

M O N O G R A F I C O

EL CURRÍCULUM Y LA REFORMA EDUCATIVA: HACIA UNA NUEVA POLÍTICA DE LA EDUCACION

MADAM SARUP (*)

En los diez últimos años, la educación ha experimentado cambios de gran importancia. Menudean los ataques contra la educación progresista y la autonomía profesional. Se acusa a los docentes de ignorar las necesidades de la economía, y al currículum de no responder a las exigencias de la sociedad industrial contemporánea. Como consecuencia, se propugna un control más estricto sobre métodos y contenidos, una mayor estandarización y un desarrollo de la evaluación. En suma, el conocimiento escolar se ha transformado en un terreno de lucha ideológica.

EL CURRÍCULUM

Hace algún tiempo, Raymond Williams elaboró una explicación que, a decir de varios autores, continúa siendo válida para algunos de los cambios que tienen lugar en la educación de nuestros días. En opinión de Williams, el *currículum* escolar británico es el producto de una serie de transacciones entre tres grupos: a estos grupos nuestro autor los denomina «formadores de la industria», «antiguos humanistas» y «educadores públicos» (1). Si la ideología de la formación industrial dominó el sistema escolar primario de las masas durante el siglo XIX, las concepciones de los antiguos humanistas se enseñorearon de las instituciones consagradas a la educación de las élites. Sin embargo, a medida que la educación secundaria fue abriéndose a sectores más amplios de la población, el *currículum* humanista clásico de las *public schools* victorianas, adecuadamente modernizado en sus contenidos —aunque no en sus formas— se convirtió en el dominante en las escuelas de gramática y, en los últimos tiempos, también de las escuelas comprensivas.

Según Geoff Whitty, los grupos que consideran que la escuela debe enseñar conocimientos, destrezas y actitudes relevantes para la industria son el equivalente

(*) Goldsmith's College (Reino Unido).

(1) R. Williams: *The Long Revolution*, Marmondsworth, Penguin, 1965, p. 63.

de los formadores industriales de Williams. (2) Por fin, las universidades (y las juntas de examen asociadas a ellas) y las *public schools* se cuentan entre los herederos de los antiguos humanistas de Williams. En general, apoyan un modelo tradicional de educación liberal basado en las disciplinas académicas.

Se ha dicho que el *currículum* tradicional de alto *status* incorpora conocimientos literarios, abstractos, diferenciados y alejados del sentido común. Estos no son los conocimientos que demanda la gran industria. Conviene señalar que, si bien la izquierda suele mostrarse crítica frente al elitismo de la tradición humanista, en ocasiones lo ha utilizado como defensa ante el empuje de los formadores de la industria.

El tercer grupo caracterizado por Williams, el de los educadores públicos, está integrado por los profesionales de la docencia, el movimiento sindical y los colectivos de padres adscritos al grupo de presión en favor de la educación estatal. Este grupo siempre ha intentado evitar que la educación se vuelva profesional en sentido estrecho, procurando poner el *currículum* de alto *status* a disposición de todos. Por desgracia, no parece existir de momento un vínculo orgánico entre los docentes y el movimiento sindical, ni una política coherente que aúne los intereses de ambos.

En un libro aparecido no hace mucho, Salter y Tapper señalaban que, en el contexto contemporáneo, es necesario añadir una cuarta fuerza a la tipología de Williams; a esta fuerza la denominaron «los burócratas estatales» (3). Parece muy probable que, en el futuro, se acreciente la influencia de este grupo en la cada vez más poderosa *Manpower Services Commission* (MSC).

Expuesto lo anterior, debo objetar que, aun cuando la explicación de Williams y Whitty parece verosímil, considero incorrectos los conceptos que se utilizan en ella. En primer lugar, las categorías de dicha explicación son grupos, conjuntos de individuos; en consecuencia, el enfoque es más humanista que estructural; por otra parte, no se contemplan las fuerzas de clase ni los intereses económicos. Este tipo de explicación ignora fenómenos como la centralización y el intervencionismo crecientes del Estado. En mi libro *Education, State and Crisis*, señalaba que la mayor parte de los sociólogos de la educación no han estudiado economía, y que, acaso por esta razón, la faceta económica se echa de menos en su trabajo (4). En mi opinión, los mencionados fenómenos podían considerarse como intentos por hacer del Estado un elemento más funcional para la acumulación capitalista. El proceso no se ha detenido aún: la educación estatal está siendo reestructurada en

(2) Whitty, B., *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*, Londres, Methuen, 1985, p. 114.

(3) Salter y Tapper afirman que el Departamento de Educación y Ciencia, como aparato burocrático dominante, es el que controla cada vez más los procesos de cambio educativo. Nada dicen, en cambio, de las relaciones del Departamento con otros organismos estatales, como la *Manpower Services Commission*. No es de extrañar, por otra parte, que, dada su condición de weberianos, ignoren la relación entre Estado y capital. Salter, B. y Tapper, T., *Education, Politics and the State*. Londres, Grant MacIntyre, 1981.

(4) Sarup, M., *Education, State and Crisis*, Londres, Grant MacIntyre, 1981.

beneficio del capital. Ello no significa afirmar que Estado y clase dominante sean realidades homogéneas. No soy un determinista económico, y siempre he afirmado que el dominio de la educación posee una relativa autonomía, que es complejo, desigual y alberga numerosas contradicciones. Pienso que lo que sucede en la educación, además de estar influido por las exigencias del capital, depende de luchas históricas concretas.

En resumen, considero que el Estado está desarrollando nuevas formas de control. El sistema educativo experimenta actualmente un proceso de reestructuración que provoca que la diferenciación entre grupos de alumnos tenga lugar a una edad más temprana. La selección de una élite se está convirtiendo en la función primordial de la escuela. Existen objetivos diferentes según la *clase*. Ante unos pocos se abre la vía hacia las ocupaciones mejor retribuidas y de más prestigio a través de los niveles A; la mayoría queda relegada a la rama técnico-profesional, de la que se está haciendo cargo progresivamente la *Manpower Services Commission*. Este poderoso organismo está financiando el aumento de la oferta de cursos de formación técnica y profesional por parte de escuelas y autoridades locales (a través, por ejemplo, de la Iniciativa para la Educación Técnica y Profesional). Señalaré, por último, que, en la actualidad, ambas vías, la académica y la técnico-profesional, no se desarrollan en instituciones diferenciadas, pero siguen presentes *en el interior* de las escuelas comprensivas.

El Gobierno presiona a las escuelas para que enseñen los últimos avances en electrónica y automatización. Esto es del dominio público, pero conviene tener presente que tanto el conocimiento de los nuevos lenguajes como de las nuevas destrezas se brindan sólo a una élite seleccionada mediante un sistema educativo jerárquico y cuidadosamente estructurado. No están al alcance de la mayor parte de los hijos de la clase obrera; en su lugar, este grupo recibe una enseñanza de bajo nivel, circunscrita a lo «básico» y a las denominadas «destrezas sociales y para la vida».

La distinción entre ambas ramas, en esencia una división entre trabajo intelectual y trabajo manual, supone inevitablemente una reestructuración del *currículum*. Algunas de las actitudes y manifestaciones de Keith Joseph al respecto son muy conocidas: por ejemplo, la enseñanza de la historia debe poner el acento en los valores nacionales y patrióticos. En cuanto a las ciencias, Joseph se ha negado a que los problemas de la función social de la ciencia y sus relaciones con otras esferas de la vida social sean incluidos en los temarios de los exámenes. Por último, la autonomía de la universidad se cuestiona cada día más.

Considero que el «intervencionismo» estatal se aprecia nítidamente en la preocupación del Estado por el *currículum* y en las reformas que intenta desarrollar. Los argumentos del gobierno central se articulan de la siguiente forma: es necesario elevar los niveles académicos; ahora bien, dado que no podemos decir lo que entendemos por «nivel», habrá que definir con mayor precisión los objetivos curriculares; de este modo, en cada área disciplinar se definirán con precisión los objetivos. Ello conducirá a un aumento de las expectativas docentes, expectativas que, basadas en objetivos bien definidos, motivarán a los alumnos para que den lo mejor de sí mismos.

Además de poner el acento en las destrezas básicas, se intenta impulsar la vertiente profesional de la escolaridad. Así, el *currículum* debe ser «relevante para el mundo real y la experiencia del alumno en el mundo del trabajo». En los informes del Cuerpo de Inspectores de Su Majestad, se insiste en que el *currículum* debe contener una adecuada dimensión práctica, que será estimulada en todos los alumnos, no sólo en aquéllos que opten por la vía «profesional»; los aspectos técnicos y profesionales del aprendizaje escolar han de ocupar un lugar importante en el *currículum* (5). Volveré sobre estas cuestiones al considerar la reforma curricular.

LA EVALUACION

En el contexto de las iniciativas encaminadas a elevar los niveles académicos, se habla cada vez más de la necesidad de extender, profundizar y perfeccionar la *evaluación*. Así, se dice que, en los exámenes del nivel secundario, debe verificarse un cambio de orientación desde la denominada «referencia a normas» hacia la «referencia a criterios», hacia un sistema de criterios vinculados a la calificación escolar. En palabras de Keith Joseph, dicho cambio se justifica así:

«...El sistema existente nos brinda mucha información sobre los niveles relativos de los candidatos. Sin embargo, apenas nos ofrece datos sobre niveles absolutos. Carecemos de definiciones claras del nivel de rendimiento que se espera de los candidatos para otorgarles una u otra calificación. En matemáticas, el 60 por 100 de los alumnos que abandonan la escuela obtienen un CSE (6) con calificación de 4 o superior. En lenguaje, el porcentaje sobrepasa el 70 por 100. Como ha señalado el Comité Cockcroft, no está claro si la diferencia refleja niveles de rendimiento superiores en lenguaje o expectativas más altas en matemáticas. En otras asignaturas existe una incertidumbre similar. Necesitamos garantías razonables de que los alumnos que obtienen una determinada calificación saben ciertas cosas y poseen determinadas destrezas.» (7)

Evidentemente se pueden aducir varias razones en apoyo de este planteamiento; no obstante, se me ocurren también algunas preguntas: ¿Qué consecuencias (no intencionadas) se derivan de enseñar al niño que todo conocimiento es «medible»? ¿Se preocuparán los alumnos por la obtención de calificaciones hasta el punto de olvidar cualquier otro tipo de relación con el conocimiento? El énfasis puesto en la evaluación, ¿transmitirá la idea de que la sociedad está inevitablemente jerarquizada y graduada? ¿Acaso responde dicho énfasis a las necesidades de la industria? Consideramos, por ejemplo, los historiales escolares. El gobierno británico proyecta gastar más de once millones de libras en proyectos piloto a fin de que, a partir de 1990, todos los alumnos tengan un historial al término de su escolaridad. Reflexionemos un momento, e intentemos averiguar qué tipo de cualidades desea el gobierno que sean objeto de evaluación. El Secretario de Educa-

(5) Discurso de Sir Keith Joseph, Secretario de Estado de Educación y Ciencia, en la Conferencia sobre Educación en el Norte de Inglaterra, celebrada en Sheffield el 6 de enero de 1984, p. 7.

