
DIRECTOR DE COLECCIÓN

J. FÉLIX ANGULO RASCO

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

CONSEJO ASESOR

MARÍA CECILIA BOCCHIO

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

GINA PAOLA RODRÍGUEZ

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

SILVIA REDON PANTOJA

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

ANTONIA DARDER

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

MARÍA ALFREDO MOREIRA

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

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

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

MIGUEL LÓPEZ MELERO

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

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ

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

DAVID BERLINER

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



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

Wayne Au

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

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

176 p.; 22.5x14.5 cm.

ISBN 978-84-18095-26-9

Depósito legal: M-14045-2020

Título original: "Critical Curriculum Studies"

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

Traducción: Ángela Schikler y Silvia Tenconi

Edición actual: Primera en castellano. Julio de 2020

Composición: Laura Bono

ISBN: 978-84-18095-26-9

Depósito legal: M-14045-2020

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

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

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

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

WAYNE AU



Estudios críticos del currículo

Educación, toma de conciencia y
políticas del conocimiento

*Dedicado a Makoto Choge Shimabukuro-Au
Hijo, tú me has enseñado acerca del amor, de la vida y del aprendizaje
mucho más de lo que yo hubiera imaginado posible.*

Índice

Agradecimientos del autor.....	9
Prólogo, <i>por Michael W. Apple</i>	11
1. Introducción: contradicción en los estudios curriculares	19
2. Con y dentro del mundo: desarrollo de una concepción dialéctica de conciencia	39
3. Epistemología y experiencia educativa: el currículo, la accesibilidad al conocimiento y el diseño del ambiente complejo.....	57
4. Desarrollo del punto de vista curricular: la objetividad fuerte y la política del conocimiento escolar	87
5. Currículo de los oprimidos: el punto de vista curricular en la práctica	115
6. Conclusión: conciencia crítica, autonomía relativa y currículo	143
Referencias bibliográficas	159

Agradecimientos del autor

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

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

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

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

Mis antiguos y actuales compañeros en el *Rethinking Schools*: Bob Peterson, Linda Christensen, Stan Karp, Bill Bigelow, Melissa Tempel, Stephanie Walters, Kelley Dawson-Salas, Rita Tenorio, Mike Trokan, Teagan Dowling, Jody Sokolower, Kathy Xiong, Dyan Watson, Helen

Gym, Barbara Miner, Catherine Capellaro, Fred McKissack, Hyung Nam y David Levine.

Un agradecimiento especial para quienes leyeron partes o la totalidad de este manuscrito (en varias versiones) y brindaron sus muy necesarios comentarios críticos: Thomas Thomas, Noah DeLissovoy, Keita Takayama, Minerva Chávez, Alexa Dimick, Joe Ferrare, Rosie Ordonez-Jasis, y mi querido amigo, mentor y colega, Michael W. Apple.

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

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

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

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

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

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

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

Prólogo

por Michael W. Apple

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

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

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

más. En muchos sentidos, estamos, nuevamente, siendo testigos de la década de 1930.

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

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

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

La literatura sobre los estudios críticos del currículo no ha sido inmune a estos problemas. Aquí también, a menudo, predominan las consignas políticas. No se reflexiona lo suficiente sobre las realidades de la vida de los docentes y de los administradores, sobre las rela-

ciones reales de poder y los problemas que enfrentan todos los días, ni sobre las discusiones y descripciones de tácticas, a corto y largo plazo, de lo que se puede hacer frente a estas realidades (véase, por ejemplo, Apple y Beane, 2007; Apple, Au y Gandin, 2009). Al mismo tiempo, no se presta suficiente atención a la construcción de una rica base conceptual y empírica para, realmente, realizar el trabajo crítico del currículo de una manera verdaderamente disciplinada.

