

STUART HALL (\*)

La educación en Gran Bretaña ha entrado en una profunda crisis. Se trata, de hecho, de una crisis doble, pues tiene poco fundamento afirmar, por ejemplo, que todo iba bien en lo relativo a las escuelas integradas o comprensivas (*comprehensive schools*) antes de que irrumpiera en escena el gobierno de Margaret Thatcher. El primer aspecto de la crisis surge del hecho de que el programa histórico laborista sobre educación, que dominó después de la segunda guerra mundial, y que puede resumirse con los lemas «educación para todos» e «integración», ha llegado a un punto muerto. En su momento, supuso una nueva era en el progreso hacia la igualdad de oportunidades en educación; sin embargo, ya no es adecuado para los problemas que han aparecido en las dos últimas décadas, ni consigue movilizar en su torno a las fuerzas populares. Tampoco crea ni inspira un pensamiento renovador. Se ha quedado sin energía, y todavía no hay nada que lo sustituya. Ya no puede hacer lo que cuatro décadas atrás: dominar el pensamiento educativo.

Esto representa por sí solo un desafío suficiente para la izquierda. Pero por si fuera poco, se ha producido simultáneamente el despliegue de una de las ofensivas más reaccionarias del siglo en el campo de la educación. Esta es la otra cara de la crisis: la «modesta proposición» de Margaret Thatcher para hacer retroceder los tiempos educativos, tan deprisa como sea posible, a la edad de piedra. Los recortes y ataques a corto plazo al sistema son más que obvios para cualquiera que esté mínimamente al tanto de la actualidad. Pero no debe subestimarse el pensamiento estratégico a largo plazo o la coherencia de la inspiración filosófica que actualmente anima el programa educativo de la «derecha radical». Como en tantos otros aspectos de la vida social, se trata nada menos que de desmantelar una época completa, invertir sus orientaciones fundamentales, desorganizarla e inaugurar una nueva. La política de privatizaciones pretende erosionar el principio mismo del Estado del bienestar. Los «standars» edu-

---

(\*) *The Open University* (Reino Unido).

cativos que se intentan implantar como algo necesario para introducir al país en el siglo XXI son los de los internados victorianos. La preocupación por el vestido, los modales y el habla de los profesores pretende hacer retroceder el pensamiento y las prácticas progresistas, y restaurar la autoridad y disciplina *social* (no la educativa) a través de las aulas. El destino sufrido por la educación maternal no es simplemente un efecto secundario de las limitaciones financieras y los recortes en el gasto público. Con él se intenta asegurar el confinamiento de las mujeres en el hogar, bloquear el movimiento hacia su independencia y desalentar cualquier tentación de éstas de abandonar su destino «natural». La brutal resurrección de la idea de la educación como algo orientado a la vida laboral, en su acepción más reduccionista, y de la división para siempre del mundo en «manos» y «cerebros», con sus lugares apropiados en la estructura del sistema educativo, se corresponde con una visión general de la dominación de clase. La desigualdad en educación se ha convertido, una vez más, en un programa social *positivo*. Y dicha desigualdad surge, reforzándola, de una visión del futuro, por sórdida y degenerada que sea.

El problema consiste en que no hay en la izquierda una visión que pueda oponerse a ésta. Y la dura verdad es que, a pesar de la gravedad que para la gran masa de trabajadores y la gente de la calle de este país suponen los remedios ofrecidos, los problemas de la educación, al igual que ocurre en otras áreas, el avance de la derecha se ha producido atacando los puntos débiles y explotando las contradicciones reales de la izquierda. Y justamente porque la derecha ha puesto de manifiesto algunas de las contradicciones del sistema (aunque sólo haya sido para deformarlo introduciéndolo en su propia línea reaccionaria), no podemos permitirnos ignorar sus puntos de partida. La crisis no sólo la han provocado *ellos*. *Nosotros* también somos responsables.