(6) Certificate of Secondary Education (Certificado de Educación Secundaria), N. del T.

(7) *Ibid.*, p. 9.

ción, Sir Keith Joseph, ha afirmado que «las evaluaciones deben centrarse en los datos indicativos de cualidades positivas, como entusiasmo, iniciativa, adaptabilidad, perseverancia, puntualidad, capacidad y disposición para aceptar responsabilidades, y aptitud para trabajar de manera independiente.» (8)

Son muchos quienes piensan, acertadamente, que el sistema educativo actual sólo reconoce el rendimiento basándose en los resultados de los exámenes, los cuales, como es sabido, miden la capacidad de recordar conocimientos, organizarlos y escribirlos rápidamente en un papel. El Comité Hargreaves, por ejemplo, señala que, sin negar la importancia de estos aspectos del rendimiento, hay muchos otros que se ignoran como consecuencia de la exagerada importancia atribuida a exámenes y certificaciones. Así, recomienda que los profesores contemplen otras facetas del rendimiento: destrezas prácticas, habilidades personales y sociales, motivación, compromiso y confianza en uno mismo. Aconseja también poner el acento en los aspectos positivos; en aquello que el alumno *puede* más, que en lo que *no puede* hacer. Inspirándose en estas propuestas, numerosas escuelas se replantean hoy sus procedimientos de evaluación y calificación y diseñan nuevos modelos para sus informes.

Al hilo de lo expuesto se pueden plantear algunas cuestiones; por ejemplo, ¿son estas «cualidades positivas» las mismas que el Gobierno y la industria pretenden fomentar y evaluar? ¿Supone el concepto de «motivación» la valoración de una mentalidad empresarial competitiva e implacable? ¿Qué significa «compromiso»? ¿Equivale tal vez al fomento de los valores masculinos, de la raza blanca y de la clase media, a la aceptación del odio radical, al estímulo del consumismo, a la adhesión a la OTAN y a la «Guerra de las Galaxias»?

Por otra parte, esta tendencia hacia sistemas de evaluación y calificación de tipo global posee facetas inquietantes. En las últimas décadas las escuelas se han convertido en observatorios permanentes, en microscopios a través de los cuales los alumnos son evaluados, no sólo por sus capacidades, sino por sus actividades, intereses y actitudes personales. Cada vez son más numerosos los informes que clasifican y caracterizan a los alumnos, situándolos a lo largo de una escala según ciertas normas.

Además de impulsarse la evaluación exterior de un ámbito creciente de actividades, cada día se insiste más en las ventajas de la autoevaluación de los alumnos. Esta práctica, según se dice, ayuda al niño a «organizar su propio aprendizaje». No obstante, también podría considerarse como una forma más sutil (e interiorizada) de coacción. En el lenguaje de la gerencia de empresas, dicha estrategia se denomina enfoque de la «autonomía responsable» y se contrapone al sistema del «control directo». Supongo que suena mucho mejor.

¿Cómo se disimula el control gubernamental sobre la educación? En mi opinión, ello tiene lugar mediante el empleo de una retórica democrática en las manifestaciones del Gobierno. A modo de ejemplo, consideramos esta declaración de un Ministro de Educación que abandonó su cargo recientemente:

(8) *The Guardian*, 18 de julio de 1984, p. 3.

El beneficio sería mayor si la definición de los objetivos curriculares fuera el resultado de un acuerdo, no sólo de todos los socios (*partners*) del servicio educativo, sino también de quienes utilizan y financian dicho servicio: los padres, los empresarios y los contribuyentes en general.

Debemos convertirnos en socios para «juntos llevar a cabo una reforma constructiva en interés de nuestros hijos y de nuestro futuro como nación». (9) Obsérvese, por una parte, la referencia a la educación, no como *sistema*, sino como *servicio*, y, por otra, la circunstancia de que, si bien el Gobierno desempeña la función rectora, dispone de *socios* en la tarea educativa. Por añadidura, las diferencias de clase son desplazadas por un «bien» consensuado al que se denomina «la nación». El orador se circunscribe al sistema estatal, y no hace referencia alguna al sector privado, independiente y de pago, que incluye las *public schools* para los más privilegiados.

Quisiera hacer una última consideración sobre la referencia a los «socios del servicio educativo». No hace mucho, la educación era concebida como una actividad en la que participaban como asociados el Estado, por una parte, y, por otra, las autoridades locales y las principales organizaciones de enseñantes. Pues bien, pienso que dicha asociación ha sido socavada progresiva y deliberadamente en los últimos años. Se ha intentado, de manera concertada desde varias instancias, menoscabar e ignorar la función de las organizaciones de docentes en el diseño de las políticas educativas. En otro lugar he analizado la supresión del Consejo de Escuelas, que contaba con una importante representación del profesorado y ejercía funciones asesoras en los ámbitos del *currículum* y la política de exámenes. Los profesores han dejado de ostentar la responsabilidad principal sobre el *currículum* y lo que sucede en la escuela.

Todas las transformaciones descritas en las páginas anteriores, y otras que sería demasiado prolijo exponer aquí, se justifican en nombre de una mayor «rendición de cuentas» (*accountability*) y del «derecho a elegir de los padres». La educación se contempla según el modelo del libre mercado. Un buen sistema educativo es aquel que satisface las demandas de los consumidores. Sin embargo, sabemos que los consumidores que más hacen oír su voz son los integrantes de la clase media. Nos topamos, pues, con una contradicción: por una parte, se sigue proclamando la intención de favorecer la igualdad de oportunidades; por otra, las políticas gubernamentales perjudican gravemente a los más desfavorecidos. Los recortes presupuestarios y la reducción de los servicios y las prestaciones públicas afectan profundamente a los jóvenes y a los desempleados, a las mujeres, a las minorías raciales y a la clase obrera en general.

EL CURRÍCULUM EXPLÍCITO Y EL CURRÍCULUM OCULTO

Un modo muy fructífero de reflexionar sobre el conocimiento escolar es distinguiendo entre *currículum* explícito, *currículum* oculto y *currículum* en uso. Entre

(9) Discurso de Joseph, *op. cit.*, p. 8.

las investigaciones sobre el contenido del *currículum* explícito, uno de los ejemplos más característicos es el conocido estudio de Jean Anyon sobre algunos libros de texto. Esta autora norteamericana analizó los libros de texto de historia utilizados en la enseñanza secundaria en Estados Unidos, y descubrió que servían para destacar y legitimar la existencia y las actividades de ciertos grupos a expensas de las de otros (10). Al parecer, a los socialistas y sindicalistas militantes les era negado un lugar en la historia. Es más, siguiendo los textos, costaba pensar en la clase obrera como una entidad con alguna significación en la sociedad norteamericana. En su trabajo, Anyon destaca las posibilidades de modificar el contenido de los libros de texto para, de esta forma, contribuir a la introducción de cambios en la estructura social general.

Anyon ha analizado diferentes niveles del *currículum* e intentado identificar las contradicciones existentes entre dichos niveles y en el interior de cada uno, como ámbitos para posibles «intervenciones transformadoras». En sus trabajos empíricos sobre el *currículum* oculto ha examinado, no tanto la generación de actitudes concretas y atributos personales, cuanto el hecho de que con él se favorece una determinada relación con la producción (11).

Así, en la *escuela de clase obrera*, las tareas eran una preparación para un trabajo de tipo mecánico y rutinario. El conocimiento se presentaba como una sucesión de hechos fragmentarios, aislados de su contexto conceptual y separados de la «experiencia vivida» de los alumnos. Buena parte del aprendizaje en el que más insistían los profesores se relacionaba con el comportamiento práctico regulado por normas; con ello, quedaba poco espacio para la elección o las decisiones de los alumnos. La copia constituía una de las principales actividades de clase (12). Anyon señala que los alumnos de clase obrera ofrecían un grado considerable de resistencia pasiva y una cierta medida de resistencia activa.

En la *escuela de clase media*, las tareas y las relaciones favorecían una relación burocrática con el capital, adecuada para los empleos administrativos. En este tipo de escuela, el conocimiento era de naturaleza más conceptual, pero adoptaba una forma reificada. Su relevancia inmediata para los alumnos era escasa; sin embargo, éstos lo consideraban como una mercancía importante que podrían intercambiar por un buen puesto de trabajo.

(10) Anyon, J., «Ideology and United States History Textbooks», en R. Dale y cols. (Comps.) *Education and the State, vol. II, Politics, Patriarchy and Practice*, Lewis, Falmer Press, 1981.

(11) Anyon, J., «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education*, 1980, 162 (1).

(12) En Gran Bretaña, un estudio de los Inspectores de Su Majestad puso de manifiesto la gran cantidad de tiempo que se dedica a copiar en las escuelas. Un grupo de lengua de quinto curso había escrito 23.000 palabras tomadas al dictado del libro *Far From the Madding Crowd*. Un alumno del grupo de capacidad superior de quinto curso había escrito 200.000 palabras correspondientes a seis asignaturas en los cuatro años anteriores al estudio; un alumno medio, 120.000 en cuatro asignaturas durante el mismo periodo; un alumno del nivel inferior, 9.000 en lenguaje y 11.000 en un curso llamado *Planning for life*. «Se tomaban laboriosamente notas a partir de hojas fotocopiadas, un procedimiento vacío que nadie, ni siquiera los alumnos, parecía condenar». «Nos enseña lo que tenemos que decir», comentaba con aprobación un alumno de su profesor de historia. En otras ocasiones, se tomaban apuntes (y además incorrectamente) de lo que el profesor escribía en la pizarra. Department of Education and Science: *Aspects of Secondary Education in England*, Londres, Her Majesty's Stationary Office, 1979, p. 82-84.

En la *escuela de profesionales acomodados*, los niños adquirirían «capital cultural», es decir, destrezas lingüísticas, artísticas y científicas útiles para la clase media profesional. El conocimiento poseía, además de un valor de cambio, un valor de uso más directo. Del aprendizaje se destacaba su faceta de proceso creativo sobre dimensiones de significado/acción; quedaba lejos la concepción del conocimiento como algo inerte y predefinido. Sin embargo, Anyon observó en estas escuelas una actitud individualista y narcisista frente al conocimiento y la experiencia.

