualmente útiles para aprender sobre el mundo y en contra de la idea de que todas establecen

límites igualmente fuertes en el conocimiento... La teoría del punto de vista proporciona argumentos para afirmar que algunas situaciones sociales son científicamente mejores que otras como lugares desde los cuales comenzar los proyectos de conocimiento... (pág. 131).

Por lo tanto, ni un llamado al relativismo epistemológico, ni “una apelación empirista a o por ‘los oprimidos’...”, quizás un punto de vista se conciba mejor como “una herramienta cognitiva, psicológica y política para un conocimiento más adecuado juzgado por los estándares situados, no esencialistas, históricamente contingentes de objetividad fuerte” (Haraway, 1991, como se cita en Hartsock, 1998, pág. 236). Dicha herramienta permite “la creación de mejores relatos (más objetivos, más liberadores) del mundo” (Hartsock, 1998a, pág. 236), incluso si, como afirma Harding (2004b),

...los puntos de partida de investigación favorecidos epistemológicamente no garantizan que el investigador pueda maximizar la objetividad en su relato; estos fundamentos solo proporcionan un punto de partida necesario —no suficiente— para maximizar la objetividad. (pág. 128).

En una lectura simple, puede parecer contradictorio que un modelo epistemológico y metodológico como el punto de vista, que enfatiza esencialmente un tipo específico de subjetividad relacionada con la ubicación social, se base tanto en los conceptos de objetividad, ya sea en la forma de las referencias de Hartsock (1998a) a perspectivas “más objetivas” del mundo o lo que Harding (2004b) y Haraway (1991) denominan “objetividad fuerte”. En realidad, no hay contradicción en las formulaciones de estas estudiosas, ya que reconocen que existe un mundo material fuera de la subjetividad humana que, de hecho, puede ser comprendido, y que dicha comprensión tiene lugar, dialécticamente, a través de la interacción y la reacción mutua entre los seres humanos y sus ambientes (Allman, 2007), concordando con la concepción dialéctica de la conciencia descrita en el Capítulo 2. Por lo tanto, el punto de vista argumenta que podemos lograr una comprensión *más* objetiva

de ese mundo objetivamente existente al no solo reconocer la subjetividad en nuestra epistemología, sino también al aceptar nuestra subjetividad reflexionando consciente y activamente en ella dentro de nuestros ambientes sociopolíticos (así como reflexionando activamente sobre el proceso del “saber” en sí mismo). Harding (2004b) lo expresa así:

La objetividad fuerte requiere que el sujeto del conocimiento esté ubicado en el mismo plano crítico y causal que los objetos del conocimiento. Por lo tanto, una objetividad fuerte requiere lo que podemos considerar como “reflexividad fuerte”. Esto se debe a que las creencias culturales (o casi culturales) funcionan como evidencia en cada etapa de la investigación científica: en la selección de problemas, la formación de hipótesis, el diseño de investigación (incluida la organización de comunidades de investigación), la recopilación de datos, la interpretación y clasificación de datos, las decisiones sobre cuándo detener la investigación, la forma en que se informan los resultados de la investigación, etc. El sujeto del conocimiento —el individuo y la comunidad social localizada históricamente cuyas creencias no analizadas, probablemente sus miembros, “inconscientemente”, sustenten, por así decirlo— debe ser considerado como parte del objeto del conocimiento desde la perspectiva del método científico. (pág. 136).

Objetividad fuerte significa que obtenemos una comprensión mejor, más clara y más veraz, objetivamente más fuerte, de las realidades sociales y materiales desde el logro de un punto de vista en nuestros proyectos de conocimiento porque “podemos llevar el sujeto y el objeto del conocimiento a ser un objeto necesario de explicaciones sociales críticas, causales —¡científicas!—” (Harding, 2004b, pág. 137). Por lo tanto, la teoría del punto de vista proporciona una justificación particularmente sólida para adoptar una política crítica en nuestra enseñanza, así como un marco fuerte para comprender la política del conocimiento en el currículo.

El punto de vista en la investigación educativa

La teoría del punto de vista se ha utilizado con moderación en la investigación educativa. Algunas de las primeras aplicaciones surgieron en el entorno del desarrollo de las pedagogías feministas que desafiaban las normas heterosexuales y patriarcales de las interacciones en el aula y buscaban enfatizar las narrativas y los puntos de vista de las mujeres como puntos de entrada críticos para una comprensión más profunda y más completa del mundo (Manicom, 1992; Weiler, 1991). Desde entonces, la teoría del punto de vista ha sido discutida en relación con la investigación educativa en general, así como aplicada a algunos proyectos de investigación educativa. En términos de discusiones generales centradas en la investigación educativa, Greene (1994), por ejemplo, aborda brevemente el concepto de teoría del punto de vista en su revisión de las cambiantes contribuciones a las epistemologías en la investigación educativa, y Denzin y Lincoln (2000) ven que la teoría del punto de vista contribuye con nuevas perspectivas al cuerpo de la investigación educativa cualitativa. Howe (2009) destaca aun más la teoría del punto de vista como un desafío importante a los problemas asociados con el dogma objetivista que se encuentra en los paradigmas positivistas de la investigación científica, y Glasser y Smith III (2008) señalan que la teoría del punto de vista, como una manifestación de lo que ellos llaman “relatos materialistas de género” (pág. 346), se utiliza como una investigación de marco analítico sobre cómo los términos “género” y “sexo”, a menudo, se combinan en la educación académica. Foley, Levinson y Hurtig (2000), a pesar de identificar erróneamente la teoría del punto de vista como una simple investigación proveniente de las perspectivas de las mujeres, finalmente confirman la contribución que el punto de vista hace a los estudios de género en el campo de la antropología educativa. Fine (2006) ofrece una objetividad fuerte como marco epistemológico guía para la investigación académica crítica, y Sleeter (2000-2001), en su revisión de la investigación sobre la educación y la equidad de los docentes, equipara, explícitamente, la teoría del punto de vista con lo que ella denomina como “investigación emancipadora” (pág. 235).

Además, si bien la teoría del punto de vista se aborda en textos sinópticos sobre investigación educativa, un puñado de proyectos de investigación específicos la han utilizado activamente. Por ejemplo, Henry (1996), enmarcando el punto de vista como “un acto de toma de conciencia política” (pág. 364), analiza el papel del “punto de vista opositor” de las mujeres negras en su análisis de las formas en que las maestras negras negocian las normas culturales y pedagógicas de las instituciones educativas predominantemente blancas. Bloom y Erlandson (2003) se basan en un marco similar en su propio análisis de las administradoras escolares negras y sus luchas por el reconocimiento dentro de sus contextos escolares. Yonezawa (2000) también utiliza la teoría del punto de vista para comprender cómo los padres negocian y toman decisiones con respecto a los sistemas de clasificación educativa, y Andre-Bechely (2005) aplica la teoría del punto de vista como una lente para analizar cómo los padres entienden y experimentan las políticas de elección de escuela de manera diferente dependiendo de sus ubicaciones sociales. Spatig (2005) utiliza la teoría del punto de vista para criticar las prácticas de desarrollo de la clase que, a menudo, abogan por las pedagogías de no intervención que pueden producir desigualdades, y Cooper (2005) utiliza el punto de vista feminista negro para analizar cómo las mujeres afroamericanas de la clase trabajadora les dan sentido a los programas de bonos escolares. Takacs (2002), al plantear cómo aborda la posicionalidad en sus cursos de formación docente orientados a la justicia social, se refiere, específicamente, a su uso de una objetividad fuerte para que, tanto los estudiantes como él mismo, vean más allá de sus perspectivas individuales socialmente ubicadas.

El trabajo de Watkins (1993) sobre “Orientaciones del currículo negro...” describe, esencialmente, una forma del punto de vista curricular afroamericano. Estableciendo los diferentes enfoques de la educación afroamericana en el contexto del racismo en los Estados Unidos, él explica que:

La teoría del currículo negro... está indisolublemente ligada a la historia de la experiencia negra en los Estados Unidos. El

desarrollo social, político e intelectual negro evolucionó, en todos los casos, bajo circunstancias socialmente opresivas y políticamente represivas que implicaron coacción física e intelectual y tiranía. (pág. 322).

Watkins continúa identificando seis diferentes orientaciones curriculares negras:

- funcionalista, que se centró en las habilidades rudimentarias para el funcionamiento social;
- acomodacionista, que se centró en la formación profesional y en el trabajo manual, “vinculada al colonialismo, la segregación y la servidumbre” (pág. 325);
- liberal, compuesta por estudiosos liberales, reconstruccionistas, influenciados por las normas misioneras y corporativas, que criticaron al capitalismo como el “facilitador y generador de racismo” (pág. 332);
- afrocentrista, que colocó el reclamo de la cultura tradicional africana en el centro del currículo y de la pedagogía;
- nacionalista negro, que adoptó para el aprendizaje un enfoque panafricanista, nacionalista cultural y separatista negro.

Kumashiro (2002), sin nombrarlo como tal, aplica esencialmente el punto de vista en lo que enmarca como “educación antiopresiva”; él afirma que:

no es algo que sucede cuando el currículo ya no es parcial. Más bien, sucede cuando se hacen preguntas críticas... sobre el currículo parcial. No es un currículo que sea totalmente inclusivo o que se centre en textos críticos. Más bien, es un proceso de mirar más allá del currículo. Es un proceso de dificultar el conocimiento oficial sobre las disciplinas. Es un proceso de tratar, explícitamente, de leer contra el sentido común. (pág. 62).

Aquí Kumashiro sugiere una forma de punto de vista curricular, que desafía activamente las comprensiones lógicas del mundo al hacer lo que él llama “dificultar el conocimiento oficial sobre las

disciplinas”. Kumashiro no solo afirma que las relaciones de poder existen dentro de la estructura de nuestro conocimiento curricular, sino también que la educación antiopresiva, como un punto de vista, es algo que se logra a través del análisis crítico (cuyo acto es, en sí mismo, una forma de acción intelectual).

El trabajo de Connell (1994) es uno de los pocos que aborda, específicamente, la teoría del punto de vista dentro de los estudios curriculares. El concepto de “justicia curricular” de Connell sugiere que, si las escuelas van a trabajar por la justicia social, entonces deben examinar el mundo desde el “punto de vista de los menos favorecidos” (pág. 43):

El “punto de vista de los menos favorecidos” significa, concretamente, que pensamos en los asuntos económicos desde el punto de vista de los pobres, no de los ricos. Pensamos en los acuerdos de género desde el punto de vista de las mujeres. Pensamos, detenidamente, acerca de las relaciones raciales y las cuestiones de la tierra desde el punto de vista de los pueblos indígenas. Pensamos en cuestiones de sexualidad desde el punto de vista de las personas homosexuales. Y así sucesivamente. (pág. 43).

Entonces, Connell propugna que el currículo tome el punto de vista de los marginados u oprimidos porque “el currículo hegemónico actual encarna los intereses de los *más* favorecidos. La justicia requiere un currículo *contrahegemónico*... diseñado para encarnar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos” (pág. 44, énfasis original). Por lo tanto, vemos a Connell estableciendo la base fundamental para el punto de vista: el conocimiento curricular está íntimamente conectado con las relaciones de poder en la sociedad, y tales relaciones se transmiten así dentro de los proyectos de conocimiento hegemónico, incluidos en las escuelas. Es importante tener en cuenta que una amplia investigación respalda el argumento de Connell en lo que respecta al currículo escolar (véase, por ejemplo, Au, 2009f; Au y Apple, 2009a; Sleeter y Stillman, 2005).

De todas las investigaciones y teorías educativas discutidas aquí, DeLissovoy (2008) ofrece el tratamiento más desarrollado de la teoría del punto de vista. En su análisis de las concepciones de la opresión en la teoría educativa, DeLissovoy rastrea correctamente la transmisión de la teoría del punto de vista desde Marx al filósofo marxista Georg Lukacs (1971) y a Hartsock (1983), de quien dice: “transpone la noción de posición de clase en el marxismo a la categoría de género en la defensa de un punto de vista político y epistemológico feminista” (DeLissovoy, 2008, pág. 84). Al tiempo que destaca la fuerza político-filosófica de este giro epistemológico, DeLissovoy (2008) continúa discutiendo lo que él ve como las limitaciones de las concepciones de la teoría del punto de vista de Hartsock (1983) y de otras (por ejemplo, Collins, 2000; Harding, 1997), principalmente si tomamos cada posición social diferente como la base de un punto de vista, entonces, “cada punto de vista, en última instancia, parece inadecuado para comprender la vida social fuera de la experiencia característica de ese grupo” (DeLissovoy, 2008, pág. 85).

Otros investigadores educativos también han hecho críticas agudas, y a veces erróneas, de la teoría del punto de vista. Una de esas líneas de críticas representa los ataques positivistas a las epistemologías y a las metodologías que tienen en cuenta el contexto y la subjetividad. Por ejemplo, algunos estudiosos buscan, en última instancia, negar la base contextual de todo el conocimiento, al mismo tiempo que niegan la existencia de jerarquías de poder que determinen la ubicación social (véase, por ejemplo, Landau, 2008) y, por lo tanto, han etiquetado incorrectamente la teoría del punto de vista como una “teoría de la ciencia totalmente desacreditada” (Pinnick, 2008, pág. 1056). Otras líneas de crítica representan malentendidos y malas interpretaciones de la teoría del punto de vista. Siegel (2006), por ejemplo, interpreta, erróneamente, los puntos de vista epistemológicos como perspectivas que, simplemente, surgen de posicionalidades esencialistas y universales asociadas con la política de identidad, una posición que contradice, explícitamente, tanto la concepción del punto de vista de Hartsock (1998a) como la de Harding (2004a,

2004b), descritas anteriormente. En su crítica de la teoría del punto de vista, Siegel (2006) continúa combinando la neutralidad con una objetividad fuerte y, luego, argumenta sobre la falta de neutralidad en toda investigación. La crítica de Siegel resulta irónica porque no solo es objetivamente incorrecta, ya que la noción de objetividad fuerte de Harding (2004b) se basa, fundamentalmente, en la idea de que no hay neutralidad en absoluto, sino que Siegel (2006), luego, sigue sosteniendo el tipo de subjetividad que Harding (2004b) defiende claramente en su análisis.

Dejando de lado estos ataques positivistas y erróneos, hay algunos problemas críticos que abordar acerca de la forma en que la teoría del punto de vista se ha utilizado en la investigación educativa. Henry (1996), Andre-Bechely (2005) y Foley et al. (2000), por ejemplo, a pesar del uso constructivo que hacen de la teoría del punto de vista, la enmarcan, incorrectamente, como un proyecto principalmente feminista que solo tiene en cuenta las perspectivas de las mujeres. De hecho, esto también se aplica a la explicación de DeLissovoy (2008) de la teoría del punto de vista, a pesar de su análisis bastante intenso. En mi lectura de Hartsock (1998a), especialmente de sus escritos más recientes, no encuentro que argumente a favor de una epistemología del punto de vista que solo se aplique a un grupo social singular (por ejemplo, solo mujeres, como parte de un punto de vista feminista), tal como DeLissovoy (2008) describe, específicamente, en su crítica. Más bien, como he explicado en mi exposición anterior en detalle de su trabajo, para Hartsock (1998a) el problema es el del punto de vista de los oprimidos, con un reconocimiento explícito de cómo el género, en combinación con otras ubicaciones sociales como la raza, la clase y la sexualidad, influye en cómo “conocemos” el mundo, lo que a su vez, de alguna manera, influye y conforma a todos los proyectos de investigación y de conocimiento. Como tal, los investigadores educativos que utilizan la teoría del punto de vista para observar las intersecciones de género y raza (Andre-Bechely, 2005; Bloom y Erlandson, 2003; Henry, 1996), por ejemplo, podrían fortalecer aún más sus análisis al reconocer, explícitamente, cómo la clase, la raza, la sexualidad y otros aspectos de nuestras identidades son,

también, una parte integral de la teoría del punto de vista (Harding, 2004b).

Además, es importante señalar que mi propia crítica de DeLissovoy (2008) es amigable y constructiva, ya que su trabajo impulsó la investigación educativa crítica de manera muy positiva, y sus consideraciones sobre la teoría del punto de vista en la investigación educativa siguen siendo, teórica y conceptualmente, algunas de las más desarrolladas. De hecho, en este caso, me parece que el trabajo de DeLissovoy simplemente se vería beneficiado con una lectura de los escritos más recientes de Hartsock (1998a, 1998b), que incluyen respuestas específicas a sus críticas y una mayor claridad en su concepción de la teoría del punto de vista. Ciertamente, mi compromiso con DeLissovoy (2008) apunta a la crítica más significativa que se debe hacer sobre cómo se ha utilizado la teoría del punto de vista en la teoría educativa en general y, más específicamente, en los estudios curriculares: ha sido subteorizada. Esto es crítico porque, si la teoría del punto de vista va a ser utilizada más ampliamente en la educación y en campos como los estudios curriculares, entonces se requiere un marco más elaborado. A continuación ofrezco un marco de trabajo con la esperanza de que pueda existir como una herramienta para la revitalización de los estudios curriculares, que reconozca las relaciones de poder en el conocimiento escolar, pero que también esté comprometida con la reforma de esas mismas relaciones ya que existen, concretamente, en las escuelas y en la sociedad.

La teoría del punto de vista y la educación progresista

Un impulso para mi intento de llevar la teoría del punto de vista más concretamente a la educación, así como ofrecer una concepción más elaboradamente articulada de la teoría del punto de vista para la investigación educativa, es que no estoy seguro de que nuestros argumentos para muchos proyectos curriculares progresistas, ya sea que estén enmarcados en términos de justicia social, antiopresivos, críticos, multiculturales, antiprejuicios, etc., son lo suficientemente fuertes como para luchar contra el giro hacia la

derecha de la política curricular en los Estados Unidos y en todo el mundo (Apple, 2006; Au y Apple, 2009a). Si bien todas estas orientaciones son fundamentales para la lucha general sobre la política del conocimiento escolar y el currículo, no creo que nosotros (y yo como un estudioso crítico y activista de la educación, me cuento entre este “nosotros”) articulemos un argumento y una justificación lo suficientemente fuertes acerca de la importancia del punto de vista en nuestro trabajo; a menudo confiamos en argumentos y justificaciones que son relativistas en el mejor de los casos e ineficaces en el peor.

Por ejemplo, para tomar el campo de la educación multicultural como un modelo amplio, los estudiosos han argumentado el valor de lo que, en varias de las líneas investigadas, equivale, aproximadamente, a un punto de vista multicultural en el currículo. Se argumenta que la educación multicultural es importante debido a un imperativo moral (véase, por ejemplo, Stables, 2005), un imperativo demográfico vinculado a la cambiante composición racial y cultural de la población de las escuelas públicas (véase, por ejemplo, Hodgkinson, 2002), un imperativo de ciudadanía global con respecto a la política del estado-nación en relación con el aumento de la inmigración y las fluctuaciones internacionales de varias poblaciones (véase, por ejemplo, Banks, 2008, 2009), y un imperativo de ciudadanía democrática que, como el imperativo demográfico, se extiende desde los cambios en la población de los Estados Unidos, pero habla específicamente de la necesidad de una democracia más popular y participativa, que abarque una porción mucho más amplia de la población (véase, por ejemplo, Marri, 2005).

Todos estos argumentos a favor de la educación multicultural son importantes: se han utilizado en apoyo de un proyecto más amplio para hacer que la educación pública sea más democrática, así como para desarrollar una población estudiantil mejor informada con la esperanza de aumentar la igualdad en general. De hecho, todas estas posiciones son significativas dentro de nuestras luchas colectivas contra el aumento del conservadurismo en el conocimiento escolar (Apple, 2006), y mientras más herramientas

tengamos a nuestra disposición, mejor posicionados estaremos para luchar contra las políticas educativas retrógradas tanto en los Estados Unidos como globalmente. De esta manera, apoyo a estos estudiosos y a las formas en que se han posicionado dentro de la investigación y la reforma educativas, porque, en general, todos estamos trabajando en proyectos de conocimiento destinados a desarrollar una sociedad más justa. Varios de los estudiosos que he mencionado en este ejemplo son, de hecho, amigos y colegas por cuyo trabajo siento mucho respeto (véase, por ejemplo, Banks, 2008, 2009; Marri, 2005).

Sin embargo, creo que los argumentos anteriores para la educación multicultural comparten una deficiencia: se basan en una política de relativismo. Por ejemplo, tomemos el imperativo moral para la educación multicultural discutido anteriormente (véase, por ejemplo, Stables, 2005). El problema es que la moral es fundamentalmente relativa para la perspectiva particular de un individuo o de un grupo individual. Por lo tanto, argumentar únicamente por razones morales sobre la importancia de la educación multicultural en nuestras escuelas y aulas es involucrarse en un argumento en el que ninguna posición es necesariamente “correcta”, donde todo lo que alguien puede hacer es deliberar sobre posiciones particulares y tomar una decisión basada en esos argumentos. Si bien dicho proceso de deliberación puede resultar fructífero como un ejercicio intelectual que promueve el pensamiento crítico (Parker, 2005), también presupone que todos los argumentos tienen el mismo peso, así como los argumentos eurocéntricos, fundamentalmente racistas contrarios a la educación multicultural (véase, por ejemplo, Hirsch, 1996) tienen el mismo valor que los argumentos antirracistas en apoyo de la educación multicultural (véase, por ejemplo, Vavrus, 2002).