El gran principio, guía en que se basaba el programa educativo del laborismo, era la oposición a los privilegios: la educación como un derecho universal (al igual que otras prestaciones del estado del bienestar), el concepto de una enseñanza integrada a disposición de todas las clases sociales. Sin embargo, políticamente no se pasó de ahí. Se atendió al sistema de la reforma —la escuela integrada—, pero no a sus condiciones reales de existencia, a sus prácticas reales ni a los fines sociales estratégicos. Al modo fabiano, se asumió que todos estos «detalles» deberían ser dejados en manos de profesionales y expertos. Con su creencia en la neutralidad última del Estado, el laborismo sin duda parece haberse adherido a la concepción de que «la educación debe ser sacada del ámbito de la política». Semejante error no es probable que lo cometa el Gobierno de Margaret Thatcher. Ellos saben demasiado bien que una visión de cómo debe ser en el futuro la sociedad británica no puede movilizar el apoyo populista, ni llevarse a la práctica sin una «política de educación». Esto es, aunque la enseñanza integrada constituyó en su momento un hito decisivo, no ha conseguido paralizar la corriente competitiva en la educación. No se han producido nuevas movilizaciones en torno a ella, ni una profundización de su contenido democrático y su responsabilidad ante la sociedad, ni una segunda fase

en el ataque a la desigualdad en educación, ni se le han formulado nuevos fines en relación con las realidades y nuevos sectores sociales, y con las tareas históricas de la segunda mitad del siglo XX. Un programa de esta envergadura no puede ser analizado aquí en detalle. Sin embargo, cabe indicar algunas líneas estratégicas a partir de las cuales iniciar una renovada «política de educación» desde la izquierda. Pero —como insistió siempre Bertolt Brecht— ello significa partir, no de los «buenos viejos tiempos», sino de los «malos momentos actuales».

Consideremos los «standards». Ciertamente es ésta una palabra en clave de los conservadores para regresar al pasado. Significa disciplina social, conformidad con la tradición, respeto por la autoridad: las señales de una población doméstica y subordinada. No obstante, el término denota algo real, no imaginario. La izquierda no afrontó este debate (o se lo sirvió en bandeja de plata al otro lado, tal como ocurriera en el Gran Debate entre James Callaghan y Shirley Williams), cuando lo que debimos haber hecho fue quedarnos y luchar. Por supuesto, un dominio completo de las técnicas instrumentales básicas —y su profundización y enriquecimiento en cuanto destrezas para la vida— *debe* ser un fin socialista. ¿Cuándo se ha visto que un trabajador se beneficie de ser ignorante? No hay duda de que la incapacidad de los trabajadores jóvenes para leer y escribir con fluidez y placer en varias lenguas, representa una profunda pérdida para la clase trabajadora, y por tanto para toda cultura nacional que no esté basada en los privilegios. Sin duda el fracaso de algunas escuelas en esta labor, o en recabar el apoyo positivo de los alumnos, padres y profesores para dicha meta histórica, es un asunto para preocupar a la izquierda y en torno al cual debe articularse un debate colectivo. Constituye tanto el síntoma como el ámbito de la permanente subordinación de los trabajadores frente a quienes han «dominado» las destrezas y prácticas de las técnicas instrumentales avanzadas del siglo XX. Ignorar todo esto, porque la palabra «standard» haya venido a significar conformidad con sus estándares, en sentido autoritario, no es la respuesta. No pensemos que lo que se hace en Harrow, Winchester o Roedean a este respecto es un error.

Consideremos, por ejemplo, el saber dominante en la izquierda de que la educación se dirige en realidad al «desarrollo del ser humano» y que, por tanto, nada tiene que ver con el sistema productivo. Desde luego, es indiscutible el profundo daño que se causa si se entiende la educación como algo que debe ofrecer «lo que la industria quiere o necesita», en los términos en que lo quiere (docilidad y disciplina) y al nivel que lo quiere (dentro de los horizontes *existentes* de destreza y calificaciones). Dicho reduccionismo —se aprovecha la oportunidad ofrecida por la recesión para imponer lo que de otra manera sólo se conseguiría mediante la coacción o la violencia—, es el que está teniendo lugar en relación con la formación de la juventud y otros programas inspirados por la *Manpower Services Commission* (M.S.C.). (Es significativo que el Estado —recuérdese, un Estado controlado por el laborismo— tuviera que crear un nuevo organismo, la Comisión de Servicios de Recursos Humanos, suprimiendo otro anterior, el Departamento de Educación y Ciencia [*Department of Education and*