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

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

Una de las revistas más importantes que, constantemente, publica material interesante en educación crítica es *Rethinking Schools*². Wayne Au es uno de los editores de *Rethinking Schools* y en este rol ha publicado una serie de piezas importantes sobre educación crítica multicultural, exámenes y otros temas. Sus credenciales —como alguien que puede vincular las complejas políticas involucradas en la política educativa con las luchas diarias de construir y defender una educación digna de su nombre— son indiscutibles. En *Estudios críticos del currículo*, Au usa sus habilidades para reunir, de una

1. N. de las T.: *Desigual por diseño*.

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

manera importante, las cuestiones de la teoría, las políticas y la práctica. Asume el ambicioso proyecto de formular y responder preguntas fundamentales sobre el currículo. Entre estas se encuentran: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y epistemológicos de los estudios críticos del currículo? ¿Cómo debemos pensar, de manera más matizada, en la relación entre la sociedad, el conocimiento y las personas? ¿Qué aportan estos entendimientos más matizados a la teoría curricular y al diseño del currículo? ¿Cuáles son las prácticas concretas que encarnan estos entendimientos críticos?

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

Esto tiene una importancia fundamental con respecto a la forma en que pensamos sobre el currículo y a la forma en que diseñamos ambientes para que los estudiantes puedan aprender los conocimientos existentes y producir nuevos conocimientos que les den poder en la sociedad en general. Y se relaciona directamente con la posición sobre el currículo que se toma en este libro, ya que Au es claro para construir y defender una posición acerca del currículo al que ve como un proceso de *diseño ambiental*. El ambiente, el conocedor, lo conocido y lo que será conocido, y cómo debemos pensar en todo esto —todo interconectado dialécticamente y socialmente—, son elementos clave en la concepción del currículo que presenta Au. Aunque está más involucrado políticamente que algunas de las figuras históricas que han abrazado creencias similares sobre el currículo, esto lo conecta con una larga tradición que incluye a Dewey y, más recientemente,

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

a Huebner y a mí. Es una historia que necesita ser recapturada y vivida continuamente.

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

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.) (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.) (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*, 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: John Day Company.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum*, 3rd ed. New York: RoutledgeFalmer.
- Lewis, D. L. (2000). W. E. B. Du Bois: *The fight for equality and the American century, 1919-1963*. New York: Henry Holt.
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto & Windus.
- Wolff, J. (1984). *The social production of art*. New York: New York University Press.
- Woodson, C. G. (1933/1990). *The miseducation of the negro*. Trenton: Africa World Press.

WAYNE AU



Estudios críticos del currículo

Educación, toma de conciencia y
políticas del conocimiento

Introducción: contradicción en los estudios curriculares

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

No tengo la intención de parecer aquí demasiado nefasto, pero esta era (y es) la realidad de un número cada vez mayor de las vidas de nuestros estudiantes. Por ejemplo, a partir de 2009, aunque representan solo el 25 por ciento de la población general, el 42 por ciento (31,3 millones) de los niños en los Estados Unidos pertene-

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

cen a familias de bajos ingresos (Chau, Thampi y Wight, 2010), y está bastante bien establecido que los problemas relacionados con la pobreza, como la inseguridad alimentaria y la falta de atención médica adecuada, tienen un impacto negativo en el éxito educativo (Berliner, 2009). Como escuela para “desertores”, tuvimos una alta concentración de estudiantes que enfrentaban problemas serios.

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

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

cidad de formas, demostramos claramente que nos preocupábamos por el bienestar de nuestros estudiantes en los niveles emocional, social, físico y educativo. En segundo lugar, mi co-profesor y yo desarrollamos una cultura de resistencia curricular en nuestra clase de estudios coordinados de ciencias sociales y lengua y literatura.

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

En la práctica, esta cultura de resistencia curricular significó que, por ejemplo, al enseñar la historia de los Estados Unidos, usáramos *La otra historia de los Estados Unidos*⁴ de Zinn (1995), que proporciona las perspectivas, a menudo olvidadas, de muchos grupos oprimidos o marginados en la historia de los Estados Unidos. O que, al enseñar historia del mundo, incluyéramos libros como *Las venas abiertas de América Latina*, de Galeano (1998), que detalla la colonización europea de las Américas, pero le otorga un gran valor al hecho de honrar la perspectiva y la resistencia de los pueblos indígenas. O cuando la Organización Mundial del Comercio se reunió en Seattle en 1999, en que realizamos un estudio de un trimestre sobre la globalización, que prestó especial atención a los problemas de explotación económica en el Sur global, el robo de conocimientos locales e indígenas sobre las plantas y la agricultura, las ramificaciones ambientales del libre comercio neoliberal y las formas de resistencia al neoliberalismo que se estaban manifestando en todo el mundo. Como resultado, nuestros estudiantes generaron una revista sobre la Organización Mundial del