Los otros imperativos para la educación multicultural, mencionados anteriormente, enfrentan una dificultad similar. Por ejemplo, el imperativo demográfico (véase, por ejemplo, Hodgkinson, 2002) se basa en el supuesto de que el currículo de nuestras escuelas debe coincidir con nuestra población estudiantil, en parte, como preparación para abordar la diversidad que se

encuentra en la sociedad. Si bien estoy totalmente de acuerdo con este supuesto, y lo he defendido activamente en mi propio trabajo en educación, también es un argumento algo débil políticamente porque, en última instancia, depende de otro tema relativista: la cuestión del papel de las escuelas. El problema con el imperativo demográfico para la educación multicultural es el siguiente: si uno ve a las escuelas principalmente como proveedoras de aculturación a una cultura eurocéntrica superior y dominante basada en la comprensión del canon de la civilización occidental (véase, por ejemplo, Hirsch, 1996), entonces, la educación multicultural o necesita ser moldeada para ajustarse a esa narrativa (Buras, 2008), o no está dentro de los límites aceptados del “conocimiento oficial” (Apple, 2000). Una vez más, nos quedamos defendiendo las posiciones relativas del papel de las escuelas y las escuelas de conocimiento aprobadas se comunican en relación con cómo definimos ese papel. Por lo tanto, el imperativo demográfico no deja ninguna posición que pueda defenderse de forma sencilla porque el tema del papel de las escuelas es, en sí mismo, muy discutido y deja espacio para la justificación desde varias perspectivas (ya sea progresistas como conservadoras).

De hecho, los otros dos imperativos para la educación multicultural discutidos anteriormente —la ciudadanía global (véase, por ejemplo, Banks, 2008, 2009) y la ciudadanía democrática (véase, por ejemplo, Marriott, 2005)— encuentran esta misma dificultad, porque ambos giran en torno al mismo tema cuestionado sobre el papel de las escuelas. Sin embargo, lo que los separa de los otros imperativos es que se basan en un argumento político en torno a democracias más saludables y más vibrantes. Tal posición, en mi opinión, proporciona un argumento mucho más sólido para la educación multicultural, particularmente porque se basa en nociones de sentido común de democracia y de educación democrática (Gutmann, 1990), y tales nociones, a menudo, son retóricamente aceptadas como un bien universal de sentido común. Sin embargo, además de quedar atrapados dentro de las perspectivas relativistas sobre las funciones de la escolarización en los Estados Unidos, los argumentos de ciudadanía para la educación multicultural se

complican aun más por las luchas de las definiciones de democracia y ciudadanía, conceptos que son muy controvertidos e igualmente relativos a posiciones políticas específicas (Apple, 2004, Cap. 9). De hecho, la disputa sobre la ciudadanía y sobre cómo se relaciona con la democracia solo se ha agudizado con el surgimiento, en los Estados Unidos, del nacionalismo etnocéntrico y la xenofobia (Wise, 2010).

Como un desafío al relativismo, también afirmarí­a que el punto de vista proporciona el argumento más sólido para la necesidad de una educación multicultural en nuestras escuelas porque el punto de vista requiere que participemos en argumentos sobre la realidad material y social. Debido a que este enfoque, como se discutió anteriormente, toma como base que las perspectivas y las experiencias de vida de los marginados u oprimidos proporcionan una comprensión más clara y objetiva del mundo, podemos usar el punto de vista para conducir una defensa particularmente vigorosa de la educación multicultural: usando la raza y la cultura como eje de análisis, las perspectivas de las personas de color se vuelven fundamentales para comprender las realidades sociales y materiales, porque ese punto de vista —como personas cuyo conocimiento está marginado dentro de los contextos sociales, históricos e institucionales actuales (Darder y Torres, 2004; McCarthy, 1990)— proporciona una mayor objetividad a través de sus experiencias con el racismo, una realidad que se oculta dentro de las perspectivas dominantes y hegemónicas.

Por supuesto, uno puede discutir si el punto de vista consciente de la raza de las personas de color es válido o no, simplemente argumentando si existe o no el racismo. Sin embargo, la teoría del punto de vista puede retomar (y en última instancia “ganar”) este argumento porque se basa en la afirmación epistemológica de que podemos observar las realidades materiales y sociales. Para este fin, podríamos presentar datos sobre las experiencias y testimonios individuales y colectivos, e ilustrar con bastante claridad que las disparidades raciales —como evidencia de racismo— en realidad existen (véase, por ejemplo, Kidder y Rosner, 2002-3; Ladson-Billings, 2006), particularmente cuando el nivel de análisis va más

allá del individuo. En consecuencia, los argumentos que surgen desde el punto de vista giran en torno a la existencia real material y social de las personas. Por lo tanto, negar la existencia del racismo significa presentar un argumento que contradice, abiertamente, los datos anecdóticos y cualitativos que surgen de las experiencias de las personas de color, así como de la abrumadora cantidad de datos cuantitativos existentes que demuestran las desigualdades raciales basadas institucionalmente (Sabio, 2008). Entonces, lo que el punto de vista trae a la defensa de la educación multicultural es la posición de que, si queremos una representación más completa y más “verdadera” de lo que existe en el mundo —si queremos, realmente, entender el mundo tal como es— debemos priorizar las perspectivas de las personas de color (y de otros grupos marginados) en nuestro currículo (Au, 2009b) y que esté justificado el hacerlo.

Sin embargo, al plantear los argumentos anteriores sobre el poder y la hegemonía en el conocimiento curricular, es fundamental reconocer que el conocimiento curricular existente no solo representa el de los grupos dominantes, sino que también incorpora pequeñas y grandes victorias progresistas y contrahegemónicas (Apple y Christian-Smith, 1991). En muchos casos, el currículo es un producto de lo que Apple (1988, 2000) llama “acuerdos curriculares”, donde “los elementos del conocimiento de una serie de clases, fracciones de clase y movimientos sociales tienen una relación, a veces, contradictoria” (Apple, 1988, p. 198). Por ejemplo, debido a los esfuerzos de los estudiosos en educación multicultural mencionados anteriormente, así como el de los activistas comunitarios, tales acuerdos podrían incluir la incorporación de ciertos tipos de multiculturalismo en los libros de texto que coexisten con el canon occidental tradicional, y ser representativos de quizás una victoria parcial o incompleta para aquellos grupos con menos poder (Apple, 2000). De hecho, gran parte del currículo analizado en el Capítulo 5 ilustra el hecho de que el currículo progresista, que no necesariamente se alinea con los intereses dominantes, existe en muchos lugares. Sin embargo, el punto general es que así como el conocimiento es un sitio de lucha (uno de los fundamentos de la teoría del punto de vista), también el currículo es siempre un sitio de

lucha. Esto significa que cualquier currículum puede contener elementos retrógrados y progresistas.

Hacia un marco para el punto de vista del currículum

A la luz de la discusión anterior, diría que es fundamental que la teoría del punto de vista se incorpore de manera más sustantiva y consciente al currículum, tanto en las áreas políticas como epistemológicas. Políticamente, el punto de vista es útil en la lucha por el conocimiento escolar porque las fuerzas conservadoras continúan potenciando sus agendas culturales e intelectuales en educación a través de una variedad de medios, incluidas la privatización neoliberal (Burch, 2009; Hursh, 2000), la política neoconservadora (Apple, 2006) y el control hegemónico del conocimiento a través de las normas (Sleeter y Stillman, 2005), los libros de texto (Apple, 2000) y los exámenes de alto nivel (Au, 2009f), entre otros. Sin embargo, cualquier lucha sobre el conocimiento es también una lucha sobre la epistemología, una lucha acerca de a quién pertenece el entendimiento, qué cuenta y qué perspectivas y políticas conlleva ese entendimiento. Dicho de otra manera, debemos hacer la pregunta: ¿De quién es la percepción de la realidad considerada y construida como válida o inválida en el conocimiento escolar, y por qué? En este sentido, y como discutí anteriormente, la teoría del punto de vista y su enfoque explícito en la ubicación social establece la lucha sobre la realidad social y material como la base de la epistemología, y es esta lucha la que proporciona las bases más sólidas para proyectos progresistas de currículum de justicia social.

Por lo tanto, recurriendo a la teoría del punto de vista, sugiero lo siguiente como una forma de concebir más completamente el punto de vista curricular:

- Primero, el conocimiento curricular, como extensión de las relaciones materiales y sociales, estructura nuestra comprensión del mundo de manera que es tanto restrictivo como habilitante. En este sentido, el currículum mismo comunica

epistemologías asociadas con ubicaciones sociales particulares y, al hacerlo, crea potencialidades para comprender la realidad material de manera más clara o más oscura en relación con tales ubicaciones.

- En segundo lugar, debido a que las escuelas y el conocimiento escolar están integrados y estructurados por sistemas de dominación y gobierno que se organizan jerárquicamente en torno a las relaciones de poder —de raza, de clase, de género, de sexualidad, de nacionalidad y de otras formas de diferencia categórica socialmente determinada—, el conocimiento curricular reivindicado por los grupos en el poder generalmente apoya el *statu quo*, las relaciones sociales hegemónicas y las epistemologías. Por lo tanto, este conocimiento curricular, a menudo, contradice y va en contra de las epistemologías y el conocimiento curricular fomentado por los grupos oprimidos. Dicho de otra manera, el currículo del gobernante será, en muchos sentidos, opuesto al currículo de los gobernados.
- En tercer lugar, debido a las relaciones de poder desiguales, las perspectivas curriculares de quienes están en el poder se vuelven operativas en formas generalmente hegemónicas y de sentido común en el conocimiento escolar para todos, independientemente de la ubicación social y de si estas perspectivas son congruentes o contradicen las realidades materiales y sociales de los estudiantes y de sus comunidades. Dicho de otra manera, a pesar de los avances curriculares progresistas o acuerdos curriculares realizados por educadores y activistas, la distribución desigual del poder conduce a la distribución desigual del conocimiento curricular específico, donde aquellos con más poder pueden ejercer mayor influencia en nuestra comprensión del sentido común del mundo con respecto al currículo, incluso si dicha comprensión del sentido común opera, fundamentalmente, como concepciones distorsionadas de la realidad material y social.
- Cuarto, debido a que el conocimiento escolar siempre está inserto en las relaciones de poder dominantes, el punto de vista curricular siempre nace de la lucha contra esas mismas

relaciones de poder. En este sentido, el punto de vista curricular se logra, no está dado, porque surge del trabajo activo, sistemático y consciente contra las formas reinantes, hegemónicas e institucionalizadas del conocimiento curricular.

- Quinto, el punto de vista curricular conlleva el potencial para la liberación humana porque trabaja para revelar relaciones sociales y materiales desiguales como parte de un proceso que puede (o no) llevar a la acción para cambiar esas mismas relaciones sociales y materiales desiguales. Por lo tanto, el punto de vista curricular ayuda al desarrollo de la “conciencia opositora” (Sandoval, 2000) a medida que los estudiantes desarrollan, potencialmente, formas de entender el mundo que pueden desencadenar su propia resistencia tanto al conocimiento como a las relaciones de *statu quo*, lo que, a su vez, desarrolla su capacidad para tomar medidas transformadoras tanto individual como socialmente. Además, esta potencialidad dentro del punto de vista curricular mueve a quienes están en el poder a trabajar para socavar y desacreditar los proyectos curriculares que buscan desafiar las relaciones sociales y materiales dominantes.

Además, el punto de vista curricular requiere que busquemos desarrollar una objetividad fuerte en relación con el conocimiento curricular, que seamos muy reflexivos no solo acerca del punto de vista del conocimiento en sí mismo, sino también sobre los orígenes, la política y el proceso de cómo el conocimiento mismo se abre paso en el currículo. De hecho, el punto de vista curricular es, en sí mismo, un producto de una objetividad fuerte, ya que reconoce, inmediata y explícitamente, la política del conocimiento de tal manera que coloca el currículo en el mismo plano que el conocimiento de la materia, las relaciones en el aula y el discurso pedagógico que constituyen el currículo.

El punto de vista curricular, recursivamente

Antes de concluir este capítulo, y para ayudar a dar sentido a la serie de conexiones conceptuales que estoy haciendo aquí, creo que es importante abordar, explícitamente, cómo mi concepción del punto de vista curricular se relaciona, recursivamente, con otros capítulos y otros análisis que he hecho hasta ahora. Como dije en el Capítulo 2, debido a que la conciencia se origina, esencialmente, a través de la interacción humana con nuestro ambiente (Allman, 1999; Marx y Engels, 1978), es fundamental considerar los dos tipos de entornos de clase que crean nuestro currículo (Au, 2009a; Huebner, 1970), así como los tipos de toma de conciencia estudiantil que fomentan, potencialmente, dichos entornos.

Por lo tanto, debido a que el ser y el saber están dinámicamente entrelazados dentro de la relación dialéctica entre la conciencia y nuestro ambiente (Allman, 1999; Freire, 1998), el contenido del currículo debe relacionarse con los contextos, las experiencias de los estudiantes, las identidades y realidades materiales para que sea efectivo (véase, por ejemplo, Ladson-Billings, 1997). Dicho de otra manera, no relacionar el currículo con los estudiantes aliena, efectivamente, su saber de su ser, y convierte la educación en un factor clave para producir esa alienación. De hecho, este punto subraya una de las razones importantes para adoptar el punto de vista curricular. Además, porque utilizamos herramientas en el desarrollo de la toma de conciencia (Vygotsky, 1987), los docentes y los estudiantes deberían considerar conscientemente qué herramientas utilizan en el currículo. Para los maestros y maestras, en este caso, el currículo es, en sí mismo, una herramienta que están utilizando para estructurar los ambientes del aula y que así aprovechan ciertas formas de toma de conciencia entre los y las estudiantes; para los estudiantes, el contenido real del currículo (actividades, proyectos, focos de estudio) es la herramienta con la que participan activamente en sus entornos educativos y curriculares.

Además, debido a que la conciencia es, fundamentalmente, social en su desarrollo y estructura (Leont'ev, 1981; Vygotsky, 1987), es importante no solo reconocer que las relaciones sociales están presentes en todas las facetas de la epistemología (Harding, 2004b;

Hartsock, 1998a), el currículo y la enseñanza frente a la política del conocimiento del contenido (Apple, 2000) y las interacciones en el aula (Freire, 1974; Shor y Freire, 1987), sino también reconocer que el currículo debe estar conectado a las condiciones materiales, otro argumento para la importancia del punto de vista curricular. Más aun, debido a que la toma de conciencia implica pensar sobre el pensamiento, la acción volitiva y la intencionalidad hacia el mundo (Davis y Freire, 1981; Vygotsky, 1987), el currículo, particularmente el punto de vista curricular, puede crear el potencial para que los docentes (a través de su práctica) y los estudiantes (a través de su aprendizaje) participen en el desarrollo de la meta-conciencia de las relaciones individuales y sociales (Au, 2007c; Lukacs, 1971; Vygotsky, 1987).

Debido a que ser críticos en nuestra reflexión es fundamental para desarrollar la conciencia que puede desafiar las relaciones sociales desiguales existentes y trabajar hacia un cambio social más equitativo y justo (Allman, 2007; Freire, 1974), el punto de vista curricular busca fomentar la comprensión sistemática del mundo social, cultural y material entre los estudiantes a fin de establecer las condiciones para que puedan desarrollar un conocimiento más complejo y completo de sí mismos y de sus contextos (véase, por ejemplo, Bigelow, 2006). Así, el desarrollo de tal conciencia abre la posibilidad de que los estudiantes amplíen nuevos potenciales para actuar en relación con sus contextos, lo que, a su vez, crea el potencial para que los estudiantes interrumpen, activamente, la desigualdad como agentes de cambio que trabajan por la justicia social (Bernstein, 1996).

Como una extensión de los puntos anteriores, debido a que nuestra toma de conciencia se expresa a través de la praxis —el proceso dialécticamente unificado de pensar y hacer (Allman, 2007; Freire, 1982a, 1982c)— el currículo es poderoso si está vinculado a la acción de alguna forma y, por lo tanto, es un punto del punto de vista curricular. Esto implica el uso de la pedagogía que involucra, activamente, a los estudiantes en el aprendizaje e implica que uno de los objetivos del currículo es que los estudiantes lleven a cabo alguna forma de acción (en el presente o en el futuro) dentro de sus

propios contextos sociales, culturales, políticos y económicos (véase, por ejemplo, Yang y Duncan-Andrade, 2005), con la advertencia de que el aprendizaje es, en sí mismo, una forma de actuar a nivel individual. De hecho, el currículo solo puede desarrollar y mantener la conciencia crítica cuando los docentes, los estudiantes y las comunidades reconocen que, realmente, tienen el poder para hacerlo (Counts, 1932).

Conclusión

En este capítulo, me he introducido en un nuevo territorio dentro de los estudios curriculares al presentar una teoría y una justificación para el punto de vista curricular. Al llevar el trabajo de las teóricas feministas a la educación, he tratado de hacer dos cosas en general. Primero, he sugerido un argumento epistemológicamente fuerte para justificar el punto de vista y, por extensión, la justicia social, en nuestras prácticas curriculares. En segundo lugar, y de importancia conceptual, la teoría del punto de vista feminista, así como el marco para el punto de vista curricular que he esbozado aquí, abordan de manera efectiva la división positivista/pragmática y la paradigmática subjetiva/posmoderna dentro de los estudios curriculares discutidos en el Capítulo 1: La teoría del punto de vista reconoce la subjetividad del conocimiento humano socialmente situado acerca del mundo y reconoce la importancia de abordar las relaciones y cuestiones materiales. De esta manera, la teoría del punto de vista concilia, efectivamente, la tensión que existe entre las políticas de reconocimiento (identidad) y las políticas de redistribución (material/estructural) discutidas por Fraser (1995), quien manifiesta que:

Esta distinción entre injusticia económica e injusticia cultural es analítica. En la práctica, las dos están entrelazadas. Incluso las instituciones económicas más materiales tienen una dimensión cultural constitutiva e irreductible; están impregnadas de significados y de normas. Por el contrario, incluso las prácticas culturales más discursivas tienen una dimensión político-

económica constitutiva e irreductible; están apuntaladas por soportes materiales. Por lo tanto, lejos de ocupar dos esferas herméticamente separadas, la injusticia económica y la injusticia cultural suelen estar interimbricadas para reforzarse dialécticamente la una a la otra. Las normas culturales que, injustamente, tienen prejuicios contra algunas personas, están institucionalizadas en el estado y en la economía; mientras tanto, la desventaja económica impide la participación equitativa en la creación de cultura, en las esferas públicas y en la vida cotidiana. (págs. 72-73).

Como tal, los estudios curriculares se beneficiarían de la teoría del punto de vista porque proporciona una síntesis conceptual y política que se ocupa de la cultura/identidad y de cuestiones de materialidad y práctica.

El punto de vista curricular, como lo he conceptualizado aquí, ofrece una herramienta aun más poderosa para justificar el privilegio, en nuestros currículos, de los grupos marginados u oprimidos, un llamamiento a la comprensión de la realidad material y social tal como existe de maneras más verídicas y objetivas de lo que nos proporcionan las perspectivas hegemónicas. Entonces, si queremos que los estudiantes comprendan el mundo de una manera más completa tenemos que ofrecer un punto de vista curricular que saque a relucir los problemas de los pueblos y las comunidades que, a menudo, o son llevados a los márgenes del conocimiento escolar o, activamente, malinterpretados dentro del currículo, o completamente excluidos del currículo. Por lo tanto, la concepción del punto de vista curricular que he ofrecido aquí no solo contribuye al crecimiento de la teoría educativa crítica, sino que también orienta a los docentes que enseñan justicia social, lógicas curriculares que pueden usar para justificar las decisiones que toman en sus prácticas.

Sin embargo, al llevar la teoría del punto de vista más profundamente a la educación en general y, específicamente, a los estudios curriculares, quiero reiterar un punto importante, que sirve como precaución contra un malentendido común e importante del

punto de vista en general: en el contexto de las relaciones socio-económicas, la ubicación social es lo que determina el punto de vista. Por lo tanto, no podemos simplemente fragmentar el punto de vista para constituir todas las diversas subjetividades que podemos encontrar en una sociedad dada, si no es por otra razón que el hecho de que las relaciones desiguales de poder son hegemónicas, y el punto de vista surge de la ubicación social de los marginados u oprimidos. El punto de vista no iguala, simplemente, la perspectiva en el sentido coloquial de que “todos tienen un punto de vista”. Más bien, el punto de vista se refiere a la perspectiva socialmente situada de los oprimidos o marginados.

Además, es fundamental resaltar que el punto de vista se considera un punto de partida para los proyectos de conocimiento, como bases epistemológicas y metodológicas para entender el mundo. Como tal, da forma al tipo de preguntas que hacemos y la orientación general de nuestros proyectos de conocimiento y de nuestro currículo. En este sentido, el tratamiento de Connell (1994) del punto de vista en la educación en justicia social es precisamente correcto.