*Science, D.E.S.*], a fin de armonizar urgentemente la educación y la industria). ¡Pero de esto no cabe inferir que pueda plantearse una estrategia socialista para la educación, en el contexto de una crisis económica estructural que dura desde fines del siglo XIX, negando toda conexión entre la educación y la economía! La respuesta no es replegarse hacia una afirmación totalmente individualista de la autonomía espiritual, sino avanzar y forjar un conjunto diferente de conexiones. La cuestión está en cómo se establecen esas conexiones, no en el hecho de que existan.

Ciertamente ocurre que la inundación profesionalista que actualmente se está produciendo, tanto en las escuelas como en los sectores de «educación superior y formación», está específicamente diseñada para perpetuar la división del trabajo existente entre las clases, entre el trabajo intelectual y el manual —entre la concepción y la ejecución, como decía Marx— ¡y, dentro de ella, para que no se haga mucho tampoco respecto de la división sexual y étnica del trabajo! Pero todo esto no es sino reafirmar lo que ya sabíamos: que la educación es un elemento decisivo para el mantenimiento o la transformación de la división social del trabajo. Una fuerza política decidida a hacer algo para acabar con la explotación de la gente en sus universos separados *debe* formular nuevas relaciones entre la educación y el sistema productivo.

El hecho es que plantear oposiciones tales como «educación» frente a «preparación para la vida profesional» y «destrezas laborales» frente a «educación en sí misma», no es sino otro modo de reforzar las divisiones sociales existentes, pues los conceptos están ya marcados por estas divisiones. ¡Fue el sistema productivo del capitalismo el que encomendó a la educación la tarea de reproducir las divisiones en primer lugar! De hecho no hay destrezas aislables que puedan divorciarse de la práctica general del aprendizaje en sentido propio, que puedan ser separadas y «enseñadas». Por un lado, si la industria británica, la M.S.C. o el D.E.S. conocen las destrezas que necesitará la población trabajadora en el siglo XXI, desde luego es un secreto que tienen muy bien guardado. Por otro, unas destrezas flexibles, adaptables y transformables según las necesidades y técnicas de un siglo que aún no prevemos, requieren dos ingredientes fundamentales. Primero, han de ser enseñadas en el marco de una educación general, lo que podríamos llamar una formación general en las técnicas instrumentales básicas. Segundo, deben ser aprendidas en el contexto del desarrollo, en los sujetos del proceso, de las capacidades necesarias para su aplicación. Todo lo demás no es sino mantener a los niños alejados de la calle. La cuestión no es ya saber manejar un torno, como en 1920, o poder escribir una carta solicitando uno de los muchos puestos de trabajo inexistentes, como en los «viejos tiempos». De lo que se trata es de las destrezas que *hoy* resultan fundamentales para una clase que pretenda dirigir el mundo moderno y no sólo servirlo; las destrezas básicas y generales del análisis y la conceptualización, las destrezas relativas a conceptos, ideas y principios; y no del dominio de «contenidos» anticuados. Se trata de la abstracción, la generalización y la categorización *en cualquier medida en que puedan ser enseñadas*. Es aquí donde intervienen los profesores, los expertos, los profesionales: una vez determinados los fines «políticos»

estratégicos. Porque los profesionales que se identificarán con esta tarea histórica de la educación de masas saben sobre la diversidad de pedagogías —y sus distintos efectos— en relación con los objetivos particulares. (No hay una pedagogía general: sólo pedagogías, como hay caballos para distintos hipódromos). Pero el fin estratégico —el desmantelamiento de la actual división del trabajo, el poner término a la desigualdad en educación— es un objetivo político, no educativo. Es una meta que debe ponerse a la educación, no establecerse desde dentro de ella.

