

Freire y el movimiento de reconceptualización de los estudios curriculares en los Estados Unidos¹

Freire e o movimento de reconceitualização dos estudos curriculares nos Estados Unidos

Freire and the re-conceptualization of the curriculum studies in the United States

Daniel Fernando Johnson-Mardones

Universidad de Chile, Santiago de Chile – Chile

Resumen

El presente texto explora las relaciones entre ambas críticas contra la visión técnico-instrumental de currículo. Específicamente, el artículo se centra en la influencia de Paulo Freire en el movimiento de reconceptualización del campo de los estudios curriculares estadounidenses. Sobre la base de la revisión de los textos fundamentales del movimiento reconceptualización, se intenta mostrar aquí que estos autores entablaron una conversación intelectual con Paulo Freire en el momento en que la reconceptualización apenas comenzaba. Conceptos freirianos como concientización, humanización, educación liberadora fueron importantes para quienes comenzaron a pensar un campo académico más allá de la concepción de Tyler de un currículo conocido entonces como *curriculum development* [desarrollo curricular]. La misma intención está presente en el trabajo de Freire para rechazar esa lógica, el currículo de Tyler, que había llegado a Latinoamérica en la década de 1960 como un nuevo lenguaje y tecnología educacional.

Palabras clave: Paulo Freire, Reconceptualización, Estudios curriculares, Pedagogía del Oprimido

Resumo

O presente texto explora as relações entre as duas críticas contra a visão técnico-instrumental de currículo. Especificamente, o artigo enfoca a influência de Paulo Freire no movimento de reconceitualização do campo dos estudos curriculares nos Estados Unidos. Com base na revisão dos textos fundamentais do movimento de reconceitualização, tenta-se mostrar aqui esses autores estabeleceram uma conversa intelectual com Paulo Freire, no momento em a reconceitualização apenas iniciava. Conceitos freirianos, como conscientização, humanização, educação libertadora, foram importantes para aqueles que começaram a pensar sobre um campo acadêmico para além da concepção de Tyler de currículo, conhecido como

¹ Una versión temprana de este artículo apareció en inglés en *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 12, n.1, p. 3-12, 2015.

desenvolvimento curricular. A mesma intenção está presente na obra de Freire que rejeita essa lógica do currículo de Tyler, que chegara à América Latina nos anos 1960, como uma nova linguagem e tecnologia educacionais.

Palavras-chave: Paulo Freire, Reconceituação, Estudos curriculares, Pedagogia do oprimido.

Abstract

The present text explores the relations between the two criticisms against the technical-instrumental vision of curriculum. Specifically, the article focuses on the influence of Paulo Freire in the re-conceptualization movement in the field of curricular studies in the United States. By reviewing the fundamental texts of the re-conceptualization movement, we try to show that these authors engaged an intellectual conversation with Paulo Freire at the moment when the re-conceptualization was just in the beginning. Freirian concepts such as awareness, humanization, liberating education were important for those who began to think about an academic field beyond the Tylerian conception of a curriculum known as curriculum development. The same intention is present in Freire's work that rejects that logic, the Tylerian curriculum, which had arrived in Latin America in the 1960s as the new language and educational technology.

Keywords: Paulo Freire, Re-conceptualization, Curricular studies, Pedagogy of the oppressed

1. Introdução

Para aqueles que nos situamos academicamente dentro de aquel campo interdisciplinario llamado Estudios Curriculares, es demasiado común apreciar la influencia de la literatura anglosajona en la investigación y docencia desarrollada en diversos contextos alrededor del globo. Nada sorprendente, por cierto, tratándose de una tradición educacional nacida y desarrollada en dicho mundo y más específicamente en los Estados Unidos. Una dinámica que además resuena demasiado fuerte con la influencia intelectual en el mundo educacional, y cultural en general, del pensamiento europeo y angloamericano. El proyecto intelectual de Paulo Freire se inicia precisamente en un momento en que la intervención de los Estados Unidos sobre Latinoamérica se hizo más fuerte. En el campo educacional dicha presencia se manifestó en la llegada del planeamiento educativo y de los estudios curriculares a la región. Fue así que las perspectivas instrumentales comenzaron no tan lentamente a dominar el lenguaje educacional en nuestros países y el mundo. Esta perspectiva instrumental encontró en tierra

latinoamericana la crítica de la escolaridad moderna, cuyo principal representante es Paulo Freire. Freire, sin embargo, no usó la recién llegada palabra *curriculum* para nombrar su crítica sino la palabra pedagogía. Por otra parte, una crítica contra las concepciones instrumentalistas que habían dominado la consolidación del campo curricular se articuló también en los Estados Unidos bajo el nombre de reconceptualización de los estudios curriculares. El presente texto explora las relaciones entre ambas críticas contra la visión técnico-instrumental de *curriculum*. Específicamente, el artículo se centra en la influencia de Paulo Freire en el movimiento de reconceptualización del campo de los estudios curriculares estadounidenses.

