

otro lado, la idea del «currículum oculto» estaba asociada a un estructuralismo que sería progresivamente cuestionado por las perspectivas críticas. Si las características estructurales del currículum oculto eran tan determinantes, no se podía hacer mucho para transformarlo. El participio pasado –«oculto»– que adjetivaba la palabra «currículum» indicaba que el acto de ocultación era el resultado de una acción impersonal, abstracta, estructural. Nadie era responsable de haber escondido el currículum oculto. Lo que había constituido su fuerza terminaría por decretar su debilitamiento como un concepto importante de la teorización crítica sobre el currículum. Finalmente, en una era neoliberal de afirmación explícita de la subjetividad y de los valores del capitalismo, ya no existe mucha cosa oculta en el currículum. Con el ascenso neoliberal, el currículum se ha vuelto, de forma asumida, capitalista.

Lecturas

SANTOMÉ, Jurjo T., *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1995.

SILVA, Tomaz T. da., «A economia política do currículo oculto». En Tomaz T. da Silva, *O que produz e o que reproduz em educação*, Porto alegre, Artes Médicas, 1992.

III. Las teorías poscríticas

*Diferencia e identidad:
el currículum multiculturalista*

Se ha vuelto un lugar común destacar la diversidad de las formas culturales del mundo contemporáneo. Es un hecho paradójico, sin embargo, que esa supuesta diversidad conviva con fenómenos igualmente sorprendentes de homogeneización cultural. Al mismo tiempo que se tornan visibles las manifestaciones y expresiones culturales de los grupos dominados, se observa el predominio de formas culturales producidas y vehiculizadas por los medios de comunicación de masas, en las que aparecen de modo destacado las producciones culturales estadounidenses. Véanse, por ejemplo, las leyendas «sonidos e imágenes de...» vehiculizadas por la CNN, la poderosa red estadounidense de televisión por cable, en la que se presentan de forma sintética supuestos aspectos de diversas culturas nacionales. La «diversidad» cultural es, aquí, *fabricada* por uno de los más poderosos instrumentos de homogeneización. Se trata de un ejemplo claro del carácter ambiguo de los procesos culturales posmodernos. El ejemplo también sirve para mostrar que no se pueden separar las cuestiones culturales de las cuestiones de poder.

En ese contexto debemos analizar las conexiones entre currículum y multiculturalismo. El llamado «multiculturalismo» es un fenómeno que, tiene su origen en los países dominantes del Norte. El multiculturalismo, tal como la cultura contemporánea, es fundamentalmente ambiguo. Por un lado, es un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales dominados para conseguir que sus formas culturales sean reconocidas y representadas en la cultura nacional. El multiculturalismo puede ser visto, sin embargo, como una solución para los «problemas» que la presencia de los grupos raciales y étnicos plantea para la cultura nacional dominante. De una forma u otra, el multiculturalismo no puede separarse de las relaciones de poder que obligaron a esas diferentes culturas raciales, étnicas y nacionales a vivir en el mismo espacio. Finalmente, el enorme flujo migratorio en dirección a los países ricos no puede separarse de las relaciones de explotación, que son responsables de las profundas diferencias entre las naciones del mundo. La leyenda que se leía en el cartel que llevaba un inmigrante en un metro de Londres, aunque se refiriese específicamente sólo a las relaciones de explotación coloniales, expresa bien esa conexión: *«Nosotros estamos acá porque ustedes estuvieron allá».*

A pesar de esa ambigüedad, o precisamente debido a ella, el multiculturalismo es un importante instrumento de lucha política. El multiculturalismo transfiere al terreno político una comprensión de la diversidad cultural que estuvo limitada, durante mucho tiempo, a campos especializados como el de la antropología. Aunque la propia antropología no dejase de crear sus propias relaciones de saber-poder, contribuyó a volver aceptable la idea de que no se puede establecer una jerarquía entre las culturas humanas, de que todas las culturas son epistemológica y antropológicamente equivalentes. No es posible establecer nin-

gún criterio trascendente por el cual una determinada cultura pueda juzgarse superior a otra.

Esta comprensión antropológica de la cultura fundamenta, en cierto modo, buena parte del actual impulso multiculturalista. En esta visión, las diversas culturas serían el resultado de las diferentes formas por las que variados grupos humanos, sometidos a diferentes condiciones ambientales e históricas, realizan el potencial creativo que sería una característica común de todo ser humano. Las diferencias culturales serían tan sólo la manifestación superficial de características humanas más profundas. Los diferentes grupos culturales se igualarían por su común humanidad.

Esta perspectiva está en la base de lo que se podría llamar un «multiculturalismo liberal» o «humanista». En nombre de esa humanidad común ese tipo de multiculturalismo apela al respeto, a la tolerancia y a la convivencia pacífica entre las diferentes culturas. Se debe tolerar y respetar la diferencia porque bajo la aparente diferencia hay una misma humanidad.

Esta visión liberal o humanista del multiculturalismo es cuestionada por perspectivas que se podrían caracterizar como más políticas o críticas. Desde esas perspectivas, las diferencias culturales no pueden concebirse separadas de las relaciones de poder. La referencia del multiculturalismo liberal a una humanidad común es rechazada por apelar a una esencia, a un elemento trascendente, a una característica fuera de la sociedad y la historia. En la perspectiva crítica el resultado de relaciones de poder no es sólo la diferencia, sino la propia definición de lo «humano».

La perspectiva crítica del multiculturalismo está dividida, entre una concepción postestructuralista y una concepción que se podría llamar «materialista». Para la concepción postestructuralista, la diferencia es esencialmente un proceso lingüístico y discursivo. La diferencia no puede concebirse fuera de los proce-

tos lingüísticos de la significación. La diferencia no es una característica natural; se produce en el discurso. Además, la diferencia es siempre una relación; no se puede ser «diferente» de forma absoluta: se es diferente con relación a otra cosa considerada «no-diferente». Pero esa «otra cosa» no es ningún referente absoluto, que exista fuera del proceso discursivo de significación: esa «otra cosa», lo «no-diferente», sólo tiene sentido, sólo existe, en la «relación de diferencia» que se opone a lo «diferente». En la medida en que es una relación social, el proceso de significación social que produce la «diferencia» se da en conexión con relaciones de poder. Esas relaciones de poder hacen que la «diferencia» adquiera una señal, que lo «diferente» se evalúe negativamente frente a lo «no diferente». Inversamente, si uno de los términos de la diferencia se evalúa positivamente (lo no diferente) y el otro, negativamente (lo diferente), es porque hay poder.

Sin embargo, esta visión postestructuralista de la diferencia puede criticarse por su excesivo textualismo, por su hincapié en los procesos discursivos que producen las diferencias. Una perspectiva más «materialista», inspirada en el marxismo, enfatiza, en cambio, los procesos institucionales, económicos, estructurales que estarían en la base de la producción de los procesos de discriminación y desigualdad basados en la diferencia cultural. Así, por ejemplo, el análisis del racismo no puede limitarse a procesos exclusivamente discursivos, sino que debe examinar también (o tal vez principalmente) las estructuras institucionales y económicas que están en su fundamento. El racismo no puede eliminarse simplemente combatiendo las expresiones lingüísticas racistas, sino que debe incluir el combate a la discriminación racial en el empleo, en la educación, en la salud.

¿Cuáles son las implicaciones curriculares de estas diferentes visiones del multiculturalismo? En Estados Unidos el multicultu-

ralismo se originó como una cuestión educativa o curricular. Los grupos culturales subordinados –las mujeres, los negros, las mujeres y hombres homosexuales– iniciaron una fuerte crítica de aquello que consideraban el canon literario, estético y científico del currículum universitario tradicional. Ellos veían ese canon como la expresión del privilegio de la cultura blanca, masculina, europea, heterosexual. El canon del currículum universitario hacía pasar por «cultura común» una cultura bastante particular: la cultura del grupo cultural y socialmente dominante. En la perspectiva de los grupos culturales dominados, el currículum universitario debería incluir una muestra más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas.

Aunque las diversas perspectivas multiculturalistas acepten ese principio mínimo común, divergen, sin embargo, en aspectos importantes. La perspectiva liberal o humanista pone el acento en un currículum multiculturalista basado en las ideas de tolerancia, respeto y convivencia armónica entre las culturas. Para la perspectiva más crítica, por el contrario, esas nociones dejarían intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de la diferencia. Pese a su carácter aparentemente generoso, la idea de tolerancia, por ejemplo, implica también una cierta superioridad por parte de quien demuestra «tolerancia». Por otro lado, la noción de «respeto» implica un cierto esencialismo cultural, por el cual las diferencias culturales son vistas como fijas, como definitivamente establecidas, quedando tan sólo «respetarlas». Para el punto de vista más crítico, las diferencias están siendo constantemente producidas y reproducidas a través de relaciones de poder. Las diferencias no deben ser simplemente respetadas o toleradas. En la medida en que las mismas están siendo constantemente hechas y rehechas, lo que debe ponerse de relieve son precisamente las relaciones de poder que

presiden su producción. Un currículum inspirado en esa concepción no se limitaría, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por más deseable que esto pueda parecer, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las relaciones de asimetría y desigualdad producen las diferencias. En un currículum multiculturalista crítico, la diferencia, más que ser tolerada o respetada, es puesta permanentemente en cuestión.

En Estados Unidos, la posición multiculturalista ha sido ferozmente atacada por grupos conservadores y tradicionalistas. En verdad, incluso personas consideradas progresistas han criticado el multiculturalismo. En la versión más conservadora de la crítica, el multiculturalismo representa un ataque a los valores de la nacionalidad, la familia, la herencia cultural común. En términos curriculares, para esta visión el multiculturalismo pretende substituir el estudio de obras consideradas de excelencia en la producción intelectual occidental por obras consideradas intelectualmente inferiores producidas por los representantes de las llamadas «minorías», negros, mujeres, homosexuales. Los propios valores de la civilización occidental, por otro lado, están en riesgo cuando el estilo de vida de los homosexuales, por ejemplo, se vuelve materia curricular. En una versión más progresista de la crítica, el multiculturalismo, al privilegiar la manifestación de múltiples identidades y tradiciones culturales, fragmentaría una cultura nacional única y común, lo que tendría implicaciones políticas regresivas. El problema con este tipo de crítica es que no ve que la supuesta «cultura nacional común» se confunde con la cultura dominante. Aquello que unifica no es el resultado de un proceso de reunión de las diversas culturas que constituyen una nación, sino de una lucha en que reglas precisas de inclusión y exclusión terminan por seleccionar y nominar una cultura específica, particular, como la «cultural nacional común».

Desde un punto de vista más epistemológico, el multiculturalismo ha sido criticado por su supuesto relativismo. Desde la óptica de esa crítica existen ciertos valores e instituciones que son universales, que trascienden las características culturales específicas de los grupos particulares. Curiosamente, sin embargo, esos valores e instituciones considerados universales terminan coincidiendo con los valores e instituciones de las llamadas «democracias representativas» occidentales, concebidos durante la Ilustración y consolidados en el período llamado «moderno». Cualquier posición que cuestione esos valores y esas instituciones se juzga relativista. Para la perspectiva multiculturalista crítica no existe ninguna posición trascendental, privilegiada, a partir de la cual puedan definirse ciertos valores o instituciones como universales. Esa posición es siempre enunciativa, esto es, depende de la posición de poder de quien afirma, de quien enuncia. La cuestión del universalismo y del relativismo deja, así, de ser epistemológica para ser política.

Parece haber una evidente continuidad entre la perspectiva multiculturalista y la tradición crítica del currículum. Al ampliar y radicalizar la pregunta crítica fundamental relativa al currículum (¿qué es lo que cuenta como conocimiento?), el multiculturalismo aumentó nuestra comprensión sobre las bases sociales de la epistemología. La tradición crítica inicial llamó nuestra atención sobre las determinaciones de clase del currículum. El multiculturalismo muestra que la desigualdad en materia de educación y de currículum está en función de otras dinámicas, como las de sexo, raza y opción sexual, por ejemplo, que no pueden reducirse a la dinámica de clase. Además, el multiculturalismo nos recuerda que la igualdad no puede obtenerse simplemente a través de la igualdad en el acceso al currículum hegemónico existente, como sostenían las reivindicaciones progresistas anteriores.

La obtención de la igualdad depende de una modificación sustancial del currículum existente. No habrá «justicia curricular», utilizando una expresión de Robert Connell, si el canon curricular no se modifica y rechaza las formas por las cuales las relaciones sociales de asimetría producen las diferencias.

Lecturas

DAYRELL, Juarez (ed.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1996.

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

HALL, Stuart, *A identidade cultural na pósmodernidade*, Rio, DP&A, 1998.

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

Las relaciones de género y la pedagogía feminista

Inicialmente, la teorización crítica sobre la educación y el currículum se centró en el análisis de la dinámica de las clases sociales en el proceso de reproducción cultural de la desigualdad y de las relaciones jerárquicas en la sociedad capitalista. Sin embargo, la creciente importancia del movimiento y de la teorización feminista forzó a las perspectivas críticas de la educación a conceder una mayor relevancia al papel del género en la producción de la desigualdad.

El concepto de «género» tiene una historia relativamente reciente. En apariencia, la palabra «género» fue utilizada por primera vez en un sentido próximo al actual por el biólogo estadounidense John Money, en 1955, para explicar los aspectos sociales del sexo. Antes de eso, la palabra «género», en inglés, estaba restringida a la gramática, para designar el «sexo» de los sustantivos. Posteriormente, su definición se fue volviendo más compleja. «Género» se opone, de este modo, a «sexo»: mientras que este último término queda reservado a los aspectos estrictamente biológicos de la identidad sexual, el término «género» se refiere a los aspectos socialmente inculcados del proceso de iden-

tificación sexual. Esta separación es hoy cuestionada por algunas perspectivas teóricas, que argumentan que no existe identidad sexual que no sea discursiva y socialmente inculcada, pero la distinción conserva su utilidad.