Tomemos la cuestión del currículo. Sin duda es cierto que el currículo que hemos heredado está marcado por una serie de valores culturales e ideológicos que se manifiestan tanto en sus insistencias y sus exclusiones como en su contenido. El problema es que lo que frecuentemente se le ha opuesto es una política de «enseñar lo que se le ocurre a uno al levantarse de la cama», y esto se basa en la concepción errónea de una especie de currículo «natural», el currículo de la «vida misma», al que basta exponerse para aprenderlo; un currículo, por otra parte, que nunca ha sido lo suficientemente bueno para las clases dominantes, pero que de alguna manera es aceptable para las dominadas. Ahora bien, semejante cosa no existe. De hecho, todo currículo consiste en una ordenación del conocimiento; todo currículo se construye mediante un conjunto de insistencias y exclusiones, y se basa en ciertos valores que lo impregnan. La pregunta es ¿qué valores?, ¿en qué se ha de insistir?, ¿exclusiones, de qué cosas? No es posible evitar la ardua tarea de diseñar un currículo para un conjunto específico de fines sociales. Tampoco es simple el tema de las disciplinas necesarias para llegar a saber algo, ni resulta fácil prescindir sin más de ellas. La cuestión es que las disciplinas no deben conservarse simplemente como un acto de homenaje al pasado, según el espíritu de los tiempos imperiales de que «ahí están porque ahí están». Tal acto ingenuo de tradicionalismo sentimental hace que enviemos a los niños a formarse en los contenidos axiológicos y en la ordenación y valoración del conocimiento del pasado. Y luego nos sorprendemos de que salgan casados con la respetabilidad, el tradicionalismo en sí, los valores del patriarcado, el racismo y el imperialismo, y de que se aterren dentro de sus posturas reaccionarias ante la sola idea de la posibilidad de un *cambio*.

Con el fin de llenar el vacío entre el enfoque estratégico y el técnico en la política de la educación, ha nacido un tipo particular de «progresismo educativo». Las prácticas y las pedagogías asociadas a él han resultado inapreciables en algunos aspectos. Se me ocurren ahora al menos dos lecciones aprendidas durante ese período y sobre las cuales se debe empezar a construir. En primer lugar, la conciencia profunda de que todo proceso educativo es una forma de control social: se nos alertó sobre la existencia del «currículo oculto» en la práctica educativa. Segundo, el homenaje a las formas de vida y cultura, los lenguajes y valores, los patrones de comunicación e interacción —en una palabra, la experiencia— de los que aprenden, de las clases excluidas. Pero en ellos anida un profundo error, una dimensión de inconsciente mala fe que ha abierto una brecha para el asalto de la derecha radical y que, desde otros supuestos, debe ser reconsiderada a fondo. La «mala fe», por decirlo de una manera brutal y

polémica, consiste en que los profesores, que han aprendido a manipular, al menos simbólicamente, dos mundos, han fomentado en los niños la visión de que todo lo que necesitan saber lo han absorbido ya en la «gran universidad de la vida cotidiana», cuando ellos mismos, los docentes, jamás se reducirían (ni permitirían que sus hijos lo hicieran) al solo libro de texto de la calle. El error intelectual de base fue pensar que la experiencia es por sí sola la gran maestra. En *este* sentido, la relevancia lo es todo.

Ahora bien, una estrategia educativa desligada de las relaciones y experiencias vividas por sus sujetos significa que, para aprender en los procesos de enseñanza formal, debe olvidarse en primer lugar quién es uno, de dónde viene y cómo son las cosas allí. La mayoría de los alumnos de clase trabajadora, enfrentados a la disyuntiva, han optado por negarse a lo segundo y, en consecuencia, sólo por captar el mensaje demasiado bien, han abandonado lo primero.

Pero es que además lo que enseña la experiencia en el actual sistema socioeconómico es a subordinarse, a llegar a ser un individuo de segunda o tercera categoría, a rebajar las expectativas, a organizarse la vida al dictado de la voluntad de otro, a convertirse en un perdedor. También «enseña» formas de resistencia y maneras de sobrevivir; pero no se puede referir sólo el lado bueno de la historia. Tenemos que contar con la experiencia, pero al mismo tiempo *actuar sobre* ella. Necesitamos abordarla de una manera crítica. Sobre todo, necesitamos ser capaces de mirar a nuestro alrededor, es decir, de comprender los principios y estructuras invisibles sobre los que descansa la «experiencia», y que determinan su forma más allá de lo inmediatamente dado. Ningún currículo «se dice a sí mismo». Tiene que ser *dicho y aprendido*. Esquivar esta difícil cuestión (una cuestión, sí, de control y disciplina locales en consideración a más altos niveles generales de libertad), equivale a estafar a las personas que enseñamos.