Entonces, si queremos entender el patriarcado y el sexismo, dado el poder y el privilegio de los hombres en nuestras relaciones sociales actuales, estamos ante una mejor oportunidad de obtener una comprensión más clara y objetivamente más fuerte del patriarcado y del sexismo si adoptamos el punto de vista de las mujeres. Esto implica, inmediatamente, dos cosas relativas a mi discusión en este capítulo. Primero, significa que los puntos de vista no deberían fragmentarse, de manera abstracta y automáticamente en las diversas subjetividades posibles que, simplemente, existen en nuestro mundo. Hacerlo daría lugar, incorrectamente, a la idea de que diferentes puntos de vista compiten entre sí por estar más cerca de la realidad material. Por el contrario, existen puntos de vista relativos a proyectos de conocimiento específicos, como parte de consultas específicas en fenómenos específicos, todos los cuales existen dentro de relaciones sociales específicas. Lo que esto significa es que nunca adoptaremos el punto de vista en el sentido general y, en su lugar, siempre estaremos mirando el punto de vista

en relación reflexiva con el objeto, proceso o área de estudio específicos. Segundo, significa que el punto de vista en el currículo (así como en el estudio del currículo) funciona en relación con el contexto social, político y económico específico de las escuelas y del conocimiento escolar. Este último punto, así como lo que significa poner en práctica el punto de vista curricular, se ilustrará con los ejemplos concretos que se ofrecen en el Capítulo 5.

5

Currículo de los oprimidos: el punto de vista curricular en la práctica

En el capítulo anterior proporcioné un tratamiento detallado de la teoría del punto de vista y de su uso (y uso indebido) en la investigación educativa, y traté de replantear el punto de vista como un método de investigación en el currículo, así como una justificación para contextualizar el contenido del currículo dentro de nuestras realidades socioeconómicas, culturales y políticas. En este capítulo ilustro el punto de vista curricular, tanto en la forma como en la función, teniendo en cuenta algunos ejemplos históricos del punto de vista curricular que abordan, específicamente, políticas contrahegemónicas relativas a sus tiempos y, luego, ofrezco un análisis del currículo contemporáneo a través de varias áreas temáticas de estudio.

Sin embargo, antes de continuar me gustaría tomarme un momento para resumir el marco básico para el punto de vista curricular que desarrollé en el capítulo anterior, ya que este marco guía el análisis hecho aquí.

- El conocimiento curricular, como la extensión de las relaciones materiales y sociales, estructura nuestra comprensión del mundo de maneras limitantes y habilitadoras.
- El conocimiento curricular reivindicado por los grupos en el poder generalmente apoya el *statu quo*, las relaciones sociales hegemónicas y las epistemologías dominantes de tal manera que el currículo del gobernante será, en muchos sentidos, opositor al currículo de los gobernados.
- A pesar de los avances progresistas en algunas áreas del currículo, las perspectivas curriculares de los que están en el poder se hacen operativas en formas, generalmente,

hegemónicas y de sentido común en lo concerniente al conocimiento escolar para todos.

- El punto de vista curricular no está dado, se logra, porque surge de un trabajo activo, sistemático y consciente contra las formas de conocimiento curricular reinantes, hegemónicas, institucionalizadas.
- El punto de vista curricular lleva consigo el potencial para la liberación humana porque trabaja para revelar relaciones sociales y materiales desiguales como parte de un proceso que puede (o no) conducir a la acción para cambiar esas mismas relaciones sociales y materiales desiguales.
- El punto de vista curricular es, en sí mismo, un producto de una objetividad fuerte, ya que inmediata y explícitamente reconoce la política del conocimiento de tal manera que coloca al currículo en sí (como un objeto) en el mismo plano que el conocimiento de la materia contenido dentro del currículo.

El punto de vista curricular históricamente

Históricamente, existen ejemplos de puntos de vista curriculares, pero debido a su estructura política contrahegemónica, a menudo han sido relegados a los márgenes de la historia educativa. En esta sección ofrezco ejemplos de individuos y de grupos que ilustran el punto de vista curricular históricamente en la práctica. Luego, sigo estos paradigmas con algunos ejemplos más contemporáneos. En todos los casos, mi intención es observar cómo el punto de vista curricular se manifiesta, concretamente, en la política y en la práctica, así como el intento de llevar a cabo compromisos de punto de vista metodológicos y epistemológicos como una guía para mi análisis.

Escuelas Dominicales Socialistas

Un ejemplo histórico del punto de vista curricular se puede encontrar en las escuelas dominicales socialistas. Entre 1909 y 1911, más de 100 funcionarios escolares socialistas fueron elegidos

para diferentes distritos escolares en los Estados Unidos (Teitelbaum, 1988). Como Teitelbaum (1988) explica:

Los críticos educativos radicales de la época eran cada vez más conscientes de que los puntos de vista de la clase trabajadora se eliminaban, sistemáticamente, de las escuelas públicas, cuando se oponían a los intereses capitalistas dominantes. La inclinación política del currículo de la escuela apenas simpatizaba con las fuerzas de la reforma y, mucho menos, con un cambio radical en la sociedad estadounidense. (pág. 35).

Los críticos socialistas también encontraron que las escuelas públicas estaban enseñando a los estudiantes a abrazar los beneficios y la codicia, así como a aceptar condiciones sociales como la pobreza (Teitelbaum, 1988).

Las críticas socialistas también fueron apoyadas por la investigación empírica. En 1922, George S. Counts publicó un importante estudio sobre cuatro ciudades de los Estados Unidos y descubrió que en éstas los sistemas de educación se ocupaban, principalmente, de las clases más privilegiadas de la población contradiciendo el ideal demócrata norteamericano. Llegó a conclusiones similares en un estudio posterior de 1.654 comités escolares de los Estados Unidos (Counts, 1927/1969). Si bien Counts no era socialista, veía la democracia como una medida de control sobre las desigualdades creadas por el lucro capitalista (Kliebard, 2004). En respuesta a estas condiciones, entre 1900 y 1920, los socialistas activistas establecieron más de 100 escuelas dominicales de habla inglesa en 20 estados, que variaban en tamaño desde clases de 10 estudiantes a escuelas que inscribían a más de 600 estudiantes (Teitelbaum, 1988). Los currículos de estas escuelas enfatizaron que: (1) Los niños deberían sentir orgullo de ser clase trabajadora; (2) Los trabajadores están sistemáticamente subordinados y deben encontrar solidaridad con otros grupos oprimidos; (3) Los estudiantes deben desarrollar un sentido de colectivismo; (4) Los estudiantes aprendieron sobre las conexiones

de sus redes sociales inmediatas de condiciones similares con las relaciones socioeconómicas más amplias; (5) Es absolutamente necesario un cambio social fundamental; y (6) las relaciones socioeconómicas contemporáneas necesitaban ser analizadas, críticamente, a la luz de los entendimientos de sentido común del mundo (Teitelbaum, 1991).

Estas escuelas dominicales socialistas representan una forma del punto de vista curricular en la práctica. En primer lugar, reconocieron que el conocimiento curricular estructura nuestra comprensión del mundo y, por lo tanto, estaban preocupados por cómo la política capitalista hegemónica curricular limitaba y habilitaba ciertas formas de conciencia. En este sentido, las escuelas dominicales socialistas sabían, fundamentalmente, que el currículo de los propietarios se opondría, en la mayoría de los casos, a un currículo de los trabajadores. Además, con su enfoque curricular en los derechos de los trabajadores, la colectividad, la comprensión de las relaciones sociales socioeconómicas y, haciendo hincapié en el cambio social, las escuelas dominicales socialistas ofrecieron un punto de vista curricular de la clase obrera/proletaria que desafió las relaciones socioeconómicas hegemónicas y la ideología de la época, haciendo de su punto de vista curricular un logro contra las normas. Como tal, el currículo de las escuelas sociales dominicales llevaba consigo el potencial para la liberación humana en el sentido de que buscaba promover epistemologías que resistieran las relaciones de *statu quo* y que permitieran a los estudiantes desarrollar formas de conciencia que fomentaran la acción colectiva contra la explotación masiva. De esta manera podríamos decir que las escuelas dominicales socialistas desarrollaron un currículo que estructuró entornos educativos tales que los alumnos pudieron acceder a formas contrahegemónicas de conocimiento anticapitalista, con la esperanza de que ese conocimiento desarrollara formas de conciencia crítica.

El trabajo de Carter G. Woodson

El trabajo de la vida de Carter G. Woodson es otro ejemplo histórico del currículo del punto de vista en la práctica. Nacido en 1875, Carter G. Woodson obtuvo su doctorado en Harvard en 1912, convirtiéndose en la única persona de origen esclavo en la historia de los Estados Unidos en obtener un doctorado (Dagbovie, 2004). Como académico, educador y activista afroamericano, Woodson estaba preocupado por la *Mis-Education of the Negro*¹³ (Woodson, 1990/1933), dado el conocimiento histórico eurocéntrico y abiertamente racista que los niños y adultos afroamericanos estaban aprendiendo en las escuelas en ese momento (Dagbovie, 2004; King, Crowley y Brown, 2010; Levine, 2000). Woodson sostenía que el resultado de esa educación deficiente era que los afroamericanos no sabían “‘prácticamente nada’ sobre su historia y que, sin este conocimiento, ‘la raza’ podría convertirse en ‘un factor insignificante en el pensamiento del mundo’ y corría ‘el peligro de ser exterminada’...” (Woodson, como se cita en Dagbovie, 2004, pág. 375). Así, como King y otros (2010) explican:

Para Woodson, el relato de la historia africana no fue, simplemente, desafiar el canon histórico o, simplemente, documentar historias antiguas, sino también mostrar que los afrodescendientes no eran solo esclavizados, colonizados o gente primitiva, sino personas de profundos logros literarios, científicos e intelectuales. Por consiguiente, los esfuerzos de Woodson para volver a contar la historia africana estaban a la vanguardia de su proyecto filosófico y político global de desafío y reconstruyendo el conocimiento académico y escolar sobre los africanos en América. (pág. 213).

Como tal, Woodson se convirtió en un poderoso defensor del desarrollo de un currículo que, en el contexto de la escolarización racista dentro de una sociedad racista, asumió el punto de vista de **los afroamericanos como contribuyentes vitales de la historia cultural e intelectual del mundo.**

Woodson fue tan prolífico como lo fue en su lucha contra el racismo. Woodson fundó la *Negro Historic Week* (que luego se

convirtió en el *Black History Month*); fundó y editó *The Journal of Negro History* (ahora *The Journal of Black History*) y *The Negro History Bulletin*¹⁴; escribió o editó 20 libros relevantes para la historia y cultura de África y de los afroamericanos, y desarrolló recursos educativos dirigidos específicamente a estudiantes, docentes y público en general (Dagbovie, 2007; King y otros, 2010).

El desarrollo de libros de texto, por ejemplo, fue una de las formas que Woodson buscó para luchar contra la hegemonía de los blancos, el conocimiento racista de la época. Como tal, él fue autor o coautor de varios libros de texto que desafiaron, abiertamente, el racismo científico, destacaron los logros de los africanos y de los afroamericanos, desafiaron la narrativa racista según la cual los afroamericanos carecían de una historia cultural y política, reconstruyeron una imagen más verdadera de África y de su importancia para la cultura negra, y destacaron la resistencia y la rebelión de los esclavos (Brown, 2010). Como explica Levine (2000) sobre el libro de texto de Woodson y Wesley (1959/1933), *The Story of the Negro Retold* (*La historia del negro contado*):

En este trabajo, Woodson y Wesley contrarrestan los mitos anti-negros a través de la descripción de las civilizaciones de la antigua África, de las notables rebeliones de esclavos y de los logros de los gobiernos de reconstrucción... Relatan aspectos poco conocidos de la historia estadounidense como la alianza entre indios y negros durante las Guerras Seminolas... (Levine, 2000, pág. 9).

Además, para recuperar la historia, el conocimiento y la cultura afroamericanos a través del uso de palabras, los textos de Woodson también usaban fotografías de afroamericanos, “trabajando en diversos entornos y aportando nuevos conocimientos e innovaciones en todos los aspectos de los contextos culturales, políticos y económicos de los Estados Unidos y del extranjero” (Brown, 2010, p. 59) como un medio para combatir las imágenes racistas de los afroamericanos, como a menudo aparecían retratados en los libros de texto y en los medios de comunicación

convencionales. Como Brown (2010) resume convincentemente, con relación a los libros de texto de Woodson:

Las narrativas encontradas en los libros de texto buscaban modelar una imagen de los afroamericanos que ilustrara el progreso social y la capacidad mental competente. Estos libros de texto, claramente, sirvieron como una contra narrativa a la existente imaginación racial encontrada durante este tiempo en los textos K-12 y en el discurso académico. Además, las imágenes demostraban la diversidad de la vida pública afroamericana, más allá de los tropos existentes de inferioridad y de juglaría que dominaban este periodo histórico. Los libros de texto de Woodson y Wesley no eran simplistas elaboraciones de currículos revisionistas, sino ejemplos de un enfoque complejo, metodológico de selección de textos e imágenes con el único propósito de desafiar los discursos de raza existentes... (pág. 60).

Otra parte central del proyecto curricular de Carter G. Woodson fue la publicación del *Negro History Bulletin (NHB)*. Publicado por primera vez en 1937, el *NHB*¹⁵ fue escrito en un lenguaje popular y accesible. Además, el *NHB* proporcionó un espacio en el cual el punto de vista curricular afroamericano pudiera prosperar, como explica Dagbovie (2004):

El *NHB* también sirvió como un foro de discusión dinámico para docentes relacionado con el desarrollo curricular, la política, la historia negra y la enseñanza. En cierto sentido, las páginas del *NHB* pertenecían a docentes de escuelas negras, sirviendo como un espacio autónomo para generar epistemologías de la historia negra. (pág. 379).

Por consiguiente, el *NHB* sirvió como un recurso complementario para los docentes que no solo carecían de una buena educación acerca de la historia negra, sino que también deseaban enseñar una comprensión más precisa y emponderante

de la historia y de la cultura africana y afroamericana a sus alumnos (Dagbovie, 2004; King et al., 2010).

El trabajo de Carter G. Woodson exponía claramente aspectos del punto de vista curricular.

En primer lugar, vio que el currículo que se enseñaba a los afroamericanos limitaba, literalmente, sus identidades y potenciales para ser personas poderosas, centradas en la cultura. Fundamentalmente, Woodson reconoció que el currículo del gobernante —en este caso, la hegemonía de la supremacía blanca— no beneficiaba a los afroamericanos. De esta manera, todo su proyecto académico y educativo fue un logro contra gran parte del conocimiento curricular institucionalizado mientras trabajaba activamente para desarrollar una **resistencia epistemológica contra el currículo racista, hegemónico, eurocéntrico de la época.**

Específicamente como tal, él mismo emprendió, así como también abogó para otros, un proceso de trabajo sistemático y consciente en contra de las formas hegemónicas del currículo del conocimiento, utilizando sus publicaciones académicas como plataforma y como foro para fomentar el conocimiento y los puntos de vista afroamericanos sobre el contenido de la educación para los niños negros.

Además, todo el proyecto de Woodson se basó en la idea de que tal punto de vista curricular creaba el potencial para que los afroamericanos (y aliados) superaran el racismo tanto a nivel individual como institucional y, por lo tanto, llevaran con él el potencial para la acción liberadora de los afroamericanos (y otros) para hacer un cambio personal y educativo. De esta manera, el trabajo curricular de Carter G. Woodson buscó, funcionalmente, desarrollar entornos curriculares donde los estudiantes (en este caso, estudiantes y profesores por igual) pudieran acceder a programas de conocimiento no eurocéntricos, antirracistas, centrados en África con el objetivo general de desarrollar una positiva identidad negra y una conciencia crítica.

Programa de estudio de las escuelas primarias de Virginia

Otro ejemplo histórico del punto de vista curricular se puede encontrar en el *Course of Study for Virginia Elementary Schools: Grades I-VII*¹⁶ (Junta de Educación del Estado de Virginia, 1943), publicado durante la época de la gran desigualdad de Jim Crow¹⁷ en el sur de los Estados Unidos. Estas recomendaciones equivalían a un marco curricular sancionado por el Estado de Virginia, y son notables tanto por el proceso de su producción como por su contenido. En cuanto al proceso, la sección “Agradecimientos” explicó que durante el año escolar 1940-41, más de 7.000 docentes hicieron sugerencias para el contenido del Programa de Estudio. Basados en las sugerencias de esos 7.000 docentes,

dos grupos, uno blanco y otro negro, compuestos por superintendentes, directores de escuelas secundarias y primarias, supervisores de primaria, y docentes de primaria se reunieron con miembros del personal del departamento de Educación del Estado para una reunión de cinco semanas de duración dedicada a la preparación de material mimeografiado. Los materiales se distribuirían en el estado durante la temporada escolar de 1941-42. (*Virginia State Board of Education, 1943, pág. 9*).

La sección “Agradecimientos” continuó explicando brevemente el proceso que había atravesado este grupo para revisar, esencialmente, el aporte original de los más de 7.000 docentes en el Programa de Estudio.

El segundo, e igualmente notable aspecto del Programa de Estudio (Junta de Estudio del Estado de Virginia, 1943) es el contenido de sus pautas curriculares que, a veces, eran bastante subversivas en su declarada oposición al control social y a las inequidades asociadas con el capitalismo. Por ejemplo, el Programa de Estudio contenía subsecciones que criticaban el uso de la propaganda de la élite y el uso de la religión para el control social, mientras que abrazaba la idea de que el orden social puede ser cambiado por la intervención humana. Quizá donde el Programa de Estudio se vuelve más radical es en sus sugerencias con respecto al

capitalismo, la riqueza y su relación con la democracia. En la subsección titulada, “El entendimiento de que el gobierno en una democracia a menudo es controlado por fuerzas invisibles para el ciudadano”, sugirió la enseñanza de que:

Las minorías, organizadas para promover todo tipo de intereses egoístas, intentan controlar el gobierno, pero aquellos que tienen mayores recursos financieros tienen la ventaja...

Las minorías poderosas aseguran el control del gobierno en sus intereses especiales subsidiando partidos políticos, invirtiendo en propaganda y controlando a funcionarios de la escuela, la iglesia y la prensa. (págs. 551-52).

Por supuesto, aquí las “minorías” se refieren, literalmente, a grupos numéricamente pequeños de élites, no a minorías no-blancas, como comúnmente es usado el término para referirse a esos grupos actualmente. Más adelante, en una subsección que trata específicamente de “Negocios modernos y empresas industriales”, el Programa de Estudio recomendó enseñar que:

La prosperidad material del mundo moderno se ha alcanzado bajo el sistema capitalista.

El capitalismo se basa en el principio de ganancia para el propietario más que para servicio a las masas humanas.

Los métodos de distribución de bienes en una sociedad capitalista tienden a que los productos sociales estén en manos de unos pocos.

La producción se basa en la cantidad de bienes que se puede inducir a los compradores a consumir más allá de sus necesidades.

El sistema capitalista no está planificado y carece de dirección; con el resultado del desaprovechamiento y/de los ciclos económicos.

Los recursos naturales son explotados con fines de lucro.

La dependencia que tiene el trabajador del capital tiende a reducirlo a un estado servil. (pág. 513).

En otras secciones se trataron los factores ambientales en el desarrollo de la cultura y de la civilización humanas (una idea radical de los efectos negativos en las explicaciones genéticas populares del desarrollo humano de la época) y se afirmaba que el capitalismo y el imperialismo habían fracasado en detener las guerras.

Si pensamos en el Programa de Estudio del Estado de Virginia (Junta de Educación del Estado de Virginia, 1943) en el marco del punto de vista curricular, podemos ver que encarna varios aspectos clave. El primero y más obvio es que el proceso del desarrollo del Curso de Estudio incluía docentes tanto afroamericanos como blancos en algún tipo de procedimiento conjunto. La inclusión de los afroamericanos fue, particularmente, notable porque el desarrollo del Programa de Estudio tuvo lugar en el sur de Jim Crow. Por lo tanto, debemos asumir que los “dos grupos, uno blanco y uno negro” (pág. 9) se reunieron por separado, en instalaciones separadas, con direcciones y organizaciones separadas. Aunque no podemos asumir absolutamente que el Programa de Estudio haya, realmente, incorporado el aporte de los participantes “negros”, existe, concretamente, la posibilidad de que los educadores afroamericanos hayan hecho aportes al marco de referencia de este currículo. Si este fuera el caso, el Programa de Estudio representaría la visión colaborativa de los educadores tanto blancos como afroamericanos; por lo tanto, en un nivel, este documento zanjaba la política racial hegemónica relativa a la construcción del conocimiento en ese momento, especialmente teniendo en cuenta que tuvo lugar en épocas de la supremacía blanca del sur. Después de todo, con Jim Crow en el sur, no había ninguna necesidad de que los blancos se molestaran en incluir a los afroamericanos en la planificación de su currículo, a no ser, por algún sentido de compromiso político. Por lo tanto, el Programa de Estudio no solo representó un logro consciente y sistemático contra las formas de

conocimiento institucionalizadas, sino que también reconoció, potencialmente, las epistemologías afroamericanas tan importantes y válidas dentro del sistema de educación.