En la crítica del currículum, la utilización del concepto de género sigue una trayectoria semejante a la de la utilización del concepto de clase social. Las perspectivas críticas sobre el currículum fueron crecientemente cuestionadas por pasar por alto otras dimensiones de la desigualdad que no estuviesen ligadas a la clase social. En concreto, se cuestionaban las perspectivas críticas por dejar de considerar el papel del género y de la raza en el proceso de producción y reproducción de la desigualdad. El feminismo venía mostrando, cada vez con mayor fuerza, que las líneas del poder de la sociedad están estructuradas no sólo por el capitalismo, sino también por el patriarcado. De acuerdo con esta teorización feminista, hay una profunda desigualdad que divide a hombres y mujeres, en la que los primeros se apropian de una parte manifiestamente desproporcional de los recursos materiales y simbólicos de la sociedad. Este reparto social se extiende, obviamente, a la educación y al currículum.

Tal como ocurrió con el análisis de la desigualdad centrado en las clases sociales, el análisis de la dinámica del género en educación se planteaba, inicialmente, las cuestiones de *acceso*. Estaba claro, para este análisis, que el nivel de educación de las mujeres, en muchos países, sobre todo en los situados en la periferia del capitalismo, era mucho más bajo que el de los hombres, lo que era un reflejo de su acceso desigual a las instituciones educativas. Incluso en aquellos países en que el acceso era aparentemente igualitario, había desigualdades internas en el acceso a los recursos educativos: los currícula se dividían desigualmente por género. Ciertas materias y disciplinas se consideraban naturalmente

masculinas mientras que otras se juzgaban propiamente femeninas. De la misma forma, ciertas carreras y profesiones eran monopolios masculinos, pues estaban prácticamente vedadas a las mujeres.

En este tipo de análisis, se consideraba que el acceso diferencial de las mujeres a la educación se debía a las creencias y actitudes profundamente arraigadas en las personas y en las instituciones. De manera particular, se cuestionaban los estereotipos ligados al género como responsables de la relegación de las mujeres a ciertos tipos «inferiores» de currícula o profesiones. Los estereotipos de género estaban no sólo muy extendidos, sino que eran parte integrante de la formación que se daba en las propias instituciones educativas. El currículum educativo reflejaba y reproducía los estereotipos de la sociedad. La literatura crítica se dedicó a analizar, por ejemplo, los materiales curriculares, tales como los libros didácticos, que propagaban y perpetuaban esos estereotipos. Un libro didáctico que sistemáticamente presentase a las mujeres como enfermeras y a los hombres como médicos, por ejemplo, estaba contribuyendo claramente a reforzar ese estereotipo y, consecuentemente, dificultando que las mujeres llegasen a las facultades de medicina. De forma similar, los estereotipos y los preconceptos de género eran asumidos por los propios profesores y profesoras, que, inconcientemente, esperaban cosas diferentes de los chicos y de las chicas. Esas expectativas determinaban la carrera educativa de esos chicos y de esas chicas, con lo que se reproducían y perpetuaban las desigualdades de género.

El análisis de los estereotipos de género ya anunciaba, sin embargo, una cuestión que iría a dominar lo que se podría llamar la segunda fase del análisis del género en el currículum. En esta segunda fase, el énfasis se desplaza del *acceso* hacia el *contenido de a lo que se accede*. No se trata ya, simplemente, de acceder a las

instituciones y formas de conocimiento del patriarcado, sino de transformarlas radicalmente para reflejar los intereses y las experiencias de las mujeres. El simple acceso puede volver a las mujeres iguales a los hombres, pero en un mundo todavía *definido* por los hombres.

Los análisis feministas más recientes subrayan, de forma creciente, que el mundo social está hecho conforme a los intereses y a las formas masculinas de pensamiento y de conocimiento. Podemos utilizar una comparación para ayudarnos a comprender el cambio radical que se está operando en este desplazamiento. Vamos a transferir, por un momento, la cuestión de la división entre los géneros hacia una hipotética división en términos de altura. Vamos a suponer que el mundo estuviese dividido en dos mitades: una mitad de personas altas y la otra mitad de personas extremadamente bajas. Vamos a suponer incluso que el mundo estuviese hecho a la escala de las personas altas, es decir, que todo estuviese construido teniendo en cuenta su altura. En tal situación, parece evidente que cualquier reivindicación de igualdad por parte de las personas bajas no podría limitarse a tener acceso a ese mundo construido a medida de las personas altas, sino que debería intentar modificar ese mismo mundo para que reflejase también la experiencia de las personas más bajas.

Las dinámicas sociales y las formas de conocimiento existentes son sólo aparentemente humanas: reflejan la historia y la experiencia del ser humano en general, sin distinción de género. Lo que el análisis feminista va a cuestionar es precisamente esa aparente neutralidad —en términos de género— del mundo social. La sociedad está hecha según las características del género dominante, esto es, el masculino. En el análisis feminista, no existe nada más masculino, por ejemplo, que la propia ciencia. La ciencia refleja una perspectiva eminentemente masculina. Expresa

una forma de conocer que supone una separación rígida entre sujeto y objeto. Parte de un impulso de dominación y control: sobre la naturaleza y sobre los seres humanos. Escinde el cuerpo de la mente, la cognición del cuerpo, la racionalidad del afecto. Este análisis de la masculinidad de la ciencia puede aplicarse a prácticamente cualquier campo o institución social.

La perspectiva feminista implica, pues, un verdadero giro epistemológico de 180°. Y amplía el *insight*, desarrollado en ciertas vertientes del marxismo y en la sociología del conocimiento, de que la epistemología es siempre una cuestión de posición. Dependiendo de dónde estoy socialmente, conozco ciertas cosas y no otras. No se trata simplemente de una cuestión de acceso, sino de perspectiva. De acuerdo con ciertos análisis, las formas de conocimiento de las personas en situación de desventaja social serían, incluso, epistemológicamente mejores. Para la perspectiva feminista que aquí nos interesa, es suficiente, sin embargo, retener el hecho de que la epistemología no es nunca neutra, sino que refleja la experiencia de quien conoce. Sólo en una concepción que separe *quien* conoce de *aquello* que es conocido puede concebirse un conocimiento objetivamente neutro.

Y este giro epistemológico es lo que hace que la perspectiva feminista sea tan importante para la teoría curricular. En la medida en que refleja la epistemología dominante, el currículum existente es también claramente masculino. Es la expresión de la cosmovisión masculina. El currículum oficial valoriza la separación entre sujeto y conocimiento, dominio y control, racionalidad y lógica, ciencia y técnica, individualismo y competición. Todas estas características reflejan las experiencias de los intereses masculinos, desvalorizando las estrechas conexiones entre quien conoce y lo que es conocido, la importancia de los vínculos personales, la intuición y el pensamiento divergente, las artes y la

estética, el comunitarismo y la cooperación; características que están, todas, ligadas a las experiencias y a los intereses de las mujeres. La solución no consistiría simplemente en una inversión, sino en construir un currículum que reflejase, de forma equilibrada, tanto la experiencia masculina como la femenina. Sería deseable que todas las personas cultivasen características que suele considerarse que pertenecen a sólo uno de los dos sexos. Algunas cualidades que se juzgan como masculinas serían, sin embargo, claramente menos deseables que las femeninas, como es el caso de la necesidad de control y dominio.

La celebración de las cualidades y experiencias femeninas en la epistemología y en el currículum no se ha llevado adelante sin problemas. Un grupo de feministas preocupadas por la educación abogan por un currículum que incluya las características que consideraran femeninas, pues son de la opinión que resultan muy deseables desde el punto de vista humano. Desde este punto de vista, la experiencia de la maternidad —real o potencial— llevaría a las mujeres, por ejemplo, a enfatizar las conexiones personales o, de forma más general, una conexión con el mundo que no forma parte de la experiencia de los hombres, a no ser de forma indirecta. Esa necesidad de conexión es una cualidad más deseable que la de, por ejemplo, la necesidad de control y dominio, característica eminentemente masculina. Otros análisis argumentan que hacer hincapié en esas características supuestamente femeninas significa simplemente reforzar estereotipos que relegan a las mujeres a papeles considerados socialmente inferiores. Las defensoras de la primera posición argumentarían, tal vez, que ellas no están afirmando que las mujeres deberían limitarse a los papeles que tradicionalmente les han sido atribuidos, sino que deberían transformar *todas* las instituciones en que trabajan o viven para que reflejen las cualidades y experiencias considera-

das femeninas y *deseables*. La tensión entre estas dos posiciones no se resuelve fácilmente. En verdad, tal vez no deba ser ni siquiera resuelta, pues pone en evidencia la tensión y los dilemas del propio proceso social.

La introducción del concepto de género en la teoría feminista tiene el mérito de llamar la atención sobre el carácter relacional de las relaciones entre los sexos. Un término relacional ayuda a desplazar el foco del análisis: no son simplemente las mujeres las que son vistas como un problema, sino principalmente los hombres, en la medida en que están situados en el polo de poder de la relación. Aunque tenga su origen en el campo de los estudios de las mujeres, «el análisis de género» no es sinónimo del «estudio de las mujeres». Esta comprensión ha contribuido a un crecimiento significativo en los estudios que tratan la cuestión de la masculinidad. De forma general, la pregunta es: ¿cómo se forma la masculinidad, cómo se hace del hombre un hombre? Más importante aún: ¿cómo la formación de la masculinidad está ligada a la posición privilegiada de poder que los hombres tienen en la sociedad? O más todavía: ¿cómo ciertas características sociales, que pueden considerarse indeseables desde el punto de vista de una sociedad justa e igualitaria, como la violencia y los impulsos de dominio y control, están ligadas a la formación de la masculinidad? En términos curriculares, se puede preguntar: ¿qué papel juega el currículum en la formación de esa masculinidad?, ¿qué conexiones existen entre cómo el currículum produce y reproduce esa masculinidad y las formas de violencia, control y dominio que caracterizan al mundo social en sentido amplio? Este tipo de investigación muestra que las cuestiones de género tienen implicaciones que no son tan sólo epistemológicas: tienen que ver con problemas y preocupaciones que son vitales para el mundo y la época en que vivimos.

Al mismo tiempo en que la teoría educativa y curricular reconocía la importancia de las cuestiones de género, se desarrollaba, en el área originalmente conocida como «estudios de la mujer» (*Women's Studies*), en especial en Estados Unidos, una preocupación por una «pedagogía feminista». La llamada «pedagogía feminista» tiene una historia que es bastante independiente de la historia de las preocupaciones por el género en la teoría educativa. En primer lugar, estando localizada principalmente en la universidad, sobre todo en los recientemente creados departamentos de «estudios de la mujer», la pedagogía feminista se centraba precisamente en cuestiones pedagógicas ligadas a la enseñanza *universitaria* de temas feministas y de género, dedicando poca o ninguna atención a las cuestiones pedagógicas de los otros niveles de la enseñanza. En segundo lugar, como una práctica que se desarrollaba precisamente en los cursos y clases dedicadas al feminismo y al género, la pedagogía feminista se centraba más en la cuestión de la *pedagogía* que en la cuestión de un currículum que fuese inclusivo en términos de género. De cierta forma, el género ya estaba ahí, por definición. Así, la pedagogía feminista se ocupó, sobre todo, de desarrollar unas formas de enseñanza que reflejasen los valores feministas y que pudiesen ser un contrapunto a las prácticas pedagógicas tradicionales, que se juzgaban expresión de valores masculinos y patriarcales. La pedagogía feminista intentaba construir un entorno de aprendizaje que valorase el trabajo colectivo, comunitario y cooperativo, facilitando el desarrollo de una solidaridad femenina, en oposición al espíritu de competición y al individualismo dominante en la clase tradicional. Aun cuando no se centre específicamente en cuestiones curriculares, la pedagogía feminista puede servir de inspiración para una perspectiva curricular atenta a las cuestiones de género, en la medida en que el currículum no puede separarse de la pedagogía.

No puede decirse que el currículum oficial haya incorporado ni una pequeña parte de los importantes *insights* de la pedagogía feminista y de los estudios de género. Ninguna perspectiva que se pretenda «crítica» o poscrítica puede, sin embargo, pasar por alto las estrechas conexiones entre conocimiento, identidad de género y poder teorizadas por estos análisis. El currículum es, entre otras cosas, un mecanismo de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género. Una perspectiva crítica del currículum que dejara de examinar esa dimensión del currículum proporcionaría una perspectiva bastante parcial y limitada de ese mecanismo que es el currículum.

Lecturas

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

El currículum como relato étnico y racial

La teorización crítica sobre el currículum se centró inicialmente en el análisis de la dinámica de clases, de la cual las llamadas «teorías de la reproducción» constituyen un buen ejemplo. Luego se hizo evidente que las relaciones de desigualdad y de poder en la educación y en el currículum no podían limitarse a la clase social. Como análisis político y sociológico, la teoría crítica del currículum debía tener en cuenta también las desigualdades educativas centradas en las relaciones de género, raza y etnia. Más importante aún era describir y explicar las complejas interrelaciones entre esas diferentes dinámicas de jerarquización social, no se trataba simplemente de sumarlas.

