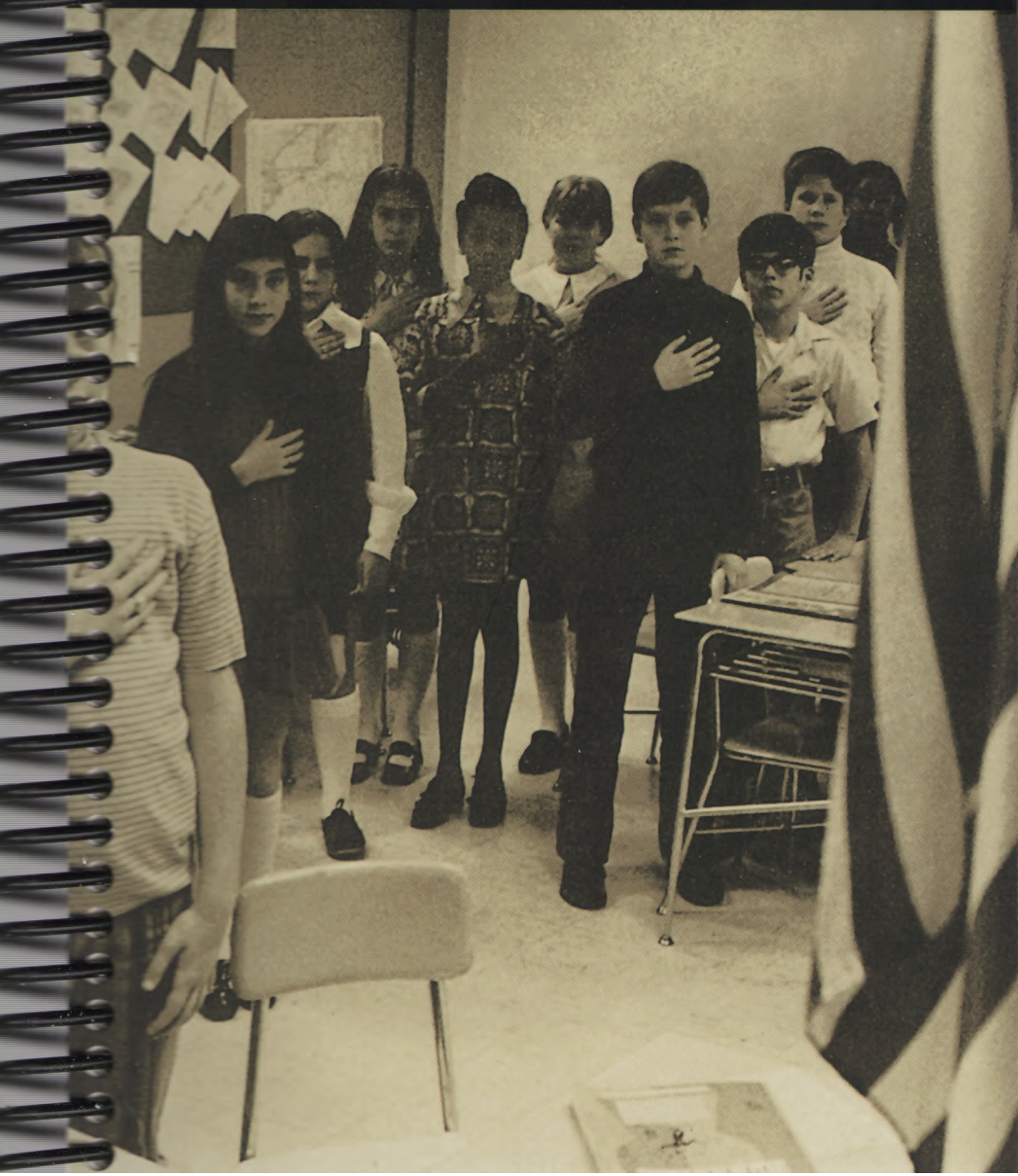


**MICHAEL W. APPLE**

# *Ideología y currículo*

(D)  
akal



**L**a escuela es una institución decisiva a la hora de reproducir las tendencias sociales, culturales y económicas de la sociedad. Sin embargo, en los tradicionales estudios en torno al currículo y la política educativa se presta muy poca atención a la necesidad de un enfoque que investigue el papel ideológico que desempeña la escuela en esta reproducción. En el presente análisis, Michael W. Apple, conocido investigador y activista, recurre a la obra de Gramsci, Williams, Bourdieu y los sociólogos de la educación británicos, para iluminar con nitidez y claridad el complejo papel de las instituciones educativas en la creación y perpetuación de las condiciones que apoyan la hegemonía ideológica. De lectura ineludible, tanto para estudiantes como para profesionales de la enseñanza, esta fantástica monografía muestra las complejas conexiones existentes entre conocimiento «legítimo», enseñanza y poder. Traducido y reeditado desde hace veinticinco años, se trata, sin duda, de uno de los grandes clásicos de la pedagogía moderna.

Michael W. Apple es John Bascon Professor de Currículo e Instrucción y Estudios de política educativa de la Universidad de Wisconsin-Madison (EEUU). Entre sus numerosas publicaciones destacan *Education and Power* (1995), *Cultural politics and Education* (1996), *Official Knowledge* (2000), *The State and politics of Education* (2003) y *Educación «como Dios manda»*. *Mercados, niveles, religión y desigualdad* (2002).



ISBN 978-84-7600-130-1



9 788476 001301



AL Diseño interior y cubierta: RAG

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan sin la preceptiva autorización o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte.

© Routledge & Kegan Paul, 1979

© Ediciones Akal, S. A., 1986, 2008  
para lengua española

Sector Foresta, 1  
28760 Tres Cantos  