Además de sus políticas raciales, el Programa de Estudio (Junta de Educación del Estado de Virginia, 1943) también ilustra otros aspectos del punto de vista curricular. Es evidente que, por sus normas y su descripción de las élites, del capitalismo y del poder, el Programa de Estudio abarcaba el punto de vista del trabajador y/o de grupos de personas, un punto de vista que solo existía comparado con las relaciones de poder desiguales (y de extrema pobreza) de la época. Al reconocer estas relaciones de poder, el Programa de Estudio actuaba, esencialmente, como una intervención en esas mismas relaciones de poder, ya que el objetivo era educar a los niños de acuerdo con estas normas, por lo tanto, ilustrándolo como un logro curricular que llevaba consigo el potencial para la liberación. De hecho, el nivel de este logro es difícil de entender en relación con nuestro contexto social y político, actualmente conservador (Apple, 2006), especialmente, dado que estos eran estándares a nivel estatal. Además, en su descripción sumamente franca del capitalismo, el Programa de Estudio, aparentemente, reconocía la hegemonía epistemológica de las élites poderosas, esencialmente fomentando lo que podríamos llamar una “epistemología de los oprimidos” (Au, 2007a). De esta manera, el Programa de Estudio buscaba crear entornos educativos que, potencialmente, permitieran que los afroamericanos y los estudiantes blancos pudieran acceder a formas de conocimiento que, específicamente, desarrollaran su conciencia de clase.

El punto de vista curricular contemporáneo

Aunque no estén explícitamente articulados como tales, ya existe una serie de colecciones, de planes, de lecciones y de currículos que abordan el punto de vista curricular. Estos incluyen libros como *Beyond Heroes and Holidays* (Lee, Menkhart y Okazawa-Rey, 1998), *Putting the Movement Back into the Civil Rights Teaching* (Menkhart, Murray y View, 2004), *Resistance in*

*Paradise*¹⁸ (Wei & Kamel, 1998), y todas las publicaciones ofrecidas por *Rethinking Schools* (ver, por ejemplo, Au, Bigelow y Karp, 2007; Bigelow, 2006; Christensen, 2009b), entre otras. A continuación, ofrezco algunos ejemplos del punto de vista curricular en la práctica contemporánea en las cuatro materias académicas dominantes de la escuela, lengua y literatura/inglés, ciencias, matemáticas y estudios sociales.

Lengua y Literatura/Educación en Inglés

En “*Putting Out the Linguistic Welcome Mat*” (“Apagando la alfombra de bienvenida lingüística”), Christensen (2009a) proporciona un breve ejemplo concreto del punto de vista curricular en la práctica en la clase de lengua y literatura. En esta pieza, Christensen discute su currículo sobre lenguaje y poder e incluye estrategias y recursos del aula que usa con sus estudiantes de lengua y literatura de la escuela secundaria. Christensen explica:

Durante 30 años como maestra de lengua y literatura, me di cuenta de que si quería que mis estudiantes se abrieran a escribir, a tomar riesgos y a participar en un trabajo intelectualmente exigente, tenía que desafiar las suposiciones sobre la superioridad del inglés estándar y la inferioridad del idioma del hogar de muchos de mis estudiantes negros: inglés vernáculo afroamericano o *ebonics*¹⁹. Cuando los estudiantes se sienten atacados por el bolígrafo rojo, o por la lengua, por la forma en que escriben o hablan, o bien se hacen pequeños, entregando trabajos cortos o no entregando trabajos en absoluto. Para crear una clase atractiva donde los estudiantes de diferentes orígenes se sintieran lo suficientemente seguros como para atreverse a ser grandes y audaces en sus escritos, tuve que construir una plataforma curricular para que ellos se subieran... finalmente, me di cuenta de que necesitaba crear un currículo, **sobre el lenguaje y el poder**, que examinara las raíces de la supremacía del lenguaje y analizara cómo las escuelas perpetúan los mitos de la inferioridad de algunos lenguajes. (pág. 91).

Utilizando una variedad de películas, lecturas y actividades de escritura, Christensen inicia a sus estudiantes en los orígenes y en las reglas gramaticales del inglés vernáculo afroamericano (AAVE)²⁰, con un efecto impactante. Ella cuenta que, cuando sus estudiantes afroamericanos supieron que AAVE tenía raíces lingüísticas sistémicas en la cultura de África Occidental, comenzaron, activamente, a desafiar las formas de racismo internalizado que habían tomado en relación a sus idiomas de origen. Además, Christensen destaca cómo este currículo ayudó a los estudiantes a desarrollar una comprensión metacognitiva de no solo las estructuras del AAVE, sino también de la relación entre el AAVE y el inglés estándar, y así creó el potencial para que estos estudiantes tomaran conciencia de sus acciones en relación con sus propios futuros educativos a través de una toma de conciencia de las herramientas de la lingüística tales como el cambio de código.

La práctica de Christensen (2009a) en el aula, claramente, aborda el punto de vista curricular: ella reconoce explícitamente las formas en que las relaciones sociales y los sistemas de la dominación existen dentro del conocimiento del aula y de la práctica lingüística (en este caso, AAVE). En un intento para que su currículo refleje las realidades sociales y materiales de sus estudiantes afroamericanos, y aceptando las formas en que el lenguaje se entrelaza con la cultura y la identidad, el currículo de Christensen asume el punto de vista de una forma marginalizada de la lengua inglesa y, por lo tanto, también acepta el punto de vista de un grupo racial/cultural marginado dentro de los Estados Unidos. En el proceso, ella trabaja con los estudiantes para descubrir las relaciones lingüísticas que, previamente, puedan haberse ocultado de la conciencia del estudiante. Además, el punto de vista curricular de Christensen representa un acto consciente por parte del profesor, algo que, después de haber reflexionado a lo largo de 30 años de enseñanza, tuvo que trabajar para lograr en su práctica, especialmente teniendo en cuenta el rol hegemónico que desempeña el inglés estándar en la opresión cultural y lingüística (Lippi-Green, 2011; Ngũgĩ, 1986). Además, vemos que este punto

de vista curricular también tiene que ver con la acción, ya que Christensen (2009a) también considera que su currículo proporciona a sus estudiantes mayores capacidades para desarrollar sus habilidades de escritura: un cambio pedagógico requiere acción tanto de parte del profesor como de los alumnos. Finalmente, aunque Christensen usa AAVE como punto de partida, ella se apresura a señalar que, en realidad, los recursos que utiliza hablan de una amplia gama de formas no estándar de la lengua inglesa. Así, el tema para Christensen es la validación del “idioma del hogar”, independientemente de las características culturales específicas del propio hogar.

Enseñanza de las Ciencias

Un ejemplo del punto de vista curricular en la educación científica se puede encontrar en el trabajo de Dean (2007), quien dictó una unidad sobre calentamiento global a sus alumnos de clase media y trabajadora, predominantemente blanca, en una lección de ciencias de una escuela secundaria. Como Dean explica,

En la unidad que dicté, quería que mis alumnos comprendieran cómo la física y la química explican las causas antropogénicas (producidas por el hombre) del cambio climático. También esperaba que mis alumnos pudieran reflexionar sobre sus propias vidas y considerar cómo su propio comportamiento podría cambiar para llegar a ser más “amigables con el clima”. (págs. 57-58).

Sin embargo, cuando Dean comenzó la unidad, se encontró con una significativa resistencia. Como tantos otros en los Estados Unidos, sus estudiantes dependían mucho del coche en muchos aspectos de sus vidas y, regionalmente, como Dean dice bromeando: “enseño en un país de camiones” (pág. 58), una declaración que apunta al medio cultural de sus alumnos: rural, blanco y de clase trabajadora. Así, cuando Dean comenzó a plantear cuestiones asociadas con las emisiones de los automóviles y los gases de efecto invernadero, los estudiantes se sintieron

ofendidos y le preguntaron: “Sra. Dean, ¿está tratando de decirme que no puedo conducir un camión?” (pág. 57). Además, muchos de los estudiantes en las clases de Dean vivían demasiado lejos de la escuela como para caminar o ir en bicicleta, por lo que no pudieron encontrar ninguna alternativa posible al uso del coche, lo que provocó que un estudiante enojado comentara: “No lo entiendo. ¿Qué vamos a hacer? ¿Dejar de conducir?” (pág. 59). Tal resistencia hizo que Dean se preguntara: “¿Cómo podría enseñar que el combustible fósil es una de las causas del calentamiento global y, al mismo tiempo, respetar la identidad local?” (pág. 59).

Sabiendo que las vidas de los estudiantes estaban profundamente conectadas al uso del coche (y se podría decir que su conexión con los coches era, también, una expresión de su ubicación social), Dean (2007) procedió a trabajar a través de una unidad curricular que exploraba, científicamente, signos probados de aumento de las temperaturas, incluida la reducción del hielo marino polar, los deshielos del permafrost, el aumento de los niveles de agua en las Islas Marshall y los vectores de enfermedades tropicales (que son afectadas por inundaciones y cambios en los patrones climáticos extremos). Dean también dedicó tiempo a enseñar los principios científicos en el trabajo, incluyendo demostraciones que ilustraban cómo se expande el agua cuando se calienta, cómo funcionan las corrientes de convección de aire y agua, y cómo funciona el efecto invernadero cuando los gases atrapan el calor.

Después de que los estudiantes pudieron desarrollar una sólida formación científica, entonces Dean (2007) se inspiró en sus experiencias personales pidiéndoles que desarrollaran largos diagramas de flujo de lo que se necesitaba para producir algo de su elección. Por ejemplo, como explica Dean, algunos estudiantes examinaron una lata de aluminio y descubrieron que se necesitaba electricidad para producir aluminio, que a su vez requería una presa o alguna otra planta de energía para producir electricidad, que a su vez necesitaba concreto para construir la planta de energía, que a su vez necesitaba la extracción de roca para hacer concreto, que a su vez se requería una excavadora para extraer la roca. Cuando un

estudiante le preguntó lo que se necesitaba para producir una excavadora, Dean le ordenó que le preguntara a un compañero del aula que estaba familiarizado con grandes máquinas de construcción debido a la experiencia familiar. Este mismo grupo comenzó, entonces, a graficar lo que se necesitaba para producir el camino necesario para conducir la excavadora a las minas, así como los diferentes metales, fluidos y petróleo necesarios para construir y llevar la excavadora. Dean luego ofreció una mini-conferencia sobre las fuentes antropogénicas de gases de efecto invernadero comunes (por ejemplo, deforestación, energía hidroeléctrica, digestión del ganado, extracción y producción de combustibles fósiles, basurales y combustión de combustibles fósiles) y pidió a los estudiantes que generaran una lista de todos los usos de combustible fósil que pudieran elaborar. Como Dean comenta,

Al final del período vieron gases de efecto invernadero en todas partes: en tubos de escape de tractores, en corrales, en la potencia detrás de la bomba, en los pozos petroleros, en la fabricación de fluido hidráulico, en el carbón que alimentaba el horno de cemento. (pág. 61).

Finalmente, después de una evaluación de desempeño de conocimiento de los estudiantes sobre la producción de gases de efecto invernadero, Dean preguntó a los estudiantes qué tipo de acción (si la hay) querían tomar para combatir el calentamiento global. **A través de una deliberación, los estudiantes eligieron el desarrollo de un programa de reciclaje en su escuela.** Así, a pesar de algunas reservas iniciales porque encontraban que el programa era simplista ya que no desafiaba, realmente, las raíces del consumo, Dean trabajó con los estudiantes para comprender, **cómo el reciclaje puede ser efectivo en la reducción de la producción de algunos gases de efecto invernadero.**

El currículo de Dean (2007) sobre el calentamiento global demuestra el punto de vista curricular de una manera clave e interesante. Lo más obvio es la elección del tema. Al tratar temas

tales como el manejo del automóvil, el consumo/combustión de combustibles fósiles y gases de efecto invernadero, se están tratando temas que están conectados, de alguna manera, con la vida de todos, ya que rozan, particularmente, la ubicación social de los estudiantes de Dean (blancos, rurales y trabajadores de clase media). Por lo tanto, debido a que ella enseña en “un país de camiones”, la elección del tema de Dean da lugar al punto de vista curricular de sus alumnos (creando, literalmente, un entorno más accesible al conocimiento). El punto de vista curricular de Dean también reconoce, implícitamente, la política del conocimiento científico, y también ilustra un logro, ya que ella y sus estudiantes lucharon para superar las formas de conocimiento hegemónico, más de sentido común (y ciertamente menos científico) sobre los gases de efecto invernadero y el calentamiento global. Además, aunque era bastante limitado en alcance, ambición, y conciencia crítica, el proyecto de reciclaje que los estudiantes de Dean emprendieron representa una forma de acción que tiene el potencial para transformaciones más grandes (y, quizás, formas de liberación, siempre que los estudiantes continuaran haciendo meta-conexiones entre sus vidas y los sistemas culturales, económicos, sociales y políticos que tanto dependen de los combustibles fósiles y de la destrucción del medio ambiente).

Sin embargo, lo que creo es el punto más crítico e importante en el punto de vista curricular de Dean es la forma en que ella involucra a sus estudiantes dentro de su medio social. Al tomar las fuentes antropogénicas del calentamiento global, Dean involucra el punto de vista del medio social de sus estudiantes a través de su resistencia: Teniendo en cuenta sus antecedentes, en un entorno de trabajadores de clase media blanca y considerando las conexiones culturales/regionales con el transporte vial (así como una histórica dependencia económica de las empresas de explotación forestal), ella supo, desde el principio, que era de esperar cierta resistencia por parte de los estudiantes. El punto de vista de su medio social casi lo garantizaba. De esta manera interesante, dialécticamente “negativa” o contradictoria, Dean adoptó una forma de punto de vista curricular con sus alumnos. Como Dean reflexiona:

La resistencia estudiantil resultante nos pudo haber costado un tiempo y un aprendizaje valioso. Por otro lado, esa resistencia activada puede haber creado en mis alumnos una gran necesidad de saber que los mantuvo comprometidos hasta que decidimos actuar. (pág. 62).

El punto de vista del medio social de sus alumnos contribuyó a su resistencia, y Dean hizo uso de la resistencia de ese medio social para iniciar un proyecto de conocimiento sobre la relación entre el cambio climático y los combustibles fósiles. Eventualmente, después de desarrollar el conocimiento científico suficiente sobre la realidad material de sus alumnos para, así, poder quebrar su resistencia, éstos demostraron una conciencia mucho más crítica acerca de la relación entre el transporte vial, la producción/combustión de combustibles fósiles, y el calentamiento global. De hecho, este punto es crítico, porque creo que ilustra cómo el punto de vista curricular puede ser usado para comprometer la resistencia epistemológica de los estudiantes, particularmente, cuando tal resistencia se basa en la toma de conciencia de algo (como el calentamiento global) que podría estar incompleto y moldeado en una forma más congruente con la ideología hegemónica, y contradictoria con la realidad material. De esta manera, el ejemplo de Dean subraya cómo el punto de vista curricular tiene el potencial de ser utilizado, efectivamente, con grupos marginados y dominantes por igual, ya que, generalmente, puede utilizarse para superar la resistencia epistemológica, sin tener en cuenta si la fuente de dicha resistencia se basa sobre medios sociales marginados o dominantes.

Educación Matemática I

Un ejemplo del punto de vista curricular en la práctica de la educación matemática puede ser encontrado en el trabajo de Alexander y Munk (2010), quienes describen cómo en la “escuela independiente centrada en niñas para los... grados 1-12” (pág. 52) donde ellos trabajan en Toronto, las estudiantes combinan matemáticas, investigación y método científico con un examen de

las cuestiones sociales, que resumen como matemáticas para la justicia social:

Las matemáticas para la justicia social... comienzan con nuestra curiosidad sobre el mundo y, especialmente, sobre la injusticia del mundo. Así, una parte clave del currículo... es promover el hábito del cuestionamiento reflexivo. En las clases de matemáticas, utilizamos el proceso de investigación para reforzar la idea de que el conocimiento se construye a partir de la evidencia que los mismos alumnos recogen. (pág. 52).

En un proceso que, claramente, se basa en el trabajo de alfabetización de Freire (1974; Shor y Freire, 1987), Alexander y Munk (2010) piden a los estudiantes que pasen por un proceso semiestructurado donde identifican temas de importancia, desarrollan algunas preguntas generales en torno a esos temas, mejoran sus preguntas para que puedan ser perfeccionadas y respondidas utilizando datos cuantitativos, investigan y analizan los datos relevantes, y desarrollan y comparten presentaciones de sus preguntas y hallazgos. Las discusiones que siguen a la presentación también son una parte crítica del proceso. Como explican los autores:

Las estudiantes se involucran entre sí en los temas investigados y en las matemáticas con las que analizaban los datos obtenidos. Utilizan sus habilidades de gestión de datos para justificar sus elecciones y defender sus conclusiones. Queremos que sientan que tienen preguntas y comentarios legítimos para compartir sobre las matemáticas y sobre el pensamiento que sus compañeros de clase estaban compartiendo. (pág. 54).

Las presentaciones y las discusiones subsiguientes constituyen la feria anual de datos para la justicia social de su escuela, que es como la culminación de una unidad matemática ampliada.

El punto de vista curricular fue inmediatamente evidente en el currículo de matemáticas de Alexander y Munk (2010) y en la feria

de datos curriculares para la justicia social. De inmediato, Alexander y Munk adoptaron un punto de vista curricular explícitamente feminista, que reconoce las relaciones de género más amplias que existen dentro del conocimiento matemático. Ellos afirman:

Enseñamos a las niñas que, históricamente, han recibido mensajes de no ser buenas en matemáticas. A menudo, estos mensajes se autocumplen... Una pedagogía para la justicia social, además de introducir temas de justicia social en el currículo, debe reducir las barreras del aprendizaje para todos los estudiantes. Debe involucrar a los estudiantes como agentes de cambio en el mundo y animarlos a considerar sus habilidades en matemáticas y en otros temas, como herramientas para implementar ese cambio. (pág. 52).

Por lo tanto, vemos a Alexander y Munk utilizando la ubicación social de las mujeres jóvenes en su escuela como la base fundamental de cómo, en general, conciben su currículo de matemáticas.

Sin embargo, Alexander y Munk (2010) también reconocen que la ubicación social de las estudiantes como mujeres jóvenes es simplemente el punto de partida para sus proyectos de conocimiento de matemáticas y que es importante para las estudiantes usar otros aspectos de sus ubicaciones sociales como puntos de partida para sus investigaciones cuantitativas sobre asuntos sociales, especialmente si esas consultas van a ser significativas para las mismas estudiantes. Por lo tanto, al extenderse desde sus posiciones como niñas, estas estudiantes se desplazan hacia el ámbito de abordar la justicia social de manera más general a través de las matemáticas. Este es un movimiento curricular crítico porque estas jóvenes no solo desafían el género hegemónico de las relaciones dentro del conocimiento curricular matemático, sino que también desafían la construcción hegemónica de las matemáticas como una disciplina apolítica, neutral y libre de valores: una construcción que no valida las matemáticas como una herramienta para el cambio social. En consecuencia, el trabajo de Alexander y

Munk también ilustra cómo el punto de vista curricular en matemáticas ayuda a desarrollar el potencial para la liberación humana, a medida que estas mujeres jóvenes son empoderadas por sus mayores habilidades en alfabetización matemática para desarrollar una conciencia crítica en torno a problemas sociales que consideran importantes y, por lo tanto, aumentan su potencial para involucrarse en la acción individual y social de esos mismos problemas.

Educación Matemática II

Otro ejemplo del punto de vista curricular en matemáticas se puede encontrar en el trabajo descrito por Yang (2009). Al facilitar un proyecto de Investigación de Acción Participativa Juvenil (PAR)²¹ según el cual los estudiantes consumieron y produjeron, críticamente, los textos de matemáticas, Yang detalla un proceso de cómo los estudiantes desarrollaron temas generativos en matemáticas, buscaron textos alineados con estos temas, se comprometieron con estos textos a través de la computación matemática, las tareas de escritura y discusión y, finalmente, desarrollaron presentaciones de proyectos que se centraron en el análisis de datos, la representación multimedia de datos y la presentación pública de datos.

Por la naturaleza de la población estudiantil y la pedagogía del trabajo de Yang (2009), este proyecto PAR de matemáticas nos puede ayudar a ilustrar el punto de vista curricular en la práctica. Demográficamente, el grupo de 30 estudiantes con los que Yang trabajó eran algo más de la mitad latinos y casi la mitad afroamericanos, todos los cuales serían considerados de bajo rendimiento según los criterios académicos típicos. Al depender, pedagógicamente, de estos estudiantes para desarrollar temas que generaran sus propios proyectos de investigación, Yang efectivamente no solo respetó el punto de vista de estos estudiantes como individuos, sino también como miembros de sus respectivas comunidades culturales. Este punto de vista se puede ver en el contenido de los temas en sí mismos. Como Yang explica:

Algunos temas generativos de mayor preocupación fueron sus identidades como estudiantes de matemáticas según su raza, clase, género, la ausencia o presencia de cultura e historia en matemáticas, la naturaleza opresiva de las matemáticas institucionales, la aplicabilidad de las matemáticas para la justicia social, las metodologías de resolución de problemas, las teorías de números y numerología, y la epistemología de las matemáticas. Por lo tanto, buscamos textos que correspondieran a estos temas. (pág. 106).

El punto de vista de estos estudiantes también es evidente en las presentaciones públicas de sus análisis de datos de la Justicia Social en la Conferencia de Matemáticas en Nueva York. Por ejemplo, el presentador estudiantil Michael Navarro comentó:

Nuestras culturas están mal representadas en la corriente principal y en la educación. En nuestra escuela, aprendemos dónde se originaron las matemáticas y cuán relativamente fáciles son los métodos con los que aprendemos, comparados con aquéllos con los que nuestros antepasados tuvieron que luchar y trabajar a través de las matemáticas. (págs. 114-15).