Tal como ocurriera con la clase social y con el género, las teorías críticas centradas en la dinámica de la raza y de la etnia también hicieron hincapié en sus inicios en las cuestiones de acceso a la educación y al currículum. La cuestión consistía en analizar los factores que llevaban al fracaso escolar de los niños y jóvenes pertenecientes a grupos étnicos y raciales considerados minoritarios. Si bien muchos de esos análisis estudiaban los mecanismos sociales e institucionales que supuestamente estaban en la raíz de

ese fracaso, éstos, en general, no cuestionaban el tipo de conocimiento que estaba en el centro del currículum que se ofrecía a los niños y jóvenes pertenecientes a esos grupos. Para estas perspectivas, no había nada «erróneo» en el currículum, con lo que éste no se estudiaba. Sólo en una segunda etapa, surgida sobre todo a partir de los análisis postestructuralistas y de los estudios culturales, el propio currículum pasó a ser considerado y estudiado como algo racialmente sesgado. Y también hay que señalar que los análisis más recientes se plantean críticamente los propios conceptos de «etnia» y «raza».

En el inicio de un debate publicado en la revista estadounidense *Harper's Magazine*, entre Cornel West, un intelectual negro, y Jorge Klor de Alva, un antropólogo de origen mexicano, ambos estadounidenses, leemos el siguiente diálogo: (Earl Shorris es el coordinador del debate):

EARL SHORRIS: Para comenzar, me gustaría preguntar: Cornel, ¿usted es un hombre negro?

CORNEL WEST: Sí.

EARL SHORRIS: Jorge, ¿usted cree que Cornel es un hombre negro?

JORGE K. DE ALVA: Por el momento...

Seguidamente, ambos pasan a exponer las razones de sus respectivas respuestas. Al final del debate, el coordinador vuelve a repetir la misma pregunta:

EARL SHORRIS: Vamos a ver si ha cambiado algo a raíz de nuestra charla.

Cornel, ¿usted es un hombre negro?

CORNEL WEST: Claro que sí.

EARL SHORRIS: Jorge ¿Cornel es un hombre negro?

JORGE K. DE ALVA: Claro que no.

La conversación entre estos dos intelectuales ilustra algunas de las dificultades y complejidades de la identidad racial y étnica. Jorge K. de Alva estaba intentando subrayar el carácter histórico y construido de las categorías raciales. Cornel West, sin dejar de reconocer ese carácter, intentaba demostrar la importancia política y estratégica del sentimiento de identificación étnica y racial. Ambas perspectivas pueden encontrarse en la teorización social contemporánea sobre la raza y la etnia. Y en esta difícil problemática se insertan precisamente las teorizaciones críticas contemporáneas sobre el currículum que cuestionan la identidad étnica y racial.

La identidad étnica y racial es una cuestión de saber y poder. La propia historia del término más connotado y polémico, el de «raza», está estrechamente ligada a las relaciones de poder que oponen al hombre blanco europeo con las poblaciones de los países por él colonizados. Consolidado en el siglo XIX, como una forma de clasificación supuestamente científica de la variedad de los grupos humanos, tomando como base características físicas y biológicas, el término «raza» poco a poco se ha ido desacreditando. La genética ha demostrado que no existe ningún conjunto de criterios físicos y biológicos que autoricen a dividir la humanidad en un número determinado de «razas». La misma observación vale para el término «etnia». Hasta la misma oposición que frecuentemente se hace entre «raza» y «etnia» pierde, desde esta perspectiva, sentido. En general se reserva el término «raza» para identificaciones basadas en caracteres físicos como el color de la piel, por ejemplo, y el término etnia para identificaciones basadas en características supuestamente más culturales, tales como la religión, los modos de vida, las lenguas, etc. La confusión causada por esta distinción es tan grande que en ciertos análisis «raza» se considera el término más general, abarcando al de «etnia».

mientras que en otros análisis es justamente lo contrario. En la primera perspectiva, las etnias serían subconjuntos de una determinada raza; en la segunda, «etnia» comprendería, además de las características físicas que definen la raza, las características culturales. Dadas las dificultades de esta distinción, gran parte de la literatura utiliza los dos términos de forma equivalente.

Lo que esta discusión demuestra es el carácter cultural y discursivo de ambos términos. El hecho de que el término «raza» no tenga ningún referente «físico», «biológico», «real», no lo vuelve menos «real» en términos culturales y sociales. Por otro lado, en la teoría social contemporánea, sobre todo en las inspiradas por el postestructuralismo, raza y etnia tampoco pueden considerarse elementos culturales fijos, dados, definitivamente establecidos. Precisamente por depender de un proceso histórico y discursivo de la construcción de la diferencia, raza y etnia están sujetos a un constante proceso de cambio y transformación. En la teoría social contemporánea, la diferencia, tal como la identidad, no es un hecho ni una cosa. La diferencia, tanto como la identidad, es un proceso relacional. Diferencia e identidad sólo existen en una relación de mutua dependencia. Lo que es (la identidad) depende de lo que no es (la diferencia), y viceversa. Por eso la teoría social contemporánea sobre la identidad cultural y social se resiste a la simple descripción o celebración de la diversidad cultural. La diversidad tampoco es un hecho o una cosa. Es el resultado de un proceso relacional —histórico y discursivo— de construcción de la diferencia.

A través del vínculo entre conocimiento, identidad y poder los términos de raza y de etnia ganan su lugar en la teoría curricular. El texto curricular, entendido aquí de forma amplia —el libro didáctico y paradidáctico, las lecciones orales, las orientaciones curriculares oficiales, los rituales escolares, las fechas festi-

vas y conmemorativas— está repleto de relatos nacionales, étnicos y raciales. En general, en esos relatos se celebran los mitos de origen nacional, se confirma el privilegio de las identidades dominantes y se tratan las identidades dominadas como exóticas o folclóricas. En términos de representación racial, el texto curricular conserva de modo evidente las marcas de la herencia colonial. La cuestión de la raza y de la etnia no es simplemente un «tema transversal»: es una cuestión central de conocimiento, poder e identidad. El conocimiento sobre la raza y la etnia incorporado al currículum no puede separarse de lo que los niños y jóvenes serán socialmente. La cuestión es: ¿cómo deconstruir el texto racial del currículum, cómo cuestionar las narrativas hegemónicas de identidad que constituyen el currículum?

Una perspectiva crítica buscaría incorporar al currículum, debidamente adaptadas, las estrategias de deconstrucción de los relatos nacionales, étnicos y raciales que han sido desarrollados en los campos teóricos del postestructuralismo, de los estudios culturales y de los estudios poscoloniales. No procedería por simples operaciones de adición, a través de las cuales el currículum se volvería «multicultural» por el simple agregado de informaciones superficiales sobre otras culturas e identidades. Una perspectiva crítica del currículum buscaría lidiar con la cuestión de la diferencia como una cuestión histórica y política. No se trata simplemente de celebrar la diferencia y la diversidad, sino de cuestionarlas. ¿Cuáles son los mecanismos de construcción de las identidades nacionales, étnicas, raciales? ¿Cómo se vinculan la construcción de la identidad y la diferencia con las relaciones de poder? ¿Cómo la identidad dominante se volvió la referencia invisible a través de la cual se construyen las otras identidades como subordinadas? ¿Cuáles son los mecanismos institucionales responsables de que perdure la posición subordinada de ciertos

grupos étnicos y raciales? Un currículum centrado en este tipo de cuestiones evitaría reducir el multiculturalismo a una cuestión de información. Un currículum multiculturalista de este tipo dejaría de ser folclórico para tornarse profundamente político.

Un currículum crítico inspirado en las teorías sociales que cuestionan la construcción social de la raza y de la etnia también evitaría tratar la cuestión del racismo de forma simplista. En primer lugar, desde esta perspectiva, el racismo no puede concebirse simplemente como una cuestión de preconcepción individual. El racismo es parte de una matriz más amplia de estructuras institucionales y discursivas que no pueden reducirse a las actitudes individuales. Tratar el racismo como cuestión individual lleva a una pedagogía y a un currículum centrado en una simple «terapia» de actitudes individuales consideradas erróneas. El foco de una estrategia semejante pasa a ser «el racista» y no «el racismo». Un currículum debería, por el contrario, centrarse en la discusión de las causas institucionales, históricas y discursivas del racismo. Es obvio que las actitudes racistas individuales deben ser cuestionadas y criticadas, pero siempre como parte de la formación social del racismo.

Tratar el racismo como cuestión institucional y estructural no significa, sin embargo, ignorar su profunda dinámica psíquica. La actitud racista es el resultado de una compleja dinámica de la subjetividad que incluye contradicciones, miedos, ansiedades, resistencias, escisiones. Aquí es útil la comprensión postestructuralista de la subjetividad como contradictoria, fragmentada, escindida y descentrada. El racismo es parte de una economía del afecto y del deseo hecha, en gran parte, de sentimientos que pueden considerarse «irracionales». Como consecuencia, un currículum antirracista no puede limitarse a proporcionar informaciones *racionales* sobre la «verdad» del racismo. Sin ser terapéutico,

un currículum antirracista no puede pasar por alto la psicología profunda del racismo.

En el análisis cultural contemporáneo, la cuestión del racismo no puede analizarse sin recurrir al concepto de «representación». En los análisis tradicionales sobre el racismo, lo que se contrapone al racismo es una «imagen verdadera» de la identidad inferiorizada por el racismo. El racismo es, fundamentalmente, desde esta perspectiva, una descripción falsa de la verdadera. En la crítica cultural reciente no se trata de una cuestión de verdad o falsedad, sino de una cuestión de representación que no puede desligarse de las cuestiones de poder. La representación es siempre inscripción, es siempre una construcción lingüística y discursiva dependiente de las relaciones de poder. Lo opuesto de la representación racista de una determinada identidad racial no es simplemente una identidad «verdadera», sino otra representación, hecha a partir de otra posición enunciativa en la jerarquía de las relaciones de poder. Un currículum crítico que se preocupara por la cuestión del racismo podría colocar en el centro de sus estrategias pedagógicas la noción de representación tal como la definen los estudios culturales. Esta noción permitiría desplazar el énfasis de una preocupación realista sobre la verdad hacia una preocupación política por cómo la representación construye la identidad.

Lo que un currículum crítico debería evitar, a toda costa, sería un enfoque esencialista de la cuestión de la identidad étnica y racial. No es suficiente con evitar las formas más evidentes de esencialismo, como las fundamentadas en la biología. Es preciso cuestionar también las formas más sutiles del esencialismo, como las que se manifiestan a través del esencialismo cultural. Aunque no reduzca la identidad étnica y racial a sus aspectos biológicos, el esencialismo cultural concibe la identidad sólo como *expresión*

de alguna propiedad cultural intrínseca de los diferentes grupos étnicos y raciales. En esta concepción la identidad, aunque cultural, es vista como fija y absoluta. En el centro de la perspectiva crítica del currículum debería haber una concepción de la identidad que la concibiese como histórica, contingente y relacional. Para una perspectiva crítica, no existe identidad fuera de la historia y de la representación.

Lecturas

- KING, Joyce E., «A passagem média revisitada: a educação para a liberdade humana e a crítica epistemológica feita pelos estudos negros». En SILVA, Luiz H. *et alii* (eds.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre, Sulina, 1996, p. 75-101.
- LIMA, Ivan C. y ROMÃO, J. (eds.), *Negros e currículo*, Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, 1997.
- LIMA, Ivan C., ROMÃO, Jeruse y SILVEIRA, Sônia M., *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*, Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, 1998.
- MEYER, Dagmar E., «Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar». En SILVA, Luiz H. da (ed.), *A escola cidadã no contexto da globalização*, Petrópolis, Vozes, 1998, p. 369-380.
- SILVA, Luiz H. da (ed.), *A escola cidadã no contexto da globalização*, Petrópolis, Vozes, 1998, p. 381-396.
- SILVA, Petronilha G. e., «Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação». En WEST, Cornel, *Questão de raça*, São Paulo, Cia. das Letras, 1994.

Un elemento «extraño» en el currículum: la teoría queer

La teoría *queer* representa, en cierta forma, una radicalización del cuestionamiento de la fijación y permanencia de la identidad llevada a cabo por la teoría feminista reciente. La teoría *queer* surge, en países como Estados Unidos y Gran Bretaña, como una especie de unificación de los estudios gays y lésbicos. Antes que nada, el término expresa, en inglés, una ambigüedad que es convenientemente explorada por el movimiento *queer*. Históricamente, el término *queer* ha sido utilizado para referirse, de forma despreciativa, a los homosexuales, sobre todo de sexo masculino. Pero el término significa también, «raro», «fuera de lo común», «fuera de lo normal», «excéntrico». El movimiento homosexual, en una reacción a la histórica connotación negativa del término, lo recuperó como una forma positiva de autoidentificación. Además de eso, aprovechándose de otro significado, el de «raro», el término *queer* funciona como una declaración política de que el objetivo de la teoría *queer* es el de analizar la cuestión de la identidad sexual e, indirectamente, la identidad cultural y social. A través de la «rareza», se quiere perturbar la tranquila «normalidad»

La teoría feminista había cuestionado, a través del concepto de género, las concepciones que veían las identidades masculina y femenina como biológicamente definidas o, en la mejor de las hipótesis, como formadas por un núcleo central, fijo, estable, dependiente en cualquier caso de características biológicas. La teoría feminista argumentaba que nuestra identidad como hombre o mujer no podía reducirse a la biología, que tenía una importante dimensión cultural y social, sino que, además, las mismas concepciones de lo que se consideraba puramente biológico, físico o corporal estaban sujetas a un proceso histórico de construcción social. Ni siquiera la biología podía sustraerse al juego de la significación. El concepto de género fue creado precisamente para señalar el hecho de que las identidades masculina y femenina son producidas histórica y socialmente. Es suficiente observar cómo varía su definición a lo largo de la historia y entre las diferentes sociedades para comprender que no tienen nada de fijo, de esencial o de natural.