El estudio comenzó al conocer la coincidencia en la existencia de dichas críticas a lo que hoy se conoce como la racionalidad de Tyler o el paradigma positivista en *curriculum*. En efecto, mientras la crítica Freiriana había sido parte de mi formación como educador, la crítica realizada por el movimiento de reconceptualización en la década de 1970 permaneció desconocida para mí hasta el comienzo de mi formación en *curriculum*, primero de magister en Chile y luego de doctorado en los Estados Unidos. El acceso a los textos posibilitado por mi experiencia doctoral fue fundamental dados los problemas y/o ausencia de tradiciones de textos fundamentales de ese movimiento, así como su disponibilidad material en inglés en Chile, a lo menos. En el estudio del movimiento de reconceptualización conocí referencias ocasionales a la influencia de Freire, lo que llevó a profundizar el estudio volviendo a los textos fundamentales de la reconceptualización con la esperanza de que una lectura detenida e intencionada proporcionara más antecedentes sobre las conexiones entre los autores de la reconceptualización y el trabajo de Paulo Freire. Sobre la base de dicho trabajo es que intento mostrar aquí que estos autores entablaron una conversación intelectual con Paulo Freire en el momento en que la reconceptualización apenas comenzaba. Conceptos freirianos como concientización, humanización, educación liberadora fueron importantes para quienes comenzaron a pensar un campo académico más allá de la concepción tyleriana de *curriculum* conocida entonces como *curriculum development*

[desarrollo curricular]. La misma intención presente en el trabajo de Freire para rechazar esa lógica, el curriculum tyleriano, que había llegado a Latinoamérica en la década de 1960 como el nuevo lenguaje y tecnología educacional. De esta manera, la idea de un campo académico concebido como una conversación internacional (Johnson-Mardones, 2018, 2017, 2015) parece haber estado presente, a lo menos en germen en la conversación académica entablada a comienzo de los setenta entre el campo latinoamericano y el estadounidense, y cuyos ecos intentamos escuchar aquí reactivando aquel primer “encuentro dialógico” (Pinar, 1978a, p. 65). En efecto, este mismo ejercicio de recuperar el pasado es de alguna manera parte de la “evolución en conciencia” (Pinar, 1974, p. ix) a la que, en un lenguaje freiriano, la reconceptualización hace un llamado.

2. Heightened Consciousness y Concientización

La educación liberadora consiste en actos de cognición
M. Greene

El primer texto a que debemos acudir es *Heightened consciousness, cultural revolution y curriculum theory* (PINAR, 1974) [Conciencia Elevada, Revolución cultural y Teoría Curricular]. Se trata de un texto editado por William F. Pinar con las actas de la conferencia sobre curriculum celebrada en la Universidad de Rochester en 1973. Esta conferencia es fundamental dado que "se puede citar como el punto de partida" (PINAR, 1976a, p.23) de la reconceptualización de los Estudios Curriculares en los Estados Unidos en la década de 1970, una especie de señal de lo que ya estaba en marcha. Algunos de quienes hoy son considerados importantes representantes del campo curricular estadounidense y mundial estuvieron presentes en Rochester en 1973. Entre ellos podemos nombrar a Maxine Greene, Dwayne Huebner, James MacDonald y William Pinar, quienes presentaron sus ponencias en la conferencia. Entre los asistentes también estaban Madeleine Grumet y Janet Miller, en ese tiempo estudiantes de postgrado. En el prefacio del libro, Pinar plantea que si el campo de los estudios curriculares quiere “sobrevivir a estos tiempos extraños, entonces debe evolucionar moral e intelectualmente; debe evolucionar en la conciencia” (PINAR, 1974, p. ix). Evolucionar en conciencia es para Pinar un requisito de