Michael luego agrega que,

al conocer sobre tus antepasados, estás volviendo a tus raíces y comprendiendo cuál es tu cultura... y las cosas que tu cultura solía hacer antes de ser colonizados. Necesitamos aprender sobre cómo solíamos ser y luego analizar, críticamente, cómo podemos aplicar eso a nuestra vida diaria moderna. (pág. 115).

Al comentar sobre la observación de Michael, Yang explica:

Por “los métodos que aprendemos”, se refería al desarrollo del álgebra y a los pasos del libro de texto familiar en algoritmos de resolución de problemas, en comparación con el método kemético [original de los egipcios] de cálculo aha²² que requería un error preciso de estimaciones, o los cálculos de los mayas, cuyas mediciones astronómicas incomparables fueron

realizadas sin el beneficio de fracciones. Sus declaraciones también reflejaban varias capas de formación de identidad, comunes en la forma de escribir de los estudiantes: una identificación con antiguos matemáticos africanos y mayas, una visión de uno mismo dentro de la educación matemática como un proyecto colectivo, y una identificación implícita de uno mismo como estudiante de matemáticas con una ética de trabajo duro. (pág. 115).

Yang también describe a otra estudiante, Monique, y su conclusión sumativa de lo que significa la justicia social en las matemáticas. Él observa:

Para Monique, fue la práctica de la “autodeterminación”. Ella describió “tres aspectos de la justicia social en las matemáticas”; los llamó “autodeterminación económica” como requiriendo una educación para proporcionar herramientas para el bienestar financiero de la comunidad en general, “autodeterminación representativa” como proporcionando las herramientas para que las personas puedan forjar sus propias identidades, y autodeterminación educativa como proporcionando una oportunidad estructural para el avance colectivo de las personas oprimidas. (pág. 115).

El trabajo de Yang (2009) con este currículo matemático juvenil basado en PAR, claramente, demuestra el punto de vista curricular. Primero, por la naturaleza de confiar en un proceso de desarrollo de temas generativos, este currículo de matemáticas utiliza el medio social de los estudiantes como punto de partida. Segundo, particularmente en el caso de Michael Navarro, vemos cómo el currículo desafió el *statu quo*, las epistemologías hegemónicas que circundaban el conocimiento matemático, ya que Michael encontró un significativo beneficio académico y cultural en aprender sobre los orígenes multiculturales del conocimiento matemático. Tercero, tanto Michael como Monique experimentaron y construyeron el punto de vista curricular a través de la conexión de las matemáticas con sus realidades sociales. En el caso de Michael, él reconoció la

incongruencia entre los fundamentos culturales del conocimiento matemático, generalmente enseñado en el currículo versus lo diverso, lo multicultural, y el conocimiento matemático conceptualmente avanzado tal como existió históricamente. Esta incongruencia es una manifestación de una presentación de las matemáticas racista, estructuralmente eurocéntrica, un ejemplo de la lucha por la realidad social relacionada con la epistemología matemática en sí. De hecho, podríamos decir que Michael pudo desarrollar una explicación más sólida y objetiva del conocimiento matemático en sí. En el caso de Monique, su fuerte afirmación de que las matemáticas para la justicia social implican tanto la autodeterminación económica como la expresión de identidad a través de la autodeterminación representativa habla de cómo la realidad social se conecta con esta matemática curricular. Claramente para ella, la autodeterminación económica es un problema con el cual tanto ella como su comunidad han tenido problemas, como detalla Yang, en el contexto social, económico y educativo que pinta en su investigación. Lo mismo se puede decir del llamado de Monique a la autodeterminación representativa, particularmente, cuando todo es demasiado común para que los estudiantes tengan dificultades para mantener sus identidades culturales en medio de los discursos colonizadores, a menudo, encontrados en muchas escuelas públicas (Au, 2009b; Gillborn, 2005; Ladson-Billings y Tate IV, 1995), todo lo cual es una manifestación concreta del compromiso más fuerte y objetivo que Monique tiene con el conocimiento de la escuela y de las condiciones de la comunidad como parte del punto de vista curricular de este particular proyecto juvenil PAR.

Cuarto, para los estudiantes involucrados en el PAR descrito por Yang (2009), el punto de vista curricular matemático representa un logro en múltiples niveles. Desde la perspectiva de las habilidades matemáticas, los estudiantes lograron un alto nivel de alfabetización matemática, que desafiaba las afirmaciones normativas de bajo rendimiento, a menudo, responsabilizando a la juventud trabajadora negra y latina. Desde la perspectiva de la política del conocimiento curricular, estos estudiantes del PAR

también tuvieron que luchar para superar la presentación hegemónica del conocimiento matemático que experimentaron antes de participar en este programa, con el resultado, por ejemplo, del compromiso de Michael por una instrucción matemática más relevante culturalmente y el compromiso de Monique con la autodeterminación educativa. Quinto, y por último, el currículo de matemáticas que estos estudiantes experimentaron y desarrollaron exhibió el potencial para la acción hacia la liberación. Un aspecto se puede ver en la presentación de la investigación de la fase de datos de los proyectos PAR. Al presentar sus datos, los estudiantes, efectivamente, están dando un paso hacia la acción: compartir conocimiento es una forma efectiva de estimular a las personas a tomar medidas colectivas e impulsar el cambio social. El potencial de liberación también reside en el contenido de sus proyectos. La articulación de las matemáticas para la justicia social que gira en torno a diferentes tipos de autodeterminación, es aquí fundamental: internalizar el concepto mismo de poder tomar el control de la propia vida y elevar el de la comunidad es algo poderosamente liberador y abre la puerta para que Monique se involucre en desarrollar “una estructura de oportunidad para el avance colectivo de las personas oprimidas” (Yang, 2009, pág. 115). De hecho, el potencial para la liberación es explícito en el modelo PAR: la investigación-acción participativa invita a los estudiantes a usar sus medios sociales como base para la acción de investigación y la acción para el cambio. PAR es, en muchos sentidos, la encarnación de la praxis de los estudiantes utilizando herramientas conceptuales para interactuar dialécticamente con el conocimiento estructurado en sus ambientes educativos.

Estudios Sociales/Enseñanza de la Historia

“*Repensar la Convención Constitucional de los Estados Unidos...*” (Peterson, 2001) proporciona un ejemplo del punto de vista curricular en los estudios sociales. Este juego de rol se basa en las preguntas: “¿Quién se benefició más (y quién menos) con la Revolución Estadounidense? ¿Quiénes escribieron y ratificaron la

Constitución para la nueva nación? ¿Quién se benefició más (y quién menos) con la Constitución? (Peterson, 2001, pág. 63). Estructuralmente, este juego de rol es una burla de la Convención Constitucional de los Estados Unidos con un giro: grupos que no fueron invitados a la Convención Constitucional original de los Estados Unidos están invitados a esta reconsideración. Así, los grupos invitados a la mesa de negociaciones gubernamentales para este juego de rol no solo están formados por los “Propietarios varones de plantaciones del sur” y “Comerciantes y banqueros del norte” (que representan la mayor parte de los asistentes históricos reales), sino que también incluyen a los “Trabajadores Blancos, Servidores por contrato”, “Afroamericanos esclavizados”, “Africanos libres Estadounidenses”, “Mujeres Blancas” y “Norteamericanos Nativos-Nación Irooquesa” (págs. 66-69).

En esta lección, los estudiantes se dividen en los siete grupos nombrados anteriormente. Una vez hecho esto, se les pide que lean y comprendan sus roles y que, al mismo tiempo, piensen respuestas a dos preguntas clave con respecto a la nueva constitución: (1) “¿Se debería abolir la esclavitud y el comercio de esclavos, y los esclavos que se escaparon deberían ser devueltos a sus propietarios?” y (2) “¿A quién se le permitiría votar en nuestra nueva nación y, especialmente, qué rol deberían jugar el género, la raza y la propiedad en tal decisión?” (Peterson, 2001, pág. 65). Después de que cada grupo ha desarrollado sus respectivas posiciones sobre estas dos preguntas, el plan de la lección requiere que uno o dos negociadores de cada grupo, sean seleccionados para dirigirse a los otros grupos a fin de establecer alianzas o determinar quién podría estar en contra de ellos (¿y cuáles podrían ser sus argumentos?). Una vez completada la negociación, los estudiantes regresan a sus grupos y cada grupo desarrolla un discurso para pronunciar en la Convención. Como facilitador de la Convención, el profesor plantea la primera pregunta sobre la esclavitud, tomando declaraciones de cada grupo y permitiendo que tenga lugar un debate. Una vez que se ha debatido durante un tiempo, el docente facilitador pide a los grupos que hagan propuestas formales sobre la cuestión de la esclavitud. Se hace el mismo proceso para la segunda pregunta y,

luego, vota toda la Convención. Como es importante con cualquier juego de rol, una vez completado, se les pide a los estudiantes que reflexionen, tanto sobre su “desempeño” individual como sobre los temas planteados: en este caso, temas de racismo, sexismo y clasismo.

Aunque Peterson trabaja con muchos estudiantes de clase trabajadora de color y este juego de rol podría, potencialmente, validar las perspectivas de sus comunidades sobre la historia y el mundo, este juego de rol, en particular, se distingue de las identidades específicas de sus alumnos y, por lo tanto, podría enseñarse a todo tipo de estudiantes con un efecto influyente pero, comprensiblemente, diferente. Por lo tanto, todavía podemos ver el punto de vista curricular en el juego de rol de Peterson (2001). Primero toma, funcionalmente, el punto de vista de los oprimidos en la historia de los Estados Unidos y, esencialmente, en el currículo de historia pidiendo a los estudiantes que tomen un punto de vista relativo a las relaciones sociales vinculadas en la Constitución de los Estados Unidos. Adicionalmente, mediante la inclusión, en esta reconsiderada Convención Constitucional, de mujeres blancas, africanos libres y africanos esclavizados, blancos pobres/servidores por contrato y nativos estadounidenses, Peterson reconoce, explícitamente, las ubicaciones sociales de los “padres fundadores” como pertenecientes a un verdadero grupo de élite de hombres blancos propietarios de tierras. Además, al hacer tal reconocimiento, este juego de rol desafía la validez de las epistemologías socialmente localizadas de los “padres fundadores” mediante la inclusión del punto de vista de los marginados, oprimidos, y literalmente, de los grupos sin derecho alguno a partir de ese punto en la historia. En consecuencia, por estar basado en el punto de vista epistemológico de estos grupos históricamente marginados, el juego de rol de Peterson representa una forma de logro en el cual, activamente, desafía el *statu quo* hegemónico del currículo que, generalmente, ignora como algo importante el medio social de los “padres fundadores” (mientras que, simultáneamente, rehúye las implicaciones de su condición de raza, de clase y de género a favor de un discurso construido sobre la igualdad individual en la

Constitución de los Estados Unidos en general). En este sentido, el juego de rol de Peterson valida las epistemologías de los grupos de marginados y oprimidos de esa época, y lo hace de una manera que plantea preguntas fundamentales sobre la igualdad en los Estados Unidos, tanto histórica como contemporáneamente, revelando así relaciones sociales y materiales desiguales en relación con la política y las estructuras políticas en los Estados Unidos. Además, también podríamos decir que Peterson usa su currículum para, finalmente, desafiar la epistemología de los “padres fundadores”, muchos de los cuales fueron propietarios de esclavos y beneficiarios de la toma de tierras indígenas y quienes, de alguna manera, descuidaron otorgar la ciudadanía y los derechos de voto a las mujeres, a los blancos pobres, a los afrodescendientes (libres o esclavizados) y a los nativos estadounidenses. Finalmente, el juego de rol de Peterson ayuda a crear el potencial de acción hacia la liberación en el sentido de que desarrolla la conciencia crítica de los estudiantes sobre las relaciones de poder dentro de los sistemas políticos, sistemas que hoy conllevan profundas desigualdades manifiestas.

Conclusión: la concreción del punto de vista curricular

Por supuesto, abundan los ejemplos del punto de vista curricular, y la cuestión aquí no ha sido destacar estos ejemplos particulares como los únicos. Estos simplemente representan ejemplos encontrados en las principales disciplinas escolares y en todos los niveles de grado, y hay otros ejemplos que existen en estas y otras disciplinas y áreas temáticas. A este respecto, es importante señalar que, si bien es relativamente fácil encontrar una gran cantidad de ejemplos de puntos de vista curriculares en ciencias sociales y humanidades y, afortunadamente, hay un número creciente de muy buenos ejemplos que pueden ser encontrados en la educación matemática, fue mucho más difícil encontrar ejemplos concretos de puntos de vista curriculares en la práctica de la educación científica (en mi búsqueda en la literatura, a pesar de que se han realizado varias investigaciones sobre el tema,

o bien tuvieron una escasa concepción de justicia social/conciencia crítica, o un encuadre débil de la “ciencia” en educación científica, o no se centraron en la práctica en el aula). Sin embargo, hay una cantidad sustancial del punto de vista curricular en la práctica en la mayoría de los rincones de la educación. Entre las diversas colecciones curriculares mencionadas anteriormente en este capítulo y la enseñanza de la justicia social que se está llevando a cabo cada vez más en los Estados Unidos y en todo el mundo (Apple, Au y Gandin, 2009), en el momento que los educadores se involucren, de una manera seria, en una pedagogía de los oprimidos (Freire, 1974), ellos también tendrán que pensar en términos del punto de vista curricular.

Fundamentalmente, el objetivo de este capítulo ha sido ilustrar, en términos concretos, que el punto de vista curricular no solo es práctico y “factible” a nivel del aula, sino que también es críticamente necesario si estamos interesados en revelar la realidad (más objetiva) de las relaciones sociales desiguales y en desafiar la hegemonía epistemológica de los grupos dominantes. En este sentido, otro punto de mi análisis ha sido ilustrar el poder explicativo del punto de vista curricular en dos niveles. Primero, como analicé en el capítulo anterior, siento que los educadores progresistas y de justicia social, en general, han subteorizado y explicado lo que está “por debajo” de gran parte de su currículum. Por lo tanto, he articulado el punto de vista curricular como un marco que ofrece cierto poder explicativo para comprender qué es lo que hacen estos educadores en su currículum (y me considero entre “estos educadores”). Segundo, los ejemplos ofrecidos en este capítulo ilustran el poder explicativo del punto de vista curricular como una herramienta metodológica para el análisis. A este respecto, he ofrecido estos ejemplos y la discusión posterior tanto en la forma como en la función del punto de vista curricular.

Además, creo que es importante mirar estos ejemplos del punto de vista curricular en la práctica a la luz de la concepción del currículum que desarrollé en el Capítulo 3. En resumen: el currículum puede concebirse como la herramienta que estructura la accesibilidad al conocimiento en forma ambiental donde,

respectivamente, la estructura y la clasificación comunican la accesibilidad al conocimiento y su estructura. El punto de vista curricular, esencialmente, reconoce que las relaciones de poder estructuran la accesibilidad a los ambientes educativos, así como el discurso pedagógico que se produce para comunicar esas relaciones. Como ilustran aquí los ejemplos, el punto de vista curricular, mediante el uso del medio ambiente social de los marginados u oprimidos como punto de partida para comprometerse con el conocimiento, efectivamente trabaja para hacer que el conocimiento particular y las epistemologías sean accesibles para los estudiantes frente a entornos educativos que, potencialmente, validan las experiencias sociales, económicas, culturales y políticas de esas mismas comunidades marginadas u oprimidas. Esto sucede a través de la revelación de la realidad material y las desigualdades sistemáticas producidas por las estructuras sociales. Al hacerlo, el punto de vista curricular invita, también, a los alumnos de todos los medios sociales a comprender las relaciones de ellos mismos y de otros con la totalidad de las relaciones sociales, económicas, culturales y políticas. En este sentido, el punto de vista curricular invita a los alumnos a desarrollar las meta-comprensiones que definen la conciencia crítica (como se discutió en el Capítulo 3) y señalan las conexiones entre el currículo y la conciencia crítica más en general. Estas conexiones son cruciales para los *Estudios críticos del currículo* y se tratan en el capítulo final.

6

Conclusión: conciencia crítica, autonomía relativa y currículo

En *Estudios críticos del currículo* presenté una serie de argumentos sobre las relaciones entre la epistemología, el currículo y las políticas del conocimiento, a la vez que adelanté una concepción de lo que llamé punto de vista curricular. Comencé con una discusión sobre las tensiones dentro de los estudios curriculares (Capítulo 1) y seguí con una explicación de la dialéctica de la conciencia, enmarcando una relación dinámica, interactiva e inseparable entre los humanos y nuestros entornos sociales y físicos (Capítulo 2). Luego, analicé lo que equivale a dos implicaciones de esta concepción de la conciencia. Primero, asumí lo que significa la forma en que pensamos sobre el currículo, proponiendo una definición/concepción del currículo como una forma de diseño ambiental complejo (Capítulo 3). En segundo lugar, investigué cómo la naturaleza social de la conciencia y del conocimiento implican la política del currículo, lo que resultó en mi aplicación de la teoría del punto de vista a los estudios del currículo (Capítulo 4) y a la práctica curricular (Capítulo 5). En el proceso, he traído la teoría crítica y la aplicación crítica a los estudios curriculares de una manera única e hice algunos progresos para avanzar sobre una justificación teórica y sobre las explicaciones de la enseñanza de la justicia social al incluir activamente el punto de vista de los marginados u oprimidos en el currículo. En cierto sentido, y como aludí en el título del Capítulo 5, esencialmente abagué por la necesidad de enseñar un currículo de los oprimidos, un argumento que depende de la idea de que hay alguna relación entre lo que aprendemos (o a qué conocimiento accedemos en nuestros entornos educativos) y nuestra toma de conciencia que, a su vez, también se relaciona con nuestra praxis en el mundo.

Currículo y toma de conciencia

Aquí, la relación entre el currículo y la toma de conciencia ha sido fundamental para mi discusión y análisis. De alguna manera no hay nada nuevo sobre mi enfoque porque, fundamentalmente, la intención de todos los currículos es influir en el aprendizaje de los estudiantes y, por extensión, moldear la conciencia del estudiante no solo sobre el tema a debatir, sino también sobre su cosmovisión y sobre su visión de ellos mismos. Esto puede sonar como una idea cobarde y conspiratoria de que, de alguna manera, en sus aulas, los educadores críticos y radicales traman y conspiran para lavar el cerebro de las mentes jóvenes e impresionables con relación a nuestro currículo. Pero, en última instancia, mi punto de vista sobre el currículo, que, intencionalmente, da forma a la conciencia de los estudiantes, es un hecho de toda educación, y tiene poco que ver con los compromisos políticos específicos (explícitos o implícitos) de cualquier docente, texto o política. Por ejemplo, un profesor de matemáticas, trabajando con estudiantes para aprender el pensamiento matemático y relacionarlo con el mundo, está, literalmente, utilizando el currículo como una herramienta para dar forma a la toma de conciencia del estudiante sobre las matemáticas y cómo se las utiliza. Literalmente hablando, usar el currículo de matemáticas para ayudar al alumno a que aprenda a agregar o a entender expresiones algebraicas (o cualquier otra concepción/relación matemática) es, efectivamente, cambiar la toma de conciencia de un estudiante sobre las matemáticas, así como, potencialmente, cambiar su proceso de pensamiento. Como educadores, cuando impulsamos a los estudiantes a aprender algo, a pensar sobre un tema de manera más profunda y compleja, a considerar información nueva o contradictoria, estamos, en términos más amplios, funcionalmente involucrados en influenciar la toma de conciencia del estudiante. En otro ejemplo, en la educación de estudios sociales, hay muchos que sostienen, poderosamente, que el currículo de estudios sociales debe inculcar sólidas nociones de participación cívica, ciudadanía y democracia (Hess, 2009; Parker, 2005), y muchos docentes de estudios sociales están

comprometidos con esto en su enseñanza. Ahora bien, los estudiosos pueden estar en desacuerdo sobre los matices de este argumento para los estudios sociales, y algunos grupos radicalmente conservadores pueden oponerse a enseñar de esta manera. Sin embargo, una gran parte de la principal corriente política no tendría escrúpulos sobre un currículo de estudios sociales que estructurara la accesibilidad al conocimiento, de una manera que desarrollara la toma de conciencia del estudiante hacia la participación cívica, sin pensarlo dos veces, sin ningún tipo de dudas o reservas. La enseñanza y el aprendizaje tienen que ver, fundamentalmente, con la influencia de la epistemología y la toma de conciencia de los estudiantes y, en términos generales, siempre que lo que se les enseña a los estudiantes, y cómo se les enseña, caiga dentro de los límites del sentido común hegemónico de aquellos en el poder local o regional, entonces, los tipos de conciencia que el currículo fomenta y desarrolla en los estudiantes tienden a no ser cuestionados (Apple, 1995, 2000).