Siguiendo el camino de la teorización feminista sobre el género, la teoría *queer* aplica la hipótesis de la construcción social al dominio de la sexualidad. No son sólo las formas por las cuales aparecemos, pensamos, actuamos como hombre o mujer —nuestra identidad de género— las que son socialmente construidas, sino también las formas por las cuales vivimos nuestra sexualidad. Tal como ocurre con la identidad de género, la identidad sexual no viene definida simplemente por la biología. Tampoco tiene nada de fijo, estable, definitivo. La identidad sexual también depende de la significación que se le da. Es, al igual que la identidad de género, una construcción social y cultural.

La teoría *queer* comienza por cuestionar la identidad sexual considerada normal, esto es, la heterosexualidad. En general, la identidad homosexual es vista como un problema. La heterose-

xualidad es la norma invisible respecto a la cual las otras formas de sexualidad son vistas como un desvío, como una anomalía. La teoría *queer*, siguiendo los *insight* postestructuralistas sobre el proceso de significación y la identidad, argumenta que la identidad no es una positividad, no es un absoluto cuya definición se encierra en sí misma. La identidad es siempre una relación: lo que yo soy se define por lo que no soy; la definición de mi identidad siempre depende de la identidad del otro. Además de eso, la identidad no es un elemento de la naturaleza; se define en un proceso de significación: es preciso que, socialmente, se le atribuya un significado. Como todo acto social, esta atribución de significado está, fundamentalmente, sujeta al poder. Algunos grupos sociales están en posición de imponer sus significados sobre otros. No existe identidad sin significación. No existe significación sin poder. Aplicando esta lógica a la cuestión de la identidad sexual, la definición de heterosexualidad depende por entero de la definición de su otro, la homosexualidad. Además, en este proceso la homosexualidad se define como un desvío de la sexualidad dominante, hegemónica, «normal», esto es, la heterosexualidad.

La teoría *queer*, sin embargo, quiere ir más allá de la hipótesis de la construcción social de la identidad. Quiere radicalizar la posibilidad de libre tránsito entre las fronteras de la identidad, la posibilidad de cruce de fronteras. En la hipótesis de la construcción social, la identidad termina, al final, siendo fijada, estabilizada, por la significación, por el lenguaje, por el discurso. Con la introducción del concepto de «performatividad», la teórica *queer* Judith Butler quiere subrayar el hecho de que la definición de la identidad sexual no queda contenida por los procesos discursivos que buscan fijarla. En esta concepción, aunque provisionalmente, precariamente, nosotros *somos* aquello que nuestra supuesta

identidad define que somos. Sin embargo, si la identidad se define también como una *performance*, como aquello que hacemos, su definición es mucho menos dependiente de un núcleo, incluso si ese núcleo se define a través de un proceso discursivo de significación. Lo que hago en un determinado momento puede ser enteramente diferente, incluso lo opuesto, de aquello que hago en el momento siguiente. De ahí que el travestismo, la mascarada, los *drag-queens* se tornan metáforas de la posibilidad de subvertir el confort, la ilusión y la prisión de la identidad fija. La identidad, incluida, la identidad sexual, se torna un viaje entre fronteras.

No obstante, la teoría *queer* no se reduce a la afirmación de la identidad homosexual, por más importante que ese objetivo pueda parecer. Al igual que el feminismo, la teoría *queer* efectúa un verdadero giro epistemológico. La teoría *queer* quiere hacernos pensar *queer* (homosexual, pero también «diferente»), no *straight* (heterosexual, pero también «cuadrado»): ella nos obliga a considerar lo impensable, lo que está prohibido pensar, en lugar de considerar simplemente lo pensable, lo que está permitido pensar. Y aquí entra la connotación ambigua del término *queer* en inglés. Lo homosexual es lo *queer*, lo raro de la sexualidad, pero esa rareza se vuelve contra la cultura dominante, hegemónica, para penetrar en territorios prohibidos del conocimiento y la identidad. Lo *queer* se vuelve, así, una actitud epistemológica que no se limita a la identidad y al conocimiento sexual, sino que se extiende hacia el conocimiento y la identidad de modo general. Pensar *queer* significa cuestionar, problematizar, rechazar todas las formas del buen comportamiento del conocimiento y la identidad. La epistemología *queer* es, en este sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, irrespetuosa.

A partir de la teoría *queer*, autoras como Deborah Britzman, por ejemplo, proponen una pedagogía *queer*. Al igual que la teoría *queer*, la pedagogía *queer* no se limitaría a introducir cuestiones de sexualidad en el currículum o a reivindicar que éste incluya materiales que combatan las actitudes homofóbicas. Es obvio que una pedagogía *queer* deberá estimular que la cuestión de la sexualidad sea seriamente tratada en el currículum como una cuestión legítima de conocimiento e identidad. La sexualidad, aunque muy presente en la escuela, raramente forma parte del currículum. Cuando la sexualidad se incluye en el currículum, es tratada tan sólo como una cuestión de información correcta o errada, en general ligada a aspectos biológicos y reproductivos. Específicamente en relación a la homosexualidad, la pedagogía *queer* no quiere solamente estimular una actitud de respeto o tolerancia a la identidad homosexual. Tampoco quiere estimular un enfoque terapéutico, en el cual el énfasis estaría en el tratamiento individual del preconceito y de la discriminación. Los enfoques basados en las nociones de tolerancia y respeto dejan intactas las categorías por las cuales la homosexualidad ha sido definida, histórica y socialmente, como una forma anormal de sexualidad: tan sólo producen otra especie de bipolaridad al admitir, como dice Deborah Britzman, las categorías del heterosexual tolerante y del homosexual tolerado. De la misma manera, el enfoque terapéutico transfiere al nivel individual y psicológico una cuestión que pertenece al nivel institucional, social, cultural e histórico. La pedagogía *queer* no tiene como objetivo únicamente incluir en el currículum informaciones *correctas* sobre la sexualidad; quiere cuestionar los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto, qué es lo moral y qué es lo inmoral, lo normal y lo anormal. El énfasis de la pedagogía *queer* no

está en la información, sino en una metodología de análisis y comprensión del conocimiento y de las identidades sexuales.

Del mismo modo que la teoría *queer*, la pedagogía *queer* también pretende extender su comprensión y su análisis de la identidad sexual y de la sexualidad a la cuestión más amplia del conocimiento. El currículum ha sido tradicionalmente concebido como un espacio donde se enseña a pensar, donde se transmite el pensamiento, donde se aprende el raciocinio y la racionalidad. Este hincapié en el pensamiento es estimulado por una pedagogía inspirada en las diversas formas de la psicología y, más recientemente, en la psicología constructivista. En un currículum inspirado en la teoría y en la pedagogía *queer*, el objetivo no es ya sólo: «¿cómo pensar?», sino: «¿qué es lo que hace que algo sea pensable?» Examinar lo que torna a algo pensable estimula a pensar lo impensable. Un currículum inspirado en la teoría *queer* es un currículum que fuerza los límites de los epistemas dominantes: un currículum que no se limita a cuestionar el conocimiento como socialmente construido, sino que se aventura a explorar aquello que todavía no ha sido construido. La teoría *queer* —esa cosa «rara»— es la diferencia que puede marcar la diferencia en el currículum.

Lecturas

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

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

El fin de las metateorías: el posmodernismo

El llamado posmodernismo es un movimiento intelectual que proclama que estamos viviendo una nueva época histórica, la posmodernidad, radicalmente diferente de la anterior, la modernidad. No obstante, el posmodernismo no representa una teoría coherente y unificada, sino un conjunto de perspectivas que abarcan una diversidad de campos intelectuales, políticos, estéticos y epistemológicos. En términos sociales y políticos, el posmodernismo toma como referencia una oposición o transición entre, por un lado, la modernidad, iniciada con el Renacimiento y consolidada con la Ilustración y, por el otro, la posmodernidad, iniciada en algún punto de la mitad del siglo XX. En términos estéticos, el posmodernismo se define respecto del movimiento modernista, iniciado a mediados del siglo XIX, de reacción a las reglas y a los cánones del clasicismo en la literatura y en las artes.

En su vertiente social, política, filosófica, epistemológica, el posmodernismo cuestiona los principios y presupuestos del pensamiento social y político establecidos y desarrollados a partir de la Ilustración. Las ideas de razón, ciencia, racionalidad y progreso constante que se hallan en el centro de este pensamiento están

indisolublemente ligadas al tipo de sociedad que se desarrolló en los siglos siguientes. Desde cierta perspectiva posmodernista, son precisamente esas ideas las que están en la raíz de los problemas de nuestra época. En términos estéticos, el posmodernismo critica las nociones de pureza, abstracción y funcionalidad que caracterizaron al modernismo en la literatura y en las artes.

Al efectuar un giro respecto a las nociones epistemológicas de la modernidad y de las ideas que la acompañan, el posmodernismo tiene importantes implicaciones curriculares. Nuestras ideas sobre la educación, la pedagogía y el currículum están sólidamente arraigadas en la modernidad. La educación tal como la conocemos hoy es la institución moderna por excelencia. Su objetivo consiste en transmitir el conocimiento científico, en formar un ser humano supuestamente racional y autónomo, y en moldear a los ciudadanos de la moderna democracia representativa. A través de ese sujeto racional, autónomo y democrático puede llegarse al ideal moderno de una sociedad racional, progresista y democrática. En este sentido, el cuestionamiento posmodernista constituye un ataque a la propia idea de educación.

Pero, ¿cuáles son los puntos centrales del cuestionamiento que el posmodernismo hace de las ideas modernas? El posmodernismo tiene una desconfianza profunda por las pretensiones totalizadoras del saber del pensamiento moderno. En su ansia de orden y control, la perspectiva social moderna busca elaborar teorías y explicaciones que sean lo más exhaustivas posible, que reúnan en un único sistema la comprensión total de la estructura y el funcionamiento del universo y del mundo social. En la jerga posmoderna, el pensamiento moderno es adepto a las «grandes teorías», a las «teorías maestras». Las «grandes teorías» son la expresión de la voluntad de dominio y de control de los modernos.

De igual forma, el posmodernismo cuestiona las nociones de razón y de racionalidad que son fundamentales para la perspectiva ilustrada de la modernidad. Para la crítica posmoderna esas ideas, en lugar de llevar a que se establezca la sociedad perfecta del sueño ilustrado, trajeron la pesadilla de una sociedad totalitaria y burocráticamente organizada. En la historia de la modernidad, en nombre de la razón y de la racionalidad, frecuentemente se instituyeron sistemas de opresión y explotación. Tanto las estructuras estatales como las estructuras organizativas de las empresas capitalistas, supuestamente construidas y administradas de acuerdo con los criterios de razón y de racionalidad, producen únicamente sufrimiento e infelicidad. Visto desde la perspectiva posmodernista, el pasivo de la idea de razón es mucho mayor que su activo.

El posmodernismo también pone en duda la noción de progreso que está en el propio centro de la concepción moderna de la sociedad. El prestigio de esa idea puede medirse por el prestigio del adjetivo correspondiente: «progresista». Para el posmodernismo, sin embargo, el progreso no es algo necesariamente deseable o bueno. Otra vez, bajo el signo del control y el dominio sobre la naturaleza y el otro, el avance constante de la ciencia y de la tecnología, a pesar de los evidentes beneficios, redundaba, también, en ciertos subproductos a todas luces indeseables.

Filosóficamente, el pensamiento moderno depende estrechamente de unos principios considerados fundamentales, últimos e irreductibles. En general, esos principios se basan en la idea humanista de que el ser humano tiene ciertas características esenciales, las cuales deben servir de base para la construcción de la identidad. Y esos principios pasan a ser absolutos, axiomas incuestionables. En la jerga posmodernista, al basarse en esos «fundamentos», el pensamiento moderno es calificado de «fundacional». Sin embargo, desde el punto de vista del posmodernismo

no hay nada que justifique privilegiar esos principios en detrimento de otros. Aunque se consideren trascendentales, son tan contingentes, arbitrarios e históricos como cualquier otro. El posmodernismo es radicalmente antifundacional.

El posmodernismo reserva sus más fulminantes ataques al sujeto racional, libre, autónomo, centrado y soberano de la modernidad. Ese sujeto es el correlato del privilegio concedido por la modernidad al dominio de la razón y de la racionalidad. En el cuadro epistemológico trazado por el pensamiento moderno, el sujeto es soberano sobre sus acciones, es un agente libre y autónomo. Al sujeto moderno lo guía únicamente su razón y su racionalidad. El sujeto moderno es fundamentalmente centrado, está en el centro de la acción social y su conciencia es el centro de sus propias acciones. El sujeto de la modernidad es unitario, su conciencia no admite divisiones o contradicciones. Además de eso, siguiendo a Descartes, él es idéntico; su existencia coincide con su pensamiento. Aprovechándose de varios análisis sociales contemporáneos, entre ellos el psicoanálisis y el postestructuralismo, todos ellos críticos con el sujeto moderno, el posmodernismo pone en duda su autonomía, su centralidad y su soberanía. Para el posmodernismo, siguiendo a Freud y a Lacan, el sujeto no converge en ningún centro supuestamente coincidente con su conciencia. Además, el sujeto está fundamentalmente fragmentado, dividido. Para la perspectiva posmodernista, inspirada en los *insights* postestructuralistas, el sujeto no es el centro de la acción social. No piensa, habla y produce, sino que es pensado, hablado y producido. Es dirigido por las estructuras, por las instituciones, por el discurso. En fin, para el posmodernismo, el sujeto moderno es una ficción.