En la *escuela de élites ejecutivas*, el *currículum* seguía una línea académica y ponía el acento en la tradición, el rigor y la racionalidad. La escuela ofrecía a los niños el vocabulario y las reglas de la gramática, las matemáticas, etc. (otra forma de capital simbólico). Esta clase de capital cultural es más adecuada para el control de la producción que para la conceptualización y la creación de nuevos conocimientos, propias de la escuela de profesionales acomodados.

Después de examinar estos cuatro tipos de escuela, Anyon concluyó que, a menudo, el *currículum* provocaba en los alumnos un rechazo de los roles que les eran asignados, en lugar de un compromiso con ellos: la escuela no puede considerarse meramente un espacio de reproducción social y cultural.

Como ejemplo de investigación sobre el *currículum* en uso, comentaremos un artículo de Michael Apple, donde el autor afirma la existencia de una relación clara (aunque medida) entre la tendencia hacia el empleo de paquetes curriculares en la escuela y los cambios acontecidos en las formas de control en el contexto de las relaciones de producción capitalistas (13). La forma de los materiales de enseñanza, según Apple, contribuye significativamente a la configuración del tipo de «individuo posesivo» adecuado para la fase actual de desarrollo del capitalismo. Los paquetes curriculares dificultan una organización de las relaciones sociales del aula por parte del docente que se oponga a los mensajes implícitos en los materiales. El artículo de Apple pone de relieve que necesitamos saber más sobre las relaciones entre la economía política de la educación, la forma y contenido del *currículum* y las relaciones sociales del aula. Con todo, de una cosa podemos estar seguros: la mayor parte de los alumnos de clase obrera se hallan muy distanciados, por no decir alienados, con respecto a las tareas escolares, a pesar de los esfuerzos por hacer interesantes dichas tareas que protagonizan numerosos docentes comprometidos.

En los últimos años, los problemas educativos se han vuelto tan graves que vienen haciéndose numerosos llamamientos en favor de una reforma curricular. Por ejemplo, Dennis Lawton ha elaborado propuestas en favor de un *currículum*

(13) Apple, M., «Curricular form and the logic of technical control», en M. Apple, (comp.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class ideology and the State*, Routledge & Kegan Paul, 1982. (Traducción española: «La estructura del *currículum* y la lógica del control técnico: los resultados de la readaptación», en el libro del mismo autor *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós/MEC, 1987, p. 147-175).

cultural común y de un modelo curricular cooperativo de decisiones y control, como forma de atenuar la división social (14).

Ahora bien, la propuesta de un *currículum* común, a pesar de sus innegables ventajas, ha sido fuertemente criticada desde algunos sectores. Uno de los argumentos más contundentes esgrimidos en su contra, y que es necesario tener muy presente, lo plantea Pierre Bourdieu: el instrumento de exclusión no lo constituyen los *currícula* diferenciados, sino justamente el *currículum* común. Bourdieu señala la parcialidad de la escuela, que exige a *todos* los niños lo que sólo algunos pueden ofrecer: una determinada postura ante la cultura escolar y el *currículum* académico, y una cierta herencia, reflejo del nivel cultural del hogar, que de hecho brinda a los hijos de *algunas* familias las habilidades y actitudes esenciales (el «*ethos* cultural») conducentes al éxito escolar. Los niños que participan de ese *ethos* cultural son los recompensados en la escuela cuando sus dones sociales se interpretan como capacidad natural e interés.

Bourdieu nos recuerda que el *currículum* escolar no puede considerarse un objeto neutral. Algunos de sus componentes, en especial las artes, la literatura, las humanidades y las ciencias sociales, dependen en buena medida del «capital cultural» de los alumnos (15). Por otra parte, la pedagogía utilizada exige implícitamente del niño habilidades sociales y culturales como la sutileza, el sentido del matiz, el gusto y los modales que algunos alumnos adquieren «naturalmente» de su propio medio cultural. En resumen, la obra de Bourdieu resalta las consecuencias profundamente discriminadoras de un *currículum* común. Debemos recordar este extremo siempre que valoremos una propuesta curricular inspirada en esta idea.

UN CURRÍCULUM PARA LA ESCUELA COMPRENSIVA

Una de las propuestas más interesantes y constructivas para la reforma del sistema de enseñanza secundaria es la presentada por David Hargreaves en su obra *The Challenge for the Comprehensive School* (16). Los principales aspectos que considera este autor se explicitan en el subtítulo: Cultura, currículum y comunidad. Una de las razones de la importancia de esta obra radica en que, tras su publicación en 1982, el autor fue invitado por la Autoridad Educativa Local de

(14) Véase Lawton, D., *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, Londres, Hodder & Stoughton, 1973; *Class, Culture and the Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975; *Education and Social Justice*, Londres, Sage Publications, 1977; *The Politics of the School Curriculum*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1980.

(15) Al igual que la riqueza y el poder, el «capital cultural» —formas de pensar y diferenciar, habitualmente consideradas «naturales»— es adquirido por los hijos de las clases medias y altas a través de la socialización. La escuela favorece a quienes poseen la mayor cantidad de capital cultural y, en consecuencia, actúa como una fuerza conservadora. P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres, Sage Publications, 1977 (traducción española: *La reproducción: elementos para una teoría del aprendizaje*, Barcelona, Laia, 1981).

(16) Hargreaves, D., *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982.

Londres (ILEA) para presidir un comité de investigación que determinara las causas del bajo nivel de rendimiento en las escuelas comprensivas. (Aproximadamente en la misma época, Hargreaves sería nombrado también Inspector Jefe de la ILEA). El comité de investigación, integrado por nueve personas, visitó sesenta escuelas londinenses; como resultado de sus observaciones, elaboró un informe titulado *Improving Secondary Schools* en el que se proponía un plan quinquenal para mejorar el rendimiento de los alumnos de clase obrera. En el presente artículo, sin embargo, me ocuparé del libro de Hargreaves más que de su informe, pues en aquél figuran las ideas del autor sobre la sociedad, además de sus concepciones sobre la educación.

En el libro de Hargreaves se abordan varios problemas importantes: el daño permanente que causa la escuela a la dignidad de gran parte de sus alumnos, en especial de los procedentes de familias de clase obrera; la erosión que produce la institución escolar en la comunidad y la cultura de dicha clase; la importancia otorgada al dominio cognitivo-intelectual en el *currículum*; el aumento del culto al individualismo, y la incapacidad de las instituciones escolares para hacer su propia contribución a la solidaridad social.

Hargreaves comienza trazando una distinción entre el *currículum* formal, que consiste en lo que los profesores planean y enseñan intencionadamente en sus clases, y el *currículum* «oculto», de naturaleza no intencional y que, por este motivo, tiende a pasar desapercibido. Al niño de clase obrera es a quien el *currículum* oculto prepara con más eficacia para el mundo exterior. A este respecto, Hargreaves retoma algunas de las principales ideas de investigadores del *currículum* oculto como John Holt, Jules Henry, Ivan Illich y, en especial, Samuel Bowles y Herbert Gintis (17).

Hargreaves reconoce que buena parte de sus planteamientos están inspirados en los autores que acabamos de citar: de John Holt toma la naturaleza anti-educativa del *currículum* oculto; de Jules Henry e Ivan Illich, la idea de que el *currículum* oculto actúa en contra de la promoción de individuos activos y creativos y del desarrollo de una comunidad armoniosa; de Bowles y Gintis, los efectos negativos del *currículum* oculto, en especial sobre los alumnos de clase obrera, y la perpetuación de la injusticia social a través de la educación (18).

En esencia, Hargreaves afirma que el actual sistema de educación secundaria, principalmente a través del *currículum* oculto, destruye la dignidad de muchos alumnos hasta el punto de que sólo una pequeña proporción logra recuperarse.

(17) Holt, J., *How Children Fail*, Londres, Penguin, 1964; Henry, J., *Culture against Man*, Londres, Penguin, 1963; Illich, I., *Deschooling Society*, Londres, Penguin, 1971 (Traducción española: *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1973); Bowles, S. y Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1976 (Traducción española: *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Madrid, siglo XXI, 1985).

(18) Bowles y Gintis afirman que la escuela logra el control social mediante el *currículum* oculto. Los alumnos destinados a ocupaciones directivas y profesiones liberales participan en relaciones sociales con los profesores caracterizadas por la autonomía, la independencia y la creatividad. En cambio, los destinados a las ocupaciones manuales de bajo nivel son sometidos a regímenes de custodia que promueven la obediencia a reglas y normas y la pasividad.

Los alumnos reaccionan generando medios alternativos para alcanzar dignidad y *status*. Crean una contracultura. En general, los docentes culpan de las prácticas de oposición en el aula al niño, al hogar o al ambiente social, explicaciones que distraen la atención del papel que *la escuela* puede desempeñar en el desarrollo de dichas prácticas. Eludiendo las críticas sobre sí mismos, los docentes favorecen sus intereses y evitan tener que analizar su propia actuación.

A menudo, la contracultura del alumnado no es sino un intento (vulnerable y de resultados inciertos) por recuperar la propia dignidad. Puede caracterizarse como una oposición creativa a la escuela. Como pone de manifiesto Willis en su trabajo *Aprendiendo a trabajar*, los alumnos varones suelen apoyarse en la cultura de la masculinidad para llevar a cabo una inversión de la distinción intelectual-manual desde la que actúan sus profesores. Los *lads* asocian con la feminidad y lo afeminado el trabajo intelectual y todo lo que suene a teórico, es decir, justamente aquello que es necesario para triunfar en el medio escolar.

La destrucción de la dignidad tiene dos orígenes: uno reside en la escuela, y adopta la forma del *currículum* oculto; el otro hay que buscarlo en el universo del hogar. Algunos cambios acontecidos recientemente en las comunidades de clase obrera han contribuido a crear entre los jóvenes la necesidad de disponer de un sistema de dignidad del tipo observable en la contracultura escolar. Hace unos decenios, el grado de integración social era muy alto en las comunidades de clase obrera. Tres factores contribuían a ello: en primer término, la familia extensa, como protección contra la soledad, el aislamiento y la privación; en segundo lugar, la pertenencia de todo individuo a una calle, la cual le identificaba y mostraba su adscripción social; por último, la economía local. La mayor parte de los miembros de las comunidades de clase obrera trabajaban en un espacio claramente circunscrito, y las habilidades y tradiciones profesionales se transmitían en el seno de la familia. Estas estructuras sociales permanecieron estables hasta el decenio de 1950. A partir de entonces, empezaron a producirse grandes cambios. Hubo una nueva diáspora desde los barrios bajos urbanos hacia las áreas suburbanas y las nuevas ciudades dormitorio. Un paisaje de grandes bloques de pisos sustituyó al ambiente de las calles antiguas; las madres jóvenes y las personas de edad se encontraron aisladas y socialmente desplazadas. También el trabajo empezó a transformarse; la artesanía, las habilidades tradicionales y, en general, todas las ocupaciones manuales entraron en decadencia. Proliferaron los supermercados, y las tiendas de barrio comenzaron a desaparecer ante esta nueva competencia. El sentido del vecindario, la red de la familia extensa, la comunidad de la calle, declinaron con rapidez (19).