Madrid - España

Tel.: 918 061 996  
Fax: 918 044 028

**[www.akal.com](http://www.akal.com)**

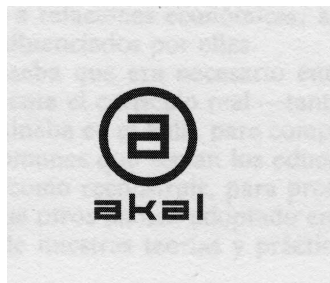
ISBN: 978-84-7600-130-1  
Depósito legal: M-30.362-2008

Impreso en Fer Fotocomposición  
(Madrid)

MICHAEL W. APPLE

# IDEOLOGÍA Y CURRÍCULO

Traducción de:  
Rafael Lassaletta





## PREFACIO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA

Al escribir *Ideología y Currículo* trataba de conseguir varias cosas. En primer lugar, quería que los educadores, sobre todo los interesados específicamente por lo que sucede dentro de las aulas, examinaran críticamente sus asunciones sobre lo que hace la educación. Tales asunciones conciernen a unas presuposiciones profundamente asentadas, pero con frecuencia inconscientes, sobre la ciencia, la naturaleza de los hombres y mujeres y sobre la ética y la política de nuestras teorías y prácticas curriculares y pedagógicas cotidianas. En este sentido, creía firmemente entonces, y sigo creyéndolo ahora, que el mejor modo de lograr ese examen crítico consiste en situar nuestras instituciones de educación formal en la sociedad, más amplia y desigual, de la que forman parte.

Quería, en segundo lugar, introducir en esta tarea un particular enfoque conceptual, empírico y político. Dicho enfoque tendría que iluminar los modos, diversos e importantes, por los que la educación se vincula con la reproducción de las relaciones sociales existentes. Pero tendría que evitar, al mismo tiempo, algunos de los errores de las anteriores investigaciones de la enseñanza en nuestro tipo de economía. Tendría que ser crítico, y resistirme sin embargo a la tendencia a tratar *solamente* las «determinaciones» y controles económicos. Para ello, el enfoque tendría que referirse directamente a una dinámica y un poder culturales ideológicos que no eran totalmente reducibles a relaciones económicas, aunque siguieran estando claramente influenciados por ellas.