No obstante, el posmodernismo no se limita a atacar los fundamentos del pensamiento moderno. Inspirado por su vertiente

estética, el posmodernismo tiene un estilo que se contrapone en todo a la linealidad y a la aridez del pensamiento moderno. El posmodernismo privilegia el pastiche, el *collage*, la parodia y la ironía; no rechaza tan sólo aquello que critica; ambigua e irónicamente, imita, incorpora, incluye. El posmodernismo no sólo tolera sino que privilegia la mixtura, la hibridación y el mestizaje de culturas, de modos de vida. El posmodernismo prefiere lo local y lo contingente a lo universal y lo abstracto. Se inclina hacia la incertidumbre y la duda, desconfiando profundamente de la certeza y de las afirmaciones categóricas. En lugar de las grandes teorías y del «objetivismo» del pensamiento moderno, el posmodernismo prefiere el «subjetivismo» de las interpretaciones parciales y localizadas. Rechaza las distinciones categóricas y absolutas como la que el modernismo hace entre «alta» y «baja» cultura. En el posmodernismo se disuelven también las rígidas distinciones entre diferentes géneros: entre la filosofía y la literatura, entre la ficción y el documental, entre textos literarios y textos argumentativos.

Aun cuando no se acepten ciertos elementos de la perspectiva posmoderna, no es difícil verificar que la escena social y cultural contemporánea presenta muchas de las características que describe la literatura posmoderna. Sobre todo, los «nuevos» medios de comunicación e información parecen incluir muchos de los elementos que se describen en esta literatura como propios del posmodernismo: fragmentación, hibridación, mezcla de géneros, pastiche, *collage*, ironía. Se puede observar, inclusive, la emergencia de una identidad que podría llamarse posmoderna: descentrada, múltiple, fragmentada. Las instituciones y los regímenes políticos que tradicionalmente encarnaron los ideales modernos de progreso y de democracia parecen estar cada vez más desacreditados. La saturación de la base de conocimientos y

de informaciones disponibles parece haber contribuido a minar los sólidos criterios en los que se basaba la autoridad y la legitimidad de la epistemología oficial. La ciencia y la tecnología ya no encuentran en sí mismas la justificación de la que antes gozaban. El escenario resultante es de incertidumbre, duda e indeterminación. La escena contemporánea es —en términos políticos, sociales, culturales y epistemológicos— claramente descentrada, o sea, posmoderna.

Por ello, parece haber una incompatibilidad entre el currículum existente y el posmoderno. El currículum existente es la encarnación de las características modernas. Es lineal, secuencial, estático. Su epistemología es realista y objetivista. Es disciplinar y segmentado. El currículum existente se basa en una separación rígida entre «alta» y «baja» cultura, entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Sigue fielmente el dictado de las grandes teorías de la ciencia, del trabajo capitalista y del Estado-nación. En el centro del currículum existente está el sujeto racional, centrado y autónomo de la modernidad.

Desde la perspectiva posmoderna, el problema no es sólo el currículum existente; es la propia teoría crítica del currículum la que está bajo sospecha. La teorización crítica de la educación y del currículum sigue, en líneas generales, los principios de la gran narrativa de la modernidad. La teorización crítica aún es dependiente del universalismo, del esencialismo y del fundacionalismo del pensamiento moderno. La teorización crítica del currículum no existiría sin el presupuesto de un sujeto que, por medio de un currículum crítico, se volvería, finalmente, emancipado, liberado. El posmodernismo desconfía profundamente de los impulsos emancipadores y liberadores de la pedagogía crítica. En última instancia, en el origen de esos impulsos está la misma voluntad de dominio y control de la epistemología moderna. La pedago-

gía tradicional y la pedagogía crítica terminan convergiendo en una genealogía moderna común.

El posmodernismo lleva la perspectiva crítica del currículum hasta sus propios límites. La desaloja de su confortable posición de vanguardia y la sitúa en una incómoda actitud defensiva. El posmodernismo, en cierto modo, es una radicalización de los cuestionamientos lanzados a las formas dominantes de conocimiento por la pedagogía crítica. En su crítica del currículum existente, la pedagogía crítica todavía imaginaba un escenario en el que reinaba una cierta certeza. Con su énfasis en la emancipación y en la liberación, la pedagogía crítica continuaba apegada a un cierto fundacionalismo. El posmodernismo termina con todos los vanguardismos, todas las certezas y toda pretensión de emancipación. Señala el fin de la pedagogía crítica y el comienzo de la pedagogía poscrítica.

Lecturas

- MOREIRA, Antonio Flavio B., «Currículum, utopia e pós-modernidade». En Antonio F. B. Moreira (ed.), *Currículo: questões atuais*, Campinas, Papirus, 1997, p. 9-28.
- SILVA, Tomaz T. da (ed.), *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Tomaz T. da, *Identidades eterminais*, Petrópolis, Vozes, 1996.

La crítica postestructuralista del currículum

Aunque, en general, los autores más conocidos adscritos a este movimiento fueron franceses, el postestructuralismo, como categoría descriptiva, fue probablemente inventado en la universidad estadounidense. Se trata de una categoría bastante ambigua e indefinida, que sirve para clasificar un número siempre variable de autores y autoras, así como una serie también variable de teorías y perspectivas. La lista incluye invariablemente, es verdad, a Foucault y a Derrida. A partir de ahí, sin embargo, hay poca unanimidad, cada analista hace su propia lista, que puede incluir a Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre otros. Es igualmente variable el origen que se le atribuye: algunos análisis toman como referencia el propio estructuralismo, principalmente Saussure; otros prefieren remitir su génesis a Nietzsche y a Heidegger. En este último caso, el postestructuralismo, además de una reacción frente al estructuralismo, constituye un rechazo de la dialéctica, tanto hegeliana como marxista.

El postestructuralismo suele confundirse con el posmodernismo. Hay análisis que no hacen ninguna distinción entre los dos. Si bien comparten ciertos elementos, como, por ejemplo, la crí-

tica del sujeto centrado y autónomo del modernismo y del humanismo, el postestructuralismo y el posmodernismo pertenecen a campos epistemológicos diferentes. A diferencia del postestructuralismo, el posmodernismo se define con relación a un cambio de época. Además, mientras que el postestructuralismo se limita a teorizar sobre el lenguaje y el proceso de significación, el posmodernismo abarca un campo mucho más extenso de objetos y preocupaciones. Tal vez la forma más útil de caracterizar estas distinciones sea la de pensar en los términos a los que se refieren los dos «pos», esto es, modernismo y estructuralismo. En la medida en que el término «modernismo», que constituye la referencia del «posmodernismo», remite a características de toda una época, es mucho más incluyente que el término «estructuralismo», que se refiere de forma mucho más particular a un género de teorización social. Lo interesante es que, aunque muchas personas confundan el posmodernismo con el postestructuralismo, pocas confundirían modernismo con estructuralismo.

El postestructuralismo se define como una continuidad y, al mismo tiempo, como una transformación del estructuralismo. Como se sabe, el estructuralismo fue un movimiento teórico que, basado en el estructuralismo lingüístico de Ferdinand de Saussure, dominó la escena intelectual en los años cincuenta y sesenta. Este movimiento penetró en campos tan diversos como la lingüística, la teoría literaria, la antropología, la filosofía y el psicoanálisis. Entre sus figuras más destacadas se encontraban Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss y Louis Althusser, así como, en sus primeras fases, Roland Barthes y el mismo Michel Foucault. Una caricatura publicada en la revista *La quinzaine littéraire*, en 1967, titulada «El almuerzo estructuralista», refleja bien esas figuras. En ella, Foucault, Lacan, Lévi-Strauss y Barthes son retratados agachados, vestidos con taparrabos, alre-

dedor de una fogata, en medio de la selva, en una animada conversación tribal.

En su concepción más general, el estructuralismo se define, obviamente, por el privilegio que concede a la noción de estructura. En el análisis teórico estructuralista, la estructura no es una característica de los elementos individuales de un fenómeno u «objeto» sino de las relaciones entre esos elementos. La estructura, al igual que en la arquitectura, es aquello que mantiene, de forma subyacente, los elementos individuales en su lugar, aquello que hace que el conjunto se sostenga. El estructuralismo parte de las investigaciones lingüísticas de Saussure, que enfatizaba las reglas de formación estructural del lenguaje. Es fundamental en su concepción del lenguaje la oposición entre lengua (*langue*) y habla (*parole*). La lengua es el sistema abstracto de un número bastante limitado de reglas sintácticas y gramaticales que determina qué combinaciones y permutaciones son válidas en cualquier lengua particular. La lengua es la estructura. El habla es la utilización concreta, por los hablantes de una lengua particular, de ese conjunto limitado de reglas. Saussure no estaba interesado en el estudio del habla, sino en el estudio de la lengua. Esta distinción entre lengua y habla se volvería fundamental en los análisis que, en campos como la antropología y la teoría literaria, se inspirarían más tarde en el estructuralismo lingüístico de Saussure. Así, por ejemplo, esta distinción encuentra un paralelo en el análisis que Lévi-Strauss hace de los mitos. Para Lévi-Strauss, la característica clara de los mitos es que se muestran de formas muy variables, pero todos obedecen a un esquema básico. Superficialmente son diversos, pero si los examinamos en profundidad, en su estructura, se reducen a una misma fórmula.

Encontramos una operación semejante en los análisis que Roman Jakobson hizo de la narrativa literaria o en los análisis

más recientes de la narrativa fílmica. En un libro titulado *Sixguns and Society*, Will Wright, por ejemplo, analiza el *western* de Hollywood. Wright identifica en el *western* clásico decenas de funciones narrativas que se van desarrollando a lo largo de la historia. Como ilustración, éstas son algunas de las funciones: el héroe entra en un grupo social; el héroe es desconocido en la sociedad; la sociedad no acepta del todo al héroe; los villanos amenazan a la sociedad; el héroe lucha contra los villanos; el héroe derrota a los villanos; la sociedad acepta al héroe. Cuando vemos filmes de este género, observamos que cambian los personajes, cambian las escenas, cambian las situaciones. Si analizamos estos filmes según la perspectiva estructuralista, sin embargo, podemos ver que en el fondo permanece una misma estructura. Superficialmente hay variedad. Estructuralmente son lo mismo.

El postestructuralismo continúa y al mismo tiempo trasciende el estructuralismo. El postestructuralismo comparte con el estructuralismo el mismo hincapié en el lenguaje como sistema de significación. En verdad, el postestructuralismo incluso amplía la centralidad que el lenguaje tiene en el estructuralismo, como se puede observar, por ejemplo, en la preocupación de Foucault por la noción de «discurso» y en Derrida por la noción de «texto». Sin embargo, el postestructuralismo mina la rigidez establecida por el estructuralismo. El proceso de significación continúa siendo central, pero la fijación del significado, que en cierto modo se le supone en el estructuralismo, se transforma, en el postestructuralismo, en fluidez, indeterminación, incertidumbre. Por otro lado, el concepto de diferencia, central en el estructuralismo, se radicaliza. En el estructuralismo iniciado por Saussure, un significante determinado —aquello que gráficamente o fonéticamente representa un significado— no tiene un valor abso-

luto: es lo que es en la medida en que es diferente de otros significantes. El postestructuralismo extiende el alcance del concepto de diferencia casi hasta el extremo de afirmar que no existe nada que no sea diferencia.

El postestructuralismo también continúa y, al mismo tiempo, radicaliza la crítica del sujeto del humanismo y de la filosofía de la conciencia, hecha por el estructuralismo. Para el postestructuralismo, así como para el estructuralismo, ese sujeto no pasa de ser una invención cultural, social e histórica, que no tiene ninguna propiedad esencial u originaria. El postestructuralismo, sin embargo, radicaliza el carácter inventado del sujeto. En el estructuralismo marxista de Althusser, el sujeto era un producto de la ideología, pero se podía vislumbrar la emergencia de otro sujeto, una vez apartados los obstáculos, sobre todo la estructura capitalista, que estaban en el origen de ese sujeto espurio. En cambio, para el postestructuralismo —podemos, por ejemplo, tomar a Foucault— no existe sujeto a no ser como el simple y puro resultado de un proceso de producción cultural y social.

Aquello que se entiende hoy por «postestructuralismo» debe su definición principalmente a los trabajos de Foucault y Derrida. La contribución fundamental de Foucault puede resumirse en la transformación que efectuó de la noción de poder. En oposición al marxismo, extremadamente influyente en la época en la que escribía, Foucault concibió al poder no como algo que se posee, ni como algo fijo, ni tampoco como situado en un centro, sino como una relación, como móvil y fluido, como capilar y ubicuo. Incluso en oposición al marxismo, para Foucault el saber no es lo opuesto del poder, no es externo al poder. Poder y saber son mutuamente dependientes. No existe saber que no sea la expresión de una voluntad de poder. Al mismo tiempo, no existe poder que no se valga del saber, sobre todo de un saber que

se expresa como conocimiento de las poblaciones y de los individuos sometidos al poder. E incluso el poder es lo que, para Foucault, está en el origen del proceso por el cual nos volvemos sujetos de un determinado tipo. El loco, el prisionero, el homosexual no son expresiones de un estado previo, original: reciben su identidad a partir de los aparatos discursivos e institucionales que los definen como tales. El sujeto es el resultado de los dispositivos que lo construyen.