sobrevivencia para los Estudios Curriculares en “tiempos extraños” en los que “el hombre es parcialmente inconsciente de sí mismo; él no es él mismo; él está deshumanizado” (PINAR, 1974, p.3). Son en aquellos “tiempos extraños” cuando se requiere un proceso de concientización que permita restaurar la humanidad de una humanidad deshumanizada. El lenguaje freireano resuena entre los siete capítulos del libro de la conferencia y se cita, extensamente en cuatro de ellos. Ya en el prefacio, Pinar (1974) nos adelantaba que Donald Bateman (1974) en su texto *The politics of curriculum* [La Política del Currículum], se basa “en el trabajo de Freire para apoyar su creencia en la necesidad de 'desmitologizar' el currículum” (p. ix). Así, para Bateman, desmitificar es la tarea de una pedagogía de la liberación dado que mientras “la pedagogía de la dominación mitifica la realidad; la pedagogía de la liberación la desmitifica” (p.60). La escolarización, concluye Bateman, no es neutral ni tampoco lo es su currículum. Recordando a Bateman décadas más tarde, Pinar (1995) aludirá a como éste enseñaba Freire en sus clases de currículum y como él “empleaba lenguaje freiriano para referirse al rol político de las escuelas” (p. 221).

Este mismo lenguaje freiriano aparecerá en otras ponencias, y particularmente en el trabajo de Maxine Greene. Greene (1974) en su presentación titulada *Cognition, Consciousness and Curriculum* [Cognición, Conciencia y Currículum], comienza diciendo que su “tema deriva en parte de Paulo Freire, particularmente de su noción de que “la educación liberadora consiste en actos cognitivos”” (p. 69). Es la educación como un acto de conocimiento la que hace posible “cambiar lo dado” (Greene, 1974, p. 69). Greene continúa:

Encuentro que el enfoque fenomenológico de Freire sugiere nuevos puntos de vista cuando me pregunto si se puede hacer alguna cosa en las escuelas y qué debe significar currículum en un mundo tan dominado por burocracias y controles tecnológicos inhumanos, cuando considero las inequidades y corrupciones que nos rodean hoy, y cuando reflexiono sobre las formas de despertar a los estudiantes para que se elijan a sí mismos como personas comprometidas, responsables e involucradas. (GREENE, 1974, p. 69)

Para Greene (1974) el currículum debe brindar a los estudiantes oportunidades “para que vean que ellos mismos, sean quienes sean, constituyen

esos mundos como seres humanos autodeterminantes que existen con otros en una comunidad intersubjetiva” (1974, p. 69). En otras palabras, el curriculum debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tomar conciencia de sí mismos en tanto seres históricos. Sin embargo, Green² nos advierte, que “el hacerse consciente no puede ser alcanzado si lo que Freire llama el enfoque “bancario” es mantenido, o si los profesores hablan de “la realidad como si estuviera inmóvil, estática, compartimentada y predecible”²” (p. 69). La escuela concebida por la educación bancaria impide que los estudiantes tomen conciencia de su historicidad, lo que hace particularmente difícil para los estudiantes “romper con lo dado más tarde” e identificar en su “biografía [los temas] que son verdaderamente significativos, aquellos que probablemente generen una búsqueda cognitiva” (p. 75). Freire, Greene insiste, nos “habla de tales temas en conexión con las aspiraciones, las motivaciones y los objetivos humanos, que son tan históricos como las personas mismas” (p.75). Este proceso de concientización nos permite restaurar la humanidad de los seres humanos, hoy deshumanizados; esa es “la noción de Freire de “la vocación del hombre y la lucha para recuperar una humanidad perdida” (p.77). Por último, concluye Greene, descubrimos “cómo presentar el aprendizaje como parte integral de la lucha que describe Freire, y el curriculum como un recurso para transformar lo que existe;” (p.77) para superar lo que se presenta como dado.

Greene también había referido al trabajo de Freire en su famoso ensayo *Curriculum and consciousness* (1971) [Curriculum y Conciencia] cuando, abriendo el texto explicita su intención de hablar sobre el currículum desde el punto de vista del alumno. Desde ese punto de vista, nos plantea, el significado debe constituirse a través de la “acción cognitiva”, que no puede hacerse mientras los estudiantes estén “como dice Freire, sumergidos en una realidad “densa y envolvente o atormentando el callejón sin salida” y lo estarán a menos que puedan percibirlo como una situación objetiva-problemática” (p.310). Siempre que tenga la oportunidad de distanciarse de dicha realidad, alejarse del “silencio de la conciencia primaria (...) lo que Freire llama “conciencia de fondo”,” (p. 303) el

² Greene esta citando a Freire (1970, p.113).

alumno puede convertirse en un “sujeto epistémico”; un sujeto capaz de nombrar y expresar conscientemente el mundo. Así vemos, como el ensayo de Greene de 1973 se conecta con su trabajo inicial, y más conocido, *Curriculum and Consciousness* (1971). Un texto fundamental en Estudios Curriculares y el movimiento de reconceptualización lo que se aprecia claramente en su inclusión en *Curriculum theorizing: the reconceptualists* (1975) [Teorizando Curriculum: Los Reconceptualistas; un libro editado por William Pinar y considerado la obra fundamental de la reconceptualización del campo curricular estadounidense en la década de 1970.