A finales de los años cincuenta, la clase obrera se estaba fraccionando en familias «nucleares» aisladas. Las tensiones y problemas que vivían los padres aumentaron dramáticamente. Es en estos momentos cuando observamos la emergencia de las nuevas subculturas juveniles: *Teddy boys*, *Mods* y *Rockers*, cabezas rapadas y

(19) Para una exposición muy útil de estos cambios, véase el artículo de John Clarke «Capital and culture: the post-war working class revisited», en J. Clarke, C. Critcher y R. Johnson (comps.) *Working Class Culture: Studies in History and Theory*, Londres, Hutchinson, 1979.

Punks (20). Se ha afirmado que la función latente de estas subculturas es expresar y resolver (si bien «mágicamente») las contradicciones que permanecen latentes e irresueltas en la cultura de los padres (21). En otras palabras, la contracultura supone un intento por reconstruir la comunidad de la clase obrera.

Hargreaves afirma que los alumnos de clase obrera no pueden limitarse a ignorar la escuela, tal como hicieron sus antecesores, ya que no existe un mundo estable en el que puedan habitar y del que reciban una identidad clara.

LA PRESION DE LOS EXAMENES

Los efectos sobre la escuela del rápido desarrollo experimentado por los exámenes públicos en los últimos veinte años, merecen ser considerados detenidamente. Con frecuencia, los exámenes se justifican en nombre de la ampliación de la igualdad de oportunidades; sin embargo, los profesores los han venido defendiendo porque brindan un poderoso incentivo para el trabajo de los alumnos. Los exámenes han vuelto impersonal el problema interpersonal del control del alumnado por parte de los docentes. Los profesores pueden apelar a los criterios de la junta de exámenes, a los propios intereses de los alumnos o al valor de las titulaciones en el mercado de trabajo como incentivos para que los alumnos se comporten bien y trabajen con aplicación.

Entre las consecuencias de esta situación, acaso la esencial sea que el *currículum* de la escuela de gramática continúa siendo el dominante en la escuela comprensiva. Los educadores han reconocido siempre la existencia de diferentes tipos de capacidades y destrezas: cognitivo-intelectuales, estético-artísticas, afectivo-emocionales, físico-manuales y personal-sociales; no obstante, en las escuelas sólo se valora la esfera cognitivo-intelectual. Como resultado del desarrollo de los exámenes públicos, únicamente las asignaturas (o, para ser más exactos, los aspectos de las asignaturas) fácil y «objetivamente» evaluables pueden incluirse en un *currículum* con el cual el alumno se prepara para realizar esas pruebas. Por idéntico motivo, la experiencia cotidiana de los jóvenes queda excluida sistemáticamente de los *currícula* escolares.

Hargreaves afirma que el poder que determina la orientación de la escuela comprensiva está en manos de los guardianes de la tradición de las escuelas de gramática. El *currículum* oculto transmite el mensaje de que la educación escolar gira básicamente en torno al ámbito cognitivo-intelectual de los conocimientos proposicionales valorados en los exámenes públicos. Las capacidades, destrezas

(20) Véase Hebdige, D., *Subculture: The Meaning of Style*, Londres, Methuen, 1979; Hall, S. y Jefferson, T., *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-war Britain*. Londres Hutchinson, 1976.

(21) Esta idea se inspira en los trabajos de Lévi-Strauss, quien afirma que el artefacto cultural es a menudo un medio para la resolución simbólica de una contradicción real, un intento de solventar, en el nivel imaginario, un problema intolerable de la existencia. Al hilo de lo dicho, podríamos añadir que si, por ejemplo, un libro de texto es una resolución simbólica, nosotros, como educadores, debemos preguntarnos por las contradicciones teóricas que intenta resolver.

y formas de conocimiento restantes son relegadas a un segundo plano. Hargreaves subraya que la diferenciación que tiene lugar *dentro* de la escuela comprensiva permite la perpetuación del antiguo sistema tripartito, que permanece casi incólume en la nueva institución escolar. La selección se realiza ahora en un nuevo *thirteen-plus* en función de cuyos resultados los alumnos son distribuidos en grupos de nivel 0, de CSE y de no-examinados. Al parecer, el objetivo primordial de la escuela comprensiva es conseguir que el mayor número posible de alumnos sigan las vías del CSE y de los niveles O y A. Sin embargo, ¿por qué debe organizarse toda la educación secundaria en interés de una minoría de alumnos que acudirá a la universidad? En otras palabras, el trabajo del aula se limita gravemente a causa de la preocupación casi exclusiva por el programa de los exámenes. No queda tiempo para las asignaturas creativas y estéticas ni para las que carecen de relación directa con los exámenes públicos. Un *currículum* ajustado a las aspiraciones de una minoría se impone a la mayoría de los alumnos. No debe sorprendernos, pues, que la experiencia más común vivida por dicha mayoría sea el fracaso escolar.

EL INDIVIDUALISMO

Según Hargreaves, existe un claro vínculo entre la filosofía progresivista centrada en el niño y la concepción meritocrática de las relaciones entre educación y sociedad. El movimiento hacia el individualismo en la educación recibió diversos influjos, entre los que cabe destacar la defensa romántica, por parte de Rousseau, del desarrollo y el crecimiento personal. Posteriormente se alió con la denominada ética protestante, con sus acentos característicos en el trabajo y la independencia personal; finalmente, ciertos ideales democráticos dieron origen a una visión de la educación centrada en el niño, de la cual es un claro ejemplo la obra de John Dewey.

Entre las consecuencias del individualismo sobresale la desaparición de ciertas facetas colectivas de la educación escolar. Por ejemplo, Hargreaves se lamenta de la pérdida del vocabulario —en tiempo muy común— referido a determinadas prácticas y realidades de la vida colectiva: el honor de la escuela, el espíritu de equipo, el *esprit de corps*. También han caído en desuso los rituales colectivos: la asamblea diaria, el Día de los Discursos, el himno de la escuela, el uniforme. La cultura del individualismo, bajo la forma de una filosofía liberal centrada en el niño, ha calado hondamente en el profesorado. Los profesores suelen plantearse interrogantes como «¿qué tipo de individuo queremos y de qué modo la educación puede contribuir a formarlo?». Esta manera de pensar significa que los docentes propenden a ignorar las funciones políticas de la educación. La cuestión que deberían plantearse es: «¿Qué tipo de sociedad deseamos, y cómo puede contribuir la educación a convertirla en realidad?».

Hargreaves considera que el concepto de dignidad debe ser liberado de sus connotaciones individualistas. Para justificar su propuesta, se apoya en el pensamiento de los sociólogos contemporáneos que han intentado determinar los efectos de la sociedad tecnológica en la conciencia moderna. En *The Homeless Mind*, Pe-

ter y Brigitte Berger y Hansfried Kellner señalan que la circunstancia de que podemos habitar en mundos sociales diferentes, a veces en un solo día, nos priva de la experiencia de un universo coherente y estable (22). Nunca está claro dónde se ubica nuestra «verdadera» identidad. Las últimas transformaciones sociales han debilitado el poder de las instituciones para asignar a las personas roles claros y fijos. Los autores analizan el desarrollo de estos cambios mediante un análisis del concepto del honor y su sustitución por la noción de dignidad. El honor suele enraizarse en una sociedad jerárquica, como sucedía con los códigos de caballería medievales. No lo posee enteramente el individuo, sino que es algo compartido con los restantes miembros del grupo.

A diferencia del honor, la dignidad se vincula al individuo más que a las instituciones y a la posición social. Hace referencia a los derechos del individuo y a su autorrealización frente a la presión de las instituciones, que exigen conformidad. Afirma Hargreaves:

Nuestros autores comprenden muy bien que la mentalidad moderna anhela un hogar seguro, y que la tentación natural, en semejantes circunstancias, es soñar con nostalgia en las seguridades y certidumbres del pasado, o bien volver la mirada hacia el socialismo, con su promesa de un nuevo hogar en el futuro. Ninguna de estas vías es la solución (23).

En síntesis, el abandono del honor ha sido un precio muy alto por cualesquiera ámbitos de liberación alcanzados por el hombre moderno. El matrimonio Berger y Kellner piensan que el redescubrimiento del honor en la sociedad contemporánea es plausible empíricamente, y deseable desde un punto de vista moral. Hargreaves aplica esta tesis a la educación: el fin primordial de la escuela secundaria es la promoción de la dignidad. Dignidad significa ser consciente del propio valor, de poseer capacidades creativas, inventivas y críticas, de poder hacer realidad el cambio personal y social. Para adquirir dignidad, el individuo debe alcanzar un sentido de su propia competencia y de su contribución al grupo al que pertenece, y sentirse valorado por éste. Así pues, la dignidad es una propiedad de la experiencia del alumno como individuo, pero sólo puede alcanzarse y mantenerse en el contexto de la vida colectiva del grupo.

EL CURRÍCULO COMUNITARIO DE HARGREAVES

Del apartado anterior se infiere fácilmente que Hargreaves se preocupa por la integración social. No es de extrañar, por lo tanto, que busque inspiración en la obra de Durkheim para desarrollar su pensamiento. Hargreaves nos presenta las ideas del sociólogo francés como una alternativa constructiva al «individualismo progresivista». Para Durkheim, la conducta moral consiste en seguir un sistema de normas que lleva aparejada la influencia coactiva de la autoridad. La disciplina no

(22) Berger, P.; Berger, B. y Kellner, H., *The Homeless Mind*, Londres, Penguin, 1978.

(23) Hargreaves, *op. cit.*, p. 99.

es una barrera para la libertad, sino una condición de su ejercicio (24). Los fines morales son de naturaleza colectiva, no individual. La dignidad se confiere al individuo sólo a través de su asociación con grupos morales y solidarios. La verdadera dignidad y la auténtica solidaridad tienen una existencia social y colectiva. El problema es: ¿cómo crear esa integración social, esa vida colectiva?