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

Comercio y muchos decidieron participar en las protestas de ese año (Au, 2000). Lo que une a todos estos ejemplos es que, a través de ellos, desarrollamos un currículo que hablaba de los fundamentos del racismo, del sexismo, del patriarcado y de la explotación de clases en los Estados Unidos, un currículo que también impulsó a los estudiantes a mejorar sus habilidades de pensamiento, de escritura y de alfabetización crítica. En muchos sentidos, al usar funcionalmente lo que se podría referir, apelando a Freire (1974), como el “currículo de los oprimidos”, utilizamos las ubicaciones sociales de los estudiantes, las experiencias vividas y las realidades materiales, como un medio para que ellos pudieran comprometerse, críticamente, tanto con el mundo como con el conocimiento y las habilidades académicas. Por lo tanto, este currículo alentó a los estudiantes a desarrollar las habilidades para comprender mejor las relaciones sistemáticas que afectaban su propia existencia, con la esperanza de que aplicaran su aprendizaje para tomar el control de sus propias vidas, al menos graduándose y, tal vez, estableciéndose también en el mundo como agentes del cambio social.

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

Ahora, después de más de 10 años, un doctorado y un cargo de profesor asistente en la universidad, finalmente he vuelto a reflexionar, a través de este libro, sobre los tipos de currículo que enseñamos en el *Middle College*. Sin embargo, *Estudios críticos del currículo* no tiene

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

que ver directamente con mis experiencias en el *Middle College*, sino con los problemas generales que rodean la política del currículo. De todas formas, los argumentos y análisis que hago aquí con respecto al poder explicativo de asumir el punto de vista de los oprimidos en nuestra enseñanza están, en efecto, en deuda con los estudiantes, la escuela, los colegas y el currículo que me iniciaron como profesor. *Estudios críticos del currículo*, además de sus orígenes conceptuales en el contexto de mi práctica anterior, también deben contextualizarse dentro de los estudios curriculares porque, fundamentalmente, al emprender este trabajo, estoy entrando en varios debates y controversias de larga data en este campo. En la siguiente sección me ocupo de estos temas.

La crisis en los estudios curriculares

Han pasado más de 40 años desde que Schwab (1969) declaró que el campo de estudios curriculares estaba “moribundo”, y más de 30 años desde que Huebner (1976) lo declaró “muerto”. Ambos estudiosos hicieron su pronóstico final basándose en el mismo conjunto de síntomas: una desunión conceptual percibida y la falta de aplicación práctica de los estudios curriculares a las prácticas escolares. Sin embargo, la muerte del campo ha sido larga y lenta, ya que los estudiosos contemporáneos del currículo expresan, regularmente, una grave preocupación por la desunión conceptual en el campo en los años intermedios (Jackson, 1996; Morrison, 2004; Wraga y Hlebowitsh, 2003). Como tal, el consenso académico parece ser que los estudios curriculares están sumidos en una crisis de desorden y confusión conceptual que inhibe su crecimiento y desarrollo (Miller, 2005; Slabbert y Hattingh, 2006). Con este volumen, busco ingresar a este debate académico sobre los estudios curriculares con la intención de ofrecer una posible resolución conceptual a la autodenominada crisis en el campo. Comencé este capítulo introductorio con un recuento de los orígenes personales y curriculares de los *Estudios críticos del currículo*. En lo que sigue a continuación, debato sobre los contornos actuales de la lucha conceptual dentro del campo, una lucha que gira en torno a lo que se ha construido como una falta de unidad paradigmática (debido a un enfoque en las subjetividades) frente a una falta de conexión pragmática con los problemas del mundo real curricular (debido a un énfasis excesivo en la teoría). Luego, ofrezco

un análisis crítico de algunas de las fortalezas y debilidades encontradas en esta lucha, todo lo cual sirve para establecer el marco para el análisis general que aquí se realiza. Sigo con un argumento sobre la justificación y la importancia de estudiar el currículo, así como una breve descripción general y una vista previa de los capítulos y argumentos de este libro. Finalmente, concluyo este capítulo con una breve explicación de mi propia ubicación social y mi biografía como parte de un compromiso para tratar de ser internamente coherente con los compromisos epistemológicos, metodológicos y políticos de *Estudios críticos del currículo*.