En *Curriculum theorizing* (1975), también es posible ver la presencia freiriana. Los propios escritos de Pinar son un buen ejemplo. En *Sanity, madness, and the school* (1975a) [Sanidad, Locura y la Escuela], Pinar comienza planteando que existe una crítica ampliamente compartida a la experiencia escolar como una experiencia deshumanizante, explicitando que su trabajo se enfoca en “el impacto de los docentes en los estudiantes, el impacto del opresor sobre los oprimidos” (p. 360) para permitir el estudio de los “efectos no examinados” de la escolarización. De acuerdo a Pinar, esta escolarización se basa en una concepción “bancaria” o “digestiva” de la educación, refiriéndose a Freire y Sartre respectivamente. Bajo este concepto “bancario” o “digestivo”, la educación se reduce a un “acto de depósito” o un acto de “relleno” de conocimiento en los estudiantes. De esto resulta, dirá Pinar, citando a Freire (1971), que “apartados de la investigación, apartados de la praxis, los hombres no pueden ser verdaderamente humanos. El conocimiento surge solo a través de la invención y de la reinención; a través, de la inquieta, impaciente, continua y esperanzada investigación que los hombres persiguen en el mundo, con el mundo y entre ellos”. De esta manera, sostiene Pinar, los maestros-banqueros prefieren "depositar en lugar de preguntar" (p.361). El problema central, continúa, es

¿Cómo pueden los oprimidos, como seres divididos, no auténticos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Sólo cuando descubran ser los "anfitriones" del opresor, podrán contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. Mientras vivan en la dualidad en la cual ser es ser como, y ser como es ser como el opresor, esta contribución es imposible. (PINAR, 1975, p.365)

Es esto lo que explica porque la violencia horizontal reemplaza a la violencia vertical en los oprimidos. Citando nuevamente a Freire, Pinar explica: “porque el opresor existe dentro de sus camaradas oprimidos, cuando atacan a esos camaradas están atacando indirectamente también al opresor” (p. 365). Pinar se basa aquí en su analogía anterior entre las relaciones profesor-alumno y opresor-oprimido. En un trabajo posterior nos recuerda que “tal dualidad es siempre característica de los oprimidos, y explica por qué la violencia horizontal (es decir, la violencia en las líneas de clase, por ejemplo entre los afroamericanos o entre los estudiantes de escuelas públicas) es más frecuente que la violencia vertical, esa es la violencia que apunta a los opresores. Esto es así porque el opresor habita en los oprimidos; una dualidad debe atacarse a sí mismo” (PINAR, 1976a, p 12). En esa dinámica que la escolarización nos atrofia, y su efecto acumulativo “es devastador. Nos graduamos; diplomados, pero enloquecidos; eruditos, pero fragmentados caparazones de la posibilidad humana” (p. 381). Esa es la conclusión de *Sanity, madness, and the school*; un ensayo que debía haber aparecido publicado en la *New School of Education Journal* con el subtítulo *Un análisis fenomenológico de los efectos psicológicos de la educación “bancaria”*. La revista cerraría antes de que el artículo de Pinar fuera publicado, pero su inclusión en *Curriculum Theorizing* (PINAR, 1975) nos permite apreciar que tan fuerte es la influencia freiriana en los primeros trabajos de la principal figura del movimiento de reconceptualización.

En *Currere: toward reconceptualization* (PINAR, 1975b) [Currere: Hacia la Reconceptualización], volviendo a la declaración de 1973 acerca de la necesidad de que el campo de los estudios curriculares “evolucione en conciencia”, Pinar afirma que “el campo ha olvidado lo que es la existencia” (p. 396); es un campo que no se da cuenta de sí mismo, un campo, que “desarraigado del ambiente geográfico, social y psicológico” (p. 399) en el que se encuentra. Para superar esa situación, Pinar continua, se requiere “una estrategia que nos permita poner entre paréntesis los aspectos educativos de un naturalizado mundo nuestro” (p.406). Esa experiencia habilitante se puede describir como “expandir y perder lo que entonces siento como restricciones en la estructura de mi mente, aquello que

Freire quería significar en parte por ‘situación límite’” (p. 407). Eso podría conducir a un “cambio” en conciencia”; a un proceso de sensibilización, a un proceso de concientización. En un texto posterior (1979) Pinar sostendrá que: “en cierto sentido, estoy hablando de la concientización de Freire o de aprender a percibir las consideraciones sociales, políticas y económicas y tomar medidas contra los elementos opresivos de la realidad” (p. 110). Pinar cierra su ensayo afirmando que “*currere* es así experiencia en el contexto educativo” y “el núcleo de un campo reconcebido y revitalizado de teoría curricular” (p.413), un campo conceptualizado.