Hargreaves piensa que se puede fomentar la integración social a través de la escuela comunitaria. Pero la expresión «escuela comunitaria» es laxa y engloba una amplia diversidad de cambios y procesos. Uno de dichos cambios se relaciona con la promoción de la vida comunitaria dentro de la institución educativa. En general, ello se traduce en una mayor democratización de la escuela, especialmente en el ámbito de las relaciones entre profesores y alumnos. Un segundo cambio concierne al aumento de la participación de la comunidad exterior en las actividades escolares. Nos referimos, por ejemplo, a asociaciones integradas por padres y profesores o por padres y directores. El tercer tipo de reforma atañe a la escuela como centro comunitario. En una institución de este tipo, conviven en el aula una amplia variedad de adultos junto con alumnos de enseñanza secundaria. El aula de la escuela comunitaria que alberga a personas de diferentes edades y con distintos intereses actúa contra las divisiones artificiales y contribuye a la solidaridad comunitaria. El cuarto cambio consiste en la introducción de un *currículum* comunitario.

Hargreaves afirma que la organización del *currículum* en torno a cuestiones, intereses y necesidades de la comunidad parece uno de los medios más prometedores para reformar la escuela secundaria; sin embargo, la implantación de dicho *currículum* es irrealizable por causa de los exámenes nacionales. En consecuencia, nuestro autor propone que los estudios comunitarios sean liberados de los exámenes públicos de *sixteen plus*. Todas las escuelas secundarias deben impartir un *currículum* troncal para los alumnos de entre once y catorce o quince años; dicho *currículum* se basaría en estudios de tipo comunitario y en las artes expresivas. «En los tres o cuatro primeros años, la mitad del horario escolar se dedicaría a este *currículum*, que sería *obligatorio* para *todos* los alumnos, con independencia de sus capacidades y de su procedencia social.»

De la enseñanza de una buena parte de los contenidos del nuevo *currículum* se encargarían equipos de profesores expertos en distintas materias. Dado que para el estudio de la comunidad ninguna disciplina merece una preeminencia clara, Hargreaves se declara favorable a los «estudios integrados». Los estudios integrados y comunitarios deberían introducir en el *currículum* elementos de arqueología, historia de la ciencia y de la tecnología, filosofía, política, antropología, sociología, psicología política y relaciones internacionales, materias que, por lo general, no se enseñan en las escuelas. Evidentemente, una reforma que incrementara el tiempo dedicado a los estudios comunitarios y a las artes expresivas dentro de un *currículum* troncal obligatorio exigiría la introducción de cambios importantes en la pe-

(24) Los alumnos encontrarán útiles las siguientes obras: Giddens, A. y Durkheim, E.: *Selected Writings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971; y Lukes, S. *Emile Durkheim: His life and Work*, Londres, Pinguin, 1973 (Traducción española: *Emile Durkheim: Su vida y su obra*, Madrid, Siglo XXI-Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984.

dagogía y en la organización escolar; por ejemplo, desaparecerían las clases de cuarenta minutos, ya que la realización de algunos estudios comunitarios podría precisar varios días.

Conviene subrayar que Hargreaves pretende conservar lo mejor de la actual educación secundaria; no desea perjudicar los aspectos cognitivo-intelectuales de la educación. Sin embargo, piensa que la reforma debe reconsiderarse y poner en cuestión las asignaturas tradicionales del *currículum* académico. Una de las mayores ventajas de dispersar las asignaturas en un *currículum* comunitario de naturaleza interdisciplinar es que los alumnos pueden sentirse a disgusto con un profesor o con un curso sin que ello les induzca a rechazar áreas completas de conocimiento o todo un conjunto de destrezas.

Hargreaves aspira a encontrar formas de revivir el espíritu colectivo. Por esta razón, los proyectos colectivos ostentan un lugar privilegiado dentro de su propuesta. Las artes expresivas, a las que otorga un papel básico en el *currículum* troncal, pueden brindar experiencias de solidaridad. Las obras de teatro producidas en la escuela constituyen un ejemplo perfecto de trabajo diferenciado en equipo: la solidaridad y la dignidad se confieren simultáneamente a los participantes. Hargreaves comenta, por otra parte, que las clases de artes y manualidades rara vez suscitan el aburrimiento o el mal comportamiento de los alumnos, tan comunes en otras asignaturas. Probablemente ello se deba a que todos los alumnos disfrutan de un alto grado de autonomía, y a que cada clase se orienta hacia un fin claro. Un dibujo es algo completo, no un ejercicio aislado que forma parte de un complejo programa que existe sólo en la mente del profesor. Por añadidura, no hay una «respuesta correcta» conocida ya por el docente, ni un criterio absoluto que haga inequívocamente bueno o malo un dibujo o una acuarela.

Hargreaves es también un ardiente defensor de la educación física y de las actividades deportivas. En su opinión, es un error oponerse a toda forma de competencia, pues de ella dependen en parte tanto la excelencia como la cooperación. La competencia entre grupos estimula la cooperación dentro del grupo. No podemos abolirla, pero sí utilizarla constructivamente y canalizarla de forma positiva. Hargreaves considera que, en caso de que los alumnos que participen en las actividades de teatro, música y deporte sean muy numerosos, estas actividades no deberán realizarse después de las clases, sino ser integradas en el *currículum* formal y desarrollarse dentro del horario escolar:

Esto sólo se puede hacer a costa de una parte del tiempo que se dedica hoy al *currículum* académico. Sin embargo, pienso que el cambio merecería la pena; por otra parte, un aumento en el grado de lealtad y cooperación de los alumnos podría estimular en ellos un compromiso mayor con otros aspectos de la educación (25).

Llegados a este punto, intentaremos recapitular las propuestas de Hargreaves. Todos los exámenes públicos de *sixteen-plus* deben ser abolidos. El *currículum* de la escuela secundaria podrá entonces ser reconfigurado o revisado. Desde los once a

(25) Hargreaves, *op. cit.*, p. 159.

los quince años, todos los alumnos deben seguir un *currículum* troncal con dos elementos fundamentales. El primero lo forman cursos integrados de estudios comunitarios. De su enseñanza se encargarán equipos de profesores expertos en distintas materias. No es necesaria la enseñanza por separado de ninguna de las asignaturas tradicionales con sus denominaciones clásicas. El curso se enseñará en módulos de días y medios días. En ocasiones, los alumnos saldrán a la comunidad, y otras veces personas del exterior con experiencia o conocimientos relevantes serán invitadas a la escuela. El segundo componente del *currículum* troncal obligatorio engloba las artes expresivas, las manualidades y los deportes. Si bien aquí se mantendrán algunas clases tradicionales, se utilizarán enfoques interdisciplinarios para el estudio crítico de los medios de comunicación de masas. Una parte importante del tiempo estará dedicado a la producción de obras teatrales, exposiciones y festivales de música. Estas actividades tendrán lugar dentro de la escuela en un primer momento, pero también se realizarán en el exterior.

El *currículum* troncal, que incorporará todas las materias tradicionales e introducirá otras nuevas, ocupará la mitad del horario escolar. El resto se dedicará a otros dos tipos de actividades, que Hargreaves considera esenciales. En primer lugar figuran las opciones «compensatorias», mediante las que se brindará ayuda especial a los alumnos en aquellas áreas (especialmente cálculo y lecto-escritura), en las que un bajo nivel de rendimiento limite su capacidad para contribuir al *currículum* troncal o beneficiarse de él.

El segundo componente de la mitad optativa del *currículum* estará integrado por aquellas áreas de estudio para las que los alumnos muestren estar especialmente dotados o por las que sientan un especial interés: unidades de pequeñas dimensiones y bien delimitadas, como «Ciencia ficción contemporánea», «La novela victoriana», «La poesía romántica», etc. Esto podrá realizarse en *todas* las áreas de estudio.

En la propuesta de Hargreaves, la enseñanza de idiomas figura sólo como opción, pues el autor no considera útil integrarla en el *currículum* troncal; no cree que todos los alumnos deban dedicar gran cantidad de tiempo y esfuerzo a aprender los rudimentos de una lengua que olvidarán al cabo de poco tiempo (26). La finalidad de este diseño curricular es cubrir la variedad más amplia posible de conocimientos, destrezas y capacidades, favoreciendo al máximo la elección y el desarrollo de los propios intereses durante el mayor tiempo posible. A este respecto, señala Hargreaves:

En este plan, la distribución selectiva se efectúa a los quince años (*fifteen-plus*). Los alumnos que deseen pasar a los niveles A serán asignados al ciclo académico correspondiente, que durará tres años en lugar de los dos actuales. Quienes vayan a abandonar la escuela a los dieciséis años para entrar directamente en el mundo del trabajo serán ubicados en cursos más orientados a la formación profesional.

(26) *Ibíd.*, p. 176.

Por último, nuestro autor añade: «desafortunadamente, algunos alumnos necesitarán una ayuda que les prepare para la experiencia del desempleo.» (27)

En las páginas finales del libro, Hargreaves se plantea el siguiente problema: «¿Cómo llevar a la práctica estas propuestas, dado que sus defensores carecemos de poder?» Se da cuenta, en efecto, del hecho fundamental de que la reforma del sistema educativo exige una reforma de los educadores; dicha reforma la considera Hargreaves una tarea política. ¿Qué organismos, grupos y personas poseen el poder y la influencia necesarios para llevarla a cabo? Nuestro autor cita la Secretaría de Estado de Educación, el Departamento de Educación y Ciencia y los funcionarios de alto nivel. ¿Y qué decir de grupos tan influyentes como los inspectores escolares, los educadores, los padres, las autoridades educativas locales, los empresarios y los directores de escuela? A Hargreaves no le parece posible contar con ellos en las circunstancias actuales; de este modo volvemos a los profesores de secundaria, medio millón de hombres y mujeres que constituyen una parte importante de los miembros más educados de nuestra sociedad. Hargreaves es consciente de que numerosos profesores son apolíticos, de que muchos albergan serias sospechas y reservas sobre la conveniencia de la acción colectiva, y de que la desmoralización ha cundido entre este colectivo. Sin embargo, confía en que la profesión docente asumirá un papel más activo en la configuración de las relaciones entre educación y sociedad. En este sentido, vería con buenos ojos que los docentes aprendiesen a utilizar los medios de comunicación para difundir sus propias ideas. Tendrán que educar y persuadir a la «opinión pública», lo que supondrá una nueva relación con los padres. Hargreaves entiende que la profesión docente está capacitada para influir sobre la cambiante relación entre educación y sociedad a través del *currículum* de la educación secundaria.