El giro crítico en los estudios curriculares

A mediados de la década de 1970, los estudios curriculares tomaron un giro notable hacia la política crítica, destacándose los temas de la igualdad y el poder dentro de la educación como un enfoque en la investigación curricular (véase, por ejemplo, Anyon, 1980; Apple, 1973, 1975; Rosenbaum, 1976). Pinar (1975, 1978) proclamó este giro crítico como parte del nuevo capítulo en el campo de los estudios curriculares que denominó la “reconceptualización”, una categoría problemática que muchos estudiosos —que Pinar identificó como “reconceptualistas”— rechazaron fundamentalmente por ser ahistórica y no representar adecuadamente la gama completa de su trabajo (Apple, 2010b). En las cuatro décadas transcurridas, un número significativo de estudiosos críticos del currículo ha desarrollado trayectorias de investigación que utilizan orientaciones teóricas influenciadas por los posmodernistas con la expresa intención de examinar, explícitamente, la posicionalidad y la subjetividad de los actores del conocimiento y de la educación (Kafala y Cary, 2006; Slattery, 2006). Específicamente, en menor y mayor grado, los estudiosos han adoptado perspectivas con influencia posmodernista como el feminismo (véase, por ejemplo, Luke y Gore, 1992), los estudios culturales (véase, por ejemplo, Pinar, 2006), el posestructuralismo (véase, por ejemplo, Popkewitz y Fendler, 1999), los estudios sobre discapacidad (Erevelles, 2005), el neomarxismo (véase, por ejemplo, Apple, 1995), y los estudios poscoloniales (véase, por ejemplo, Dimitriadis y McCarthy, 2001), entre otros, para analizar las políticas de conocimiento escolar y prácticas en el aula. Si bien algunos de los estudios curriculares asociados con estos análisis mantuvieron un

enfoque general en la realidad material (véase, por ejemplo, Anyon, 1980; Apple, 1995), lo que une estas orientaciones de influencia posmodernista es un reconocimiento abierto de la subjetividad de la experiencia y de la epistemología (Benton y Craib, 2001) que reconoce la complejidad de la realidad social y material para múltiples grupos y comunidades (Fraser, 1995; Hartsock, 1998a). Como tal, los estudios críticos en estudios curriculares han dado grandes pasos no solo para cuestionar las relaciones de poder que existen dentro del conocimiento escolar, sino también esforzándose para buscar un currículo que sea más equitativo, que incluya varias perspectivas y que sea más resistente a las relaciones del *statu quo*.

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

Ciertamente, ahora es un lugar común ver los estudios del currículo de los Estados Unidos como situados, siempre ubicados dentro de marcos discursivos más amplios, siempre como parte de los momentos culturales, políticos y educativos de los Estados Unidos, del día y del lugar. Los estudios curriculares estadounidenses y el diseño y desarrollo curricular se consideran ligados a una gran cantidad de complejidades políticas, culturales, económicas, sociales e históricas locales. El currículo se considera integrado en múltiples contextos locales de uso, múltiples contextos de construcción y de relaciones. (pág. 18).

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

La respuesta pragmática

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

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

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

Hay tres aspectos del encuadre de Wraga y Hlebowitsh (2003) que son particularmente importantes de destacar. Primero está su lamento acerca de que los estudios curriculares no tienen la misma cantidad de poder o efectividad de los que una vez gozaron en las escuelas de los Estados Unidos. Por lo tanto, este renacimiento da a entender un regreso a un pasado romántico en el que los distritos y las escuelas dependían de estudios universitarios para la orientación curricular. Segundo, y fundamental para su análisis general, es un impulso pragmático para que los estudios curriculares abarquen la práctica escolar. Este aspecto cumple con el doble propósito de criticar a los estudiosos críticos por

centrarse en la teoría y por aumentar la relevancia del campo en las operaciones diarias de las escuelas. Tercero, y como extensión de su pragmatismo, es su idea de que al centrarse más en la práctica (lo que funciona y lo que es necesario hacer), los estudios curriculares no deben, necesariamente, incorporar la ideología, la política, la experiencia personal, la cultura y otras formas de subjetividad que podrían llevarse a los análisis del conocimiento de la escuela.