3. Freire y la reconceptualización

Las características temáticas de la reconceptualización estadounidense no se limitaban al continente norteamericano. El trabajo pedagógico radical de Freire (1968) en Brasil, una década antes, inspiraría a cientos de académicos de todo el mundo para vincular la alfabetización, la cultura y la política.

W. F. Pinar y otros

La influencia de Freire en la reconceptualización del campo curricular en los Estados Unidos no es sorprendente, si se considera que ambos proyectos intelectuales poseen raíces filosóficas similares tales como el existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis y el marxismo. Esto ciertamente debe haber sido un factor que facilitó la recepción estadounidense del pensamiento educacional de Paulo Freire. Además de estas influencias intelectuales comunes, el énfasis en lo procesual es también un aspecto que no puede pasar desapercibido al poner nuestra atención en las similitudes de ambos proyectos. En efecto, el tema de la conciencia aparece en Freire como concientización, esto es, el hacerse consciente, el proceso de tomar conciencia. Tampoco se trata de una pedagogía de la libertad sino de una pedagogía de la liberación. En el campo estadounidense, la palabra usada es *reconceptualización*, también como proceso. Vale la pena notar que esta última palabra reemplaza la palabra *reconceptualistas* en la segunda edición de *Curriculum theorizing* publicada el 2000. *Reconceptualización* es una palabra que Pinar usó para "informar a la corriente principal del campo lo que se podría esperar de unos pocos de nosotros que vi trabajar honestamente en formas que de hecho reconceptualizarían el campo que

los curriculistas conocían” (PINAR, 1978a, p.63). Esta sustitución en la segunda edición es consistente con la idea del libro concebido como “una declaración transicional” (PINAR, 2000, p.) de un campo en crisis a un campo revitalizado. De esa manera, Pinar rectificó uno de sus auto-confesados errores en la primera edición (1975), referido al hecho de que al usar la palabra *reconceptualistas* la atención se centró en los autores más que en el proceso de reconceptualización. Este énfasis en el proceso también está presente en el uso de la palabra *theorizing* [teorización o teorizar] en lugar de teoría como la ocupación del campo.

El segundo error auto reconocido de Pinar fue el uso de la distinción entre académicos críticos y postcríticos dentro de los reconceptualistas que utilizó para organizar *Curriculum theorizing*, siguiendo la clasificación propuesta por McDonald. Este error, nos dice Pinar, “irritó a los marxistas en el campo. La distinción fue precisa, pero provocó una disputa continua entre varias figuras en el nuevo campo” (PINAR, 2000, p. xi). Lo que es interesante con respecto a nuestro tema es que no fueron los académicos etiquetados, erróneamente o no, en ese libro como críticos (APPLE; MANN; MOLNAR; MOONEY) quienes se refirieron y citaron a Freire, si no que algunos de los etiquetados como postcríticos (GREENE; MCDONALD; PINAR). Por lo tanto, parece posible sostener que la influencia de Freire en el campo de los estudios curriculares provino en su primera recepción estadounidense de quienes trabajan en corrientes existenciales, fenomenológicas y psicoanalíticas y no de quienes trabajan en las perspectivas marxistas. Desde otro punto de vista, ciertamente relacionado con el anterior, se puede decir que la influencia de Freire provino de quienes trabajaban en estudios curriculares desde el campo de las humanidades más que de aquellos más orientados a las ciencias sociales.

En un sentido más amplio, Pinar et al (1995) han señalado que la obra de Freire “llevó la crisis social de la América Latina contemporánea al corazón del diálogo curricular internacional” (p. 827). Siguiendo la idea freiriana de que las ideas son parte de prácticas sociales más amplias, es interesante recordar que Freire, como todo escritor, escribe dentro de una tradición. Esa tradición es el pensamiento latinoamericano de la liberación; y, específicamente, la Teología de

la Liberación. Es interesante que Pinar et al hayan consignado esta situación. Los autores nos dicen, que la Teología de la Liberación es un "movimiento asociado con, algunos dirían en deuda con, Paulo Freire y otros educadores que trabajan en América Latina" (PINAR et al, 1995, p. 643) y uno de cuyos principales representantes es el sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez. En este sentido, la afirmación de Slattery (1992) de que "Pinar, como Gutiérrez, comienza su comentario sobre el currere parafraseando la *Pedagogía del oprimido* de Freire (1968)" (citado en PINAR et al, 1995, p.645) es altamente sugerente. Personalmente, encontré esta línea de pensamiento extremadamente sugerente en el intento de desarrollar una conversación internacional real en Estudios Curriculares, una conversación ya comenzada en los albores de la reconceptualización.