ALGUNOS COMENTARIOS CRITICOS

A continuación, expondré algunas críticas a la obra de Hargreaves *The Challenge of the Comprehensive School*. Para empezar, la trayectoria intelectual de su autor en el campo de la sociología se inspira en el interaccionismo simbólico, y en el libro (a pesar de que recoge también elementos del funcionalismo durkheimiano) se aprecian las limitaciones de este enfoque (28). El interaccionismo no contempla ningún concepto de clase, no posee una teoría del Estado y sus aparatos, carece de toda noción de lucha política e ideológica. No sorprende, por lo tanto, descubrir que el concepto de clase utilizado es incorrecto: la clase se pone en relación con la vivienda, en lugar de con las relaciones económicas:

Quando hable de personas de «clase obrera», deberá entenderse que utilizo una expresión sintética; ahora bien, debo advertir que con ella no me refiero tanto a las categorías analíticas de las encuestas sociológicas cuanto, en mucha mayor medida,

(27) *Ibid.*, p. 165.

(28) Entre los trabajos de Hargreaves basados en el interaccionismo simbólico se pueden citar *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1967, e *Interpersonal Relations and Education*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972.

a las comunidades complejas que habitan en viviendas adosadas de los centros urbanos, en grandes bloques de pisos y en alojamientos subvencionados situados en las periferias de las ciudades. El concepto no planteará graves dificultades, en especial si el lector pertenece a la profesión docente: cualquiera que haya enseñado en una escuela ubicada en una de estas áreas conoce muy bien las diferencias que la separan de la institución que acoge a niños que habitan en viviendas unifamiliares situadas en una agradable zona residencial (29).

Hargreaves se muestra muy preocupado por la movilidad social:

El período de mayor auge de la movilidad social... ha llegado a su fin. Apenas cabe ninguna duda de que la tasa de movilidad social de los alumnos de clase obrera se reducirá en el futuro... Las posibilidades objetivas de movilidad disminuyen precisamente en los años en que el sistema comprensivo ofrece de manera ostensible mayores oportunidades a los niños de clase obrera (30).

Si, como sucede de hecho, Hargreaves es consciente de que muchos niños de clase obrera no podrán «escapar», que apenas les queda otra posibilidad que seguir perteneciendo a su clase, ¿por qué sigue valorando la noción reformista de movilidad social? En otras palabras, ¿por qué otorga prioridad a la movilidad del individuo, y no opta por el cambio social para todos?

Al igual que otros socialdemócratas, Hargreaves emplea el término «comunidad» con un sentido vago y general. Su tesis básica dista de constituir una novedad. El crecimiento de las ciudades y su reconfiguración para dar alojamiento a grandes masas de población han evidenciado la falta de cohesión e identidad de importantes sectores sociales. En respuesta a la situación, se han creado en Estados Unidos y Gran Bretaña escuelas y centros comunitarios en las áreas donde se concentra esta parte de la población. No puede negarse que, aun cuando los centros comunitarios poseen ciertas características que favorecen la cohesión, pueden también generar divisiones: debido a su naturaleza asociativa, los fines que persiguen son necesariamente limitados. De hecho, no son comunidades, sino que intentan fomentar un espíritu comunitario. Sin duda, Hargreaves repara en algunos de estos problemas, ya que todos somos miembros simultáneamente de varias comunidades; nuestra adscripción cambia a menudo, y las comunidades a las que pertenecemos pueden entrar en conflicto. No obstante, su tesis se basa en la desintegración de la comunidad. No comprende que este proceso es una manifestación del funcionamiento del capitalismo multinacional.

Evidentemente, la preocupación de Hargreaves por la integración tiene su origen en las tesis de Durkheim, quien distinguía dos tipos de solidaridad: la primitiva, o solidaridad mecánica, se basa en la conciencia colectiva; la moderna se articula sobre la división del trabajo, cuya función no es el acrecentamiento de la utilidad o el placer del individuo, sino la imposición de un orden moral. Durkheim estudió por extenso la situación creada cuando no existen normas sociales para garantizar el orden o cuando las normas entran en conflicto. A su entender, el socia-

(29) Hargreaves: *The Challenge for the Comprehensive School*, p. 13.

(30) *Ibid.*, p. 69.

lismo surge, radicalmente, no tanto de una demanda de colectivización de la propiedad, cuanto de una protesta contra los sufrimientos provocados por la *anomia*. En este sentido, el fin esencial de la política será la restauración de un orden social cuyas normas resulten significativas para el individuo que participa en él. El punto de vista de Hargreaves es similar:

Incluso si todos los hombres (sic) percibieran los mismos ingresos, o juzgaran equitativa una determinada distribución de la riqueza, no por ello se considerarían a sí mismos como seres de igual valor. La abolición de las desigualdades económicas no comporta automáticamente la supresión de otras desigualdades e injusticias. La dignidad no se compra a un precio tan bajo (31).

Hargreaves nos recuerda continuamente la pérdida de los elementos colectivos de la escuela y se lamenta de la desaparición de ciertos rituales: la asamblea escolar, el himno, el uniforme; sin embargo, no explica esta decadencia (32). Personalmente, sé que los docentes más jóvenes se muestran hoy en día muy escépticos ante estas prácticas, pues son conscientes de su naturaleza ideológica, y no sólo integradora; en efecto, tradicionalmente dichos comportamientos y costumbres han estado vinculados a ciertas nociones propagadas por la clase dominante: autoridad, liderazgo e inculcación de los valores que sostienen a la nación británica, la Iglesia y la monarquía. La insistencia en los valores de los *Boy Scouts*, del servicio al Imperio Británico, etc. repugnan a muchos docentes, que piensan que el énfasis en la integración suele conducir a una limitación del pensamiento crítico. A pesar de que Hargreaves es consciente de algunas de las funciones que ejerce la escuela en la reproducción social, no parece reparar en la importancia del concepto del sistema educativo como «aparato ideológico del Estado», es decir, como institución cuya función propia es moldear a los individuos, convirtiéndolos en sujetos al servicio de las necesidades del capitalismo. Al debatir sobre la integración deberíamos tal vez preguntarnos de quién es el concepto de solidaridad del que estamos hablando.

Debo subrayar el hecho de que el modelo de relación entre individuo y sociedad propugnado por Hargreaves no es marxista, sino durkheimiano. La oposición fundamental que se dibuja en el libro entre individualismo y comunidad está tomada de la sociología burguesa clásica de Durkheim. Desde esta perspectiva, la lucha de clases se considera disfuncional, un síntoma de «anomia», en lugar de contemplarse como una función del capitalismo. Escribe Hargreaves: «Debo pensar que Durkheim tenía razón cuando afirmaba que el objeto de nuestros esfuerzos es la solidaridad nacional...» (33). Me parece que Hargreaves está mucho más interesado en la «resolución del conflicto entre las 'subcomunidades' de la nación que en la lucha por la justicia y la igualdad»:

(31) *Ibid.*, p. 184.

(32) No existe mucha bibliografía sobre el tema; sin embargo, puede consultarse el artículo de: «Ritual in Education» en su obra *Class, Codes and Control*, vol. 3, Londres, Routledge & Kegan Paul. (Traducción española: *Clase, códigos y control*, Madrid, Akal, 1989).

(33) Hargreaves *The Challenge for the Comprehensive School*, p. 141.

A medida que las comunidades se vuelven más solidarias, sus miembros deben aprender a reconocer y favorecer los intereses de aquélla a la que pertenecen, y, al mismo tiempo, a preservar los derechos fundamentales tanto del individuo como de las otras comunidades. Esta es la base sobre la que puede fundarse una solidaridad nacional más vigorosa (34).

Lo que me inquieta es que apenas haya diferencia entre la solidaridad nacional y la asimilación cultural de las clases subalternas a la clase dominante. En mi opinión, la educación y la política escolar desempeñan una importante función dentro de un proceso más amplio: la obtención del consenso necesario para dirigir una sociedad dividida. Hablo del concepto gramsciano de hegemonía, es decir, de la fusión del liderazgo económico, político, intelectual y moral efectuada por un grupo fundamental y sus aliados a través de la ideología. Hargreaves no comprende que el dominio de una clase sobre otra no depende sólo del poder económico y físico, sino también de la capacidad de persuadir a los dominados para que acepten el sistema de creencias de la clase dominante y compartan sus valores morales, culturales y sociales. Insistir en la integración nacional es una estrategia ideológica diseñada habitualmente por la clase dominante y de la que ésta siempre sale beneficiada.

Hargreaves llega a señalar que existe un tipo especial de privación en el hecho de pertenecer a la clase media:

...Los prejuicios cristalizan en certezas y los privilegios se perciben como derechos. Sólo podremos avanzar hacia una sociedad mejor cuando los cambios se extiendan a todos los sectores; la preocupación exclusiva por la regeneración de las áreas desfavorecidas distrae la atención de la tarea de la regeneración nacional. Una educación comunitaria que no contemple a la nación en su conjunto como comunidad no es digna de tal nombre y puede ser condenada, con toda justicia, por la estrechez de sus miras (35).

En mi condición de persona de raza asiática que vive y trabaja en este país, no puedo evitar sentir cierto desasosiego ante las referencias a la «nación», la «solidaridad nacional» y la «regeneración nacional». Estas expresiones han sido empleadas tantas veces por la derecha para suscitar animadversión contra las minorías raciales, que siempre las escucho con recelo. Preferiría, desde luego, un llamamiento a la cooperación internacional, que, dicho sea de paso, no aparece por parte alguna en el libro de Hargreaves.

Consideremos ahora las tesis de Hargreaves sobre la escuela y el *currículum*. Este autor señala: «todo *currículum* se justifica en último término desde una concepción de lo bueno para el individuo y para la sociedad» (36). Sin embargo, precisamente las concepciones sobre la sociedad son uno de los objetos de la lucha de *clases*. Como he indicado en otros lugares, la evolución contemporánea de la educación estatal británica muestra una marcada tendencia hacia la derecha. En mi opinión, el Gobierno de Thatcher está resuelto a hacer menos igualitario el siste-

(34) *Ibid.*, p. 162.

(35) *Ibid.*, p. 130.

(36) *Ibid.*, p. 190.

ma educativo. Las ventajas fiscales concedidas a las escuelas más ricas (tanto privadas como públicas), los bajos niveles retributivos del profesorado, el cheque escolar, etc., son hoy una realidad o figuran entre los proyectos más o menos inmediatos del Gobierno. ¿Qué pueden significar «reconciliación» e «integración» en semejante contexto? La clase dominante de este país sólo permitirá aquello que no perjudique sus intereses, y se resistirá ante cualquier iniciativa que ponga en peligro sus privilegios o los de sus hijos. A medida que empeoran las condiciones de las escuelas estatales, las clases superiores recurren al sector privado para obtener en él lo que desean.

