

ESCUELA, CURRÍCULUM Y SOCIEDAD

SCHOOL, CURRÍCULUM AND SOCIETY

ESCOLA, CURRÍCULO E SOCIEDADE

Joni Ramón Ocaño de la Fuente¹

Resumen

Este artículo realiza un abordaje teórico sobre el currículum como uno de los conceptos centrales del discurso educativo contemporáneo. Luego de referirse a las vicisitudes de la educación escolar desde sus orígenes remotos, se analiza el surgimiento del concepto como construcción social históricamente condicionada que busca atender a las demandas de las sociedades industriales. Siguiendo a Lundgren (1997) y Saviani (2010) se aborda la complejidad del currículum en tanto *texto* que media entre el *contexto de producción* y el *contexto de reproducción* en las sociedades humanas cuyo desarrollo determinó la separación entre dichos contextos. El desarrollo del discurso técnico sobre la educación en el siglo XX determinó el surgimiento de la teoría curricular bajo la égida de esa racionalidad. Sin embargo se aborda sus derivaciones en los enfoques *práctico* y *crítico* como alternativas a dicho origen. Al final, se problematiza las visiones contemporáneas del currículum en el marco de la naturaleza política del trabajo escolar y su relación con la producción de nuestra humanidad.

Palabras claves: Currículum. Educación. Escuela. Sociedad. Producción.

Abstract

This article makes a theoretical framework about the curriculum as one of the core concepts of contemporary educational discourse. After mentioning those vicissitudes of the school education since its ancient origins, it is analyzed the development of the concept as historically conditioned social construction which seeks to meet the demands of the industrial societies. By following Lundgren (1997) and Saviani (2010) that addresses the complexity of the curriculum in the text that connects the context of production and reproduction in the context of human societies whose development determined the separation between those contexts. The development of technical discourse over education during the twentieth century, established the appearance of the theory course under the umbrella of rationality. Yet one approaches its derivations in the practical and critical perspectives as alternatives to that source. In the end, it turns it into discussing issues to the contemporary views about the curriculum within the framework of the political nature of schoolwork and its relation to the output from our humanity.

Keywords: Currículum. Education. School. Society and production.

Resumo

Este artigo faz uma abordagem teórica do currículo como um dos conceitos centrais do discurso educativo contemporâneo. Depois de referir-se às vicisitudes da educação escolar desde suas origens remotas, se analisa o surgimento do conceito como construção social historicamente condicionada que visa atender às demandas das sociedades industriais. Seguindo a Lundgren (1997) e Saviani (2010) se aborda a complexidade do currículo no *texto* que articula o *contexto da produção* e o *contexto da reprodução* nas sociedades humanas cujo desenvolvimento determinou a separação entre os referidos contextos. O desenvolvimento do discurso técnico sobre a educação no século XX, determinou o surgimento da teoria curricular sob a égide dessa racionalidade. Porém se aborda suas derivações nos enfoques *prático* e *crítico* como alternativas a essa origem. Ao final, se problematiza as visões contemporâneas do currículo no marco da natureza política do trabalho escolar e sua relação com a produção da nossa humanidade.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Escola. Sociedade. Produção.

¹ Agradecimientos a Alba de Souza, Alice da Silva, Claudia Vasconcelos, Clemilda Días de Souza, Dalila Oliva de Lima, Edilena Crodovil, Fernanda Bamberg, José Marques Da Silva, Leonardo Sacramento Silva, Letícia Marto, Lucia Claudia Barbosa, Maria do Socorro Moraes, Pollyanna Georgina Araujo Barreto, Porthos Da Costa y Terezinha Rodrigues de Abreu con quienes tuve el privilegio de compartir un seminario sobre *Currículum y evaluación* en la Facultad de Educación de la Universidad De la Empresa (UDE) en Montevideo durante el mes de enero de 2012. Parte de lo escrito aquí fue discutido en dicho seminario.

UNA CONSTATAción DE PARTIDA: CONFUSIÓN Y AMBIGÜEDAD

Probablemente quienes acudan a la literatura sobre el tema puedan llegar a confundirse dada la variedad de perspectivas, definiciones y conceptos referidos a lo que es hoy el currículum. Eso se debe, entre otras cosas, a la gran variedad de elementos y aspectos no coincidentes que se han tenido en cuenta en su delimitación y que hacen del currículum un objeto elusivo y un concepto polisémico. En todo caso dicha dispersión conceptual podría tener un punto en común: se trata de un concepto vinculado con lo escolar y, como tal, está íntimamente relacionado con las concepciones sobre la educación, el ser humano, la sociedad y la cultura.

Etimológicamente el término *currículum* significaba “curso”, “camino” o “carrera”; algunos consideran que en su origen designaba una pista de carrera circular. De acuerdo al pedagogo sueco Ulf Lundgren (1997) en el mundo premoderno los términos empleados para designar cursos académicos eran *Studium* (interés, empeño, afición), *Ordo* (orden, clase social), *Ratio* (cálculo, razón, plan), *Formula* (norma, regla, fórmula) e *Institutio* (disposición). Estos antecedentes del término más bien hacían referencia al orden en los estudios, mientras que en los siglos XVI y XVII, inicialmente en las universidades de Leiden y Glasgow, el término *curriculum* (carrera, recorrido, trayecto) refería al proceso temporal, a lo recurrente, a lo que se repite año a año.