4. Freire y *Currere*: lo Autobiográfico

I accept with Freire that the ontological vocation of the human species is humanization... the fundamental assumption of currere.
W.F. Pinar

He sugerido que hay al menos referencias y resonancias con respecto a la influencia de Freire y curriculum reconceptualizado como *Currere*, y cuyo giro principal es biográfico. ¿Puede afirmarse entonces que el trabajo de Freire también informó la reconceptualización en ese sentido, en su giro biográfico y autobiográfico? Como ya se ha afirmado existen varias referencias a la influencia de Freire en la reconceptualización en *Curriculum understanding: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (PINAR et al, 1995) [Comprendiendo *Curriculum*: Una Introducción al Estudio de los Discursos Curriculares Históricos y Contemporáneos], el libro que mapeó el campo de los estudios curriculares después de su reconceptualización. Ahora, me gustaría ir más allá y ver cómo Freire influyó en el desarrollo del concepto y método de *currere*. Esto, por supuesto, implica la llegada del giro autobiográfico en Curriculum Studies, un giro fundamental para la reconceptualización del campo. La referencia principal será aquí *Toward a poor curriculum* (1976) [Hacia un

Curriculum Pobre], un libro en coautoría de William Pinar y Madeleine Grumet, que es el texto principal sobre la etapa inicial de *Currere*.

El mismo comentario que hice ya sobre fuentes comunes en los dos proyectos intelectuales es pertinente aquí. *Currere* tiene fundamentos fenomenológicos, existencialistas y psicoanalíticos, como Pinar y Grumet explican detalladamente en su libro. Freire compartió estas influencias. Por lo tanto, no es sorprendente encontrar correspondencias conceptuales en la pedagogía Freire y *Currere*. Además, al dar cuenta del proyecto inicial, Grumet dice que "la fenomenología y el psicoanálisis han proporcionado lenguaje y evidencia para justificar el lugar del *currere* en la teoría e investigación educativas. El año anterior habíamos trabajado en el seminario los aspectos teóricos, leyendo Husserl y Merleau-Ponty, Maxine Greene y Freire" (GRUMET, 1976d, p.189). Como vemos, la influencia de Freire parece haber ido más allá de meras correspondencias en las fuentes de ambos proyectos, siendo una fuente directa. En otras palabras, el trabajo de Freire, formó parte de las lecturas utilizadas en el despliegue pedagógico de *currere* como método de investigación. En este sentido, Pinar escribe:

Desde una perspectiva, *currere* comienza con la *Pedagogía del Oprimido* de Freire y con los principales temas de ese libro. El primero es que la vocación humana, ontológicamente, es la humanización; el segundo es que, actuar pedagógicamente de acuerdo con este significado del esfuerzo humano es encontrar dialógicamente a los estudiantes; el tercero es encontrarnos con nuestros estudiantes para cultivar el pensamiento y la acción, una especie de praxis que Freire denomina *concientización*. (PINAR, 1976b, p. 93)

Conceptualmente, estamos situados en la dimensión política de *currere*. Esta dimensión política requiere trabajo político, su pensamiento y acción "se [debe] llevar a cabo recordando..., normalmente de alguna manera dialógica" que "puede ayudar a elevar el nivel específico (por ejemplo, intelectual) y general (ontológico) de sus estudiantes (o estudiantes-profesores para usar el término de Freire)" (PINAR, 1976b, p.103). Sin embargo, continúa Pinar (1976b),

esta visión no menosprecia las estrategias políticas tradicionales, como la organización de los trabajadores, las huelgas, los esfuerzos legales y administrativos. Para quienes están comprometidos con la justicia social, llevar a cabo tales acciones con auto recordación significa, en términos de Freire, que

tales trabajadores no son víctimas de los opresores recurriendo a sus estrategias humanizadoras para lograr la superioridad política. (p.103)

Pero, ¿cómo se trabaja para alcanzar un nivel ontológicamente más elevado? Pinar se pregunta. Tal trabajo es y puede ser de naturaleza social, pero también es