El proyecto de Hargreaves me recuerda a los programas de educación compensatoria que estuvieron tan en boga hace algunos años. Brindando una experiencia de «solidaridad comunitaria», las escuelas pueden compensar la «decaencia de la comunidad» que se observa en la sociedad actual. En ningún momento comenta Hargreaves el hecho obvio de que las denominadas escuelas comprensivas distan mucho de ser tales; al contrario, se asemejan notablemente a las antiguas escuelas secundarias modernas, salvo por su mayor tamaño. Ello es debido, por una parte, a que numerosas autoridades locales mantienen aún escuelas selectivas, y, por otra, a la existencia floreciente de numerosas escuelas independientes. Hargreaves reconoce el dato, por otra parte incontrovertible, de que la educación en una *public school* acrecienta grandemente las posibilidades de alcanzar puestos de poder, profesiones prestigiosas y riqueza. Observa, sin embargo, que «no disponemos de espacio en estas páginas para considerar con detalle esta intrincada cuestión...» (37). Pero como él mismo señala en otro contexto: «la decisión de excluir un ámbito de la reflexión es un importante ejercicio de poder con el que se inhibe eficazmente el debate sobre determinados aspectos de la reforma educativa» (38).

Hargreaves admite no conocer la respuesta al problema de las *public schools*, cuya existencia es una espina clavada en su proyecto, como lo sería en cualquier plan de reforma educativa. Ello no obstante, las *public schools* poseen, según su opinión, ciertas virtudes que convendría incorporar al sector estatal.

La existencia de las *public schools* en su forma actual es injustificable, pero estas instituciones tienen mucho que ofrecer en el ámbito de la educación... Para dotarse de sentido, deberían mostrar el modo en que algunas de sus virtudes pueden beneficiar a sectores más amplios, extendiéndose al sistema estatal. Este, a su vez, dejaría de percibir las como rivales, pasando a considerarlas como una fuente de ideas sobre la manera de aumentar en la escuela estatal (una vez introducidas ciertas modificaciones) la diversidad, las posibilidades de elección, el compromiso y la rendición de cuentas (39).

Llegados a este punto, conviene reflexionar unos momentos sobre los supuestos subyacentes en la concepción de las relaciones económicas que defiende nuestro autor:

(37) *Ibid.*, p. 185.

(38) *Ibid.*, p. 217.

(39) *Ibid.*, p. 188.

Cualquiera puede darse cuenta de que, en ocasiones, los grupos deben unir sus fuerzas y desdibujar los límites que los separan para tener ocasión de favorecer sus intereses respectivos. Una mayor participación en la empresa y una difuminación de la frontera que separa a los «trabajadores» de la «dirección» pueden muy bien reportar beneficios a ambas partes tradicionalmente opuestas (40).

Como se ve, no es difícil adivinar las simpatías socialdemócratas de Hargreaves. «Soy escéptico, señala, ante la idea de que la acción política directa resolverá nuestros problemas» (41). «En general, me siento más próximo a las propuestas de una reforma lenta y gradual, que Popper ha defendido muy elocuentemente» (42). Es un rasgo común de los socialdemócratas apelar al realismo para justificar sus posturas reformistas, y Hargreaves no representa una excepción: «No podemos... permitírnos ser demasiado utópicos y proponer unos cambios tan ingenuos políticamente que no exista la menor posibilidad de llevarlos a la práctica. En el mundo de la educación no se debe despreciar a los soñadores; sin embargo, un número excesivo de ellos tal vez se convertiría en una pesadilla» (43). Puestos a elegir entre Durkheim y Marx, entre la integración social y la revolución socialista, Hargreaves se inclina por la integración durkheimiana. En otras palabras, opta por la solidaridad social derivada de una norma moral, en lugar de por la liberación de todos los seres humanos de la opresión de fuerzas sociales externas y por su libre desarrollo.

Como conclusión de este apartado, comentaré varios aspectos del informe de Hargreaves y, a continuación, consideraré brevemente algunos de los «silencios» de su libro. El informe *Improving Secondary Schools* está obviamente influido (como toda política social) por cuestiones estratégicas, es decir, por lo que se consideró y juzgó realista en el momento de su elaboración (44). La finalidad del informe es práctica; redactado en un lenguaje suave, con él se intenta establecer una base de consenso. Hay que decir, abundando en esta idea, que el informe supone una retirada desde las posiciones defendidas en el libro. Algunas de las propuestas más radicales que figuran en éste desaparecen por completo de aquél. Pondré dos ejemplos. En el libro, Hargreaves subraya la importancia del «currículum comunitario» y destaca la función de las artes expresivas; pues bien, ambos aspectos no se mencionan en el informe, en el cual el «currículum troncal» no difiere mucho del *status quo* vigente del conocimiento escolar. Por otra parte, Hargreaves propone en el libro la abolición del examen de *sixteen-plus*, pero en el informe acepta su mantenimiento. Aunque el informe propone una cierta flexibilización de las evaluaciones a través de sistemas de créditos y perfiles, pienso que, en definitiva, refuerza la función diferenciadora de los exámenes.

(40) *Ibid.*, p. 144.

(41) *Ibid.*, p. 184.

(42) *Ibid.*, p. 167.

(43) *Ibid.*, p. 79.

(44) El informe de Hargreaves *Improving Secondary Schools* puede solicitarse a ILEA, Learning Resources, 275 Kennington Lane, Londres, S.E.11. Para algunas respuestas muy acertadas al informe, véase el *Working Paper 2 Beyond Un/Popular Education, 1985*, publicado por el Post Sixteen Education Centre, Universidad de Londres, Instituto de Educación (puede solicitarse en esta dirección).

De acuerdo con el informe, los profesores son los agentes fundamentales de la reforma. Se supone que los problemas del sistema educativo pueden ser resueltos por el profesorado en el interior de las escuelas. Escrito desde coordenadas socialdemócratas, el informe ignora tanto las fuerzas económicas como las estructuras de poder externas a la institución escolar. Al no analizar correctamente los problemas de «la educación, el Estado y la crisis», sólo puede aspirar a hacer más eficaces las funciones que desempeña el sistema educativo actual. Si uno de los defectos que cabe achacar a algunos investigadores marxistas es que esperan a la transformación de la sociedad para reconstruir la educación, los socialdemócratas como Hargreaves, por su parte, nunca comprenden la función de la educación como medio de diferenciación y reproducción de las desigualdades existentes en el medio social.

Por último, enumeraré algunos de los «silencios» y exclusiones del libro de Hargreaves. (Lo importante de un discurso es lo que no se dice en él. ¿No hemos de investigar el silencio, cuando es el silencio el que hace la palabra?) Aunque Hargreaves subraya los aspectos negativos del predominio de la esfera cognitivo-intelectual del conocimiento proposicional, en ningún momento critica a quienes han difundido esta concepción. No entra a discutir la obra de filósofos «liberales» tan influyentes como Richard Peters, Paul Hirst, etc., quienes sostienen que la educación es la iniciación en las «formas de conocimiento». Por otra parte, en el libro no se dice nada concreto sobre las necesidades educativas de la mujer o de las minorías raciales. Tampoco se mencionan los efectos del aumento del desempleo juvenil ni los problemas de los jóvenes de entre dieciséis y diecinueve años. En fin, Hargreaves no hace referencia alguna al giro a la derecha de la política gubernamental ni a los recortes presupuestarios que afectan a la educación. Me parece asombroso, por último, que no preste ninguna atención al contexto económico y político en que plantea sus propuestas educativas.

A pesar de que Hargreaves estudia algunos de los cambios sociales experimentados por la clase obrera, junto con otros relacionados con la vida urbana en Gran Bretaña, no toma en consideración las transformaciones más amplias y profundas que han tenido lugar en el conjunto de las sociedades occidentales después de la Segunda Guerra Mundial (una grave omisión, cuando hoy vivimos en sociedades marcadas por la informática y las nuevas tecnologías). Aunque coincido con él en que el área cognitivo-intelectual domina actualmente el *currículum*, me sorprende que evite el análisis de la naturaleza y el lugar de la ciencia en nuestra sociedad, y que no reflexione sobre el modo en que *los cambios tecnológicos afectan al conocimiento*. Otro aspecto que se echa en falta en el libro de Hargreaves es una teoría del arte. Aun cuando el autor se muestra favorable a la esfera estético-artística del *currículum*, es difícil comprender que no fundamente sus concepciones en una teoría sobre la función del arte.

HACIA UNA NUEVA POLITICA EDUCATIVA: UN CURRICULUM CRITICO

Tradicionalmente, los teóricos británicos del *currículum* (por ejemplo, Hargreaves) han ignorado los debates en torno a la naturaleza de la sociedad y al proble-

ma de las políticas sociales y educativas necesarias para su transformación. Por otro lado, gran parte de la sociología radical de la educación ha carecido de una dimensión práctica significativa, tal vez por no existir una relación orgánica entre esta corriente intelectual y la actuación política de los grupos de izquierda.

Es necesario, pues, crear una nueva cultura de la política pedagógica práctica. En las páginas que restan me ocuparé brevemente de determinados problemas relacionados con el *currículum*, y mencionaré algunas iniciativas de reforma curricular que, en mi opinión, habría de llevar a cabo un gobierno socialista. Intentaré bosquejar la base de un «*currículum* crítico» dentro de un sistema educativo que contemple la aplicación de métodos cooperativos y colectivos al aprendizaje y a la vida.

¿Qué puede considerarse un «*currículum* crítico»? ¿Qué principios generales cabe establecer para fundamentarlo? Dichos principios se relacionan con la redefinición y adaptación al contexto contemporáneo del «conocimiento verdaderamente útil» y con la elaboración de un *currículum* que contenga entre sus fines la unidad del trabajo intelectual y manual y la recuperación de la memoria histórica.

La finalidad del *currículum* crítico es el reverso de la del *currículum* tradicional; este último tiende a «naturalizar» los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera «naturales». El *currículum* crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por lo tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del *currículum* no es «reflejar» una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún).

Los docentes deben reflexionar críticamente sobre su actuación. Es esencial que el alumno se dé cuenta de que aprender algo cada día es una actividad estimulante y placentera. El aprendizaje exige un notable esfuerzo, pero también reporta grandes satisfacciones. El *currículum* crítico no sólo modifica los contenidos del aprendizaje, sino también sus formas. En mi opinión, a pesar de que algunos docentes critican la realidad social mediante los contenidos curriculares, su enseñanza pierde eficacia precisamente por la forma de que está revestida.