Sin embargo, cuando la estructura del currículo y el proceso de acceso al conocimiento inserto en la forma ambiental desafían las relaciones de poder existentes y parecen llegar más allá de los límites del sentido común hegemónico, la idea de influir en la toma de conciencia del estudiante se enmarca como lavado de cerebro o adoctrinamiento o, simplemente, encuentra resistencia. Abundan los ejemplos de este proceso, incluidos los ejemplos de los exámenes y la clasificación de alto nivel de los que hablé en el Capítulo 3. El desplazamiento conservador hacia la derecha en la política y en la política educativa de los Estados Unidos durante los últimos 30 años (Apple, 2006) ha producido algunos ejemplos clave. Sin ir más lejos, el surgimiento de formas conservadoras, evangélicas del cristianismo en los Estados Unidos ha tenido como resultado una controversia continua sobre sí o no (o cómo) los libros de texto de ciencias y los profesores de ciencias deberían representar la selección natural (evolución) versus el concepto de diseño inteligente basado en la religión (Au, 2006-7; Hess, 2006; Scott y Branch, 2006). Los argumentos sobre este tema han ilustrado que, dentro de algunas comunidades, el concepto científico de selección

natural queda fuera de los límites del sentido común, y el diseño inteligente se incluye dentro de los límites del sentido común. Entonces, en tales comunidades los docentes y las escuelas de ciencias han sido atacados por diseñar ambientes curriculares que fomentan una toma de conciencia basada en la ciencia, que incluye la evolución como un concepto clave de la biología. Como tal, en muchos casos, los padres cristianos evangélicos conservadores y los activistas religiosos han cambiado el contenido de los libros de texto e influido en el currículo de ciencias para desafiar la validez de la selección natural o incluir el concepto de diseño inteligente basado en la religión como una explicación igualmente competitiva para la diversidad biológica y la evolución. Lo que está, fundamentalmente, en riesgo para estas comunidades cristianas evangélicas conservadoras es la conciencia de sus hijos porque, en este caso, el concepto de la selección natural contradice las interpretaciones bíblicas de cómo se creó la Tierra.

Lo mismo puede decirse de la lucha ideológica sobre los estándares estatales de la Junta de Educación de Texas (TBE)²³ para estudios sociales que tuvieron lugar en 2010. El TBE revisa los estándares para la enseñanza de diferentes materias cada año de forma rotativa, de modo que los estándares de estudios sociales, por ejemplo, se revisan cada 10 años. En 2010, el TBE tenía un bloque de voto cristiano conservador y evangélico muy poderoso de 7 de los 15 miembros de la junta, y otros republicanos del TBE, a menudo, votaban para apoyar las iniciativas de este bloque (Shorto, 2010).

Entre otros, en su revisión de los estándares estatales de estudios sociales, el TBE conservadoramente controlado eliminó de los estándares a la Convención de Seneca Falls, así como a la activista de las mujeres sufragistas, Carrie Chapman Catt. También eliminaron a Harriet Tubman de la lista de ejemplos de buena ciudadanía, y aumentaron la inclusión del cristianismo en todas partes. Además, las normas revisadas minimizaron la esclavitud y la analizaron, principalmente, en términos de cómo esta dio forma a las regiones y precipitó la Guerra Civil. Otros cambios incluyeron el

intercambio del Día de Martin Luther King Jr. con el Día de los Veteranos como feriados que los estudiantes deben conocer; la eliminación de Thomas Jefferson de una lista de personas cuyos escritos inspiraron revoluciones; la minimización del encarcelamiento y el confinamiento de japoneses estadounidenses durante la Segunda Guerra Mundial; la quita de comida, ropa y refugio de la lista de las necesidades humanas básicas; y el cambio de la palabra “capitalismo”, en todo momento, por la frase “libre empresa” mientras solo enfatiza que el capitalismo proporciona beneficios (Bigelow, 2010; Foner, 2010; McKinley Jr., 2010).

Como Foner (2010) explica en su agudo resumen de los estándares de estudios sociales del TBE:

Más interesante es lo que nos dicen los nuevos estándares sobre la visión de los conservadores, en general, a propósito de la historia y la sociedad estadounidenses y de cómo esperan inculcar esa visión en los jóvenes... A juzgar por el currículo actualizado de estudios sociales, los conservadores quieren que los estudiantes salgan de una educación en Texas con una impresión favorable de: las mujeres que adhieren a los roles de género tradicionales, la Confederación, algunas partes de la Constitución, el capitalismo, los militares y la religión. No creen que los estudiantes deban tener información sobre las mujeres que exigían mayor igualdad; otras partes de la Constitución; la esclavitud, la Reconstrucción y el trato desigual de los no blancos en general; los ambientalistas, los sindicatos; la regulación económica federal; o los extranjeros. *(pág. 5)*.

Esta visión conservadora de la historia de los Estados Unidos era importante para el TBE y las circunscripciones que los votaron para el cargo porque los miembros conservadores de la junta estaban preocupados por la toma de conciencia y la epistemología del estudiante a medida que aprenden y, posteriormente, actúan en el mundo. Como explicó Cynthia Dunbar, miembro de TBE y autoproclamada activista cristiana: “La filosofía del aula en una

generación será la filosofía del gobierno en la próxima” (como fue citado en Shorto, 2010, s.pág.).

La política conservadora del TBE es importante a nivel nacional porque, con un fondo educativo de \$22 mil millones en 2010 y la compra o distribución de 48 millones de libros de texto, anualmente, el Estado de Texas representa uno de los mercados de libros de texto más grandes del país. Por lo tanto, a pesar de que la impresión digital ha limitado su efecto en algún grado, el Estado de Texas sigue siendo influyente en su capacidad de dar forma al contenido de los libros de texto a nivel nacional, a medida que los editores se inclinan por obtener una parte de un mercado tan grande (Shorto, 2010). Por lo tanto, a medida que los editores buscan maximizar las ganancias a través de una gran compra por parte del Estado de Texas, de alguna manera crítica los libros de texto de Texas, en parte, se convierten en los libros de texto de la nación.

Sin embargo, si bien los miembros de TBE son bastante poderosos públicamente, también es importante reconocer que las negociaciones de los libros de texto con miembros conservadores de TBE ocurren fuera de la mirada del público. Shorto (2010) retransmite la historia del miembro archiconservador de TBE Don McLeroy y cómo los editores de libros de texto acudieron a él directamente para modificar con sus aportes los libros de texto de lengua y literatura:

El otoño pasado, McLeroy habló francamente sobre cómo él aplica presión directa a las empresas de libros de texto. En la reevaluación de lengua y literatura, los miembros del bloque cristiano querían que los libros incluyeran mitos y fábulas clásicas más que historias recién escritas con cuyos mensajes no estaban de acuerdo. No obtuvieron lo que querían de los equipos de redacción, así que terminaron con evasivas una vez finalizadas las batallas públicas. “Me reuní con todos los editores” dijo McLeroy. “Salimos a comer comida mexicana. Les dije que esto es lo que nosotros queremos. Queremos historias con moral, no historias de ordenadores”. Luego me mostró un correo electrónico de un ejecutivo de Pearson,... indicando los

resultados de su esfuerzo: “Hola Don. Gracias por el impacto que has tenido en el desarrollo de la serie *Scott Foresman Reading Street* de Pearson. Adjunto hay una lista de algunos de los cuentos de hadas y fábulas que incluimos en la serie”. (s.pág.).

Lo que vemos a través del ejemplo de Texas es la forma en que los órganos de tomas de decisiones políticas estatales se manifiestan dentro de los estándares estatales que, a su vez, se manifiestan en el contenido de los libros de texto que, a su vez, entran en el currículo del aula. De hecho, Texas ilustra cómo los estándares estatales son parte del currículo. Además, el ejemplo de Texas también ilustra cómo ese currículo es promovido con la expresa intención de estructurar ambientes educativos para hacer un conocimiento más accesible que otro conocimiento, con la intención de influir en la toma de conciencia del estudiante. La cuestión fundamental en juego es saber cuál es el tipo de conciencia y en qué política de gobierno se basa (Bernstein, 1990).

Es importante tener en cuenta que el TBE fue criticado en partes de Texas y en todo el país, por lo que la política del TBE tenía sus límites dentro del sentido común regional. Sin embargo, es igualmente importante reconocer que el TBE es una junta democráticamente elegida, y que los miembros conservadores, como Don McLeroy, habían ejercido múltiples períodos, por lo que su política, probablemente, era conocida entre los votantes por las revisiones anteriores de las normas estatales. Además, a pesar de las críticas nacionales, mientras que Texas ofrece una estrella brillante como ejemplo del currículo conservador y de la toma de conciencia hegemónica, es importante tener en cuenta que no brilla como una estrella solitaria. Como señala Bigelow (2010), los estándares de estudios sociales de su estado natal de Oregón comparten muchos de los mismos estándares de política general procapitalista, individualista y nacionalista como Texas. En los estándares de California, Sleeter (2004) encuentra un apoyo explícito para el destino manifiesto y una suposición de que los estudiantes deben identificarse con un “nosotros” occidental

judeocristiano contra un “ellos” no occidental, no judeocristiano. Del mismo modo, como Rodríguez (2010) explica, el Departamento de Educación de Arizona prohibió la enseñanza de los estudios étnicos y el Superintendente de Escuelas del Estado de Arizona, Tom Horne, ha mantenido abiertamente que el único conocimiento que debería enseñarse en las escuelas debería ser el originado en la civilización occidental o grecorromana. De hecho, a partir del 1º de enero de 2011, Horne declaró que los cursos de estudios latinos en las escuelas de Tuscon y el resto del estado eran ilegales (Lacey, 2011). Por lo tanto, incluso si los estándares sociales editados y promovidos por el TBE son particularmente indignantes y han suscitado una controversia pública (en algunos lugares), la política del conocimiento y, por extensión, la política de la toma de conciencia, han sido disputadas e influidas por fuerzas conservadoras en los niveles más altos de la política educativa y el desarrollo curricular.

La autonomía relativa de la conciencia y de la estructura curricular

A pesar de la política hegemónica, conservadora que, generalmente, se encuentra en el “conocimiento oficial” (Apple, 2000) de los estándares estatales y de los libros de texto (dando por sentado que gran parte del currículo también puede contener elementos progresistas), es fundamental reconocer que la política de tales herramientas curriculares no se vierte, simplemente, en las cabezas de los estudiantes de manera que repitan robóticamente, como loros, el conocimiento al que acceden dentro de los entornos curriculares con los que interactúan. Más bien, como subrayé en el Capítulo 2, y deseo enfatizar nuevamente aquí, la concepción dialéctica de la conciencia no propone una relación mecánica o determinista entre el entorno y la toma de conciencia. El ambiente no tiene una relación de causa-efecto simple, lineal con la toma de conciencia. Hay desniveles. Hay un empujar y un tirar. Hay tensión. Hay dinamismo y fluidez. Hay interacción. Los humanos y la conciencia humana se están desarrollando, constantemente, en

relación del uno con el otro y también cambiando el uno al otro. Como tal, es importante entender que, esencialmente, la toma de conciencia tiene una relación relativamente autónoma con las estructuras curriculares.

Abordar la relativa autonomía de la toma de conciencia requiere la consideración de una relación fundamental. Como discutí en el Capítulo 2, si la toma de conciencia “es, activamente, producida dentro de la experiencia de nuestra existencia social, material y cultural”, como lo sugiere Allman (1999, pág. 37), la toma de conciencia, por lo tanto, ¿está totalmente determinada por factores externos, materiales y sociales, o los humanos tienen la capacidad de determinar cómo pensar y “conocer” el mundo que los rodea? Esta pregunta se correlaciona, de manera más amplia, con una pregunta paralela —sobre la relación entre las escuelas y la toma de conciencia— que ha sido planteada por muchos estudiosos educativos críticos con diferentes efectos (ver, por ejemplo, Apple, 2004; Bernstein, 1996; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1976; Giroux, 1980). A saber: ¿las escuelas simplemente reproducen las relaciones sociales económicas desiguales asociadas con el capitalismo, o pueden existir como sitios de resistencia crítica, social y cultural a las desigualdades del *statu quo*?

El paralelismo entre estas dos preguntas se puede encontrar en la interrelación mutua de la relación entre las ideas y la realidad material. En el caso de la conciencia humana, nos ocupamos de cómo el pensamiento humano se relaciona y se extiende desde la interacción con el mundo material. En el caso de la educación, nos ocupamos de cómo las escuelas, como sitios de construcción/reconstrucción del conocimiento y como sitios de producción/reproducción cultural, se relacionan y se extienden desde las relaciones sociales y económicas materiales que existen externamente a las propias escuelas (Apple, 1995; Au, 2009f). Cuando miramos tanto a la conciencia como a las escuelas, ciertamente vemos relaciones externas que afectan ambas estructuras. En términos de toma de conciencia, por ejemplo, trabajar en la sociología del conocimiento escolar describe cómo el

discurso pedagógico —literalmente, el discurso comunicativo en el marco del aula— funciona para regular cómo los estudiantes ven y entienden el mundo a través de la regulación del conocimiento con el que interactúan y que se les enseña en dicho discurso (Au, 2008c; Bernstein, 1996). En este sentido, el ambiente social, cultural y material externo tiene un poder significativo (pero no total) sobre cómo se forma la toma de conciencia del estudiante.

En términos de escuelas, casi cualquier estadística relacionada con los resultados educativos tendrá que confirmar las formas en que invaden las relaciones sociales y económicas externas: los estudiantes de color, así como los estudiantes de bajos ingresos de todos los colores, tienen puntajes más bajos en los exámenes, tasas de graduación más bajas, tasas de deserción más altas y tasas disciplinarias más altas que sus contrapartes blancas, de ingresos más altos (ver, por ejemplo, Ladson-Billings, 2006; Laird, Lew, DeBell y Chapman, 2006; Nichols y Berliner, 2007; Sirin, 2005). De hecho, como sugiere el análisis de Berliner (2009), los factores significativos fuera de la escuela tales como la atención médica inadecuada, la inseguridad alimentaria y los contaminantes ambientales, entre otros, a menudo, limitan lo que las escuelas pueden lograr por sí mismas en lo que respecta al éxito o al fracaso de los estudiantes. Por lo tanto, parecería que las escuelas están estructuradas para reproducir, simplemente, las desigualdades que vemos en la sociedad en general.

Sin embargo, otra investigación educativa también desafía la idea de que las escuelas, simplemente, reproducen la desigualdad. Por ejemplo, como Apple (1995, 2004) y Carnoy y Levin (1985) explican, a pesar de reproducir desigualdades socioeconómicas en un sentido general, las escuelas también juegan el rol algo contradictorio de legitimar ideologías de igualdad individual y meritocracia. Además, hay amplia evidencia de que los estudiantes (ver, por ejemplo, Dance, 2002; Shor, 1992; Willis, 1977) y docentes (ver, por ejemplo, Allman, McLaren y Rikowski, 2000; Carlson, 1988) resisten las fuerzas estructurantes de escolarización de manera cultural y material. De hecho, partes significativas de esta

resistencia pueden atribuirse, directamente, a la ideología de igualdad que las escuelas en sí mismas ayudan a mantener.

Estas relaciones, aparentemente contradictorias, encarnadas por las escuelas —que reproducen, en gran medida, desigualdades socioeconómicas externas mientras que, simultáneamente, producen resistencia a esas mismas desigualdades— hablan de la “autonomía relativa” de la educación desde las relaciones socioeconómicas capitalistas (Althusser, 1971; Apple, 1995; Au, 2006). Por lo tanto, aunque “en el último análisis” (Gramsci, 1971, pág. 162) o “en la última instancia” (Althusser, 1971, pág. 135), la relación económica dominante “finalmente se afirma como necesaria” (Engels, 1968, pág. 692) y estructura la escolarización en un sentido amplio, el posicionamiento relativamente autónomo de las escuelas también significa que no están totalmente estructuradas por fuerzas externas: que los sitios de relaciones alternativas y de resistencia, existen también, funcionalmente, dentro de las escuelas (Au, 2006, 2009f; Bernstein, 1996). De hecho, todos los ejemplos del punto de vista curricular discutidos en el Capítulo 5 ilustran esta, relativamente autónoma, relación porque, a pesar de que se les ha enseñado en escuelas estructuradas por relaciones externas, el punto de vista curricular de esos ejemplos buscó desafiar, fundamentalmente, esas mismas relaciones.

Un argumento similar puede y debe plantearse con respecto a la conciencia y el currículo. La toma de conciencia no puede entenderse como un reflejo mecánico, lineal de la estructura curricular y la experiencia educativa, ni tampoco como algo tan completamente determinado por la estructura curricular y la experiencia educativa. Lo que puede hacer la estructura del currículo es promover ciertas formas de conciencia como viables, apropiadas, beneficiosas y “correctas” (o, por el contrario, como inviables, inapropiadas, perjudiciales e “incorrectas”), trabajando así en los ámbitos de la comprensión hegemónica y de sentido común (Gramsci, 1971) y meta-reflexiones sobre el mundo (Vygotsky, 1987). Así, la política del currículo y la política de la toma de conciencia están, fundamentalmente, sobre el tapete y, en términos más simples, la toma de conciencia es relativamente autónoma de

la forma en que se estructura y se accede al conocimiento en el currículum. Las estructuras curriculares pueden y de hecho influyen en la toma de conciencia del estudiante, pero como humanos tenemos la capacidad de pensar de manera crítica y, potencialmente, aceptar o rechazar las formas de conciencia que el currículum busca fomentar.

La relación relativamente autónoma entre la toma de conciencia y el currículum también vuelve repetidamente a dos piezas centrales de *Estudios críticos del currículum*. Primero, funcionalmente habla de las tensiones positivistas/posmodernas (pragmáticas/subjetivistas) que han existido históricamente dentro de los estudios curriculares y que discutí en el Capítulo 1. Las formas de conocimiento que abarca el currículum y el acceso selectivo y la distribución de ese conocimiento (y, posteriormente, el acceso selectivo, distribución y validación de epistemologías) que el currículum lleva consigo, esencialmente apuntan a las realidades sociales, políticas y materiales de las relaciones en el aula y la vida escolar. De una manera paralela y conjunta, la relativa autonomía de la toma de conciencia apunta, fundamentalmente, a la subjetividad de la identidad individual y a la creación de sentido en el proceso de aprendizaje. Dicho de otra manera, podríamos decir que el currículum (y la forma curricular) estructura, pero no determina, completamente, la toma de conciencia. Del mismo modo, también podríamos decir que la toma de conciencia actúa de manera reflexiva y subjetiva en el currículum, pero nunca se libera totalmente de sus estructuras. De esta manera, la relativa autonomía de la toma de conciencia y del currículum intercede en los debates dentro del campo de los estudios curriculares porque permite una cierta subjetividad epistemológica pero, además, también permite el reconocimiento de una cierta estructuración material de la epistemología. De hecho, esta relación yace en la raíz de la concepción dialéctica de la toma de conciencia que ofrecí en el Capítulo 2.

Del mismo modo, la segunda forma en que la relativa autonomía de la toma de conciencia y del currículum responde a los argumentos centrales que se abordan en este libro es a través del punto de vista curricular. Al seguir adelante con la concepción

dialéctica de la toma de conciencia en la política del conocimiento en el currículo, el punto de vista curricular abarca la subjetividad de las ubicaciones sociales de los estudiantes (de la misma manera en que esas ubicaciones también impactan epistemológicamente) pero, para empezar, lo hace de una manera que también abarca las realidades materiales que, esencialmente, produjeron esos lugares sociales. El punto de vista curricular, entonces, pide a los estudiantes que reflexionen críticamente sobre su propio individuo subjetivo y sus experiencias colectivas, pero comparando tal reflexión con la materialidad social, económica, cultural y otras fuerzas estructurales que existen en sus (y nuestras) vidas. De este modo, el punto de vista curricular aborda, eficazmente, tanto la política de reconocimiento como la política de redistribución (Fraser, 1995) y, en consecuencia, encarna la relativa autonomía de la toma de conciencia y el currículo.

El retorno crítico de los estudios curriculares

En este libro he entrado en el debate académico sobre el campo de los estudios curriculares, su dirección y su futuro. He argumentado que, si los estudios curriculares son para obtener y mantener relevancia con respecto a la educación y a lo que sucede en las escuelas, entonces el tema estaría bien tratado si se examinaran problemas que son críticamente relevantes a las condiciones educativas y sociales contemporáneas, con especial atención a cómo el poder y la desigualdad se manifiestan en sus innumerables formas. El marco para el punto de vista curricular que he conceptualizado y practicado brevemente aquí ofrece una manera (y solo una entre muchas posibilidades) para que el campo de estudios curriculares encuentre tal relevancia crítica. Como tal, espero haber proporcionado una poderosa herramienta conceptual para justificar el privilegio de grupos marginados u oprimidos en estudios curriculares como parte de un llamado a comprender la realidad material y social tal como existe en formas que son más sinceras y más objetivas que aquellas que las perspectivas hegemónicas nos proporcionan. El punto de vista curricular, por lo

tanto, exige la revitalización del campo de estudios curriculares como una fuerza crítica e interviniente en la lucha contra los problemas en nuestras escuelas que se han manifestado durante el período de modernización conservadora (Apple, 2006; Valenzuela, 2005a). Por lo tanto, de alguna manera importante, el punto de vista curricular busca un retorno a la comprensión del currículo al que los estudiosos han denominado tanto “texto político” como “texto institucional”, incluso aunque algunos han declarado que estos paradigmas en la teoría curricular están muertos o han colapsado (ver Pinar, 1998; Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 1995). Si el campo de los estudios curriculares quisiera encontrar su relevancia y tener un impacto, sería bueno para los estudiosos en dicho campo evaluar las cuestiones políticamente importantes en las escuelas y en las comunidades. Sin embargo, hacerlo requiere que volvamos a examinar la política del currículo, que desarrollemos una mejor comprensión del papel que juega el currículo en la reproducción de relaciones sociales inequitativas, que apoyemos y analicemos constructivamente el currículo que aborda con éxito la incorporación de material y de relaciones sociales en el conocimiento escolar (por ejemplo, educación en justicia social y/o punto de vista curricular), y que desarrollemos teorías elaboradas que reconozcan las subjetividades de las experiencias/identidades individuales y colectivas, pero que también permanezcamos comprometidos con la práctica del aula.