Finalmente, pensaba que era necesario entrar en la escuela y examinar rigurosamente el currículo real —tanto el conocido como el oculto— que dominaba en el aula, para compararlo entonces con esas suposiciones comunes que tenían los educadores. Mi objetivo era tanto sintetizar como reconstruir, para profundizarlas más tarde, las posiciones que otros habían adoptado en sus investigaciones sobre el rol social de nuestras teorías y prácticas curriculares, pe-

dagógicas y evaluativas ampliamente aceptadas. Mis argumentaciones se basan en aspectos de la «teoría crítica» y en algunas obras culturales y sociológicas excepcionalmente penetrantes realizadas en Europa, a modo de complemento de los trabajos que otros y yo mismo hemos hecho en los Estados Unidos.

Tras todos estos temas hay una serie de preguntas. ¿Cuál es la relación entre cultura y economía? ¿Cómo funciona la ideología? No hay que responderlas, sin embargo, de modo general. Como personas interesadas por la educación, hemos de responder a esas preguntas en relación con una institución primordial, la escuela. Por tanto, la forma y el contenido del currículo, las relaciones sociales existentes dentro del aula y los modos en que pensamos actualmente en tales cosas, hemos de examinarlos rigurosamente en cuanto que expresiones culturales de grupos particulares, en instituciones particulares y en tiempos particulares.

Al mismo tiempo, en relación con mis argumentaciones de *Ideología y Currículo*, es importante entender que, aunque nuestras instituciones educativas funcionan distribuyendo conocimiento y valores ideológicos, no es eso lo único que hacen. En cuanto que sistema de instituciones, en última instancia también ayudan a producir el tipo de conocimiento (el tipo de bien) necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales actualmente existentes. En el libro le doy a esto el nombre de «conocimiento técnico». La tensión entre distribución y producción es lo que explica en parte algunos de los modos en que actúan las escuelas para legitimar la distribución existente del poder económico y cultural.

Mi tratamiento de estas cuestiones se halla en este libro sólo en su fase inicial, ampliándose considerablemente en *Education and Power*<sup>1</sup>. Pero espero que sea lo suficientemente claro, incluso como esbozo, para que el lector empiece a ver que lo que las escuelas hacen ideológica, cultural y económicamente es muy complejo, por lo que no puede entenderse plenamente mediante la simple aplicación de una fórmula. Hay conexiones muy poderosas entre el conocimiento formal e informal de la escuela y la sociedad más amplia, con todas sus desigualdades. Pero como la presión y las demandas de los grupos y clases dominantes están mediadas en gran medida por la historia interna de las instituciones educativas y por las necesidades e ideologías de las personas que trabajan realmente en ellas, los objetivos y resultados serán a menudo contradictorios. Sin embargo, con independencia de cuáles sean los objetivos y los resultados, dentro de esos edificios hay personas reales que son ayudadas o perjudicadas. Los buenos deseos y la ausencia de una confrontación con algunos de los efectos más poderosos del sistema educativo no harán desaparecer este hecho.

En los años transcurridos desde la aparición de *Ideología y*

<sup>1</sup> Michael W. Apple, *Education and Power* (Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982).

*Currículo*, su recepción me ha complacido mucho. Aquí no estoy pensando tanto en mí mismo como en el campo en general. El hecho de la difusión de su lectura dice mucho, en mi opinión, de la honestidad y mentalidad abierta con que abordan su tarea muchos educadores, científicos sociales, autoridades y otros. También es importante por cuanto que documenta la lucha constante de esas mismas personas para poner en cuestión sus condiciones presentes, de modo que ética, política, economía y educativamente puedan actuar de manera más responsable. Quien no se compromete con ese cuestionario continuo está abandonando su responsabilidad ante las vidas actuales y futuras de los miles de estudiantes que pasan tantos años en la escuela. Aquí la autorreflexión y la reflexión social se unen.

Como ya he afirmado en volúmenes recientes que amplían las argumentaciones de *Ideología y Currículo*, en el libro que va a leer la perspectiva más poderosa es la preocupación por las fuerzas de la reproducción ideológica. En este libro se trata, con menor detalle, una serie de intereses referidos a lo que ha recibido el nombre de tendencias contradictorias, resistencias y conflictos de esas fuerzas ideológicas<sup>2</sup>. Es decir, la reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas. Hay con frecuencia elementos que, individualmente o en grupos organizados, están actuando ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo «anti-hegemónico». Sin embargo, el reconocimiento de ese trabajo nos indica la gran importancia que tiene el análisis del modo en que operan los poderosos intereses materiales e ideológicos conservadores, a fin de que podamos entender mejor tanto las condiciones en que opera la educación como las posibilidades de alterar esas condiciones.