(...) fundamentalmente individual. Al menos, se vuelve individual en algún punto de desarrollo biográfico, como se hizo hace unos años para mí. Este trabajo por cuenta propia es trabajo para llegar a ser más completamente humano y está fundamentalmente en consonancia con la intención de Freire, su afirmación de que la vocación ontológica del hombre es la humanización. (PINAR, 1976b, p.104)

La pedagogía de Freire, dirá Pinar más adelante, "demuestra [que] la praxis puede ocurrir solo cuando estas contradicciones se entienden en el contexto de la vida individual y social inmediata" (PINAR, 1979, p.110). Freire alude, por ejemplo, al análisis de la bebida de los campesinos por la tarde. Lo que es necesario es que estos estudiantes capten analíticamente el significado político de esta bebida; que nació en la frustración que aún no se ha expresado políticamente ni se ha remediado materialmente. La necesidad de relacionar como 'opresión' con incidentes concretos (como una bebida compulsiva o incidentes de 'violencia horizontal') es clara. Grumet (1976a) agrega que en su *Search for a method* (1976) [La Búsqueda de un Método], "William Pinar propone estudiar tanto la subjetividad del individuo como el impacto de su medio social sobre ella" (p. 45)

La constitución objetiva es la vida del sujeto y es constituido en tanto sujeto en y a través de esta vida. Y hemos escuchado ecos de esta teoría en la afirmación de Freire de que "la reflexión auténtica no considera al hombre abstracto ni al hombre sin hombres, sino a los hombres en las relaciones con el mundo." (GRUMET, 1976b, p.68)

El tipo de educación que Freire propone requiere trabajar en contexto, pero no estar inmerso en ese contexto, para tomar conciencia de la situación histórica de uno y actuar en consecuencia. Esto es "una especie de praxis Freire denomina *Concientización*", en palabras de Pinar. De acuerdo con él,

Este trabajo es, en cierta medida, autobiográfico. Aspira a ayudar al alumno a regresar de la inmersión en la realidad a una comprensión distanciada y autorreflexiva de su vida en relación con la vida cultural y económica. Dicho trabajo puede ocurrir inicialmente por instrucción didáctica, pero solo inicialmente. En la instrucción didáctica, el alumno permanece pasivo. En el término de Freire, el

procedimiento es 'educación bancaria'. Es un adoctrinamiento extremo. La extracción de la realidad, de la participación inconsciente y condicionada en la realidad política opresiva al movimiento autorreflexivo y activo para alterar esa realidad es una función importante del trabajo autobiográfico que es el método del *currere*. (PINAR, 1979, pp. 110-111)

Esta obra autobiográfica generalmente se consideraba elitista, como si solo las clases altas tuvieran el derecho de contar y escribir sus vidas. La culpa puesta en lo biográfico antes también se puso en *currere* desde el principio. En ese sentido, Freire brindó un ejemplo de un trabajo que sin olvidar lo político y lo colectivo fue de hecho también individual. Para Freire, la biografía es una capacidad humana; "Las cosas no se comunican ni cuentan" (1973), "pero este no puede ser el caso de las personas, que son seres históricos, capaces de dar una autobiografía de sí mismos" (p.110).

El trabajo de Freire para despertar la conciencia crítica entre los analfabetos en Brasil respalda nuestra convicción de que la autoconciencia no se limita a un código elaborado, que el lenguaje no es nuestra relación con el mundo sino simplemente un sistema de signos ideados para hablar de experiencias que siempre son previas y más que lo que las palabras pueden decir. (GRUMET, 1976b, p 84)

Metodológicamente hablando, el método de *currere* propone mirar dentro de las propias experiencias, buscando imágenes de nuestro pasado, presente y futuro. Pinar ve que el trabajo está conectado con lo que Freire llama 'situaciones límite'. Por lo tanto, el trabajo de Freire también se usó para desarrollar el método diseñado para estudiar la experiencia educativa de uno. Aún más, el énfasis en la autorreflexión en el trabajo de Freire, llevó a Pinar a pensar en el trabajo que el investigador debería realizar desde adentro. *Currere* habilita ese proceso. Él elabora,

(...) fundamental para nuestro punto de vista es el sentido de que la investigación curricular debe emancipar al investigador si se trata de ofrecer auténticamente esa posibilidad a los demás. Hemos ideado un método por medio del cual el investigador puede examinar sus "situaciones límite", en el sentido de Freire, su propia participación en estructuras sociales y psicológicas congeladas. (PINAR, 1978b)

Si cada campo académico es también una comunidad intelectual, entonces, un campo que necesita evolucionar en conciencia requiere de aquellos que lo

profesan que también evolucionen en consciencia. *Currere* proporciona esa oportunidad para aquellos involucrados en el trabajo curricular. Freire también fue inspirador de esa manera.