Por su parte el australiano Stephen Kemmis (1998), siguiendo a Hamilton y Gibbons, encuentra antecedentes del término currículum en *Disciplina* que refiere a un orden estructural, en la *Ratio studiorum* jesuítica que refiere a un esquema o plan de estudios y en *Syllabus* que refiere a una tabla secuencial de contenidos.

Pero en el siglo XX el currículum surge como campo de estudios reducido a planes y programas, alcanzando pronto un desarrollo espectacular. Desde entonces han proliferado las definiciones atendiendo a la gran variedad de perspectivas que se han desarrollado en el campo de la educación escolarizada.

LAS VICISITUDES DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

La escuela que conocemos hoy – laica, gratuita, obligatoria, a cargo del estado – es, a pesar de las apariencias, un fenómeno advenedizo en el escenario de las sociedades modernas occidentales. En efecto, esta institución estatal, aunque parezca ser un fenómeno natural que haya estado desde siempre entre nosotros, tiene sus orígenes recién a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Cuenta, por lo tanto, con poco más de siglo y medio de existencia, lo que en términos históricos no es mucho.

Pero la escuela como creación humana, sin las características con las que la conocemos hoy en día, tiene un origen remoto. Se cree que las primeras escuelas creadas por el hombre datan de alrededor del año 3000 AJ con la invención de la escritura. En rigor se puede afirmar que desde las civilizaciones sumeria y egipcia (3238-525 AJ) y de la china (2500 AJ – 476 DJ), encontramos actividades de enseñanza de tipo escolar. Asimismo, a partir de allí, es posible señalar cierta continuidad en el proceso histórico de la humanidad; Saviani, en un jugoso prólogo a la obra *Teorías de Educación y modernidad* (OCAÑO, 2010) escribe:

de fato, conforme Genovesi (1999, 38-39), «desde a civilização suméria e egípcia (3238-525 a.C.) e da chinesa (2500 a.C. – 476 d.C.)», encontramos atividades de ensino do tipo escolar. E Manacorda (1989, 14) reconhece certa continuidade nas práticas escolares quando aproxima os ensinamentos de Ptahhotep no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., de Quintiliano, que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa era. Constatando que o «falar bem» é o conteúdo e o objetivo do ensinamento de Ptahhotep, Manacorda observa que não se trata, porém, do falar bem «em sentido estético-literário», mas da «oratória como arte política do comando», ou seja, nos termos de Quintiliano, «uma verdadeira institutio oratoria, educação do orador ou do homem político». Há, pois, aí uma continuidade que se estende pelos mais de 2.500 anos que separam Ptahotep de Quintiliano mantendo-se, ainda, pela maior parte do tempo dos quase 2.000

anos que nos distanciam de Quintiliano. Mas Manacorda também esclarece que entre a sociedade egípcia do tempo de Ptahotep e a sociedade romana da época de Quintiliano «a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra» (Idem, p.14) (OCAÑO, 2010, p.15).

Esta continuidad no anula, sin embargo, el reconocimiento de rupturas en dicho proceso que, comprensiblemente, se manifiestan con mayor nitidez, al menos en sus formas más profundas, en los cambios de los modos de producción de la existencia humana. Así podemos ver que luego de la radical ruptura con el modo de producción comunal en las sociedades primitivas, se dieron las condiciones para la creación de la escuela que en la antigua Grecia se desarrolló como *paidea*, en tanto educación de los hombres libres, en oposición a la educación de los esclavos que se daba fuera de la escuela, en el propio proceso de trabajo.

Más adelante, con la ruptura del modo de producción antiguo (esclavista), el nuevo orden feudal generó un tipo de escuela muy diferente de la *paidea* griega. En esta escuela la iglesia católica impuso su hegemonía (esto constituyó una diferencia importante con la educación ateniense, espartana y la romana, donde el Estado desempeñaba un papel importante en la organización de la educación).

Luego el modo de producción capitalista provocó decisivos cambios en la propia educación confesional y, en plena modernidad, colocó en posición central el protagonismo del Estado, forjando la idea de la escuela pública, universal, gratuita, laica y obligatoria, creada recién durante el siglo XIX – hace poco más de siglo y medio – Desde entonces y durante el siglo XX ha pasado por muchas vicisitudes en sus diferentes intentos de realización.

Ahora bien, desde su más remoto origen, la escuela estuvo asociada a la enseñanza de ciertos saberes y conocimientos especiales; aquellos a los cuales sería muy difícil acceder de forma espontánea, por la mera convivencia en la sociedad. Son saberes y conocimientos que, por su naturaleza, requieren para su aprendizaje de un ambiente especial y de procesos también

específicos, solamente proporcionados por el ambiente escolar. Se puede decir que la escuela fue creada para poner al alcance de los demás el conocimiento científico, la “cultura letrada” y el saber académico. En las sociedades antiguas y medievales estos conocimientos eran enseñados a algunos pocos, pero en las sociedades modernas se tornó necesario ponerlos al alcance de todos (aunque, como veremos, poner los contenidos al alcance de todos, no basta para que todos accedan efectivamente a los mismos).

El punto a subrayar es que, desde su creación, la escuela estuvo concebida como una institución encargada de la enseñanza de ciertos saberes, competencias y conocimientos “expertos”, aquellos que forman parte de lo que los griegos denominaron *episteme* en oposición a la *doxa* – mera opinión o saber común –. Ésa ha sido su característica fundamental desde entonces hasta nuestros días. En la antigüedad esos conocimientos sistematizados lo integraban los secretos de la escritura, la música, la geometría, la física. En la edad media fueron ampliados a las siete artes liberales; supuestamente accediendo a ellas se podrían alcanzar a comprender los secretos del hombre (*trivium*) y del mundo (*cuadrivium*). En la modernidad, con las nuevas formas de producción y el desarrollo de la vida urbana, se tornó necesario que la enseñanza básica (definida por las competencias de lectoescritura, los aspectos básicos de las ciencias humanas y de las ciencias naturales y especialmente el cálculo elemental) se pusiera al alcance de todos. De ahí la emergencia de la educación de masas. Fines políticos, económicos y prácticos espoleaban esta necesidad, a saber: la formación del ciudadano para el sostenimiento del estado nación, la formación para el trabajo que sostuviera las nuevas formas de producción capitalista y el elemento integrador y socializador aportado por la escuela que permite la convivencia y la vida en la ciudad.

Por lo tanto, desde sus orígenes, la escuela no estuvo asociada al conocimiento de sentido común, al saber espontáneo, de la experiencia cotidiana, o sea, a todo aquello que suele ser asociado con la llamada “cultura popular”. En efecto, para el acceso y desarrollo de la “cultura popular” no se necesita de ninguna escuela pues dicha cultura se crea y desarrolla fuera del ámbito escolar y académico: en la familia, en la vida social en su conjunto y en las organizaciones populares que surgen espontáneamente en el seno

de la sociedad. En última instancia el acceso a la “cultura popular” no sólo prescinde de la escuela sino que, bien mirado, se contrapone a ella. A la escuela no vamos a confirmar lo que ya sabemos de la vida cotidiana sino, por el contrario, vamos allí a rectificarlo o refutarlo. Esta cuestión debería tenerse presente en la definición del currículum escolar.

Las primeras actividades de tipo escolar supra referidas, sin embargo, estaban íntimamente ligadas al contexto de aplicación de lo que se aprendía. En efecto, las escuelas de escribas, por ejemplo, eran más bien los propios talleres donde los escribas trabajaban; allí al mismo tiempo el aprendiz aprendía los secretos de la escritura, los desarrollaba y aplicaba en los usos para los cuales fueron creadas; allí mismo seguiría trabajando en los menesteres del escriba. Esa característica de las primeras escuelas que eran al mismo tiempo los lugares de aplicación del conocimiento que se aprendía, mantenía aún cierto rasgo propio del aprendizaje de los conocimientos vulgares o comunes. Éstos también se aprenden en el contexto donde se los utiliza y necesita (la propia vida comunitaria y la convivencia social). La diferencia es que aquéllos se aprenden de manera no espontánea, mediante procesos de mecanización artificiales y no por la mera convivencia en el entorno como es el caso del aprendizaje del conocimiento común.

LA EDUCACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE LA VIDA HUMANA

De acuerdo a Saviani (2010), los seres humanos, a diferencia de los animales, tenemos que adaptar la naturaleza a nosotros mismos. En ese proceso de transformación de la naturaleza, entramos en contradicción con ella; necesitamos negarla, en cuanto naturaleza, para afirmar nuestra humanidad siendo éste el acontecimiento dialéctico primordial que nos distingue de los animales. La acción por la cual los seres humanos, en función de nuestras necesidades, debemos actuar en el mundo natural para transformarlo, recibe la denominación de Trabajo. Pero la intervención más adecuada en el mundo natural demanda conocer cómo la naturaleza está constituida, cómo se comporta, cuáles son las leyes, principios o regularidades que supuestamente la rigen. Al producto sistematizado de esa actividad se lo denomina Ciencias Naturales. Por lo tanto, se puede decir que es a

partir del trabajo que surge la necesidad de conocer la naturaleza y sistematizar ese conocimiento en términos científicos.

Pero, además de transformar a la naturaleza, los hombres también nos transformamos a nosotros mismos como sociedad, por lo cual es igualmente necesario el conocimiento sobre las relaciones entre los seres humanos, las formas como nos organizamos y las reglas de convivencia que se establecen. Todo esto implica la definición de derechos y deberes. La producción de la vida humana es un fenómeno colectivo, que se da socialmente y de modo organizado. De ahí la necesidad de conocer las instituciones, las formas de las relaciones sociales que están en la base del modo como los hombres producimos nuestra propia vida. Esto lo proporcionan las ciencias sociales o humanas. Acceder a ellas, entonces, también se convierte en una necesidad para que todos podamos participar de la producción de nuestra propia vida.

Vemos entonces que la existencia humana no nos es dada; tenemos que producirla los propios seres humanos como producto del trabajo en tanto acción racional intencional. Pero, así como no nacemos siendo hombres, tampoco nacemos sabiendo producirnos como hombres. Necesitamos aprender a ser hombres, lo que significa aprender a producir nuestra propia existencia. Por lo tanto, la producción del hombre es, al mismo tiempo, la formación del hombre, o sea, un proceso educativo. El origen de la educación coincide, entonces, con el origen del hombre mismo.

Por otro lado la vida en el mundo contemporáneo es predominantemente urbana. La vida en la ciudad exige el dominio de la lectoescritura; esto constituyó uno de los factores que tornó no solo posible sino necesaria la universalización de la escuela básica o elemental en aquellas sociedades donde la urbanización se desarrollaba. La escuela básica debe ser extendida a todos también porque transmite los requisitos necesarios para que todos participemos de la vida en las sociedades urbanas industriales.

Ante lo expresado cabe decir que los hombres, en función de nuestras necesidades, producimos socialmente saberes y conocimientos que permiten intervenir en el mundo natural (ciencias naturales), en el mundo social (ciencias humanas y sociales) y en la vida urbana (ciencias de la comunicación, lectoescritura) para transformarlos.

Ahora bien, para tornarnos contemporáneos de nuestra sociedad y participar de la transformación del mundo, debemos acceder a parte de la producción social del conocimiento. La cuestión, por lo tanto, no es solamente producir los saberes y conocimientos (función que compete a la esfera de lo académico), sino también ponerlos al alcance de todos (función que compete a la esfera de lo escolar).

La escuela es, entonces, una creación histórica de los hombres derivada de nuestra necesidad de poner la producción social de la cultura al alcance de los demás. Ella existe, pues, para propiciar la adquisición de los instrumentos que posibilitan el acceso al saber elaborado (ciencia), así como el propio acceso a los rudimentos de ese saber y, consecuentemente, poder participar pertinentemente de la transformación del mundo y de la producción de sí mismo. Las actividades de la escuela deberían organizarse a partir de esa cuestión.

Así, la función de la educación escolar refiere, por un lado, a la identificación de los elementos culturales que deben ser organizados y asimilados por los individuos de la especie humana para que se tornen humanos (de ahí la importancia de los procesos de selección, organización y distribución del conocimiento y la cultura) y, por otro lado y concomitantemente, al descubrimiento de las formas más adecuadas para lograr ese objetivo. He ahí la referencia para la organización y el funcionamiento del sistema escolar y toda la problemática curricular.

Por lo tanto, el papel de la escuela, que en la sociedad actual se constituyó en la forma principal y dominante de educación, consiste en la socialización del saber sistematizado. Como se señaló anteriormente,

não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2010, p.14).

Sin embargo en los últimos años han crecido las demandas pragmáticas para que la enseñanza en las escuelas sea “más práctica”, “menos academicista” y más atractiva para los estudiantes. Dichas demandas no refieren sólo a la forma sino también al contenido que paulatinamente

comienza a ser valorado en términos de su “practicidad” y “utilidad” dejando de lado aquellos contenidos considerados “demasiado teóricos”, abstractos y sin nexos inmediatos con la vida de los estudiantes – precisamente los contenidos científicos.

El imperativo contemporáneo parece ser que las escuelas sean más “entretenidas” y brinden conocimientos más “prácticos” y “útiles”. En fin, se ha llegado a un punto donde nadie parece esperar que las escuelas sean ámbitos donde se vaya a aprender algo profundo, riguroso o demasiado teórico, sino de “pasarla bien”. En ese sentido resulta revelador que los estudiantes actualmente consideren a las clases “malas” porque son “aburridas” y “buenas” porque son “divertidas”. El referente de análisis hace tiempo dejó de ser el contenido y pasó a ser la forma. Las valoraciones de antaño habitualmente consideraban a las clases “malas” por ser “superficiales” o “buenas” por ser “profundas” (en ese caso el referente era claramente el contenido).

De ese modo se ha dado un progresivo vaciamiento de ciertos contenidos científicos o del saber sistematizado en la enseñanza escolarizada, en especial en el sistema público. A todo esto se agrega, de acuerdo a la vehemente denuncia de Jaim Etcheverry (1999), el imperativo actual de que todas las experiencias educativas deban ser, como en la vida, “divertidas”, y con ello se anticiparía el ocaso del esfuerzo que, necesariamente, está vinculado con el aprendizaje.

Actualmente la escuela pública, más allá de algunas buenas intenciones, ofrece una educación que no parece lograr que los alumnos aprendan ciertos contenidos, especialmente aquellos que se vinculan con la academia.

Pero la escuela es hoy una de las pocas formas en las que las clases más pobres puedan acceder al conocimiento sistematizado, de lo contrario dicho conocimiento queda como privilegio de las élites dominantes. Algunos creen que la enseñanza de la producción cultural más elaborada o científica constituye una imposición de las clases dominantes para el sojuzgamiento y el control de las masas puesto que dicha producción le pertenece naturalmente a los grupos hegemónicos. En verdad la producción de la cultura científica no tiene origen de clase; los científicos y eruditos han pertenecido a todos los grupos o clases sociales y ellos son los que la producen. Lo que ocurre es que las clases dominantes – así como lo hacen con la producción

material – se apropian de la producción social de la cultura. Las masas también deberían reivindicar para sí esa producción.

Por otro lado, los defensores de la escuela centrada en el saber sistematizado o erudito a menudo son acusados de tradicionalistas y academicistas. Los acusadores creen, con razón, que las élites intelectuales no deberían dirigir al pueblo, sino que el pueblo debería estar en la dirección del movimiento de transformación social. Se equivocan, sin embargo, al considerar que los intelectuales deberían seguir a las masas y en creer que no se necesita del conocimiento sistematizado para intervenir y dirigir el movimiento de transformación social.

En realidad, para decidir, intervenir y transformar la realidad es necesario contar con los instrumentos y dominar los medios (los conocimientos técnicos y científicos, la teoría más adecuada, etc.) a partir de los cuales se puede interpretar la realidad y en función de ello tomar decisiones e imprimir direcciones. Se supone que en una democracia todos deberían estar en condiciones de ello. Ahora bien, ¿cómo las masas pueden ejercer la función dirigente si no disponen de tales instrumentos, ni dominan tales medios? Ahí entra el papel social y político de la escuela.

Al parecer el proceso de masificación de la enseñanza iniciado en la modernidad ha estado acompañado de un proceso paralelo de tergiversación del papel esencial de la escuela. El vaciamiento de contenidos es un precio demasiado alto por la masificación de la enseñanza. El problema no es la masificación, pero sí la tergiversación de la escuela. El papel esencial de la escuela es enseñar, instruir, formar el espíritu científico, en fin, brindar los medios para la alta política (aquella que posibilita transformar la sociedad). Ese papel es tergiversado por una escuela pragmática asistencialista, una escuela ramplona e inocua que no ha tenido el mínimo impacto positivo en el plano político ni en el social.

Los problemas de inequidades socioculturales no deben serles indiferentes a la escuela, pero las políticas sociales para atacar a estos problemas pueden resolverse mejor con la concurrencia de otras instituciones o políticas compensatorias desarrolladas a través del conjunto de las instituciones sociales del Estado, siempre que cada una pueda cumplir con sus funciones específicas con eficacia. La escuela no puede perder su especificidad, de lo contrario deja

de ser eficaz en aquello que la define, y por lo tanto deja de contribuir a la solución de dichos problemas sociales.

La escuela asistencialista define su currículum con contenidos de la “cultura popular”; de esta manera impide que las clases populares accedan a los contenidos sistematizados o científicos. El resultado es la idea subyacente de que la gestión de las cuestiones tecnológicas y la dirección del proceso social deban quedar en manos de aquellos que han podido acceder a una educación centrada en el conocimiento sistematizado, o sea, unos pocos técnicos e intelectuales. De acuerdo a esta lógica, lo que la población en general necesitaría serían aquellos conocimientos para su supervivencia diaria – la doxa –, desarrollando su capacidad de adaptación. Así, los conocimientos sistematizados tienden a ser relegados o desplazados del horizonte de las preocupaciones del pueblo.

EDUCACIÓN ESCOLAR EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES Y LA EMERGENCIA DEL CURRÍCULUM

A caballo entre Marx y Durkheim, Lundgren (1997) considera que la producción social implica tanto la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales como la de los símbolos y de las propias condiciones de la sociedad; por lo tanto dicha producción incluye trabajo manual e intelectual. Por su parte la reproducción social implica procesos en los cuales se reproducen la base material y la cultura; en ese sentido la educación y la instrucción son procesos donde se realiza buena parte del proceso de reproducción y transmisión de la cultura de una generación a otra.

Cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos de un modo inextricable, el problema de la reproducción está íntimamente relacionado con los problemas de la producción. El niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella (LUNDGREN, 1997, p.18).

Allí, el problema de aprender es una parte del problema de la producción. “*Un aprendiz lento significa producción más lenta*” (LUNDGREN, 1997, p.18)..

Podemos constatar entonces que inicialmente la relación entre trabajo y educación era una relación de identidad. Los hombres aprendían a producir su propia existencia en el propio acto de producirla; aprendían a trabajar trabajando, en los menesteres cotidianos de lidiar con la naturaleza. Relacionándose unos con otros, los hombres se educaban y educaban a las nuevas generaciones.

La producción de la existencia humana implica el desarrollo de formas y contenidos cuya validez se establece por la experiencia, lo que configura un verdadero proceso de aprendizaje. De esta manera los elementos que no son validados por la experiencia son descartados y aquéllos cuya eficacia la experiencia corrobora necesitan ser preservados y transmitidos a las nuevas generaciones en el interés de la continuidad de la especie.

En las comunidades primitivas los hombres se apropiaban colectivamente de los medios de producción de la existencia y en ese proceso se educaban y educaban a las nuevas generaciones. Allí predominaba el modo de producción comunal, no había la división en clases, todo era hecho en común. En esas condiciones la educación se identificaba con la vida. La expresión “educación es vida y no preparación para la vida” – reivindicada por el movimiento pedagógico pragmático de la “escuela nueva” muchos siglos más tarde – era, en esos remotos orígenes, verdad práctica.

Pero la unidad estructural entre procesos de producción y procesos de reproducción siguió vigente por mucho tiempo, aún después del sistema esclavista de producción. Ejemplos de esto son el aprendizaje para el trabajo en la producción rural del campesino realizado en la propia gleba y para los oficios del artesano que se realizaba en las corporaciones de oficios durante la edad media. En ese entonces la forma dominante de educación era la propia vida social y del trabajo; la educación escolar no estaba extendida puesto que no era funcional al sistema extenderla, estaba concebida básicamente para las clases dirigentes (nobleza y clero).

Esa característica se mantuvo hasta fines de la edad media, pero en los albores de la modernidad, con el modelo capitalista y las nuevas formas de producción en ciernes, cambió radicalmente. A partir de allí ya no se aprende más en el contexto donde se aplica; hay que aprender en una escuela separada del lugar donde se aplicará lo aprendido. El contexto de

reproducción (educación) se separa del contexto de producción (trabajo) cuyas exigencias son cada vez más dinámicas y específicas.

No obstante, cuando los procesos de producción se separan de los de reproducción aparece el problema de la representación, (...). El problema de la representación se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio (LUNDGREN, 1997, p.18).

Según Lundgren cuando los procesos de producción y los de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único en el que ambos procesos se forman y desarrollan, pero cuando ambos están separados se forman dos contextos sociales: uno para la producción y otro para la reproducción. Aquí aparece la necesidad de articular el contexto de la reproducción con el de la producción. Ambos contextos se articulan en un *texto* que los comunica; ese *texto* es el currículum.

Por lo tanto,

cuando el niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarios para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción (LUNDGREN, 1997, p.19).

En ese sentido

lo que ha de aprenderse y cómo hacerlo deja de ser una cuestión de grupos sociales concretos para convertirse en un problema pedagógico, no sólo para la educación de esos grupos sociales sino también para la de todos los ciudadanos. Las respuestas a dichas cuestiones ya no se encuentran en el contexto de producción. Se han convertido en una abstracción que debe conceptualizarse por separado del proceso de producción (LUNDGREN, 1997, p.30).

En otras palabras, si le creemos a Lundgren, el currículum es la selección organizada de la cultura que articula el contexto de reproducción con el contexto de producción.

Surge entonces el problema de la pertinencia y/o relevancia social del *texto* que articula ambos contextos (el currículum). Esto, a su vez, abre un abanico de problemas relacionados con las cuestiones de selección, organización y distribución de la cultura que pueden representarse parcialmente por las siguientes cuestiones: ¿Qué debe ser seleccionado, organizado y transmitido? (problema de la relevancia pedagógica de lo que se enseña); ¿A quién le corresponde definir dichos procesos? (problema de índole técnico-político); ¿Por qué/para qué dicha selección? (problema de naturaleza ontológico-teleológica); y, por último, la cuestión de naturaleza metodológico-instrumental subsidiaria de las demás: ¿Cómo realizar todo de la manera más adecuada?

La educación escolarizada crece y se desarrolla durante todo el siglo XIX hasta tornarse, en pleno siglo XX, en la forma dominante de educación. Se hace necesario, entonces, un discurso que la legitime. Ese discurso será lo que inicialmente constituirá la pedagogía del siglo XIX y después las “ciencias de la educación” del siglo XX.

El mexicano Díaz Barriga (1997) considera que el discurso educativo del siglo XX se ha desarrollado atendiendo las demandas de las sociedades industriales y de esta manera se ha nutrido de las “ciencias de la educación”, el currículum y la evaluación. Con ello se sustituyó el discurso educativo propio del siglo XIX constituido básicamente por la pedagogía, la didáctica y el examen. Entonces el interés del sistema se definía básicamente por cuestiones de política educativa. Se trataba de desarrollar un sistema educativo que asegurara la transformación de la sociedad política y consolidar los nacientes sistemas democráticos. En cambio, en el siglo XX, consolidadas las democracias burguesas, estas preocupaciones se deslizan hacia cuestiones de tecnología educativa, mucho más orientadas por intereses económicos que políticos.

Por lo tanto la emergencia y desarrollo del currículum, y en especial de la teoría curricular del siglo XX, se encuadra en este contexto particular del desarrollo de las sociedades industriales capitalistas y de la educación de masas. Según Díaz Barriga (1997) en ese contexto, en el ámbito educativo, se establecen las legislaciones nacionales que regulaban la educación y conformaban el sistema educativo tal cual lo conocemos hoy. En cuanto al ámbito de la

producción, dicho contexto se caracterizó por el surgimiento de la sociedad industrial de producción mecanizada, en serie, y el establecimiento de los monopolios. En cuanto al campo de las ideas, la característica dominante fue el desarrollo de la psicología experimental (conductismo), de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo. “En ese contexto, el establecimiento del sistema educativo requería de una disciplina que analizara los problemas de la enseñanza desde una óptica institucional” (DÍAZ BARRIGA, 2003, p.3).

Poco a poco la selección, organización y distribución de contenidos dejó de ser un problema individual del docente, de una escuela o incluso de una congregación religiosa y pasó a ser un problema de los sistemas nacionales de enseñanza en relación a los fines del estado y a los intereses de las sociedades industriales.

LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA TEORÍA CURRICULAR

La teoría curricular surgió con dos tendencias que en el siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos: una, representada por el filósofo y educador del movimiento progresista de la educación John Dewey, y otra por el ingeniero y profesor de administración Franklin Bobbit.

En efecto, ya en sus obras tempranas Dewey propone una perspectiva centrada en el alumno y realiza aportes importantes sobre el valor de la experiencia en el aprendizaje. Por su parte Bobbit en 1918 publica *The curriculum* y, años más tarde, *How to make the curriculum* (1924) donde desarrolla una perspectiva técnica mucho más centrada en las necesidades del sistema y que tuvo continuidad y un desarrollo importante a través de *Principios básicos del currículum* de Ralph Tyler (1982) y de *Elaboración del currículum* de Hilda Taba (1976).

El trabajo de Bobbit estuvo inspirado en el modelo de gestión y funcionamiento de la industria, desarrollados en las teorías de la administración científica del trabajo y en la Psicología conductista y la pedagogía pragmática de la primera mitad del siglo XX.

La perspectiva técnica del currículum, iniciada por estos trabajos, se fundamenta en el interés cognitivo técnico propuesto por Habermas (1988) como metateoría que informa el saber empírico-analítico; “constituye un interés

fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (GRUNDY, 1994, p. 29).

En la segunda mitad del siglo XX se desarrolló una perspectiva práctica del currículum que lo concebía como producto de la deliberación de los actores escolares y no como resultado de un proceso de decisiones técnicas tomadas por expertos “externos”. Dicha perspectiva se desarrolló a partir de *The practical: A language for currículum* de Joseph Schwab (1989), un artículo publicado originalmente en 1969 como reacción a la perspectiva técnica o teórica del currículum, donde se reivindica la práctica de los profesores frente a la teoría en estas cuestiones.

Los profesores ni quieren ni pueden limitar su quehacer a lo que les digan. Los especialistas en distintas materias lo han intentado... Los administradores lo han intentado. Los legisladores lo han intentado. Sin embargo los profesores no son operarios de una línea de montaje y no se comportan así... Los profesores practican un arte. (...) Por tanto los profesores tienen que implicarse en el debate, deliberación y decisión sobre qué y cómo enseñar. (SCHWAB, 1983, p. 245).

Esta perspectiva – iniciada por Schwab y compartida por autores como Stenhouse, Elliot, Schön y Huebner –, se fundamenta en el interés habermasiano práctico, “*el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*” (GRUNDY, 1994, p.32).

A partir de la década de los setenta, inspirada por el mayo francés, se desarrolló una perspectiva crítica de la enseñanza que se nutrió inicialmente de los trabajos del reproductivismo (Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Althusser, Baudelot y Establet) y se desarrolló en sendos trabajos de sociólogos, pedagogos e investigadores críticos como Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Shirley Grundy o Henry Giroux en una línea emancipatoria, menos pesimista que la de sus antecesores reproductivistas.

Paradójicamente, en el campo del currículum específicamente, estos trabajos, a su modo, desarrollaron el concepto de “currículum oculto” acuñado por el investigador pragmático liberal

Phillippe Jackson (1976) en su obra *Life in the classroom* publicada en 1968 y que, a la postre, permitió abordar estas cuestiones en sus intrincadas relaciones con el poder. Desde esta noción de alto valor heurístico se considera que existe un conjunto de elementos no concientes y fuera de las intenciones de los actores – que anida en las rutinas y prácticas cotidianas escolares – que opera larvariamente en las escuelas y suele tener un impacto mucho más determinante en los sujetos que el currículum oficial o explícito.

Los grandes grupos, la utilización del elogio y del poder que se combinan para dar un sabor distinto a la vida de la sala de clase forman conjuntamente un currículo oculto, que cada estudiante (y cada profesor) debe dominar si no quiere tener problemas en la escuela (JACKSON, 1968, p. 34).

Sin embargo la noción de currículum oculto, aunque sin el desarrollo y la precisión que Jackson le imprimió, tiene antecedentes en los trabajos de Dewey y Jules Henry. En efecto, Dewey ya había notado en sus investigaciones que en la experiencia escolar se daban “aprendizajes colaterales”; por su parte Henry (1978) en *Culture against man* teoriza sobre la escuela considerándola como un sistema de comunicación donde frecuentemente el mensaje parece ser suplantado por el ruido:

no es principalmente el mensaje (la aritmética o la ortografía) lo que constituye la materia más importante que se debe aprender, sino el ruido! Los aprendizajes culturales más significativos –en especial los impulsos culturales– se comunican como ruido (HENRY, J, 1978, p. 263).

Según Da Silva (1995) el concepto de currículum oculto tuvo un desarrollo posterior gracias a los trabajos de los críticos marxistas de la educación escolar. En efecto, los economistas americanos Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976), mediante su famoso principio de correspondencia desarrollado en *Schooling in Capitalist America*, enfatizan en el carácter reproductor de las prácticas cotidianas de la escuela, consustanciales con las demandas de la economía de la sociedad capitalista. En otro lugar señalé que

para estos autores las relaciones de dominio y subordinación propias de la esfera económica de la sociedad capitalista son reproducidas en los aspectos más importantes de la organización educativa (OCAÑO, 2010, p.217).

Por su parte el filósofo francés Louis Althusser (1970) llamó la atención sobre las prácticas escolares en *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat* donde subraya la existencia material de la ideología, su ubicuidad en dichas prácticas y su poder subjetivador (“la ideología interpela a los individuos como sujetos”). Los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1979) en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* desarrollan el concepto de violencia simbólica como todo poder de imposición de significaciones cuya acción arbitraria disimula las relaciones de dominación económica que están en su base. Los conceptos de Acción Pedagógica (AP) Autoridad Pedagógica (AuP), Trabajo Pedagógico (TP), *Habitus* y Capital Cultural, completan el sistema conceptual que da cuenta de cómo la escuela está involucrada en los procesos más generales de reproducción de la sociedad y legitimación del orden vigente mediante la dominación cultural. De esta manera estos trabajos han brindado nuevos elementos para el análisis del currículum oculto.

La perspectiva crítica logra aún un mayor desarrollo en trabajos posteriores donde se pretende superar el pesimismo reproductivista al considerar a la escuela como un espacio conflictivo y contradictorio donde se da poder de dominación y poder de resistencia. El currículum es concebido como la síntesis cultural (GRUNDY, 1994), resultado de conflictos de intereses históricamente determinados, definido en procesos autorreflexivos, por lo tanto de valor ambiguo en el que puede convertirse, a instancias de la acción colectiva de los sujetos condicionados, en una oportunidad para la emancipación. Sin embargo estas concepciones no enfatizan en los contenidos de la cultura sistematizada cuando definen el currículum; parecen haber caído en la trampa del pragmatismo dominante. Pero, aún dentro de esta perspectiva, desde una mirada gramsciana, Saviani (2010) propone la reivindicación de dichos contenidos en el trabajo escolar y, por lo tanto, en el currículum.

Esta perspectiva encuentra fundamentos metateóricos en

el interés cognitivo emancipador [que es] un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (GRUNDY, 1994, p.29).

Sin embargo, en los últimos años ha crecido la visión pragmática de que el currículum es el conjunto de las actividades desarrolladas por la escuela. Por lo tanto, currículum se distingue de programa o elenco de disciplinas; según esa acepción, currículum es todo lo que la escuela hace, de tal forma que no tendría sentido hablar de actividades extracurriculares – todo cae bajo la definición del currículum. Así la tendencia parece ser la desaparición de las diferencias entre lo curricular y lo extracurricular, en la que todo termina por adquirir el mismo peso en la escuela y donde lo secundario, en la formación de los niños y jóvenes, fácilmente pasa a ser central y viceversa. Todo ello termina por “descaracterizar” el trabajo escolar. No se trata de eliminar de las escuelas las tareas extracurriculares; ellas son importantes en la medida que pueden enriquecer las actividades curriculares propias de la escuela, pero no de perjudicarlas o sustituirlas. Se trata, pues, de distinguirlas como forma de no perder de vista lo que es principal y lo que es secundario en el trabajo escolar.

Es necesario estar alerta y buscar desvelar los nuevos dispositivos pedagógicos que promueven los discursos supuestamente innovadores que se presentan hoy. (...) Aún así nada queda asegurado, pues allí nada asegura verdad e inocencia (OCAÑO, 2010, p.301).

Referencias

- ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*. París: La Pensée, n° 151, 1970.
- BOBBIT, Franklin. *How to make a curriculum*. Boston: MA: Houghton Mifflin, 1924.
- BOBBIT, Franklin. *The curriculum of modern education*. Nueva York: McGraw Hill, 1941.

- BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Barcelona: Laia, 1979.
- BOWLES, Samuel; Gintis, Herbert. **Schooling in Capitalist America.** New York: Basic Books, 1976.
- DA SILVA, Tomaz. T. **Escuela, conocimiento y currículum.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Didáctica y currículum.** México: Paidós, 1997.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. **Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas.** *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2) 2003. (Consultado el día 28 de noviembre de 2011 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>)
- GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículum.** Madrid: Morata, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. **Conocimiento e interés.** Madrid: Taurus, 1988.
- HENRY, Jules. **La cultura contra el hombre.** México: Siglo XXI, 1978.
- JACKSON, Philip. W. **La vida en las aulas.** Madrid: Morata, 1976 (Trabajo original publicado en 1968).
- JAIM ETCHEVERRY, Guillermo. **La tragedia educativa.** Buenos Aires: FCE, 1999.
- KEMMIS, Stephen. **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.** Madrid: Morata, 1998.
- LUNDGREN, Ulf P. **Teoría del currículum y escolarización.** Madrid: Morata, 1997.
- OCAÑO, Joni. **Teorías de educación y modernidad.** Montevideo: Grupo Magrú, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogía Histórico- Crítica,** Campinas, S.P: Autores asociados, 2010.
- SCHWAB, Joseph. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum en: Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel. (comp) **La enseñanza: su teoría y su práctica,** Madrid: Akal/Universitaria, 1989.
- TABA, Hilda. **Elaboración del currículum.** Buenos Aires: Troquel, 1976.
- TYLER, Ralph. **Principios básicos de currículum.** Buenos Aires: Troquel, 1982.

Recibido: 05/10/2011

Aceito: 21/11/2011

Endereço para Correspondência: Mag. em Educação (ORT-Uruguay)- Augusto Lara 1652, Rivera, Uruguay -CP 4000
E-mail: joniocano@gmail.com