FORMACION PROFESIONAL, TRABAJO INTELECTUAL Y TRABAJO MANUAL

La clase obrera, las minorías raciales y las mujeres han recibido muy pocas cosas de valor del *currículum* tradicional. El *currículum* académico se inspira hasta tal punto en la experiencia cultural de una minoría dominante, que la inmensa mayoría de los alumnos apenas encuentran en él aspectos relevantes o significativos para sus vidas. En los últimos años, se tiende a primar todo lo relacionado con la formación profesional, incluso en las escuelas; ello es debido, entre otros facto-

res, a la actuación de organismos como la *Manpower Services Commission* (MSC). El Gobierno justifica las enseñanzas pre-profesionales aduciendo que la educación ha de ser «relevante» para el desarrollo económico e industrial; el problema es que se está fomentando el adiestramiento en perjuicio del pensamiento, y favoreciéndose una actitud frente al *status quo* completamente acritica. Muchas veces, el efecto de este tipo de educación es hacer que las formas existentes de trabajo y de disciplina laboral parezcan «naturales»; no se pone de manifiesto la medida en que dichas formas son producto de una sociedad básicamente injusta y desigual. En este sentido, se ha llegado a afirmar que la MSC es una institución colonizadora que tiene por finalidad principal el control social de los jóvenes.

¿Qué hacer ante la nueva orientación profesionalista de la educación auspiciada por la MSC? Sin duda, urge dedicar más atención al desarrollo de alternativas que puedan resultar atractivas para la izquierda. La MSC parte de preconcepciones sobre la relevancia muy distintas de las de la mayoría de quienes se dedican a la educación. Sugeriría, por tanto, que en lugar de aceptar sus definiciones tratemos de redefinir sus planes desde nuestros puntos de vista como educadores. Por ejemplo, se podría desarrollar con los alumnos que abandonan el sistema escolar una concepción alternativa de la educación política, diferente tanto de los estudios sociales convencionales como de la ideología de las destrezas sociales y para la vida fomentada por la MSC. En esta línea, Philip Cohen intenta desarrollar una pedagogía basada en las prioridades de los alumnos, pero que también pone en cuestión la propensión de éstos a aceptar el tránsito de la escuela al desempleo como un problema más individual que colectivo.

Pienso que uno de los cambios que se deben introducir en la política curricular es la integración de la enseñanza escolar en la producción y la sociedad. Alguien podrá objetar que también la derecha intenta reunir educación y trabajo; sin embargo, hay una diferencia importante: mientras que la derecha tiende a pensar en la educación de las masas desde la perspectiva de una «formación» restrictiva para el trabajo manual, el socialismo debe luchar por una educación y una sociedad basadas en la unidad dialéctica de trabajo intelectual y trabajo manual.

Me doy cuenta de que la materialización de tal proyecto es especialmente difícil en el momento presente, cuando arrecian los ataques contra todo lo teórico, la educación política se encuentra permanentemente bajo sospecha y el control del Gobierno central sobre la educación es cada vez más férreo (45). Este es el contexto en el que los docentes deben descubrir por sí mismos la naturaleza de lo «político» y decidir lo que deben hacer en el aula. En el pasado, la experiencia de las personas ha sido despreciada demasiado a menudo. Es esencial que los docentes vinculen diferentes áreas experienciales, la intelectual y la manual, la social y la económica, la pasada y la presente. Los jóvenes deben ser educados para poder decir confiadamente lo no dicho y cuestionar las visiones recibidas de los grupos sociales dominantes.

(45) Por poner dos ejemplos tomados del ámbito curricular (hay muchos otros): los estudios para la paz han desaparecido de algunas escuelas, y se limitan las iniciativas y proyectos antirracistas y antisexistas.

EL «CONOCIMIENTO VERDADERAMENTE UTIL»

Soy dolorosamente consciente de que la izquierda no ha sido capaz de elaborar, en colaboración con los grupos cuyos intereses afirma representar, un equivalente actualizado de lo que los radicales del siglo XIX denominaron «conocimiento verdaderamente útil» (46). Sin duda debe ser posible concebir la educación de la clase obrera desde una perspectiva distinta de la representada en los modelos vigentes. La izquierda debe comprender que los actuales modelos curriculares no satisfacen las necesidades de los grupos desfavorecidos de la sociedad, esto es, de la clase obrera, las minorías raciales y las mujeres. Debemos señalar un *currículum que aúne relevancia y rigor*; un *currículum* genuinamente comprensivo, es decir, a la vez significativo para el alumno y crítico.

Una de las primeras tareas que debe emprenderse es una ampliación del *currículum* que contemple problemas de importancia vital que actualmente apenas reciben atención: el agotamiento de los recursos mundiales, la contaminación y la deforestación, la naturaleza de la tecnología y sus efectos, el papel de las multinacionales, las armas nucleares, la amenaza de destrucción de la vida sobre el planeta. Todas estas cuestiones preocupan a muchos jóvenes. Seguramente es hora de que se organicen cursos interdisciplinarios que vinculen los estudios para la paz, los problemas de los países subdesarrollados y los temas ecológicos.

Como ejemplo de «conocimiento verdaderamente útil», consideremos algunos aspectos de la enseñanza de la historia en las instituciones escolares. Para empezar, examinemos sus supuestos dominantes. Habría que preguntar a los académicos por qué tienen la propensión a escribir historia como si lo sucedido no hubiese podido ser de otra manera. O por qué no descubren nuevas formas de enseñar historia. Tal vez los docentes deberían preparar cursos sobre la historia de la infancia o de los grupos excluidos: los pobres, los oprimidos, los colonizados.

Hace muchos años vengo defendiendo que los jóvenes deben conocer los sistemas económicos y políticos en los que viven y su historia. Uno de los problemas más espinosos a este respecto es lograr que los alumnos busquen la verdad detrás de las apariencias, establezcan relaciones y sean críticos. Es muy difícil enseñar que los libros de historia no son la historia. La historia no es algo escrito en letra impresa; es algo directo, práctico y construido por seres humanos. ¿Cómo transmitir la idea de que la verdadera comprensión histórica sólo se alcanza haciendo historia?

Mis reflexiones en este ámbito se inspiran en el trabajo de dos importantes investigadores de la tradición brechtiana, Oscar Negt y Alexaner Kluge. Afirman estos autores que en las sociedades contemporáneas se desarrolla una lucha por el poder interpretativo, y que las ideologías dominantes limitan los medios que per-

(46) Johnson, R., «Really Useful Knowledge: Radical Education and Working Class Culture 1790-1845», en R. Dale y cols.: *Education and the State*, vol. 2, *Politics, Patriarchy and Practice*, Lewes, The Falmer Press, 1981.

mitirían a los individuos comprender sus experiencias materiales. Piensan que la industria cultural contemporánea roba a los individuos los «lenguajes» interpretativos del yo y del mundo, negándoles los medios de organizar sus propias experiencias. A través de los medios de comunicación de masas se intenta dominar la vida cultural. Ahora bien, ¿tiene necesariamente éxito dicho intento? ¿Permanecen las experiencias en un nivel subliminal, o son afrontadas conscientemente?

Negt y Kluge han definido un importante concepto, al que denominan «la esfera pública de la producción» (47). La expresión hace referencia a los discursos e instituciones que pueden brindar a individuos y grupos sociales los medios para ocuparse de experiencias que permanecen en un plano subliminal y aprender a interpretarlas desde una perspectiva más crítica y consciente. La literatura y las narraciones desempeñan una importante función a este respecto, al permitir la discusión de las experiencias individuales. En opinión de Negt y Kluge, sólo de la experiencia confirmada y corroborada a través de la discusión y tratada como colectiva puede afirmarse que ha sido auténticamente experimentada; la conciencia es la producción de significado históricamente concreta; toda situación histórica contiene rupturas ideológicas y ofrece alternativas de pensamiento.

Estoy de acuerdo con Negt y Kluge en que una de las tendencias características de las sociedades del capitalismo tardío es la apropiación de lenguajes y su sustitución por representaciones abstractas. Uno de los problemas más graves que debemos resolver es el modo de ofrecer —y ampliar— «espacios», oportunidades y facilidades para la comprensión de la experiencia. Pues bien, pienso que a los jóvenes debe brindárseles la oportunidad de debatir sus experiencias en *pequeños grupos*. Las discusiones de grupo pueden presentar muchas dificultades; quienes no están familiarizados con esta modalidad de aprendizaje suelen comentar que los debates «nunca conducen a ninguna parte». Hoy en día, gran parte de lo que sentimos y pensamos son experiencias personales, algo individual y privado. Frente a ello se propone el debate colectivo de las experiencias. Las personas responden de distinta forma a la experiencia y la procesan de diferentes modos. Sin embargo, en el *currículum* crítico se comparten las experiencias a través de la discusión, los debates, las representaciones teatrales, los foros abiertos. Debemos aprender a enseñar métodos cooperativos y colectivos de aprender y de vivir. Los jóvenes tienen que comprender que sus problemas personales, sus relaciones con sus padres, sus temores y ansiedades, están interrelacionados con dimensiones sociales. El diálogo y la palabra no deben limitarse a una breve discusión tras la lectura de un libro en clase o a las visitas a un teatro o a una galería de arte. Docentes y alumnos deben intercambiar opiniones y debatir todo tipo de asuntos, incluidas la naturaleza de la experiencia escolar, la organización de la escuela y la selección y presentación del conocimiento. ¿Qué conocimiento es «verdaderamente útil» en el momento presente? ¿Qué significa «igualdad de oportunidades» y cómo puede llevarse a efecto en la escuela? ¿De qué manera pueden unirse trabajo intelectual y trabajo manual?

(47) Negt, O. y Kluge, A., *öffentlichkeit und Erfahrung*, Frankfurt/Main, 1972.

Es muy importante salir de los recintos disciplinares donde han permanecido confinados profesores y alumnos. Tal vez podríamos experimentar en ámbitos como el periodismo, la fotografía, el cine y el teatro, a fin de poner al descubierto el sistema de poder que autoriza ciertas representaciones y prohíbe o invalida otras. En lugar de la no interferencia y la especialización, debe darse un permanente cruce de límites, de fronteras, de obstáculos. Debemos resolernos a recuperar la memoria histórica; se podría utilizar el fotomontaje, el vídeo u otras técnicas para contar historias distintas a las ideológicas u «oficiales» producidas por las instituciones del poder (48). Hemos de recuperar una historia de la sociedad y de la educación que, hasta hoy, ha permanecido invisible o ha sido falseada. El punto crucial de todo este trabajo es su vinculación con la praxis política de nuestros días.

¿Por qué vamos a dejar que las cosas sigan siendo como siempre han sido?

(48) Said, E. W., «Opponents, Audience, Constituencies and Community», en Foster, H. (comp.) *Post-modern Culture*, Pluto Press, 1985, p. 158.

Traducción: Antonio Ballesteros Jaraiz.