Quienes pretenden transformar el mundo y no sólo mantener el orden de cosas existente, necesitan saber algo más: han de aprender a adquirir los códigos y vocabularios de las diferentes experiencias. Quedarse confinado en la propia experiencia implica asumir un conocimiento unidimensional del mundo. Ello, no es exagerado decirlo, sienta las bases del racismo y el sexismo de la clase trabajadora, que también se nos «enseñan» en la gran universidad de la vida en el capitalismo. «Ellos» guardan escondido y monopolizan el conocimiento porque son muy conscientes de que el conocimiento es poder: poder real cultural, técnico, social y en último término político. Si no fuera así, se dedicarían a repartirlo alegremente. «Nosotros» lo necesitamos. Necesitamos más de lo que están dispuestos a darnos. Lo necesitamos adaptado a nosotros y a nuestros fines. Lo necesitamos para acabar con la subordinación, para romper las cadenas de la dominación. Pero el conocimiento no va a aparecer delante de nosotros ofreciéndose. Pensar que lo mejor les corresponde a «ellos», y que el resto será suficiente para «nosotros», equivale a pedir que nos embauquen. Esa es la razón por la que la educación es una lucha: una lucha *por lo que nosotros necesitamos*, y que ellos nunca han estado dispuestos a conceder.

La derecha ha conseguido definir temporalmente los términos de la cuestión, y ha ganado la batalla porque estaba dispuesta a atacar. Durante un breve período en las décadas de los sesenta y setenta, la implicación de los padres en la escuela fue la gran baza democrática de la izquierda. El haber desmantelado esto, apropiándose y transformándolo en el eslogan de la «elección de los padres», es una de las victorias más importantes de la derecha. Robaron una idea pensada para aumentar el poder popular en lo educativo, y la transformaron en una visión de la educación como supermercado. Existe sólo una manera de contraatacar, y es penetrando en su territorio, lo cual significa empezar con una concepción, un principio y una estrategia alternativos. Esto puede resultar complejo y difícil en los detalles, pero tiene que ser claro e inequívoco en sus fundamentos políticos. Se trata, sencillamente, de una política educativa dirigida a destruir para siempre todo lo que la desigualdad en educación lleva consigo; todo lo que está implicado en el monopolio del conocimiento, su expropiación en favor de los privilegiados mediante los mecanismos de lo que irónicamente se denomina «libertad de elección». Se trata de ser capaces de decir a la gente por qué la educación y el aprendizaje son importantes, no sólo para algunos sino realmente para todos. Por qué es importante para el desarrollo individual, aunque lo es incluso más para el de las clases subordinadas, para las categorías socialmente excluidas. La educación es una de las principales áreas de las que está excluida la mayoría. El thatcherismo es una nueva, más virulenta y más autoconsciente forma de exclusión. La promesa de una educación universal, así como la tarea de construir un programa cultural que pueda hacerla realidad es un fin popular y nacional de carácter democrático que, por definición, el partido de la competición individualista, el interés propio y la «elección» no puede llevar a cabo. Ellos creen en que el premio vaya a parar a quienes ya disponen del poder educativo; nosotros creemos en una educación de las capacidades de quienes ahora están excluidos de dicho poder. Sus horizontes y expectativas tienen, por definición, que estar fijados; los maestros, también por definición, deben permanecer abiertos.

En el presente artículo me he centrado en el examen de una amplia estrategia política para la educación. (...). Lo fundamental es que si el thatcherismo obtiene la victoria en su política *general* de desigualdad y de competencia de mercado, también lo hará en la política de educación. Los profesores y padres, y todos los que posean un interés general en la educación, terminarán dejando la construcción de dicha política popular-nacional radical a los expertos, a su propio riesgo.

---

Originalmente publicado en el libro *Is There Anyone Here from Education?* (Londres, Pluto Press, 1983), editado por Ann Marie Wolpe y James Donald. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y de los editores.