Por supuesto, existen el currículo y la toma de conciencia y las escuelas y la política y la política pública, pero es fundamental recordar que en el centro de esta discusión están los estudiantes y cómo la educación se relaciona con la condición humana. Comencé *Estudios críticos del currículo* con mi experiencia en el *Middle College High School* y me gustaría terminar el libro también allí. Cuanto más reflexiono sobre mis alumnos y el currículo que enseñábamos allí, más siento el peso de la alienación que mis alumnos estaban sintiendo y que nosotros, como sus docentes, estábamos tratando, desesperadamente, de superar. Básicamente, nuestros estudiantes estaban alienados de casi todo en sus vidas. A menudo, estaban separados de sus familias y, la mayoría de las

veces, las relaciones angustiosas definían la vida en su hogar. Ciertamente, se encontraban aislados de sus experiencias educativas, donde no podían encontrar una conexión significativa con los docentes, las estructuras escolares y el currículo. Como escribí en el Capítulo 4 con relación a la relevancia cultural y al punto de vista curricular, se podría decir que estaban experimentando una alienación epistemológica en el sentido de que su conocimiento estaba separado de su ser. Lo más angustiante era que se sentían alienados de sí mismos, y muchos tenían la sensación de no tener poder sobre sus propias vidas y sobre su futuro: atrapados en sobrevivir la experiencia cotidiana, nuestros estudiantes ingresaron al *Middle College* entendiendo, rara vez, el panorama general, los patrones, los procesos sociales, la historia, las relaciones institucionales que operaban y se manifestaban en sus vidas.

Como manifesté en el Capítulo 1, lo más destacado de nuestro currículo del *Middle College* llegó en 1999 cuando las protestas masivas contra la Organización Mundial del Comercio (OMC) tuvieron lugar en Seattle, Washington. Fue un momento fuerte para estar en la ciudad, con activistas, manifestantes y mucha gente normal (por ejemplo, familias con bebés en cochecitos) que se unían para expresar una oposición colectiva a las políticas económicas antidemocráticas y antiambientales de la OMC. Para crear este evento, y para ayudar a los estudiantes a dar sentido a la oleada de medios que rodeaban tanto las reuniones como las protestas, estudiamos la OMC y cómo los sistemas de libre comercio afectaban no solo a las personas y los entornos de todo el mundo, sino también las vidas de nuestros estudiantes y las comunidades a nivel local. Queríamos que nuestros estudiantes entendieran que la OMC no era solo una organización remota, abstracta y que la resistencia a las políticas de la OMC no estaba igualmente distante: que había procesos más grandes en juego, que nuestros estudiantes estaban conectados concretamente con otras personas en casi todo el mundo, y que podrían superar algo de su aislamiento y ser una parte de algo más grande.

Cuando llegó el primer día oficial de protestas masivas, cerramos la escuela. Muchos padres, por miedo al tumulto general del día, simplemente les dijeron a sus hijos que, de todos modos, se quedaran en casa. Para algunos de nosotros, docentes, participar en las manifestaciones era de importancia crítica, y habríamos llamado a sustitutos y tomado días de enfermedad si también nosotros hubiéramos tenido que hacerlo. Por lo tanto, aunque legalmente no podíamos tener una salida educativa a las manifestaciones de la OMC, varios de nuestros estudiantes decidieron reunirse con nosotros en el centro de Seattle (y muchos otros simplemente fueron y nos vimos allí). Déjenme solo decir que, si nunca se ha estado en una manifestación con decenas de miles de personas (o mejor aun, cientos de miles), es altamente recomendable hacerlo. Es una experiencia poderosa que invita a cambios en la toma de conciencia, que es lo que observamos en la mayoría de los estudiantes que participaron en las protestas. Como uno de nuestros estudiantes, D.J. Neebor, escribió en un poema reflexivo que tituló "Bombas informativas":

Bombas de latas
adecuadas para esclavos humanos
todos juntos
despiertos hoy
dentro de este desfile pacífico
los justos han sido pulverizados
por un ejército ignorante
con la esperanza de algunos retrasos
pero los detuvimos
lo hicimos
delegados y líderes corporativos
el poder de todos
un derecho a defender la libertad todos
y cada uno participaron
en una marcha por la vida humana
tomaron tiempo de sus trabajos
de la escuela y de la vida cotidiana

para los muchos inocentes
a quienes no se les ha dado vida
todos bajamos los brazos
y ofrecimos sacrificarnos.

El poema de Neebor es importante en cuanto ilustra la forma en que le dio sentido a los eventos del día. De particular interés es la forma en que se conecta con los que enfrentan la injusticia en todo el mundo y en las protestas de ese día, así como el poder que experimentó mientras las protestas, literalmente, clausuraban las reuniones de la OMC.

Es este tipo de conexión por la que luchamos con el currículo del *Middle College*, un antídoto para la alienación de nuestros alumnos. Queríamos que no fueran objetos de la historia, sino que se convirtieran en sujetos de la historia (Freire, 1974), incluso en sujetos de su propia vida. Así que conectamos nuestro currículo tanto a las especificidades de sus ubicaciones sociales, como a las relaciones y procesos que configuraron su existencia material. Estudiamos cómo el capitalismo producía sistemáticamente (y dependía de) la pobreza. Nosotros rastreamos el racismo institucionalizado en el sistema de justicia, la vivienda y el empleo. Observamos cómo los sistemas educativos han funcionado, generalmente, para reproducir desigualdad. Sin embargo, también reforzamos nuestro estudio de la opresión sistemática con poderosas historias de resistencia. Nuestros estudiantes aprendieron sobre los quilombos²⁴, a donde los africanos esclavizados escaparon, formaron comunidades en Brasil y lucharon heroicamente contra los avances de los colonizadores europeos. También aprendieron sobre las Panteras Negras, Boinas Marrones²⁵ y otros grupos que, históricamente, consciente y deliberadamente se organizaron contra el racismo y la pobreza en los Estados Unidos. Nosotros también les enseñamos sobre héroes anónimos como Yuri Kochiyama, una mujer japonesa-estadounidense que trabajó estrechamente con Malcom X en Harlem y vivió una vida de resistencia y activismo. Los ejemplos son casi infinitos, pero la esperanza general era que, si nuestros estudiantes pudieran

comprender lo que estaba estructurando sus vidas en una forma tan terriblemente alienante y ver modelos de cómo las personas han superado una alienación similar, entonces, también, ellos podrían identificar qué poder tenían para negociar esas estructuras y hacer cambios, tanto grandes como pequeños, en sus vidas. En este sentido, no solo nuestro currículo representó tanto el punto de vista curricular como la relativa autonomía del currículo y de la toma de conciencia, sino que confiamos absolutamente en la capacidad de nuestros estudiantes para desarrollar la toma de conciencia crítica y el potencial para tomar decisiones y acciones que alteran la vida. Puede que no siempre haya funcionado. Para algunos estudiantes, o las condiciones materiales de sus vidas eran, simplemente, demasiado fuertes o su conciencia individual no estaba lista para la responsabilidad requerida para acceder a su poder. La opresión internalizada y la baja autoestima fueron siempre demonios difíciles de exorcizar, pero cuando lo hicimos, cuando las condiciones del aula se enfrentaron a la toma de conciencia, nuestro currículo funcionó de maravillas.

N. de las T.: *Desigual por diseño*.

N. de las T.: *Repensar las escuelas*.

N. de las T.: *The Social Production of Art*, en su original inglés.

N. de las T.: *A People's History of the United States*, en su original inglés.

N. de las T.: "K-12" es la designación utilizada en algunos [sistemas educativos](#), como en el de Estados Unidos, para la [escolarización primaria](#) y [secundaria](#). Está formada por la inicial en inglés para [jardín de infantes](#) o Kindergarten (entre los cuatro y los seis años de edad) y el número que indica el último grado (12; entre los diecisiete y los diecinueve años) de educación pública.

N. de las T.: Honores: Más riguroso que las clases regulares. Pueden cubrir más material y a un ritmo más rápido y puede otorgarles a los estudiantes

créditos universitarios.

N. de las T.: Nombres de bandas musicales de la época.

N. de las T.: En español: concientización, toma de conciencia.

N. de las T.: *La situación con relación al programa de estudio.*

N. de las T.: *Democracy and Education* en su original inglés.

N. de las T.: *Las tareas del teórico curricular.*

N. de las T.: En el original inglés: *tracking and the process of de-tracking.*

N. de las T.: *La mala educación del negro.*

N. de las T.: *La semana de la historia del negro; El mes de la historia negra; La revista de la historia del negro; La revista de la historia negra; El Boletín de la historia del negro.*

N. de las T.: *NHB* por sus siglas en inglés.

N. de las T.: *Programa de estudio de las escuelas primarias de Virginia: 1º a 7º grado.*

N. de las T.: Las leyes de Jim Crow fueron unas leyes estatales y locales en los [Estados Unidos](#), promulgadas por las legislaturas estatales blancas. Estas leyes propugnaban la [segregación racial](#) en todas las instalaciones públicas.

N. de las T.: *Más allá de los héroes y de las festividades; Volver a la enseñanza de los derechos civiles, Resistencia en el paraíso.*

N. de las T.: *Ebonics*: inglés vernáculo afroamericano.

N. de las T.: AAVE por sus siglas en inglés (*African American Vernacular English*).

N. de las T.: *Participatory action research*, PAR por sus siglas en inglés.

Sobre Kemetismo: [<https://es.wikipedia.org/wiki/Kemetismo>]. Sobre Aha: [https://es.wikipedia.org/wiki/Fracci%C3%B3n_egipcia].

N. de las T.: *Texas Board of Education*, TBE por sus siglas en inglés.

N. de las T.: Quilombo en el original inglés.

N de las T: Organización chicana.

Referencias bibliográficas

- Alexander, B., & Munk, M. (2010). A social justice data fair: Questioning the world through math. *Rethinking Schools*, 25(1), 51-54.
- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education* (1a ed.). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Allman, P. (2007). *On Marx: An introduction to the revolutionary intellect of Karl Marx*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Allman, P., McLaren, P., & Rikowski, G. (2000). After the box people: The labour-capital relation as class constitution—and its consequences for Marxist educational theory and human resistance. Consultado 1o de mayo, 2004, de [<http://www.ieps.org.uk.cwc.net/afterthebox.pdf>].
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays* (B. Brewster, Trans.). New York: Monthly Review Books.
- Andre-Bechely, L. (2005). Public school choice at the intersection of voluntary integration and not-so-good neighborhood schools: Lessons from parents' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 267-305.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162 (1), 67-92.
- Apple, M. W. (1973). Curriculum design and cultural order. En N. Smimahara (Ed.), *Educational reconstruction: Promise and challenge* (pp. 157-83). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Apple, M. W. (1975). Scientific interests and the nature of educational institutions. En W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 120-30). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Apple, M. W. (1978). Ideology and form in curriculum evaluation. In G. Willis (Ed.), *Qualitative evaluation* (pp. 495-521). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1988). Social crisis and curriculum accords. *Educational Theory*, 38(2), 191-201.

- Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2a ed). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3a ed.). New York: Routledge Falmer.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality* (2a ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2010a). *Fly and the fly bottle*: En Dwayne Huebner, the uses of language, and the nature of the curriculum field. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 95-103. doi*: 10.1111/j.1467-1873X.2009.00469.x.
- Apple, M. W. (2010b, December 7). [Comunicación personal].
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.)(2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Beyer, L. E. (1988). Social evaluation of curriculum. En L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp. 334-49). Albany: State University of New York Press.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the text book. En M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Whitty, G. (2002). Structuring the postmodern in education policy. En D. Hill, P. McLaren, & G. Rikowski (Eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory* (pp. 67-88). Lanham, MD: Lexington Books.
- Au, W. (2000). Teaching about the WTO. *Rethinking Schools*, 14(3), 4-5.
- Au, W. (2005). Power, identity, and the third rail. En P. C. Miller (Ed.), *Narratives from the classroom: An introduction to teaching* (pp. 65-85). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Au, W. (2006). Against economic determinism: Revisiting the roots of neo-Marxism in critical educational theory. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2). Consultado 12 de Diciembre, 2006, en [<http://www.jceps.com/?páginaID=article=66>].
- Au, W. (2006-7). Intelligent instruction needed. *Rethinking Schools*, 21(2), 56-57.
- Au, W. (2007a). Epistemology of the oppressed: The dialectics of Paulo Freire's theory of knowledge. *Journal for Critical Education Policy Studies*,

- 5(2). Consultado 2 de Noviembre, 2007, en [<http://www.jceps.com/index.php?paqelD=article=100>].
- Au, W. (2007b). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-67.
- Au, W. (2007c). Vygotsky and Lenin on learning: The parallel structures of individual and social development. *Science & Society*, 71(3), 273-98.
- Au, W. (2008a). Between education and the economy: High-stakes testing and the contradictory location of the new middle class. *Journal of Education Policy*, 23(5), 501-13.
- Au, W. (2008b). Defending dialectics: Rethinking the neo-Marxist turn in critical education theory. In S. Macrine, P. McLaren, & D. Hill (Eds.), *Organizing pedagogy: Educating for social justice and socialism*. New York: Routledge.
- Au, W. (2008c). Devising inequality: A Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 639-51.
- Au, W. (2009a). The "building tasks" of critical history: Structuring social studies for social justice. *Social Studies Research and Practice*, 4(2). Consultado 30 July, 2009, en [<http://www.socstrp.org/issues/showissue.cfm?vollD=5=11>].
- Au, W. (2009b). Decolonizing the classroom: Lessons in multicultural education. *Rethinking Schools*, 23(2), 27-30.
- Au, W. (2009c). Fighting with the text: Critical issues in the development of Freirian pedagogy. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge handbook of critical education* (pp. 83-95). New York: Routledge.
- Au, W. (2009d). High-stakes testing and discursive control: The triple bind for non-standard student identities. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 65-71.
- Au, W. (2009e). Social studies, social justice: W(h)ither the social studies in high-stakes testing? *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 43-58.
- Au, W. (2009f). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge.
- Au, W. (2010a). The idiocy of policy: The anti-democratic curriculum of high-stakes testing. *Critical Education*, 1(1), 1-16. Consultado 30 de enero, 2010, en: [<http://m1.cust.educ.ubc.ca/journal/index.php/criticaled/issue/view/11>].

- Au, W. (2010b). In defense of dialectics: Rethinking the neo-Marxist turn in critical educational theory. In S. Macrine, P. McLaren, & D. Hill (Eds.), *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond neo-liberalism* (pp. 145-66). New York: Palgrave.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and scientific management in the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25-45.
- Au, W., & Apple, M. W. (2009a). The curriculum and the politics of inclusion and exclusion. En E. Tressou, S. Mitakidou, B. Swadener, C. Grant, & W. Secada (Eds.), *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts: Transnational challenges* (pp. 101-16). New York: PalgraveMacmillan.
- Au, W., & Apple, M. W. (2009b). Rethinking reproduction: Neo-Marxism in critical educational theory. En M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge handbook of critical education* (pp. 83-95). New York: Routledge.
- Au, W., Bigelow, B., & Karp, S. (Eds.) (2007). *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice* (Revised and Expanded, 2nd ed. Vol. 1). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Bakurst, D. (1991). *Consciousness and revolution in soviet philosophy: From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov*. New York: Cambridge University Press.
- Bakurst, D. (1997). Activity, consciousness, and communication. En M. Cole, Y. Engestrom, & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp. 147-63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ball, S. J. (2003a). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(3), 215-28.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London & New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-39.
- Banks, J. A. (2009). Human rights, diversity, and citizenship education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-10.
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory Into Practice*, 21(1), 23-27.

- Benton, T., & Craib, I. (2001). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought*. New York: Palgrave.
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Boulder, CO & Tempe, AZ: Education and the Public Interest Center & Educational Policy Research Unit.
- Bernstein, B. B. (1977). *Class codes and control volume 3: Towards a theory of educational transmissions* (2nd ed.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse* (1st ed. Vol. IV). New York: Routledge.
- Bernstein, B. B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. B. (1999). Official knowledge and pedagogic identities. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 246-61). New York: Cassell.
- Bernstein, B. B., & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, identity, and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-79.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1992). Discourse or moral action? A critique of postmodernism. *Educational Theory*, 42(4), 371-93.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College Press.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy* (2nd ed.). New York: Reverso.
- Bigelow, B. (1994). Getting off the track: Stories from an untracked classroom. En B. Bigelow, L. Christensen, S. Karp, B. Miner, & B. Peterson (Eds.), *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice* (Vol. 1, pp. 58-65). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Bigelow, B. (2006). *The line between us: Teaching about the border and Mexican immigration*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Bigelow, B. (2010). Those awful Texas social studies standards: And what about yours? *Rethinking Schools*, 24(4), 46-48.
- Bloom, C. M., & Erlandson, D. A. (2003). African American women principals in urban schools: Realities, (re)constructions, and resolutions. *Educational*

- Administration Quarterly*, 39(3), 339-69. doi: 0.1177/0013161X03253413.
- Bobbitt, J. F. (1972 [1918]). *The curriculum*. New York: Arno Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (1st ed.). New York: Basic Books.
- Brantlinger, E. (2003). *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage* (1st ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Broussard, A. C., & Joseph, A. L. (1998). Tracking: A form of educational neglect? *Social Work in Education*, 20(2), 110.
- Brown, A. L. (2010). Counter-memory and race: An examination of African American scholars' challenges to early twentieth century K-12 historical discourses. *The Journal of Negro Education*, 79(1), 54-65.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. En L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Buras, K. L. (2007). Benign neglect? Drowning yellow buses, racism, and disinvestment in the city that Bush forgot. En K. J. Saltman (Ed.), *Schooling and the politics of disaster* (pp. 103-22). New York: Routledge.
- Buras, K. L. (2008). *Rightist multiculturalism: Core lessons on neoconservative school reform*. New York: Routledge.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. New York: Routledge.
- Canagarajah, S. A. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Carlson, D. L. (1988). Beyond the reproductive theory of teaching. En M. Cole (Ed.), *Bowles and Gintis revisited: Correspondence and contradiction in educational theory* (pp. 158-73). New York: The Falmer Press.
- Carnoy, M., & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Chau, M., Thampi, K., & Wight, V. R. (2010). *Basic facts about low-income children, 2009*. New York: National Center for Children in Poverty (Mailman School of Public Health at Columbia University).
- Christensen, L. (2009a). Putting out the linguistic welcome mat. En W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (pp. 89-96). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Christensen, L. (2009b). *Teaching for joy and justice: Reimagining the language arts classroom*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.
- Chunn, E. W. (1987-88). Sorting black students for success and failure: The inequality of ability grouping and tracking. *The Urban League Review*, 11 (1, 2), 93-106.
- Clarke, J., & Newman, J. (1997). *The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: SAGE Publications.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1997). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Scribner, S. (1978). Introduction. *Mind in society: By L.S. Vygotsky* (pp. 1-14). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Connell, R. W. (1994). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cooper, C. W. (2005). School choice and the standpoint of African American mothers: Considering the power of positionality. *The Journal of Negro Education*, 74(2), 174-89.
- Cornbleth, C., & Waugh, D. (1995). *The great speckled bird* (1st ed.). New York: St. Martin's Press.
- Cornell, P. (2002). The impact of changes in teaching and learning on furniture and the learning environment. *New Directions for Teaching and Learning* (92), 33-42.
- Counts, G. S. (1927/1969). *The social composition of boards of education: A study in the social control of public education*. New York: Arno Press & The New York Times.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the schools build a new social order?* New York: John Day.

- Dagbovie, P. G. (2004). Making Black history practical and Movement, and the struggle for Black liberation. *The Western Journal of Black Studies*, 28(2), 372-83.
- Dagbovie, P. G. (2007). *The early black history movement, Carter G. Woodson, and Lorenzo Johnston Greene*. Urbana: University of Illinois.
- Dance, J. L. (2002). *Tough fronts: The impact of street culture*. New York: RoutledgeFalmer.
- Darder, A., & Torres, R. D. (2004). *After race: Racism after*. New York: New York University Press.
- Davis, R., & Freire, P. (1981). Education for awareness: A talk with Paulo Freire. En R. Mackie (Ed.), *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire* (pp. 57-69). New York: The Continuum Publishing Company.
- Dean, J. (2007). Teaching about global warming in truck country. In W. Au, B. Bigelow, & S. Karp (Eds.), *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and social justice* (Consultado y Ampliado ed., Vol. 1, pp. 57-62). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- DeLissovoy, N. (2008). Conceptualizing oppression in educational theory: Toward a compound standpoint. *Cultural Studies & Critical Methodologies*, 8(1), 82-105. doi: 10.1177/1532708607310794.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1901). The situation as regards the course of study. *Journal of Proceedings and Addresses of the Fortieth Annual Meeting* (pp. 332-48). Washington, DC: National Educational Association.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education* (Free Press , 1966 ed.). New York: The Free Press.
- Dimitriadis, G., & McCarthy, C. (2001). *Reading & teaching the postcolonial: From Baldwin to Basquiat and beyond*. New York: Teachers College Press.
- Dingerson, L. (2008). Unlovely: How the market is failing the children of New Orleans. En L. Dingerson, B. Miner, B. Peterson, & S. Walters (Eds.), *Keeping the promise? The debate over charter schools* (pp. 17-34). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Dobrin, S. I., & Weisser, C. R. (2002). Breaking ground in ecocomposition: Exploring relationships between discourse and environment. *College*

English, 64(5), 566-89.