Si bien Foucault rechazó, de forma explícita, la etiqueta de «postestructuralista», las consignas que él esbozó en el prefacio a la edición norteamericana del libro de Deleuze y Guattari, *Anti-edipo*, constituían una especie de «manifiesto mínimo del postestructuralismo», al cual no le faltaba ni siquiera el tono de convocatoria de la segunda persona del plural del *Manifiesto comunista*: «Liberad la acción política de toda forma de paranoia unitaria y totalizante. Haced crecer la acción, el pensamiento y los deseos por proliferación, yuxtaposición y disyunción, y no por subdivisión y jerarquización piramidal. Abandonad la obediencia a las viejas categorías de lo Negativo Preferid lo que es positivo y múltiple, la diferencia a la uniformidad, lo cambiante a las unidades, los dispositivos móviles a los sistemas. Considerad que lo productivo no es sedentario sino nómada. No exijáis de la política que restablezca los 'derechos' del individuo tal como la filosofía los ha definido. El individuo es el producto del poder».

La contribución de Derrida puede resumirse a través del concepto de *différance*. Derrida acuñó este término para extender y radicalizar el alcance del concepto de diferencia que, como vimos, es tan central en el estructuralismo. No existe, en francés, ninguna diferencia de pronunciación entre las palabras *différance* y *différence*. La palabra *différence* remite a la idea de «diferir», de «aplazar». Al combinar en una sola palabra los significados de

«diferencia» y «aplazamiento», Derrida aceptó la proposición de Saussure de que la existencia de un determinado significante depende de la diferencia que establece con relación a otros significantes. Pero él fue más allá: el significado no es nunca, definitivamente e unívocamente, aprehendido por el significante. El significado no está nunca definitivamente presente en el significante. La presencia del significado en el significante es incesantemente aplazada, diferida. El ejemplo más claro de este proceso lo da el diccionario. Nosotros tenemos la ilusión de que la definición de una determinada palabra (significante) está constituida por un significado, «el significado de la palabra», pero, en verdad, siempre la palabra está definida por otra palabra (otro significante). El significante que constituye la definición de la palabra y que suponemos que es su «significado» será definido, a su vez, por otro significante, y así sucesivamente, en un proceso sin fin. Es decir, el significado siempre está más allá, más adelante, pero ese más allá, evidentemente, nunca llega. En otras palabras, nunca salimos del dominio del significante.

Pero con la no distinción, en el lenguaje oral entre *différance* y *différence*, Derrida quiere llamar la atención sobre otra cosa más importante. En la tradición filosófica occidental, se hace una oposición fundamental entre el lenguaje oral y el escrito. En esa tradición, la escritura es desvalorizada con relación al lenguaje oral, al constituir una especie de forma secundaria, derivada, respecto de esta última. El lenguaje oral es aquel que está próximo, pegado a nuestra interioridad. Es la expresión inmediata de nuestro yo, de nuestra subjetividad. La escritura sería sólo una forma degradada del registro de ese momento privilegiado en el que existe, en la oralidad, una identidad entre nuestra conciencia y el lenguaje. Nuestra conciencia es, en el lenguaje oral, una presencia. Derrida cuestiona este presupuesto de la identidad entre con-

ciencia y lenguaje oral. Para él, el lenguaje oral no es la conciencia en estado puro: el lenguaje oral es ya y siempre, exactamente como la escritura, signifiante. No existe ninguna diferencia ontológica esencial entre el signo con el que registramos en el papel la palabra «manzana» y la forma en que la pronunciamos. Ambos constituyen formas de registros, de inscripción: ambos son significantes. Una vez que la escritura es vista como forma de registro, Derrida decide utilizar el término «escritura» para abarcar también el lenguaje oral, precisamente para poner de relieve su carácter de inscripción. Con este análisis, Derrida efectúa, por vías diferentes a la de Foucault, un ataque importante a la noción de sujeto del humanismo y de la filosofía de la conciencia. En estas tradiciones, la voz es la expresión suprema de la autonomía y de la presencia del sujeto. En la medida en que la voz se considera inscripción y lenguaje, es externa al sujeto. El sujeto, tal como lo concibe el humanismo y la filosofía de la conciencia, deja de existir.

No se puede hablar propiamente de una teoría postestructuralista del currículum, incluso porque el postestructuralismo, al igual que el posmodernismo, rechaza todo tipo de sistematización. Pero hay ciertamente una «actitud» postestructuralista en muchas de las perspectivas actuales sobre el currículum. El estadounidense Cleo Cherryholmes fue uno de los primeros en desarrollar de forma explícita una perspectiva postestructuralista sobre el currículum. Thomas Popkewitz se ha venido dedicando desde hace algunos años al desarrollo de un análisis del currículum fundamentado en la teorización de Michel Foucault. En general, sin embargo, lo que se observa es que muchas autoras y autores contemporáneos que estudian el currículum sólo han adoptado libremente algunos de los elementos del análisis postestructuralista.

¿Cómo se podría caracterizar esta perspectiva postestructuralista más general en los estudios sobre el currículum? En primer lugar, como la concepción postestructuralista ve el proceso de significación como básicamente indeterminado e inestable, la actitud postestructuralista enfatiza la indeterminación y la incertidumbre también en cuestiones de conocimiento. El significado no es, para la perspectiva postestructuralista, preexistente: es producido cultural y socialmente. Como tal, más que su fidelidad a un supuesto referente, lo importante es examinar las relaciones de poder implicadas en su producción. Un determinado significado es lo que es, no porque corresponda a un «objeto» que exista fuera del campo de la significación, sino porque socialmente fue definido así. Un análisis derridiano del proceso de significación se combina, aquí, con un análisis foucaultiano de las conexiones entre poder y saber, para caracterizar el proceso de significación como no sólo inestable sino también dependiente de las relaciones de poder. Como campos de significación, el conocimiento y el currículum se caracterizan, pues, también por su indeterminación y por su conexión con las relaciones de poder.

En segundo lugar, este énfasis en los procesos de significación es ampliado para centrarse en las nociones corrientes de «verdad». Siguiendo a Foucault, una perspectiva postestructuralista sobre el currículum desconfía de las definiciones filosóficas de la «verdad». Esas nociones están en la base de las concepciones del conocimiento que moldean el currículum contemporáneo. En esta visión, la verdad es sólo una cuestión de verificación empírica; una cuestión de correspondencia con una supuesta «realidad». La perspectiva postestructuralista no sólo cuestiona esta noción de verdad; abandona de modo radical el énfasis en «la verdad» para destacar el proceso por el cual algo se *considera* la verdad. La cuestión no es, pues, la de saber si algo es verdadero, sino saber

por qué ese algo se *volvió* verdadero. En los términos de Foucault no se trata de una cuestión de verdad, sino de una cuestión de veridicción. No se puede, probablemente, ni tendría sentido, desde la perspectiva postestructuralista, proponer una verdadera revolución en el currículum a partir de esta concepción postestructuralista de la «verdad». Pero podemos imaginar cuáles serían las implicaciones de la adopción de esa actitud postestructuralista sobre la verdad y lo verdadero en la aplicación cotidiana del currículum.

Podríamos continuar este ejercicio. Basta, sin embargo, mencionar algunas otras de las implicaciones de la adopción de una perspectiva postestructuralista sobre el currículum. Inspirada en Derrida, por ejemplo, una perspectiva postestructuralista sobre el currículum cuestionaría los «significados trascendentales», vinculados a la religión, a la patria, a la política, a la ciencia, alojados en el currículum. Una perspectiva postestructuralista preguntaría: ¿Dónde, cuándo, por qué fueron inventados? Incluso los innumerables binarismos de los que está hecho el conocimiento que constituye el currículum: masculino/femenino; heterosexual/homosexual; blanco/negro; científico/no científico. Al ver todo conocimiento como escritura, como inscripción, siguiendo a Derrida, una perspectiva postestructuralista pondría en duda las actuales y rígidas separaciones curriculares entre los diversos tipos de conocimiento. Finalmente, una perspectiva postestructuralista no dejaría de cuestionar la concepción de sujeto –autónomo, racional, centrado, unitario– en la que se basa todo el edificio pedagógico y curricular, denunciándolo como resultado de una construcción histórica muy particular. Paralelamente, las nociones de emancipación y liberación, que resultan de la adopción de esa concepción de sujeto, se pondrían también en cuestión. Llevadas las cosas a su extremo, para la perspectiva postes-

tructuralista el propio proyecto de una perspectiva crítica sobre el currículum sería puesto en cuestión.

Lecturas

SILVA, Tomaz T. (ed.), *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, Rio, Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo J. (ed.), *Crítica pós-estruturalista e educação*, Porto Alegre, Sulina, 1995.

Una teoría poscolonialista del currículum

La teoría poscolonial tiene como objetivo analizar el complejo actual de las relaciones de poder entre las diferentes naciones implicadas en la conquista colonial europea –herencia económica, política y cultural–, de ahí el término «poscolonial». Parte de la idea de que el mundo contemporáneo, en el momento mismo en que supuestamente se globaliza, sólo puede comprenderse cabalmente si consideramos todas las consecuencias de la llamada «aventura colonial europea». Se puede situar el fin del imperio colonial europeo, en su vertiente territorial, en los años que van desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta los años sesenta. Sin embargo, el análisis poscolonial no se limita a analizar las relaciones de poder entre las metrópolis y los países recientemente liberados, sino que retrocede en el tiempo para considerar toda la historia de la expansión imperial europea desde el siglo XV. Y abarca, en su definición de lo que constituyen las «relaciones coloniales» de poder, desde las relaciones de ocupación y dominación directa (la India, países africanos y asiáticos), pasando por proyectos de «colonización» por grupos de «colonos» (Australia), hasta las relaciones actuales de dominación entre

naciones, basadas en la explotación económica y en el imperialismo cultural.

La teoría poscolonial se muestra particularmente fuerte en la teoría y en los análisis literarios. En esos campos, el análisis poscolonial busca examinar tanto las obras literarias escritas desde el punto de vista de la cultura dominante como las escritas por personas pertenecientes a naciones dominadas. En el análisis de las primeras, el objetivo consiste en examinarlas como narrativas que construyen el Otro colonial, en tanto objeto de conocimiento y como sujeto subalterno. Las narrativas imperiales son vistas como parte del proyecto de sumisión de los pueblos colonizados. Por otro lado, las obras literarias escritas por personas pertenecientes a grupos colonizados se analizan como narrativas de resistencia a la mirada y al poder imperiales. Las narrativas subordinadas son vistas en contraposición a las formas literarias dominantes que buscan fijar al Otro colonizado como objeto de la curiosidad, del saber y del poder metropolitanos. En una concepción más restringida, la teoría poscolonial debería centrarse en las manifestaciones literarias y artísticas de los propios pueblos subyugados, vistas como expresión de su experiencia de la opresión colonial y poscolonial. En este sentido, la teoría poscolonial es un importante elemento en el cuestionamiento de los currículos centrados en el llamado «canon occidental» de las grandes obras literarias y artísticas. La teoría poscolonial, junto con el feminismo y las teorizaciones críticas basadas en otros movimientos sociales, como el movimiento negro, reivindica la inclusión de formas culturales que tengan en cuenta la experiencia de grupos cuyas identidades culturales y sociales han sido y son marginadas por la identidad europea dominante. En este cuestionamiento del canon occidental hay un desplazamiento de la estética hacia la política. Para la teoría poscolonial no puede separarse

el análisis estético del análisis de las relaciones de poder. La estética encarna, siempre, alguna forma de poder. No hay poética que no sea al mismo tiempo una política.

Como ocurre con el posmodernismo, hay versiones contradictorias sobre los orígenes de la teoría poscolonial. Algunos análisis se remontan a la teoría poscolonial de autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire y Albert Memmi, que escribieron en el contexto de las luchas de liberación colonial de los años cincuenta y sesenta. Los libros de Fanon, nacido en la entonces colonia francesa de la Martinica, *Piel negra, máscaras blancas*, publicado en 1952, y *Los condenados de la tierra*, publicado en 1961, se consideran precursores muy importantes de la actual teoría poscolonial. Influyentes autores poscoloniales contemporáneos, como Homi Bhabha, por ejemplo, renuevan los análisis de la situación colonial de aquellos años hechos por Fanon. En Brasil, la obra inicial de Paulo Freire, que puede considerarse una especie de teorización poscolonial en el campo educativo, se fundamenta en parte en los libros de Fanon y Memmi. Sin embargo, el libro *Orientalismo*, escrito por Edward Said, es la obra a la que, por lo general, se atribuye el papel definidor de los estudios poscoloniales contemporáneos. En este libro, Said, tomando como base, sobre todo, la teorización foucaultiana, argumenta que Oriente es una invención de Occidente. La literatura orientalista no es, en la perspectiva desarrollada por Said, una descripción «objetiva» de una región que podría llamarse «Oriente», sino una narrativa que construyó el objeto del cual habla. Más que un interés simplemente científico o epistemológico, lo que mueve a esa narrativa es la curiosidad y fascinación por el Otro, visto como extraño, exótico, y el impulso para fijarlo y dominarlo como objeto de saber y de poder. El Otro es, pues, no tanto un dato objetivo como una criatura imaginaria del poder.

El análisis poscolonial se une, así, a los análisis posmodernos y postestructuralistas, para cuestionar las relaciones de poder y las formas de conocimiento que colocaron al sujeto imperial europeo en su actual posición de privilegio. A diferencia de otros análisis «pos», sin embargo, el objetivo fundamental de la teorización poscolonial son las relaciones de poder entre las naciones. El poscolonialismo se cuestiona las narrativas sobre la nacionalidad y sobre la «raza» que están en el centro de la construcción imaginaria que Occidente hizo –y hace– de Oriente y de sí mismo. La teoría poscolonial hace hincapié en las complejas relaciones entre, por un lado, la explotación económica y la ocupación militar y, por el otro, la dominación cultural. En términos foucaultianos, se cuestionan las complejas conexiones entre saber, subjetividad y poder, establecidas a lo largo de la historia de la dominación colonial.

Tal como ocurre en los estudios culturales, el concepto de «representación» ocupa el lugar central en la teorización poscolonial. El concepto de «representación» es, aquí, fundamentalmente postestructuralista, esto es, la representación se entiende como aquellas formas de inscripción a través de las cuales se representa al Otro. A diferencia de las concepciones psicologistas de la representación, el análisis poscolonial adopta una concepción materialista de la representación, en la cual se prioriza el discurso, el lenguaje, el significante, y no la imagen mental, la idea, el significado. La representación es aquello que se expresa en un texto literario, en un cuadro, en una fotografía, en un filme, en un anuncio publicitario. La teoría poscolonial considera la representación un proceso central en la formación y producción de la identidad cultural y social. A través de la representación, sobre todo, construimos la identidad del Otro y, al mismo tiempo, nuestra propia identidad. Por medio de la representación,

Occidente, a lo largo de su expansión colonial, construyó un «otro» supuestamente irracional, inferior y poseído por una sexualidad salvaje e irrefrenada. Vista como una forma de conocimiento del Otro, la representación está en el centro de la conexión saber-poder.

Es precisamente esta conexión saber-poder la que es particularmente importante para una teorización curricular crítica o poscrítica. Esta conexión aparece de forma bastante obvia a lo largo de toda la historia de la dominación cultural europea. El saber y el conocimiento estuvieron estrechamente ligados a los objetivos de poder de las potencias coloniales europeas desde su inicio. Antes que nada, eran las propias poblaciones nativas las que se tornaban el objeto central de conocimiento. El Otro colonial se volvía, por su exotismo, un importante punto de referencia para la definición y la redefinición del mismo sujeto imperial. El proyecto epistemológico colonial abarcaba, también, obviamente, la descripción y análisis de los recursos naturales y del ambiente de las tierras ocupadas. El impulso que dio origen a la ciencia moderna está ligado, en gran medida, al conocimiento producido en el contexto de los intereses de explotación económica de la aventura colonial. El conocimiento del Otro y de la tierra era, pues, central en los objetivos de conquista de los poderes coloniales.

No obstante, la dimensión epistemológica y cultural del proceso de dominación colonial no se limitaba a la producción de conocimiento sobre el sujeto colonizado y su ambiente. El proceso de dominación, en la medida en que iba más allá de la exterminación y subyugación física, necesitaba afirmarse culturalmente. Lo importante era aquí la transmisión, al Otro subyugado, de una determinada forma de conocimiento. La cosmovisión «primitiva» de los pueblos nativos tenía que transfor-

marse en la visión europea y «civilizada» del mundo, expresada a través de la religión, de la ciencia, de las artes y del lenguaje y convenientemente adaptada al estadio de «desarrollo» de las poblaciones sometidas al poder colonial. El proyecto colonial tuvo, desde el inicio, una importante dimensión educativa y pedagógica. A través de esa dimensión pedagógica y cultural el conocimiento se vinculaba, en más de un caso, al complejo de las relaciones coloniales de poder.

La teoría poscolonial evita las formas de análisis que conciben al proceso de dominación cultural como una vía de dirección única. La crítica poscolonial enfatiza conceptos como hibridación, traducción, mestizaje, que permiten concebir las culturas de los espacios coloniales o poscoloniales como el resultado de una compleja relación de poder en la que tanto la cultura dominante como la cultura dominada se ven profundamente modificadas. Conceptos como éstos permiten identificar tanto los procesos de dominación cultural como los procesos de resistencia cultural, así como su interacción. Obviamente, el resultado final es favorable al poder, pero nunca tan cristalinamente, nunca tan completamente, nunca tan definitivamente como se desearía. Lo híbrido acarrea las marcas del poder, pero también las marcas de la resistencia.

Una teoría poscolonial del currículum debería centrarse en el análisis del legado colonial. ¿En qué medida el currículum contemporáneo, a pesar de todas sus transformaciones, está todavía moldeado por la herencia epistemológica colonial? ¿En qué medida las definiciones de nacionalidad y «raza», forjadas en el contexto de la conquista y la expansión colonial, siguen siendo predominantes en los mecanismos de formación de la identidad cultural y de la subjetividad alojados en el currículum oficial? ¿De qué formas las narrativas que constiruyen el núcleo del currí-

culum contemporáneo continúan celebrando la soberanía del sujeto imperial europeo? ¿Cómo, en esas narrativas, se construyen las concepciones sobre la «raza», el «género» y la «sexualidad» que se combinan para marginar identidades que no se adecuan a las definiciones de la identidad que se considera «normal»? Un análisis poscolonial del currículum también debería analizar las formas contemporáneas del imperialismo económico y cultural. ¿De qué modo expresan nuevas formas de imperialismo cultural las formas culturales que están en el centro de la sociedad de consumo contemporánea? ¿Cuál es el papel de esas nuevas formas de imperialismo cultural en la formación de una identidad cultural hegemónica y uniforme? ¿Cómo el currículum, considerado un espacio de conocimiento y poder, refleja y, al mismo tiempo, cuestiona, las formas culturales que pueden ser vistas como manifestaciones de un poder colonial o poscolonial?

Una perspectiva poscolonial del currículum debería estar muy atenta a las formas aparentemente benignas de representación del Otro presentes en todos los currícula contemporáneos. En esas formas superficialmente vistas como multiculturales, el Otro es «visitado» desde una perspectiva que se podría llamar «perspectiva del turista», la cual estimula un enfoque superficial y «voyeurístico» de las culturas ajenas. Una perspectiva poscolonial cuestionaría las experiencias superficialmente multiculturales celebradas en las llamadas «fechas conmemorativas»: el Día del Indio, de la Mujer, del Negro. Una perspectiva poscolonial exige un currículum multicultural que no separe las cuestiones de conocimiento, cultura y estética de las cuestiones de poder, política e interpretación. Esta perspectiva reivindica, fundamentalmente, un currículum descolonizado.

Lecturas

- BHABHA, Homi, *O local da cultura*, Belo Horizonte, editora da UFMG, 1999.
- BOSI, Alfredo, *Dialéctica da colonização*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- FANON, Frantz, *Los condenados de la Tierra*, México F.C.E., 1973.
- FANON, Frantz, *Pele negra, máscaras brancas*, Rio, Fator, 1983.

Los estudios culturales y el currículum

El campo de la teorización e investigación conocido como Estudios Culturales tiene su origen en la fundación, en 1964, del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos, en la Universidad de Birmingham, Gran Bretaña. El impulso inicial del centro partía de un cuestionamiento del concepto de la cultura dominante en la crítica literaria británica. En esta tradición, ejemplificada en la obra de F. R. Leavis, la cultura se identificaba, estrictamente, con las llamadas «grandes obras» de la literatura y de las artes en general. En esta visión burguesa y elitista, la cultura era el privilegio de un grupo restringido de personas: había una incompatibilidad fundamental entre cultura y democracia.

La reacción del centro a esa concepción de la cultura se fundamentaba, sobre todo, en dos obras que con el tiempo serían centrales en el campo de los estudios culturales: *Culture and Society*, de Raymond Williams, publicada en 1958, y *Uses of Literacy*, de Richard Hoggart, publicada en 1957. Este último sería el primer director del centro. Además de esos dos libros, también sería importante la influencia teórica del libro de E. P.

Thompson, *The Making of the English Working Class*, publicado en 1963.

La concepción de cultura desarrollada por Raymond Williams en *Culture and society* y en libros posteriores daría al centro las bases de su teorización y de su metodología. Para Williams, en contraste con la tradición literaria británica, la cultura debía entenderse como el modo de vida global de una sociedad, como la experiencia vivida de cualquier grupo humano. En esta visión, no hay ninguna diferencia cualitativa entre, por un lado, las «grandes obras» de la literatura y, por el otro, las variadas formas por las cuales cualquier grupo humano resuelve sus necesidades de supervivencia. Inicialmente limitada a las manifestaciones culturales «auténticas» de los grupos sociales subordinados, —como la clase trabajadora inglesa analizada en el libro de Richard Hoggart, *Uses of Literacy*—, esa definición inclusiva de la cultura sería posteriormente ampliada para abarcar también lo que en la literatura anglosajona se conoce como «cultura popular», esto es, las manifestaciones de la cultura de masas: libros populares, periódicos, radio, televisión, los medios en general.

Temáticamente, los esfuerzos iniciales del centro se concentraban en el estudio de las formas culturales urbanas, sobre todo de las llamadas «subculturas». Dos de los libros más importantes de este período inicial son *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-war Britain*, una colección de artículos de varios autores sobre las culturas juveniles británicas; y *Subculture: the Meaning of Style*, el relato de una investigación sobre los grupos culturales juveniles realizada por Dick Hebdige. Como resultado de su preocupación por las cuestiones ideológicas, las investigaciones y teorizaciones iniciales del centro también se preocupaban por el papel de los medios, sobre todo de la televisión, en la formación del consenso y del conformismo político.

En términos teóricos, el centro adoptará gradualmente referencias claramente marxistas. Después de un inicio relativamente poco marxista, la teorización del centro se apoyará en interpretaciones contemporáneas de Marx, como la de Althusser y, más tarde, también la de Gramsci, hecho visible en la importancia que los conceptos de ideología y de hegemonía adquirirían en los estudios posteriores realizados bajo la égida de este centro. En los años ochenta, este predominio del marxismo en los estudios culturales, muy perceptible en el Centro de Birmingham, cedería su lugar al postestructuralismo de autores como Foucault y Derrida.

Metodológicamente, el centro se dividiría en dos tendencias que aún impregnan los estudios culturales contemporáneos: por un lado, las investigaciones de campo, sobre todo etnográficas y, por el otro, las interpretaciones textuales. Estas dos tendencias reflejan, de cierta forma, los orígenes disciplinares de los estudios culturales: la sociología, por un lado, y los estudios literarios, por el otro. Varios de los estudios iniciales del grupo utilizan la etnografía como metodología preferente, pero otros optan por la interpretación de textos, entendidos de forma amplia. La etnografía se utiliza en particular en los estudios de las llamadas «subculturas urbanas», mientras que la interpretación textual se reserva al análisis de los programas de televisión y de los textos de ciertas obras literarias consideradas «populares».

A partir de un modesto anexo de un departamento de Lengua Inglesa, contando siempre con un número reducido de personas, el campo de los estudios culturales se amplió para ganar una fuerza y una influencia enormes en la teorización social contemporánea. Los estudios culturales se diversificaron tanto en su difusión por varios países que puede decirse que su variante británica es sólo una más dentro de las diversas versiones nacionales. Incluso

en el seno de varias versiones nacionales, los estudios culturales se subdividen en varias perspectivas teóricas y de influencias disciplinares. Mientras que algunas perspectivas continúan siendo marcadamente marxistas, otras abandonaron el marxismo en favor de alguna de las versiones del postestructuralismo. De forma similar, se aprecia una visible heterogeneidad en la perspectiva social adoptada: hay una versión centrada en las cuestiones de género, otra en las cuestiones de raza, incluso otra en cuestiones de sexualidad, aunque existan, evidentemente, intersecciones entre ellas.

Sin embargo, se pueden vislumbrar en esta heterogeneidad unos trazos comunes. Dada esa heterogeneidad, ha habido varios esfuerzos de definición de los estudios culturales buscando, esencialmente, responder —frente a un determinado estudio— la cuestión: «¿Esto son estudios culturales?». O qué es lo que distingue a los estudios culturales.

En primer lugar, los estudios culturales se centran en el análisis de la cultura, comprendida, al igual que en la conceptualización original de Raymond Williams, como forma global de vida o como experiencia vivida de un grupo social. Además de eso, la cultura es vista como un campo relativamente autónomo de la vida social, como un campo que tiene una dinámica y que es, en cierta medida, independiente de otras esferas que podrían considerarse determinantes. En esta perspectiva, los estudios culturales se oponen a las implicaciones deterministas de la famosa metáfora marxista de la división entre infraestructura y superestructura. Este énfasis en la cultura ha llevado a ciertas vertientes de los estudios culturales a reducir toda la dinámica social a la dinámica cultural.

De forma tal vez más importante, los estudios culturales conciben la cultura como un campo de lucha en torno de la signifi-

cación social. La cultura es un campo de producción de significados en el cual los diferentes grupos sociales, situados en posiciones diferentes de poder, luchan por imponer sus significados en la sociedad. La cultura es, en esta concepción, un campo conflictivo de significación. Lo básico de este juego es la definición de la identidad cultural y social de los diferentes grupos. La cultura es un campo donde se define no sólo la forma que el mundo debe tener, sino también cómo deben ser las personas y los grupos. La cultura es un juego de poder. Los estudios culturales son particularmente sensibles a las relaciones de poder que definen el campo cultural. En una definición sintética, podría decirse que los estudios culturales se preocupan por cuestiones relativas a la conexión entre cultura, significación, identidad y poder.