Consideraciones pragmáticas y subjetivas

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

Es importante reconocer que no hay nada intrínsecamente negativo alrededor del crecimiento de la criticidad en los estudios curriculares, al igual que no hay nada intrínsecamente negativo alrededor de la falta de unidad paradigmática en el campo (Säfström, 1999). De hecho, se podría argumentar que las diversas formas de análisis críticos demuestran la resiliencia, la fortaleza y la adaptabilidad del campo. Además, dada la modernización conservadora que ha tenido lugar social y educativamente (Apple, 2006) y las crecientes desigualdades institucionales, tanto nacionales como internacionales, asociadas con la globalización neoliberal (Lipman, 2004; McLaren y Farahmandpur, 2005), el giro crítico en los estudios curriculares parece más que conveniente. Más aun todavía, el debilitamiento moderno de la influencia de los estudios curriculares en la educación pública debe entenderse dentro del contexto actual, particularmente las cambiantes y diversas partes interesadas involucradas en la reforma de las escuelas públicas (Burch, 2009; Pinar, 1999), los sistemas en evolución de la gobernanza estatal y el papel que juega la educación en esa evolución (Ball, 2003a; Clarke & Newman, 1997), y la creciente influencia de los exámenes y de los editores de libros de texto en el currículo (Au, 2007b, 2009f).

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

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

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

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

Entonces, para los posmodernistas, sin un sentido de las palabras y los referentes que se extienden más allá del significante y del significado, su conversación no llega a nada o, si de hecho llega a algo, socava su propia posición. Sin la posibilidad de que las expresiones se refieran a algo fuera de sí mismas, el posmodernismo está encerrado en un narcisismo circular, que socava no solo las afirmaciones de los modernistas, sino también las escrituras posmodernas. Dicha circularidad es debilitante para los que están involucrados en la educación, que se enfrentan a diario con opciones que requieren una

acción concreta y que, a menudo, tienen consecuencias duraderas. (pág. 150).

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

Entre pragmatismo y subjetividad

A pesar de mis críticas, se deduce que, como Wraga y Hlebowitsh (2003), también deseo ver un mayor enfoque en la práctica de los estudios curriculares, pero no por las mismas razones. Mientras ellos critican a los eruditos críticos por centrarse en la teoría (una evaluación demasiado simple, como argumenté anteriormente), yo veo que los estudios curriculares no son diferentes del resto de la investigación en ciencias sociales en general, que históricamente ha luchado para conectar la investigación con la realidad (Benton y Craib, 2001). Además, la señal de alarma emitida por Wraga y Hlebowitsh, para que se preste más atención a la práctica sin “anteojeras ideológicas”, parece implicar que el estudio del currículo debería existir aislado pragmáticamente del mundo, de modo que nuestro estudio acerca del mismo pueda compartir, de manera similar, lo que uno podría ver como el aspecto positivista de la investigación objetiva, ideológicamente neutral. Por el contrario, mi deseo de un mayor enfoque en la práctica se basa en una sensibilidad opuesta: al conectar el currículo con la realidad material, reconocemos que no se lo puede aislar del mundo o separarlo del contexto y de la ideología, y que nuestro estudio sobre él debería poder explicar cómo, por qué y para qué fines existen esas conexiones. Una base tan sólida en la realidad material requiere, además, que también reconozcamos las formas en que esas conexiones se manifiestan a través de las diversas ópticas de la raza, la clase, el género, la sexualidad, la capacidad, la cultura, la ideología, etc., que encarnan nuestras identidades.

Si hay que revitalizar los estudios curriculares a través de un mayor enfoque en la práctica, entonces concentrémonos en la práctica tal como existe en el contexto de las complejas relaciones sociales, políticas y culturales del mundo material. Tal revitalización se basaría,

Vista parcial del contenido del libro.

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

www.amazon.com
www.bibliotechnia.com
www.bajalibros.com
www.e-libro.net

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