5. A manera de conclusión

Si toda conciencia es una conciencia de algo, ¿de qué debería ser consciente el campo del currículo? Creo que el campo de los estudios curriculares debe ser consciente de la conversación internacional que comenzó hace mucho tiempo y que ocurrió más allá del intercambio noratlántico. La internacionalización fue una dimensión de un campo reconceptualizado décadas antes de que la internacionalización se institucionalizara en el cambio de siglo con la fundación de la *International Association for the advancement of curriculum studies* [Asociación Internacional para el Avance de los Estudios Curriculares]. En la década de 1970, la *Pedagogía del Oprimido* de Freire pareció influir fuertemente en la llamada reconceptualización estadounidense del campo curricular. El campo de estudio reconceptualizado que surgió de dicho movimiento intelectual también fue internacional desde el comienzo, y no sólo dado a influencias europeas sino también latinoamericanas, como se ha demostrado en este texto.

En nuestras preocupaciones actuales sobre la internacionalización, Freire (1965) todavía resuena aún fuerte y claro al decir que “el dilema básico” (p.13) es una sociedad, o en nuestro caso un campo académico, que se descolonice más y más. Este es el dilema cuando los campos académicos aspiran a convertirse en conversaciones internacionales. En ese proceso, relaciones desiguales están ciertamente en juego y pueden reproducirse siempre, aún en sus vertientes críticas y descolonizadoras. Concebir un campo, digamos los Estudios Curriculares, como una conversación internacional, un lugar de encuentros dialógicos, implica un esfuerzo permanente de descolonización. En este sentido, el campo internacional de los Estudios Curriculares necesita todavía “evolucionar en la conciencia”. En el diálogo, se requiere voz y silencio, hablar y escuchar. La conversación de Freire, Greene y Pinar ofrece un gran ejemplo de ese tipo de vida académica.

Referencias bibliográficas

BATEMAN, D. The politics of curriculum. In: PINAR, W. F. (Ed.). *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference*. Berkeley, CA: McCutchan Pub. Corp., 1974.

FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury Press, 1973.

_____. *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder & Herder, 1970.

GREENE, M. Curriculum, consciousness and cognition. In: PINAR, W. F. (Ed.) *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: the proceedings of the Rochester conference*. Berkeley, CA: McCutchan Pub. Corp., 1974.

_____. Curriculum and consciousness. In: PINAR, W. (Ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualization*. Troy, NY: Educator's International Press, 2000 [1975].

GRUMET, M. Existential and phenomenological foundations. In: PINAR, W. F.; GRUMET, M. R. *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1976a.

_____. *Toward a poor curriculum*. In: PINAR, W. F.; GRUMET, M. R. *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1976b.

_____. Psychoanalytic foundations. In: PINAR, W. F.; GRUMET, M. R. *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1976c.

JOHNSON-MARDONES, D. *Curriculum studies as an international conversation: educational traditions and cosmopolitanism in Latin America*. New York, NY: Routledge, 2018.

_____. Internationalization and pensamiento curricular Latinoamericano. *Transnational Curriculum Inquiry*, v.14, n.1, p.19-27, 2017.

_____. Freire and the U.S reconceptualization: remembering curriculum as international conversation. *Transnational Curriculum Inquiry*, v.12, n.1, p. 3-12, 2015.

PINAR, W. F. *The character of curriculum studies: bildung, currere, and the recurring question of the subject*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2011.

_____. (1979) . The abstract and the concrete in curriculum theorizing. In: _____. *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. New York, NY: Peter Lang, 1994.

_____. (1978a) What is the reconceptualization? In: _____. *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. New York, NY: Peter Lang, 1994.

_____. (Ed.). *Curriculum theorizing: the reconceptualization*. Troy, NY: Educator's International Press, (2000 [1975]).

PINAR, W. F. (1976a). Self and others. In: PINAR, W. F.; GRUMET, M. R. *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1976a.

_____. (1976b). Political-spiritual dimensions. In: PINAR, W. F.; GRUMET, M. R. *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1976b.

_____. (Ed.) *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: The proceedings of the Rochester conference*. Berkeley, CA: McCutchanPub. Corp., 1974.

PINAR, W. F. et al (Eds.). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang, 1995.