De alguna manera, la idea de «construcción social» ha funcionado como un concepto unificador de los estudios culturales. En muchos de los análisis hechos en los estudios culturales se busca, fundamentalmente, caracterizar el objeto analizado como un mecanismo cultural, esto es, como el resultado de un proceso de construcción social. El análisis cultural parte de la concepción de que el mundo cultural y social se vuelve, en la interacción social, naturalizado: su origen social se olvida. La tarea del análisis cultural consiste en deconstruir, en revelar ese proceso de naturalización. Una proposición frecuente en los análisis realizados por los estudios culturales puede sintetizarse en la fórmula «x es una invención», en la cual «x» puede ser una institución, una práctica, un objeto, un concepto... El análisis consiste en mostrar los orígenes de esa invención y los procesos por lo cuales se tornó «naturalizada».

Lo que distingue los estudios culturales de las disciplinas académicas tradicionales es su compromiso explícitamente político. Los análisis realizados en los estudios culturales nunca pretenden

ser neutros o imparciales. En la crítica que hacen a las relaciones de poder en una situación cultural o social determinada, los estudios culturales toman claramente partido por los grupos en desventaja. Los estudios culturales pretenden que sus análisis sean recogidos en la vida política y social.

¿Qué implicaciones tienen los estudios culturales en el análisis del currículum y para el propio currículum? En primer lugar, los estudios culturales nos permiten concebir el currículum como un campo de lucha en torno a la significación y la identidad. A partir de los estudios culturales, podemos ver el conocimiento y el currículum como campos culturales, como campos sujetos a la disputa y a la interpretación, en los que diferentes grupos intentan establecer su hegemonía. En esta perspectiva, el currículum es un mecanismo cultural al menos en dos sentidos: 1) la «institución» del currículum es una invención social como cualquier otra; 2) el «contenido» del currículum es una construcción social. Como toda construcción social, el currículum no puede comprenderse sin un análisis de las relaciones de poder que hicieron y hacen que el currículum incluya un tipo determinado de conocimiento y no otro.

En el primer sentido, un análisis de la institución del «currículum» inspirado en los estudios culturales lo describiría como el resultado de un proceso de construcción social. No estamos muy lejos aquí de la idea, que era central en la «nueva sociología de la educación», de que el currículum es un mecanismo social como cualquier otro. Sin embargo, con los estudios culturales, esta comprensión es modificada y, al mismo tiempo, radicalizada. Bajo la influencia del postestructuralismo, un análisis del carácter construido del currículum basado en los estudios culturales enfatizaría el papel del lenguaje y del discurso en este proceso de construcción. Además de eso, este análisis probablemente adop-

taría una concepción menos estructural, menos centralizada, menos polarizada de poder. Finalmente, un análisis cultural no dejaría de destacar las estrechas conexiones entre la naturaleza construida del currículum y la producción de las identidades culturales y sociales.

En el segundo sentido, una perspectiva culturalista sobre el currículum también procuraría describir las diversas formas de conocimiento alojadas en el currículum como resultado de un proceso de construcción social. Esta perspectiva procuraría incorporar al currículum las diversas investigaciones y teorizaciones realizadas en el ámbito más amplio de los estudios culturales, investigaciones que huscan focalizar las diversas formas de conocimiento como «epistemologías sociales». En esta visión, el conocimiento no es una revelación o un reflejo de la naturaleza o de la realidad, sino el resultado de un proceso de creación e interpretación social. No se separa el conocimiento supuestamente más objetivo de las ciencias naturales y el conocimiento supuestamente más interpretativo de las ciencias sociales o de las artes. Todas las formas de conocimiento son vistas como el resultado de aparatos —discursos, prácticas, instituciones, instrumentos, paradigmas— que hicieron que se construyesen como tales. Las implicaciones de esta perspectiva no deben limitarse al análisis. Es posible pensar en un currículum que enfatizase precisamente el carácter construido e interpretativo del conocimiento.

Una ventaja de una concepción del currículum inspirada en los estudios culturales es que las diversas formas de conocimiento son, en cierta forma, equiparables. Así como no hay una separación estricta entre, por un lado, las ciencias naturales y, por otro, las ciencias sociales y las artes, tampoco hay una separación rígida entre el conocimiento tradicionalmente considerado escolar y el conocimiento cotidiano de las personas implicadas en el

currículo. Al ver todo conocimiento como un objeto cultural, una concepción del currículo inspirada en los estudios culturales equipararía, en cierto modo, el conocimiento propiamente escolar con, por ejemplo, el conocimiento explícita o implícitamente transmitido a través de los anuncios publicitarios. Desde el punto de vista de los estudios culturales, ambos expresan significados social y culturalmente construidos, ambos buscan influir en las personas y modificarla, ambos están involucrados en complejas relaciones de poder. En otras palabras, ambos tipos de conocimiento están implicados en una economía del afecto que busca producir cierto tipo de subjetividad e identidad social.

Así como ocurre con el posmodernismo, el postestructuralismo y el poscolonialismo, la influencia de los estudios culturales en la elaboración de las políticas del currículo y en la aplicación cotidiana de éste en clase es mínima. La concepción del currículo que está en juego en la idea de los estudios culturales choca tanto con la comprensión del sentido común como con las concepciones filosóficas sobre el conocimiento dominantes en la educación. La epistemología dominante es fundamentalmente realista: el conocimiento es algo dado, natural. El conocimiento es un objeto preexistente: ya está ahí; la tarea de la pedagogía y del currículo consiste únicamente en revelarlo. En un mundo social y cultural cada vez más complejo, en el cual la característica más sobresaliente es la incertidumbre y la inestabilidad; en un mundo atravesado por el conflicto y por la confrontación; en un mundo en que las cuestiones de la diferencia y de la identidad se han vuelto centrales, es de esperar que la idea central de los estudios culturales pueda encontrar un espacio importante en el campo de las perspectivas sobre el currículo.

Lecturas

- GIROUX, Henry, «Praticando Estudos Culturais nas facultades de educação». En Tomaz Tadeu da Silva (ed.), *Alienigenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*, Rio, Vozes, 1995, p. 85-103.
- HALL, Stuart, «A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo», *Educação e realidade*, 22(2), 1997, p. 15-46.
- SILVA, Tomaz T. da (ed.), *Alienigenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*, Rio, Vozes, 1995.

*La pedagogía como cultura,
la cultura como pedagogía*

Una de las consecuencias del «giro culturalista» en la teorización curricular fue la disminución de las fronteras entre el conocimiento académico y escolar y el conocimiento de la cultura de masas. Desde la óptica de los estudios culturales, todo conocimiento, en la medida en que se constituye como un sistema de significación, es cultural. Además de eso, como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, los estudios culturales analizan actividades, instituciones y procesos culturales aparentemente tan diversos como las exposiciones de los museos, las películas, los libros de ficción, el turismo, la ciencia, la televisión, la publicidad, la medicina, las artes visuales, la música... Al abordarlos todos como procesos culturales orientados por relaciones sociales asimétricas, la perspectiva de los estudios culturales efectúa una especie de equivalencia entre estas diferentes formas culturales.

Si el concepto de «cultura» permite equiparar la educación a otras actividades culturales, el concepto de «pedagogía» permite que se realice la operación inversa. Al igual que la educación, las

otras actividades culturales también son pedagógicas, también tienen una «pedagogía», también enseñan alguna cosa. Tanto la educación como la cultura en general están implicadas en procesos de transformación de la identidad y de la subjetividad. Ahora la equiparación está completa; desde de esta perspectiva, al mismo tiempo que la cultura en general es vista como una pedagogía, la pedagogía es vista como una forma cultural: lo cultural se vuelve pedagógico y la pedagogía se vuelve cultural. Desde esta óptica los procesos escolares son comparables a los procesos de sistemas culturales extraescolares, como los programas de televisión o las exposiciones de los museos, por ejemplo, por citar dos actividades «opuestas».

Desde la perspectiva de la teoría curricular, podríamos decir que las instituciones y actividades culturales más amplias también tienen un currículum. Es obvio que no es un currículum en el sentido más restringido, que tenga el objetivo de enseñar cierto cuerpo de conocimientos, aunque eso ocurra en algunos casos, como en los programas de televisión educativa o en las visitas a museos, por ejemplo. En la medida en que no tienen un currículum explícito, tampoco podríamos decir que tengan un currículum oculto. Pese a no tener el objetivo explícito de enseñar, es obvio que enseñan alguna cosa, que transmiten una variedad de formas de conocimiento que, aunque no sean reconocidas como tales, son vitales en la formación de la identidad y de la subjetividad. Podríamos anotar lo que se aprende viendo, por ejemplo, un noticiario o un anuncio publicitario en la televisión. Desde el punto de vista pedagógico y cultural, no se trata simplemente de información o entretenimiento: se trata, en ambos casos, de formas de conocimiento que influirán en el comportamiento de las personas de forma crucial, vital.

Sin embargo, el currículum y la pedagogía de estas formas cul-

turales más amplias difieren de la pedagogía y el currículum escolares en un aspecto importante. Por los inmensos recursos económicos y tecnológicos que movilizan, por sus objetivos —en general comerciales— se presentan, al contrario que el currículum académico y escolar, de una forma seductora e irresistible. Apelan a la emoción y a la fantasía, al sueño y a la imaginación: movilizan una economía afectiva que es tanto más eficaz cuanto más inconsciente es. Precisamente el hincapié de las pedagogías culturales en el afecto y en la emoción es lo que hace que su «currículum» sea un objeto tan fascinante de análisis para la teoría crítica del currículum. La forma envolvente por la cual la pedagogía cultural está presente en las vidas de los niños y jóvenes no puede ser desdeñada por ninguna teoría contemporánea del currículum.

Hacia el análisis de esta pedagogía o de este currículum se han volcado autoras y autores que, en cierto modo, inauguran lo que podría llamarse la «crítica cultural del currículum». Es el caso de Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe y Shirley Steinberg, entre otros. Henry Giroux, particularmente, se ha volcado cada vez más en el análisis de la pedagogía de los medios. Sus análisis de los filmes producidos por Disney, por ejemplo, cuestionan la supuesta inocencia y el carácter aparentemente inofensivo y hasta benigno de las producciones culturales de Disney para el público infantil. En filmes como *La Sirenita* o *Aladín* por ejemplo, Giroux ve una pauta pedagógica cargada de presupuestos etnocéntricos y sexistas que, lejos de ser inocentes, moldean las identidades infantiles y juveniles de modo muy particular. Joe Kincheloe analiza de forma similar la propaganda de Mc Donald's, y observa en ella imágenes y representaciones que celebran los valores más conservadores de la supuesta y tradicional «familia norteamericana». Shirley Steinberg analiza los valores morales y sociales contenidos en el currículum cultural de un

mecanismo aún más insospechado: la muñeca Barbie. Esta autora llama «kindercultura» a esa industria cultural volcada en el público infantil.

Es curioso observar que la permeabilidad y la interpenetración entre las pedagogías culturales más amplias y la pedagogía propiamente escolar han sido exploradas por las propias industrias culturales que extienden, cada vez más, su currículum cultural hacia el currículum propiamente dicho. Así, Mattel, empresa que fabrica la muñeca Barbie, desarrolló todo un currículum de la historia de Estados Unidos, la cual es narrada precisamente a través —¿de quién si no?— de la muñeca Barbie (presumiblemente también a través de Ken). De la misma forma, empresas como Disney y Mc Donald's han «adoptado» escuelas *públicas* que, de una forma u otra, son obligadas a moldear su currículum de acuerdo con los materiales suministrados por estas empresas. No es difícil imaginar cuáles serían las nociones de nutrición que se enseñarían a los niños según la perspectiva de Mc Donald's o las nociones sobre conservación del medio ambiente desarrolladas a partir de la perspectiva y de los intereses de una compañía petrolífera. Esta indistinción, estimulada por la propia industria cultural, hace menos extraña la idea, sustentada por una teoría curricular inspirada en los estudios culturales, de que hay que examinar la industria cultural como una forma de pedagogía cultural.

Lo que caracteriza la escena social y cultural contemporánea es precisamente la desaparición de las fronteras entre instituciones y esferas anteriormente consideradas distintas y desvinculadas. Revoluciones en los sistemas de información y comunicación, como Internet, por ejemplo, hacen cada vez más problemáticas las separaciones y distinciones entre el conocimiento cotidiano, el conocimiento de la cultura de masas y el conocimiento escolar. Esta permeabilidad es enfatizada por la

perspectiva de los estudios culturales. La teoría curricular crítica ve tanto la industria cultural como el currículum escolar como mecanismos culturales, esto es, sistemas de significación implicados en la producción de identidades y subjetividades, en el contexto de las relaciones de poder. La crítica curricular se vuelve, de este modo, legítimamente, también crítica cultural.

Lecturas

- GIROUX, Henry, «Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney». En Tomaz Tadeu da Silva (ed.), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*, Rio, Vozes, 1995, p. 132-58.
- GIROUX, Henry, «A disneyzação da cultura infantil». En Tomaz T. da Silva y Antonio F. Moreira (eds.), *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 49-81.
- GIROUX, Henry y SIMON, Roger, «Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular». En Antonio F. B. Moreira e Tomaz T. da Silva (eds.), *Currículo, sociedade e cultura*, São Paulo, Cortez, 1999, p. 93-124.
- KINCHELOE, Joe L., «Mc Donald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você». En SILVA, Luiz Heron *et alii* (ed.), *Identidade social e a construção aos estudos culturais em educação*, Rio, Vozes, 1995, p. 61-84.
- SIMON, Roger, «A pedagogia como uma tecnologia cultural». En Tomaz Tadeu de Silva (ed.), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*, Rio, Vozes, 1995, p.61-84.
- STEINBERG, Shirley, «Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações». En Silva, Luiz Heron *et alii* (eds.), *Identidade social e a construção do conhecimento*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1997, p. 98-145.