- Donelan, R. W., Neal, G. A., & Jones, D. L. (1994). The promise of Brown and the reality of academic grouping: The tracks of my tears. *The Journal of Negro Education*, 63(3), 376-87.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools*. Boston: Addison-Wesley.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Engels, F. (1940). *Dialectics of nature* (C. Dutt, Trad., 1st ed.). New York: International Publishers.
- Engels, F. (1968). Engels to J. Bloch in Königsberg. *Karl Marx & Frederick Engels: Their selected works* (pp. 692-93). New York: International Publishers.
- Engeström, Y. (1989). The cultural-historical theory of activity and the study of political repression. *International Journal of Mental Health*, 17(4), 29-41.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: Disability studies meet curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-39.
- Fine, M. (1997). A letter to Paulo. En P. Freire, con J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (pp. 89-97). New York: Peter Lang.
- Fine, M. (2006). Bearing witness: Methods for researching oppression and resistance—a textbook for critical research. *Social Justice Research*, 19(1), 83-108. doi: 10.1007/s11211-006-0001-0.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Foley, D. A., Levinson, B. A., & Hurtig, J. (2000). Chapter 2: anthropology goes inside: The new educational ethnography of ethnicity and gender. *Review of Research in Education*, 25, 37-98. doi: 10.3102/0091732X025001037.
- Foner, E. (2010, April 5). Twisting history in Texas. *The*, 290, 4-6.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-Socialist' age. *New Left Review*, 212, 68-93.

- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trad.). New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1982a). Education as the practice of freedom (M. B. Ramos, Trad.). *Education for critical consciousness* (pp. 1-84). New York: Continuum.
- Freire, P. (1982b). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1982c). Extension or communication (L. Bigwood & M. Marshall, Trad.). *Education for critical consciousness* (pp. 93-164). New York: Continuum.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (R. R. Barr, Trad., 2004 ed.). New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Politics and education* (P. L. Wong, Trad.). Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world* (D. Macedo, Trans.). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Freire, P., & Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education* (J. Milton, Trad., 1st ed.). Albany: State University of New York Press.
- Galeano, E. (1998). *Open veins of Latin America: Five centuries of the pillage of a continent*. New York: New York University Press.
- Gamoran, A. (1992). *Is ability grouping equitable?* *Educational Leadership*, 2, 11-17.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485-505.
- Giroux, H. A. (1980). Beyond the correspondence theory: Notes on the dynamics of educational reproduction and transformation. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 225-47.
- Glasser, H. M., & Smith III, J. P. (2008). On the vague meaning of "gender" in education research: The problem, its sources, and recommendations for practice. *Educational Researcher*, 37(6), 343-50.
- Gonzalez, G. G. (1982). *Progressive education: A Marxist interpretation*. Minneapolis, MN: Marxist Educational Press.

- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trad.). New York: International Publishers.
- Greene, M. (1971). *Curriculum and consciousness*. *Teachers College Record*, 73(2), 253-69.
- Greene, M. (1994). Chapter 10: Epistemology and educational research: The influence of recent approaches to knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423-64. doi: 10.3102/0091732X020001423.
- Gutmann, A. (1990). Democratic education in difficult times. *Teachers College Record*, 92 (1), 7-20.
- Hanson, D. T. (2002). Dewey's conception of an environment for teaching and learning. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 267-80.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women*. New York: Routledge.
- Harden, R. M. (2001). The learning environment and the curriculum. *Medical Teacher*, 23(4), 335-36.
- Harding, S. (1997). Is there a feminist model? En S. Kemp & J. Squires (Eds.), *Feminisms* (pp. 160-70). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harding, S. (2004a). How standpoint methodology informs philosophy of science. En S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Approaches to qualitative research* (pp. 62-80). New York: Oxford University Press.
- Harding, S. (2004b). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity"? En S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint reader* (pp. 127-40). New York: Routledge.
- Hartsock, N. C. M. (1983). The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism. En S. Harding & M. B. Hintikka (Eds.), *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science* (pp. 283-310). Dordrecht, The Netherlands: D. Reidel.
- Hartsock, N. C. M. (1998a). *The feminist standpoint revisited other essays*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hartsock, N. C. M. (1998b). Marxist feminist dialectics for the 21st century. *Science & Society*, 62(3), 400-413.
- Henry, A. (1996). Five Black women teachers critique child-centered pedagogy: Possibilities and limitations of oppositional standpoints. *Curriculum Inquiry*, 26(4), 363-84.
- Hess, D. (2006). Should intelligent design be taught in social? *Social Education*, 79 (3), 8-13.

- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hill Collins, P. (1989). The social construction of Black feminist thought. *Signs*, 14(4), 745-73.
- Hirsch, E. D., Jr. (1996). *The schools we need and why we have them*. New York: Doubleday.
- Hlebowitsh, P. S. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered: a historical approach*. New York: Teachers College Press.
- Hlebowitsh, P. S. (1997). The search for the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 507-11.
- Hlebowitsh, P. S. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 343-54.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73-87.
- Hodgkinson, H. (2002). *Demographics and teacher education: of Teacher Education*, 53(2), 102-5.
- Howe, K. R. (2009). Positivist dogmas, rhetoric, and the education science question. *Educational Researcher*, 38(6), 428-40. doi: 10.3102/0013189X09342003.
- Huebner, D. E. (1966, May 22). *The leadership role in curriculum change*. Trabajo presentado en el Curriculum Leadership Conference, Milwaukee, Wisconsin.
- Huebner, D. E. (1970, March 2). *Curriculum as the accessibility of knowledge*. Trabajo presentado en el Curriculum Theory Study Group, Minneapolis, Minnesota.
- Huebner, D. E. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-67.
- Huebner, D. E. (1999a). Curriculum as concern for man's temporality. En V. Hillis (Ed.), *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner* (pp. 131-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huebner, D. E. (1999b). The tasks of the curricular theorist. En V. Hillis (Ed.), *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner* (pp. 212-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hursh, D. W. (2000). Neoliberalism and the control of teachers, students, and learning: The rise of standards, standardization, and accountability.

- Cultural Logic*, 4(1). Consultado el 28 de marzo, 2006, en [<http://www.html.from.eserver.org/clogic/4-1/hursh.html>].
- Hursh, D. W., & Ross, E. W. (2000). Democratic social education: Social studies for social change. En D. W. Hursh & E. W. Ross (Eds.), *Democratic social education: Social studies for social change* (pp. 1-22). New York: Falmer Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jackson, P. W. (1980). Curriculum and its discontents. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 159-72.
- Jackson, P. W. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 3-40). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Kafala, T., & Cary, L. (2006). Postmodern moments in curriculum theory: The logic and paradox of dissensus. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(1), 25-43.
- Kidder, W. C., & Rosner, J. (2002-3). How the SAT creates "built-in headwinds": An educational and legal analysis of disparate impact. *Santa Clara Law Review*, 43, 131-212.
- Kim, P.-G., & Marshall, J. D. (2006). Synoptic curriculum texts: Representation of contemporary curriculum scholarship. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 327-49.
- King, L. J., Crowley, R. M., & Brown, A. L. (2010). The forgotten legacy of Carter G. Woodson: Contributions to multicultural social studies and African American history. *The Social Studies*, 101(5), 211-15. doi: 10.1080/00377990903584446.
- Kliebard, H. M. (1989). Problems of definition in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 1-5.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). New York: Routledge Falmer.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lacey, M. (2011, January 8). Rift in Arizona as Latino class is found illegal. *The New York Times*. Consultado 17 de enero, [http://www.nytimes.com/2011/01/08/us/08ethnic.html?_r=1&scp=2&sq=arizona%20ethnic%20studies&st=cse].

- Ladson-Billings, G. (1997). Crafting a culturally relevant social studies approach. En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 121-36). Albany: State University of New York Press.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Ladson-Billings, G., & Tate IV, W. F. (1995). Towards a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Laird, J., Lew, S., DeBell, M., & Chapman, C. (2006). *Dropout rates in the United States: 2002 and 2003* (p. 68). Washington, DC: U.S. Department of Education-National Center for Education Statistics.
- Landau, I. (2008). Problems with feminist standpoint theory in science education. *Science & Education*, 17, 1081-88. doi: 10.1007/s11191-007-9131-5.
- Lather, P. (1992). Post-critical pedagogies: A feminist reading. En C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 120-37). New York: Routledge.
- Lee, E., Menkhart, D., & Okazawa-Rey, M. (Eds.) (1998). *Beyond Heroes and holidays*. Washington, DC: Network of Educators on the Americas.
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). New York: M.E. Sharpe Inc.
- Levine, D. (2000). Carter G. Woodson and the Afrocentrists: Common foes of mis-education. *The High School Journal*, 84(1), 5-13.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lippi-Green, R. (2011). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge.
- Lucas, S. R. (1999). *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools* (1st ed.). New York: Teachers College Press.
- Lukacs, G. (1971). *History and class consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.

- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 365-89.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and outing the curriculum. En E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp. 1-22). New York: Routledge.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record*, 107(5), 1036-59.
- Marx, K., & Engels, F. (1956). *The holy family or critique of critical critique*. Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- Marx, K., & Engels, F. (1978). The German ideology: Part I. En R. C. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels reader* (pp. 146-200). New York: W.W. Norton & Company.
- McCarthy, C. (1990). Multicultural education, minority identities, textbooks, and the challenge of curriculum reform. *Journal of Education*, 172(2), 118-29.
- McKinley Jr., J. C. (2010, March 12). Texas conservatives win.com/2010 curriculum change. *The New York Times*. Consultado 17 de Noviembre, 2010, en [<http://www.nytimes.com/2010/03/13/education/13texas.html>].
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against global capitalism and the new imperialism: A critical pedagogy*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.
- Menkhart, D., Murray, A. D., & View, J. L. (Eds.) (2004). *Putting the movement back into civil rights teaching*. Washington, DC: Teaching for Change.
- Miller, J. L. (2005). The American curriculum field and its worldly encounters. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(2), 9-24.
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-69.
- Morrison, K. R. B. (2004). The poverty of curriculum theory: A critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 487-94.
- Natriello, G., & Pallas, A. M. (2001). The development and impact of high-stakes testing. En G. Orfield & M. L. Kornhaber (Eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education* (pp. 19-38). New York: Century Foundation Press.

- Ngugi, W. T. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J., Welner, K., Yonezawa, S., & Allen, R. L. (1998). Norms and politics of equity-minded change: Researching the "zone of mediation". En M. Fullan (Ed.), *International handbook of educational change* (pp. 953-75). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the dialectic: Steps in Marx's method* (1st ed.). Chicago: University of Illinois Press.
- Parker, W. (2005). Teaching against idiocy. *Phi Delta Kappan*, 344-51.
- Perry, M. (2002). *Marxism and history*. New York: Palgrave.
- Peterson, B. (2001). Rethinking the U.S. Constitutional Convention: A role play. En B. Bigelow, B. Harvey, S. Karp, & L. Miller (Eds.), *Rethinking our classrooms volume 2: Teaching for equity and social justice* (pp. 63-69). Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum. *Curriculum Studies*, 10 (3), 205-14.
- Pinar, W. F. (1998). Introduction. En W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. ix-xxxiv). New York: Garland Publishing.
- Pinar, W. F. (1999). Response: Gracious submission. *Educational Researcher*, 28(1), 14-15.
- Pinar, W. F. (2006). Relocating cultural studies into curriculum studies. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(2), 55-72.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum: *An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinnick, C. L. (2008). Science education for women: Situated cognition, feminist standpoint theory, and the status of women in science. *Science & Education*, 17, 1055-63. doi: 10.1007/s11191-008-9153-7.

- Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (Eds.) (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge.
- Roberts, P. (2003). Knowledge, dialogue, and humanization: Exploring Freire's philosophy. En M. Peters, C. Lankshear, & M. Olssen (Eds.), *Critical theory and the human condition: Founders and praxis* (pp. 169-83). New York: Peter Lang.
- Rodriguez, R. C. (2010). 'Greco-Roman knowledge only' in Arizona schools: Indigenous wisdom outlawed once again. *Rethinking Schools*, 24(4), 49-51.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: John Wiley & Sons.
- Säfström, C. A. (1999). On the way to a postmodern curriculum theory—moving from the question of unity to the question of difference. *Studies in Philosophy of Education*, 18 (4), 221-33.
- Sandoval, C. (2000). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sayers, S. (1990). Marxism and the dialectical method: A critique of G.A. Cohen. En S. Sayers & P. Osborne (Eds.), *Socialism, feminism, and philosophy: A radical philosophy reader* (pp. 140-68). New York: Routledge.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Scott, E. C., & Branch, G. (Eds.) (2006). *Not in our classrooms: Why intelligent design is wrong for our schools*. Boston: Beacon Press.
- Scribner, S. (1997). Mind in action: A functional approach to thinking. En M. Cole, Y. Engestrom, & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp. 354-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shook, J. R. (2000). *Dewey's empirical theory of knowledge and reality*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change* (1st ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Shorto, R. (2010, 14 febrero). Founding father? *The New York Times*. Consultado 16 de Noviembre 16, 2010, de

[<http://www.nytimes.com/2010/02/14/magazine/14texbooks-t.html>].

- Siegel, H. (2006). Epistemological diversity and educational research: *Much ado about nothing much?* *Educational Researcher*, 35(3), 3-12. doi: 10.3102/0013189X035002003.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and student achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-53.
- Slabbert, J. A., & Hattingh, A. (2006). 'Where is the post-modern truth we have lost in reductionist knowledge?': A curriculum's epitaph. *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 701-18.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Sleeter, C. (2000-2001). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of Research in Education*, 25, 209-50.
- Sleeter, C. (2002). State curriculum standards and the shaping of student consciousness. *Social Justice*, 29(4), 8-25.
- Sleeter, C. E. (2004). Standardizing imperialism. *Rethinking Schools*, 19(1), 26-30.
- Sleeter, C. E., & Stillman, J. (2005). Standardizing knowledge in a multicultural society. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 27-46.
- Smith, B. D. (1985). John Dewey's theory of consciousness. *Educational Theory*, 35(3), 267-72.
- Spatig, L. (2005). Feminist critique of developmentalism: What's in it for teachers? *Theory and Research in Education*, 3(3), 299-326. doi: 10.1177/1477878505057431.
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: Individual positioning, dialogue, and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), 185-97.
- Steenland, K. (1974). *The coup in Chile*. *Latin American Perspectives*, 1(2), 9-29.
- Takacs, D. (2002). Postitionality, epistemology, and social justice in the classroom. *Social Justice* 29(4), 168-81.
- Teitelbaum, K. (1988). Contestation and curriculum: The efforts of American socialists, 1900-920. En L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum:*

- Problems, politics, and possibilities* (pp. 32-55). Albany: State University of New York Press.
- Teitelbaum, K. (1991). Critical lessons from our past: Curricula of Socialist Sunday schools in the United States. En M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 135-65). New York: Routledge.
- Valenzuela, A. (2005a). Accountability and the privatization agenda. En A. Valenzuela (Ed.), *Leaving children behind: How 'Texas style' accountability fails Latino youth* (pp. 263-94). New York: State University of New York Press.
- Valenzuela, A. (Ed.) (2005b). *Leaving children behind: How 'Texas style' accountability fails Latino youth*. New York: State University of New York Press.
- van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2003). Powerful learning and the many faces of instructional design: Toward a framework for the design of powerful learning environments. En E. De Corte & European Association for Learning and Instruction (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 3-19). Oxford, UK: Pergamon.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers: Theory, research and practice* (1st ed.). New York: Teachers College Press.
- Virginia State Board of Education (1943). *Course of study for Virginia elementary schools: Grades I-VII* (Vol. XXV, No. 6). Richmond, VI: Division of Purchase and Printing.
- Volóshinov, V. N. (1986). *Marxism and the philosophy of language* (L. Matejka & I. R. Titunik, Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology: Child Behavior, Animal Behavior, and Comparative Psychology*, XXXVI(1), 415-34.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions (J. V. Wertsch, Trad.). En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pags. 144-88). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trad.). En R. W. Rieber, & A. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology including the volume thinking and speech* (Vol. 1, pp. 37-285). New York: Plenum Press.

- Wallat, C., & Green, J. (1979). Social rules and communication contexts in kindergarten. *Theory Into Practice*, 18(4), 275-84.
- Watkins, W. H. (1993). Black curriculum orientations: A preliminary inquiry. *Harvard Educational Review*, 63(3), 321-38.
- Wei, D., & Kamel, R. (Eds.) (1998). Resistance in paradise. *Rethinking 100 years of U.S. involvement in the Caribbean and the Pacific*. Philadelphia: American Friends Service Committee.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-74.
- Weisz, E. (1989). A view of curriculum as opportunities to learn: An examination of curriculum enactment. *Education*, 107(2), 155-161.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wise, T. (2008). *Speaking treason fluently: Anti-racist reflections from an angry white male*. Berkeley, CA: Soft Skull Press.
- Wise, T. (2010, May 4, 2010). *On illegal people ... and forgetful ones: Reflections on race, nation and immigration*. Consultado 28 septiembre 2010, de [<http://www.timwise.org/2010/05/on-illegal-people-and-forgetful-ones-reflections-on-race-nation-and-immigration/>].
- Wong, T.-H., & Apple, M. W. (2003). Rethinking the education-state formation connection: The state, cultural struggles, and changing the school. En M. W. Apple (Ed.), *The state and the politics of knowledge* (pags. 81-107). New York: Routledge.
- Woods, A., & Grant, T. (2002). *Reason in revolt: Dialectical philosophy and modern science*. New York: Algora Publishing.
- Woodson, C. G. (1990/1933). *The mis-education of the negro*. Trenton, NJ: Africa World Press, Inc.
- Woodson, C. G., & Wesley, C. H. (1959/1933). *The story of the Negro retold*. Washington, DC: The Associated Publishers.
- Wraga, W. G. (1998). Interesting, if true: Historical perspectives on the 'reconceptualization' of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 5-28.
- Wraga, W. G. (1999). 'Extracting sun-beams out of cucumbers': The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*, 28(1), 4-13.

- Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-37.
- Yang, K. W. (2009). Mathematics, critical literacy, and youth participatory action research. *New Directions for Youth Development* (123), 99-118. doi: 10.1002/yd.317.
- Yang, K. W., & Duncan-Andrade, J. (2005). *Doc Ur Block*. Consultado el 26 de junio 2009, de [<http://www.edliberation.org/resources/records/doc-ur-block>].
- Yonezawa, S. (2000). Unpacking the black box of tracking decisions: Critical tales of families navigating the course placement process. En M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 109-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zinchenko, V. P. (1996). Developing activity theory: The zone of proximal development and beyond. En B. A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and humancomputer interaction* (pp. 283-324). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Zinn, H. (1995). *A people's history of the United States: 1492-present* (Edición revisada y actualizada). New York: HarperPerennial.

*. N. de las T.: DOI (Digital Object Identifier) es un identificador único y permanente para las publicaciones electrónicas. Proporciona información sobre la descripción de los objetos digitales (revistas, artículos...) y su localización en internet, a través de metadatos (autor, título, datos de publicación, etc.).

Referencias bibliográficas en castellano

- Apple, M.W. (2002). *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (1997). *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (1996). *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M.W. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

- Apple, M.W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Bakhurst, D. (2002). Actividad, conciencia y comunicación. En Michael Cole, Yrjö Engeström, Olga Vásquez (coord.), *Mente, cultura y Actividad* (pp. 120-132). México: Oxford University Press.
- Berstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1988). *Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, Jean-Claude (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Barcelona: Laia / (2016) B.A.: Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1998). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. B.A.: Siglo XXI.
- Connell, R.W. (1993). *Escuelas y justicia Social*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar*. B.A.: Losada.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (eds.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. B.A.: Gedisa.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Mexico D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gee, J.P. (2005). *La ideología de los discursos*. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (2017). *Antología*. B.A.: Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Luckas, G. (1975). *Historia y Conciencia de Clase*. Barcelona: Grijalbo.

- Marx, K. & Engels, F. (1977). *La sagrada Familia*. Madrid: Akal.
- Marx, K. & Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Akal.
- Pinar, W. F. (1979). La reconceptualización en los Estudios del Currículum. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (comp.), *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (pp. 231-240). Madrid: Akal.
- Schwab, J. J. (1974). *Un Enfoque Práctico como Lenguaje para el Currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Scribner, S. (2002). La mente en acción: una aproximación funcional al pensamiento. En Michael Cole, Yrjö Engeström, Olga Vásquez (coord.), *Mente, cultura y Actividad* (pp. 290-302). México: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obreras consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL.