

El currículum como dispositivo ideológico:

Un recorrido por sus teorías tradicionales, críticas y poscríticas

Martin Ignacio Cieri:
Mail: martincieri@hotmail.com

Resumen

Existe consenso acerca de que el aprendizaje de los alumnos se produce en función de lo enseñado explícitamente durante las clases. Sin embargo, no siempre se registra que las relaciones sociales en la escuela también inciden en los aprendizajes que se realizan. Desde el punto de vista de la teoría curricular, las distintas interacciones que vemos en los ámbitos escolares se encuentran arraigadas en lo que se denomina *currículum oculto* (Jackson, 1968). Sin embargo, lo que los/as diseñadores/as del currículum y los/as profesores/as deciden excluir, o sea el *currículum nulo* (Eisner, 1998), no es menos importante que lo que eligen incluir explícitamente. Esas elecciones están basadas en factores ideológicos sobre cuál es el conocimiento más valioso. Ahora bien, la perspectiva sociológica, en el marco de teorías tradicionales, críticas y, más adelante poscríticas, nos lleva a repensar cuál es el papel del currículum oculto en los ámbitos educativos. La nueva sociología de la educación, de la mano de Bernstein (1985), dejó en claro que lo que se enseña selecciona previamente, y dicha selección tiene que ver con la distribución del poder y el control social. En este sentido, la escuela no es un espacio neutro ni igualitario en términos de clases sociales ya que la ideología juega un papel preponderante en el diseño y actualización curricular.

Palabras claves: Educación, currículum oficial, currículum oculto, ideología.

Abstract

There is consensus that student learning takes place based on what is explicitly taught during classes. However, it is not always thought that social relations at school also affect the learning that is done. From the point of view of curriculum theory, the different interactions we see in school settings are rooted in what is called a hidden curriculum (Jackson, 1968). However, what the designers of the curriculum and the professors decide to exclude, that is the null curriculum (Eisner, 1998), is no less important than what they choose to include explicitly. These choices are based on ideological factors about which is the most valuable knowledge. However, the sociological perspective, within the framework of traditional, critical and, later, post-critical theories, leads us to rethink the role of the hidden curriculum in educational settings. The new sociology of education, by the hand of Bernstein (1985), made it clear that what is taught previously selects, and this selection has to do with the distribution of power and social control. In this sense, the school is not a neutral or egalitarian space in terms of social classes since ideology plays a preponderant role in curriculum design and updating.

Key Words: Education, official curriculum, hidden curriculum, ideology.

Lic. y Prof. en Lengua Inglesa, Mg. en Organización y Gestión Educativa, Doctorando en Educación, Doctorando en Filosofía, Universidad Nacional de Lanús

[...] se puede afirmar categóricamente la existencia de la ideología en tanto matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación. (Zizek, 2003, p. 7)

Introducción

Etimológicamente, la palabra latina currículum significa “pista de carrera”. Como expresa Da Silvia (1999), en el curso de esta carrera terminamos por convertirnos en lo que somos, ya que “[...] el currículum también es parte de nuestra subjetividad” (Da Silvia, 1999, p. 6). En suma, todo currículum dependerá de las percepciones, de las creencias, de las interpretaciones y de las expectativas de los docentes y de los estudiantes; de cómo perciben las situaciones, de cómo piensan qué es enseñar, qué es aprender, o aprender tal o cual materia o disciplina en particular. En general, el currículum dependerá de cómo autoridades, docentes, estudiantes perciben el aprendizaje, en el marco de sus propias posibilidades. En esta dirección, resulta interesante destacar la definición de currículum de Eggleston en su libro *Sociología de la Educación*:

[...] entendemos por currículum la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, aun cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática. (Eggleston, 1977, p. 15)

En este sentido, las distintas interacciones que vemos en los ámbitos escolares, como por ejemplo las relaciones entre pares, los lenguajes, los rituales, las normas, las creencias, etc., se encuentran arraigadas en lo que llamamos *currículum oculto*. La perspectiva sociológica, en el marco de teorías tradicionales, críticas y

más adelante poscríticas, nos lleva a repensar cuál es el papel de este currículum en los ámbitos educativos. Se sabe que la Nueva Sociología de la Educación de la mano de Bernstein (1985) ha puesto en evidencia que lo que se enseña en las escuelas se selecciona previamente, y dicha selección tiene que ver con la distribución del poder, la ideología y el control social. Al estudiar el currículum desde una perspectiva sociológica, se logra ver que la educación efectivamente cumple una función socializadora. Bernstein prestó atención a este fenómeno y propuso que la forma de diseñar un currículum explica la lógica del poder en cada estructura social.



Es por esto que Jurjo Torres (1992), en el marco de las teorías críticas de la Escuela de Frankfurt, la sociología del conocimiento y las teorías reconstruccionistas, define el currículum oculto como:

[...] todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje y en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional en el currículum oficial. (Torres, 1992, p. 198)

Jackson (1968) en su libro *La vida en las aulas* fue quien acuñó el término *currículum*

oculto.¹ El autor, en el marco de una investigación etnográfica llega a la conclusión de que efectivamente en la escuela se enseñan determinados aprendizajes que el currículum no dice de antemano que se van a enseñar. Puntualmente, Jackson descubrió que la escuela tiene un gran poder socializador y que los alumnos aprenden a interactuar con variadas personas, precisamente aprenden cómo actuar con cada una de ellas para tener éxito. Jackson propone que esto es un efecto sistemático, que no depende del profesor, sino que depende de la propia organización del currículum. Aprender cómo actuar frente a cada uno de los profesores forma parte, sostiene Jackson, de un efecto socializador importante que lo llama currículum oculto y lo define como :

[...] el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas”. (Jackson, 1968, p. 76)

Ahora bien, ¿es posible desprenderse de la ideología² al diseñar un currículum? ¿En qué medida la presencia de la ideología impide que se pueda alcanzar el conocimiento objetivo en las aulas? Para contestar estas preguntas, de desarrollará a continuación un recorrido por las teorías tradicionales, críticas y poscríticas sobre el currículum

1 Resulta interesante aquí detenernos para marcar la diferencia entre el currículum oculto y el currículum nulo, cero o ausente de Eisner (1998). Este autor postula que lo que los diseñadores del currículum y los profesores eligen dejar afuera del currículum no es menos importante que lo que eligen incluir. Sus elecciones están basadas sobre varios factores: creencias, prejuicios, valores, ideas implícitas sobre el cuál es el conocimiento más valioso. El currículum cero, ausente o nulo enseña cosas que no se deben aprender; en cambio, el currículum oculto enseña cosas que no deben enseñarse.

2 “Aquí el concepto de ideología remite al sentido que en Aristóteles tiene el término eidola (*eidola*), simulacros, que como fantasmas o efluvios que emanan de las cosas, afectan nuestros sentidos y nos permiten conocerlos. Allí se instala la idea de un sujeto pasivo que recibe información por la actividad de los objetos que se muestran” (Momburú, 2007, p. 1).

para *comprender*³ la relación entre ideología, conocimiento y poder.

Las teorías tradicionales, críticas , críticas y poscríticas acerca del currículum

El término currículum está asociado al nacimiento de la escuela obligatoria del siglo XIX y al reclamo de las masas al derecho a la educación. Debido a esta nueva forma de educación -la escuela de masas, obligatoria gratuita y laica- la función social de la educación toma un giro de ciento ochenta grados y se comienza a cuestionar qué se debe enseñar en estas nuevas escuelas. Las ideas de Dewey (1917) en su libro *Democracia y educación* fueron clave para el desarrollo de un nuevo movimiento llamado la Escuela Nueva⁴. Dewey postulaba que el conocimiento partía de la experiencia y que ésta era el resultado de la interacción entre el sujeto y el medio. La función de la escuela era, entonces, ofrecer oportunidades para que el alumno obtenga experiencias de aprendizaje. Textualmente, Dewey sostenía que:

[...] cuando se concibe la educación en el sentido de la experiencia, todo lo que pueda llamarse estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las

3 Gadamer (2001) sostiene que “comprender es siempre moverse en un círculo, y por eso es especial el constante retorno del todo a las partes y viceversa. A esto se añade que este círculo se está ampliando constantemente, ya que el concepto del todo es relativo y la integración de cada cosa en nexos cada vez mayores afecta también a su comprensión” (Gadamer, 2001, p. 244).

4 La Escuela Nueva es un movimiento pedagógico progresista que surgió a finales del siglo XIX y que se desarrolló durante los inicios del siglo XX. Pone al niño como centro de la educación y adopta el lema “Aprender haciendo”, basándose en los postulados de John Dewey. Algunos pedagogos que impulsaron esta forma de educación fueron Pestalozzi, Froebel y Herbart, entre otros.

ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria. (Dewey, 1967, p. 91)

El mismo autor proponía que lo que se debía enseñar a los alumnos tenía que ver con los intereses reales de los mismos alumnos, o sea, se los debía preparar exclusivamente para el desarrollo personal y el de sus habilidades generales. Para Dewey, el currículum era :

[...] el conjunto de experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades” (Dewey, 1967, p. 32).

En cambio, Bobbit (1914; 1918), basado en el conductismo y en el Taylorismo, postulaba que lo que los alumnos realmente necesitaban era una preparación para la vida adulta. Bobbit justificaba el currículum como un proceso en el cual el alumno lograba aplicar conocimientos científicos. Sostenía que en un currículum debían estar bien claros los objetivos, y cada uno de ellos debían representar el conocimiento que necesitaba el alumno para realizar una actividad específica, especializando así a los seres humano de la época en la fábrica. En síntesis, Dewey proponía que el fin último de la educación era la realidad, el entorno, para vivir y poder desarrollarse socialmente como individuos. En cambio, Bobbit postulaba que el fin de la educación debía mirar primariamente a la acción práctica, en un mundo que se tornaba cada vez más eficiente y tecnológico.

Unos años más tarde, Tyler en su libro *Principios básicos del currículum y la instrucción* (tomada aquí la instrucción como enseñanza intencional) demostró en 1949 cómo diseñar un currículum de manera racional, conciliando ambas posturas de Dewey y Bobbit. Tyler

logró hacer una síntesis de dichas posturas con respecto a las experiencias de aprendizaje. Sostenía que antes de elaborar un currículum era necesario saber acerca de los fines que se desean alcanzar, y sobre la base de qué experiencias educativas. Argumentaba que existía la presencia de la subjetividad en el diseño del currículum y aseguraba que educar era modificar la conducta humana. Tyler tomaba el significado de conducta en sentido general, que abarcaba no sólo el pensamiento, sino también las acciones que se manifestaban a diario. Tomando de esta manera a la acción educativa, los objetivos eran los cambios de conducta que se intentaban conseguir en los alumnos. Una vez que se determinaban los problemas que enfrentaban los jóvenes en sus vidas cotidianas, la escuela brindaba los conocimientos y capacidades técnicas pertinentes para resolverlos y la “filosofía de la educación” era la fuente de los objetivos. Es así que el currículum para Tyler era un medio para lograr un fin. Para definirlo, había que tener en claro cuáles eran las metas o los propósitos. El currículum era un modelo de la práctica: debía proveer de un modelo al cual debían ajustarse las prácticas escolares. Se unificaba lo que debía hacerse en la escuela a través de una definición única y externa, que consideraba al currículum como un modelo a desarrollar. Las formas que esto podía adquirir reflejaban diferentes concepciones acerca de la naturaleza del contenido y del modo en que se influía sobre los sujetos en términos de enseñanza y aprendizaje.

Ya a mediados de siglo, Taba (1962) con su libro *Elaboración de un currículum* desarrolló las ideas de Tyler analíticamente. Propuso, por primera vez, los pasos a seguir para realizar un diseño curricular. Taba⁵ veía al currículum como

5 A partir de Taba, el currículum comenzó a contemplar no sólo objetivos, sino las asignaturas, los contenidos, las actividades y las evaluaciones. Taba sostenía que “la organización tradicional por materias no brindaba una base para la educación integral, aisladamente, minimizaba la comprensión

un plan para el aprendizaje. La planificación según la autora poseía la siguiente secuencia de etapas: 1) diagnóstico de las necesidades; 2) formulación de objetivos específicos; 3) selección del contenido; 4) organización del contenido; 5) selección de experiencias de aprendizaje; 6) evaluación; y 7) verificación del equilibrio y de la secuencia. Por lo tanto, el currículum ya no se expresaría más como una lista de intenciones a cumplir, sino de ahora en más, como sería parte de una metodología para la toma racional de las decisiones.

Sin embargo, el mayor exponente en el marco de las teorías tradicionales acerca del currículum fue Stenhouse. En *Investigación y Desarrollo del Currículum* de 1987, Stenhouse definió al currículum como :

[...]una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado, efectivamente, a la práctica” (Stenhouse, 1987, p. 29).

A diferencia de Tyler y Taba, Stenhouse hizo énfasis en los contenidos y la experiencia educativa. A partir de él, los objetivos dejaron de ser tan importantes. Propuso lo que él mismo llamó el modelo curricular de proceso, porque el currículum debía ser un proyecto práctico de elaboración colectiva, abierto al cambio, a la crítica y que pueda ser trasladado a la práctica.

Ahora bien, llegando los setenta, Al-

ly y no analizaba el aprendizaje y los objetivos de la conducta, y finalmente, impedía el logro de un aprendizaje interrelacionado (Taba, 1974, p. 512). En reacción a esto, comenzó a aparecer el currículum de los grandes temas generales, como un esfuerzo para superar la compartimentación y atomización del currículum mediante su ampliación. De este modo, “la historia, la geografía, la instrucción cívica, etc. fueron combinadas dentro de estudios sociales; [...] la lectura la ortografía, la composición y la escritura se combinaron dentro de las artes del lenguaje.” (Taba, 1974, pp. 512-513)

thusser (1970)⁶, con su ensayo “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado” es el que marca el origen de las teorías críticas del currículum. El autor, en su famoso ensayo, sostiene que:

[...] la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas de la producción que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica” [...] la condición *sine qua non* de la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de su calificación sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, o de la práctica de esta ideología [...] pues la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas de sometimiento ideológico (Althusser, 1970, p. 4).

Da Silva (1999), sostiene que las teorías críticas acerca del currículum son “teorías de desconfianza, cuestionamientos y transformación radical:

[...]. Lo importante no es desarrollar técnicas de cómo hacer el currículum, sino desarrollar conceptos que nos per-

⁶ Mombrú (2007) en este punto expresa que coincide con Althusser “en cuanto a que la educación es el medio a través del cual la ideología dominante se reproduce, que la educación científica no es la excepción, y que los problemas ideológicos de las ciencias sociales, y agregamos que de las ciencias en general, pasan por la filosofía. Pero nos parece que el criterio de demarcación al que alude, es una especie de criterio contrapopulariano, en el sentido de que la demarcación en Popper es impedir el ingreso de lo ideológico al ámbito no contaminado de la ciencia, mientras que Althusser plantearía que es la consideración ideológica la que permitiría identificar a las ciencias *verdaderas* de las que no lo son. Nos parece cierto, que lo que llama: *la ideología espontánea de los científicos*, que podría ser una especie de falsa conciencia, depende de la ideología dominante en la cultura.” (Mombrú, 2007, pp. 15-16)

mitan comprender lo que el currículum hace. (Da Silva, 1999, p. 13)

Estas teorías giran en torno a cuestiones tales como la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social y la emancipación. Es interesante destacar que las teorías críticas coinciden con un periodo histórico en el que se desarrolla la idea de que las grandes explicaciones acerca de la sociedad comienzan a entrar en crisis. Es por esto que algunos sociólogos empiezan a interesarse en las instituciones educativas para realizar sus estudios acerca de la sociedad en general. En este sentido, la escuela se vuelve un microcosmos que representa la oportunidad para estudiar niveles macro de la sociedad. En esta misma dirección, Piñero (2017) sostiene que fue la teoría crítica la que:

[...] buscó desde sus comienzos darle nuevos aires al materialismo dialéctico, revitalizar las armas del pensamiento marxista para dar cuenta de las transformaciones que se estaban produciendo en las sociedades del siglo XX. (Piñero, 2017, p. 260)

Continuando con un marco de referencia crítico acerca del currículum, un año más tarde, Baudelot y Establet con su libro *La escuela capitalista en Francia* (1971), desarrollan el ensayo de Althusser (1970) y afirman que la escuela se ha convertido en un poderoso elemento en términos a su capacidad para construir y reproducir el orden social hegemónico y la ideología. Es así que la escuela no es única y unificadora, sino que está dividida y es divisoria. La escuela no es unificadora ya que forma a los niños de la clase dominante para dominar. Por su parte, es dividida y divisoria, porque está conformada por dos redes: una red secundaria superior compuesta por dominantes; y una red primaria, compuesta por dominados.

El hecho de que haya dos redes es porque existen dos clases sociales y la tarea de la escuela es reproducir las diferencias de clases. Baudelot y Establet subrayan que el sistema escolar es una ilusión, ya que el hecho de que la escuela es única es la primera ilusión; y que la escuela es unificadora, la segunda. Los autores afirman que:

[...] unidad de la escuela significa: a pesar de la diversidad y desigualdad de sus órganos (institucionales: establecimientos de diversas “especialidades” y de diversos “grados”), la escuela está organizada de acuerdo con un plan de conjunto único. Todas sus piezas concurren a un objetivo único (objetivo que se denomina a sí mismo: formar, educar, instruir, impartir la cultura y el saber, etc.). (Baudelot y Establet, 1990, p. 13)



Estas dos ilusiones se basan en una metáfora que las sostiene. Esta metáfora es una pirámide que se compone de una base, donde se encuentra la mayoría; y un vértice, donde sólo llegan los talentosos, y esos talentosos pertenecen a la clase dominante.

La pirámide nos muestra, simplemente, que se realiza una selección: hay niños que abandonan en el transcurso del camino o que son eliminados. Pero, si se representa la escuela como una unidad, esos abandonos son de inmediato explicados, sino es que,

justificados. Dependen de las desigualdades de las aptitudes individuales, por una parte; y de las desigualdades de los recursos de las familias, por la otra; es decir, los abandonos dependen de causas exteriores a la escuela, causas que no tienen nada que ver con sus principios de funcionamiento, que por lo tanto no empañan la unidad de la escuela. (Baudelot y Establet, 1990, p. 16)

Otros pensadores en esta línea son Bowles y Gintis, quienes en su libro *La escuela capitalista en América* (1976) proponen un nuevo concepto: el de *correspondencia*, con el que logran establecer la relación entre escuela y producción. A través de este concepto, la escuela hace el aporte fundamental a la reproducción de las relaciones sociales de producción. Se reproducen (no a través de los contenidos, sino a través del funcionamiento mismo de la institución) las relaciones sociales del puesto de trabajo que el alumno aspirará en el futuro. Los autores sustentan que:

[...] debemos considerar las escuelas a la luz de las relaciones sociales de la vida económica [...]. Sugerimos que los aspectos principales de la organización educativa son una réplica de las relaciones de dominio y subordinación existentes en la esfera económica. La correspondencia entre las relaciones sociales de la escolarización y el trabajo explica la capacidad del sistema educativo para producir una fuerza de trabajo sumisa y fragmentada. La experiencia de la escolarización y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central en este proceso. (Bowles y Gintis, 1981, p. 24)

Apartados de un marco economicista de la educación, Bourdieu y Passeron (1977), por su parte, afirman que la escuela reproduce la cultura dominante. También sostienen que:

[...] toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitra-

rio, de una arbitrariedad” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 45).

Estos autores subrayan:

[...] todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (auto reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases, o sea la reproducción social. (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 95)

A partir de esta concepción, se comienza a ver a la escuela como la institución que reproduce las diferencias de clase social y la ideología. Vale aclarar que Bourdieu prefiere no usar en su análisis el término “ideología” por el carácter, en sus palabras, “aristocrático” que le ha dado Althusser (1970). Prefiere usar otras denominaciones como “violencia simbólica”, o “dominación simbólica”. Más allá de esto, Bourdieu y Passeron (1977) creen que la escuela, al igual que Althusser (1970), es un mecanismo ideológico e inconsciente que produce y reproduce fuertes diferencias sociales.

Llegando los ochenta, Apple (1979) dentro de un marco reconceptualista del currículum, y en concordancia con sus posturas neomarxistas, sostiene que en el currículum hay conocimientos de alto estatus y conocimientos de bajos estatus. Los pobres y los miembros de las minorías están excluidos de conocimientos de alto estatus. De este modo, las exigencias superiores y los mejores docentes se encuentran en las

instituciones a las que logran ingresar las personas mejores acomodadas de la sociedad. Esta estratificación en la distribución del conocimiento corresponde a una estratificación económica que define los proyectos de carreras futuras de los alumnos. El diseño del currículum es una manifestación

del carácter mecánico de la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis, Giroux insiste en que la acción humana, en el sentido de la agencia se encuentra la clave para superar la dominación y tomar una postura de resistencia. En sus palabras:



[...] la pedagogía crítica actúa deliberadamente desde una perspectiva en la que la enseñanza y el aprendizaje se comprometen a expandir, antes que a restringir, las oportunidades de que tanto alumnos como otras personas sean agentes sociales, políticos y económicos. (Giroux, 2003, p. 141)

de las tensiones que existen en la sociedad occidental y la visibilidad o no del conflicto responde al nivel de saturación que la clase dominante ha logrado constituir como hegemonía. Apple (1979) intenta mostrar cómo el currículum aporta a la producción y reproducción de la estructura de dominación, especialmente la ideológica. La escuela, sostiene Apple siguiendo a Bourdieu, genera un hábitus de clase media, contribuyendo a la transmisión de un capital cultural que contribuye a la desigualdad existente en la sociedad. Es decir, la especialización no es para todos, por lo tanto, no todos pueden acceder a la escuela secundaria o a la universidad, porque el mercado laboral no puede absorber a todos los especialistas sin resignar márgenes de ganancia por parte de los empleadores. La distribución del capital cultural, es *naturalmente* selectiva.

Sin embargo, en un intento por alivianar la posición extremadamente pesimista de las teorías reproductivistas o por ejemplo

y el control, sino que pueden constituir bastiones de rebelión y resistencia, pero el accionar de ambos docentes y alumnos es clave en su teoría para lograr la emancipación⁷. El autor dice textualmente:

Presenta entonces lo que llama la *pedagogía de la posibilidad* y sostiene que la escuela y el currículum no son fruto de la dominación, el poder

7 "Habermas (1986) señala que las ciencias sociales deben orientarse hacia otro tipo de interés: *el interés práctico* y *el interés emancipatorio*. El primero de ellos entiende que una tarea fundamental de la teoría social debe ser la de propiciar una autocomprensión de los hombres que oriente sus acciones, que haga posible el mutuo entendimiento en la práctica de la vida, y que contribuya a la comprensión recíproca entre los individuos. [...] La teoría social debe contribuir a la producción de un autoconocimiento que desnude las relaciones de poder, que ponga al descubierto las contradicciones inherentes a una estructura social, que haga evidente el carácter de construcción histórica que tienen ciertos poderes fácticos que los hombres perciben como *naturales*, que sea capaz de desarticular y descomponer el entramado ideológico del mundo en el que vivimos. El conocimiento producido por las ciencias sociales debe, por lo tanto, sentar las bases para la liberación del hombre y de las sociedades. Tal es para Habermas el interés

[...] más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son, de hecho, esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. (Giroux, 1997, p. 177)

Llegando el fin de siglo pasado comienzan a aparecer las teorías poscríticas acerca del currículum. Estudiar el currículum desde las teorías poscríticas implica estudiar cuestiones como la identidad, la alteridad y la diferencia, la subjetividad, las representaciones, el género, la raza y la etnia y el multiculturalismo. A diferencia de las teorías críticas, basadas en teorías marxistas⁸ en relación a las formas

emancipatorio que debería orientar a las ciencias del hombre.” (En: Mombrú, 2017, pp. 265-266)

8 Mombrú (2007) sostiene que “[...] para Marx, la historia de los hombres es la historia de las contradicciones reales materiales, de las cuales las ideas son parte, mas no como en la filosofía hegeliana, en la cual la idea corresponde a la esencia de la realidad. Para el marxismo, el agente determinante de la historia está dado precisamente, por las contradicciones dialécticas dentro de las relaciones de producción, expresadas en términos de lucha de clases. De este modo, las relaciones económicas de producción determinan a su vez la superestructura en la que se sostiene el dominio económico de una clase sobre otra. Tal superestructura está constituida por las ideas, filosofías, arte, religiones, etc. que representan los valores de la clase dominante, pero que ésta presenta a la sociedad como si fueran de valor universal. Surge así una ideología dominante que corresponde a los principios que justifican el accionar de dicha clase. En este sentido, en la obra de Marx, surge la idea de que las ideologías son formas encubridoras de los intereses de las clases dominan-

de poder ideológico, económico y político, estas teorías poscríticas del currículum están basadas en el postestructuralismo en relación al análisis discursivo y los procesos de significación. Vale aclarar que las teorías poscríticas no descartan a las teorías críticas del currículum, sino que las amplían considerablemente: ambas actúan como guías en

el proceso de descubrimiento de lo que realmente somos. Siguiendo a Da Silva (1999),



[...] las teorías poscríticas expanden nuestra comprensión de los procesos de dominación [...] el análisis de la dinámica de poder vinculada con las relaciones de género, etnia, raza y sexualidad nos provee un mapa mucho más completo y complejo de las relaciones sociales de dominación de aquel que las teorías críticas, con su énfasis casi exclusivo en la clase social. (Da Silva, 1999, p. 34)

El siguiente cuadro detalla comparativamente las teóricas críticas y poscríticas del currículum:

tes, que en la sociedad capitalista corresponden, por ejemplo, a la naturalización de la propiedad privada. Un ejemplo del carácter encubridor de la ideología se encuentra en la explicación de Marx acerca de cómo se produce el trabajo alienado³ En su carácter negativo la ideología cumple un papel deformante de la realidad, encubriendo las contradicciones reales, e impidiendo que las clases dominadas alcancen la conciencia de su propia situación, cayendo en una falsa conciencia” (Mombrú, 2007, p. 5).

Teorías críticas	Teorías proscritas
<p>El currículum es un espacio de poder.</p> <p>El currículum es capitalista.</p> <p>Reproduce las estructuras sociales.</p> <p>Es un aparato ideológico del Estado.</p> <p>Transmite la ideología dominante.</p> <p>Actúa ideológicamente para mantener la creencia de que la forma capitalista de organización de la sociedad es buena y deseable.</p> <p>Es una construcción social.</p> <p>Es una invención social.</p> <p>Esta organizado jerárquicamente.</p>	<p>El currículum es un espacio de poder des- centrado.</p> <p>El conocimiento es parte inherente del poder.</p> <p>El poder es ampliado para incluir los procesos de dominación centrados en la raza, en la etnia, en el género y en la sexualidad.</p> <p>Tiene énfasis en el posestructuralismo, en el lenguaje y en los procesos de significación.</p> <p>Todo conocimiento depende de la signi- ficación y ésta, a su vez, depende de las relaciones de poder.</p> <p>Se rechaza la verdad.</p> <p>La subjetividad es siempre social.</p> <p>Ven con desconfianza los conceptos como alienación, emancipación, liberación y autonomía.</p>

¿Es la ideología entonces un obstáculo para alcanzar el conocimiento objetivo en las escuelas? Sobre este punto, Mombrú (2017) sostiene que:

[...] en un sentido amplio, ideología es el conjunto de ideas, creencias juicios de valor que conforman algún tipo de sistema sobre el mundo. Desde esta perspectiva, no hay pensamiento que no se encuentre influido por alguna clase de ideología. En un sentido más estrecho, la ideología es equiparable a un sistema de creencias que no pueden ser demostradas, pero que orientan el pensamiento y revelan una concepción particular, subjetiva. (Mombrú, 2017, p. 229)

En este mismo orden de ideas, es interesante destacar el pensamiento de Goldman (1972), quien subraya que:

[...] desde el punto de vista de la acción sobre el pensamiento científico, las diferentes perspectivas e ideologías no se sitúan en el mismo plano. Ciertos juicios de valor permiten una comprensión de la realidad mayor que otros. Entre dos sociologías antagónicas, el primer paso para saber cuál de las dos tiene un valor científico mayor, es preguntarse cuál de las dos permite comprender a la otra como fenómeno social y humano, desprender su infraestructura, y sacar a la luz, por una crítica inmanente, sus consecuencias y sus límites (Goldman, 1972, p. 8, en Mombrú, 2017, p. 230).

Coincidimos con Mombrú (2007), quien aclara que:

[...] la ideología no solamente no se pueda evitar, sino que no se debe evitar y que su papel es imprescindible en el

debate epistemológico, porque es sobre su base que se transparentan los conflictos. (Mombrú, 2007, p. 7)

El mismo autor plantea que

[...] una pregunta que surge es: ¿acaso no habrá siempre una ideología dominante, o por lo menos hegemónica? En tanto esto sea así, ¿no habrá siempre un sometimiento, independientemente del signo ideológico que ejerza el dominio? Althusser sostiene que, una filosofía que les dé a los científicos la capacidad de discernir entre los distintos tipos de ideología, puede permitir que los científicos, primero asuman que sus teorías son representaciones ideológicas, y luego que reflexionen sobre el efecto que tienen esas representaciones sobre sus prácticas. Allí radicaría según él la posibilidad de que la filosofía contribuya a trazar una línea de demarcación correcta. (Mombrú, 2007, p. 7)

Conclusión

Negar el debate ideológico obstaculiza la posibilidad del debate epistemológico. En este sentido coincidimos con Da Silva (1995), quien propone que, con respecto al currículo oculto, “lo que debemos hacer al encontrar un aspecto del mismo es aquello que está implícito en la misma definición” (Da Silva, 1995, p. 168). Este autor postula que describir el currículo oculto es primordial para poder desactivarlo. Propone entonces que lo mejor en esta situación sería *hacerlo trabajar a nuestro favor*. De una manera muy astuta y con el fin de *resistir con inteligencia*⁹,

9 *Resistir con inteligencia* de Carlos Cullen parte del supuesto que “las prácticas educativas, asumidas críticamente, se constituyen en un fuerte factor de resistencia, frente a las estrategias teórico-prácticas de un pensamiento único, como el gran legitimador de una situación de exclusión y de dominio” (Cullen, 2007, p. 100).

Da Silva postula que:

[...] no es necesario que los objetivos a alcanzar sean secretos en términos de aprendizaje, sino apenas que seamos capaces de interpretarlos de manera tal de poder sustituir aquellos que son indeseables por otros deseables. (Da Silva, 1995, p. 170)

} Entendemos que la realidad no es sólo mediación-construcción, sino que la realidad también es interpretación permanente, porque se constituye para los seres humanos con un sentido que viene dado desde siempre discursivamente. En este sentido, Gadamer (1993) afirma que la hermenéutica¹⁰ tiene que ser dialéctica, y la dialéctica tiene que ser hermenéutica. Esto quiere decir que toda realidad, en el fondo, tiene un sentido a ser interpretado, que siempre está mediado por el lenguaje¹¹. Se observa claramente que la base de la cultura es de carácter simbólico, y también los intercambios son simbólicos, sean estos discursos orales o escritos. Se afirma, por lo tanto, que:

10 Paul Ricoeur (2006) enfatiza que, desde el punto de vista de la hermenéutica, un texto “[...] es una mediación entre el hombre y el mundo (referencialidad), entre el hombre y el hombre (comunicabilidad), y entre el hombre y sí mismo (comprensión) [...] y que “una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada” (Ricoeur, 2006, p. 16). Significa entonces que existe un sujeto que no está dado desde el principio, sino que el sujeto se constituye después de haber conseguido una identidad narrativa.

11 Con respecto al lenguaje, Gadamer (1993) dice que “la dialéctica, como arte de llevar una conversación, es al mismo tiempo el arte de mirar juntos en la unidad de una conversación y [...] el lenguaje se realiza aquí en preguntas y respuestas, en el dar y tomar, en el argumentar en paralelo y en el ponerse de acuerdo, aquella comunicación de sentido cuya elaboración como arte es la tarea de la hermenéutica, [...] que se concibe como un entrar en diálogo con el texto” (Gadamer, 1993, p. 446).

[...] el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la *comprensión* misma y que la forma de realización de la comprensión es la interpretación” (Gadamer, 2001, p. 467).

En este sentido en el marco del respeto mutuo y la aceptación de las diferencias, Alicia de Alba (1993) sostiene que en el futuro será primordial pensar la realidad educativa global desde una perspectiva amplia que supere la problemática de la opresión y las relaciones estructurales de dominación con el fin de alcanzar :

[...] una superación social amplia de los graves problemas que hoy vivimos en todo el mundo debido a la interdependencia que en él existe pese a nuestras aparentes, reales y complejas diferencias”. (De Alba, 1993, p. 117)

Si bien consideramos que la puesta en marcha de una educación equitativa para todos dentro del marco de una sociedad justa y democrática será clave para la conformación del ciudadano, creemos que largo será el camino por recorrer para erradicar la violencia simbólica, naturalizada e inconsciente, resultante de las relaciones dispares en las escuelas.

Bibliografía

— **Athusser, L.** (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

— **Apple, M.** (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

— **Baudelot, C. y R. Establet** (1990). *La Escuela Capitalista*. Mexico: Siglo XXI.

— **Bernstein, B.** (1985). *Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo*. Revista Colombiana de Educación.

— **Bourdieu, P. y J. C. Passeron.** (1977). *La reproducción: Elemento de una teoría del*

sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

— **Bowles, S. y H. Gintis.** (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

— **Cullen, C.** (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. México: Ediciones Pueblo.

— **Da Silva, T.** (1995) *Escuela, conocimiento y currículo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

— (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.

— **De Alba, A.** (1993). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.

— **Dewey, J.** (1917). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

— (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

— **Eggleston, J.** (1977) *The Sociology of the School Curriculum*. London: Routledge.

— **Eisner, E.** (1998) *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

— **Gadamer, H.** (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

— (2001). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.

— **Giroux, H.** (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.

— (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

— **Goldman, L.** (1972). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

— **Habermas, J.** (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

— **Jackson, Ph.** (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

— **Mombrú, A.** (2007). *Universidad y periodismo. El periodismo en el ámbito académico, estudio crítico del cruce entre el periodismo de investigación y la investigación en ciencias sociales en la formación universitaria*. Tesis de

maestría de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica, particularmente en el capítulo denominado: Epistemología, ideología, hegemonía, dominio y colonización.

_____ (2017). *Metodologías y epistemologías de la investigación*. Avellaneda: LJC.

— **Piñero, J.** (2017). “Consideraciones en torno al carácter específico de las ciencias sociales”. En: Momburu, A. (2017). *Metodologías y epistemologías de la investigación*. Avellaneda: LJC.

— **Ricoeur, P.** (2006). *Educación y Política*. Buenos Aires: Docencia.

— **Taba, H.** (1974). *Elaboración de un currículum*. Londres: Routledge.

— **Torres, J.** (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

— **Tyler, R.** (1974). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

— **Stenhouse, L.** (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Londres. Routledge.

— **Zizek, S.** (2003) *Ideología mapa de la cuestión*. México: Editorial F.C.E.