En este breve prefacio he de resaltar otro punto. Este volumen se centra de modo primordial no sólo en las formas de la reproducción en la educación, sino que tiende también a enfatizar las relaciones de clase. Evidentemente, la dinámica de clase tiene un enorme significado que no podemos ignorar. No obstante, estoy cada vez más convencido de que las relaciones de *género* (y también las de raza, que en los Estados Unidos tienen una importancia decisiva) son igualmente importantes de cara a entender cuáles son los efectos sociales de la educación y cómo y por qué se organizan y controlan el currículo y la enseñanza. Estas argumentaciones se elaboran también con más detalle en otro lugar<sup>3</sup>, y creo que aquí basta con mencionarlas.

<sup>2</sup> Esto se analiza con mucho mayor detalle en Apple, *Education and Power*.

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, lo siguiente: Michael W. Apple, editor, *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982); Michael W. Apple y Lois Weis, editores, *Ideology and Practice in Schooling* (Filadelfia, Temple University Press, 1983), y Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», *Teachers College Record* 84 (primavera de 1983), 611-628.



En muchos países de todo el mundo, en estos momentos los sistemas educativos están sometidos a una creciente presión para que racionalicen y hagan más «eficaces» sus operaciones. Las necesidades de la industria y de los grupos económicos, políticos y culturales poderosos han vuelto a ocupar una posición central en el drama educativo. Desgraciadamente, en este drama no puede haber un rápido «happy end» para los menos poderosos, para los que no están emancipados política, económica o culturalmente, ni para los hombres y mujeres de orientación crítica que en sus escuelas, fábricas, hogares, despachos y otros lugares luchan por construir un futuro mejor para sí mismos y sus hijos. En momentos como éstos necesitamos mantener viva, y ensancharla, la esfera del debate económico sobre los medios y los fines de nuestras instituciones más importantes. Si *Ideología y Currículo* juega su pequeño papel en esa tarea, habrá cumplido con creces su propósito.

Michael W. Apple  
Universidad de Wisconsin, Madison

# CAPÍTULO 1

## SOBRE EL ANÁLISIS DE LA HEGEMONÍA

### I. INTRODUCCIÓN

Hace unos años, me pidieron que escribiera un informe personal para un volumen en el que reimprimían varios de mis escritos. Traté de documentar allí los tipos de compromiso político y personal que pensaba proporcionaban una serie mínima e irreducible de los dogmas que guiaban mi trabajo como educador<sup>1</sup>. Afirmaba, en suma, que la educación no era una empresa neutral, que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se veía implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello. Mantenía que, en un último análisis, los educadores no podían separar plenamente su actividad educativa de los acuerdos institucionales desigualmente responsables ni de las formas de conciencia que dominan las economías industriales desarrolladas como la nuestra.

Desde que escribí ese informe, me he convencido aún más de la validez de esas cuestiones. Espero, al mismo tiempo, haber hecho algún progreso y haber obtenido un conocimiento más profundo de esta relación entre educación y estructura económica, de las vinculaciones entre conocimiento y poder. En esencia, el problema se ha convertido para mí en una cuestión cada vez más *estructural*. He tratado progresivamente de basarlo en una serie de planteamientos críticos generados de una tradición de argumentación neomarxista, una tradición que me parece que ofrece el marco de referencia más sólido para la organización de nuestro pensamiento y acción con respecto a la educación.

De un modo amplio, el enfoque que me parece más fructífero es el que trata de «explicar los reflejos manifiestos y latentes o codificados de los modos de producción material, valores ideológicos,

<sup>1</sup> Michael W. Apple, «Personal Statment», *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (Berkeley: McCutchan, 1975), pp. 89-93.

relaciones de clase y estructuras del poder social —tanto político-económico como racial y sexual— sobre el estado de la conciencia de la gente en una situación histórica o socio-económica precisa»<sup>2</sup>. Entiendo que es demasiado para una sola frase. Pero la problemática subyacente es bastante más complicada. Trata de describir los modos concretos por medio de los cuales los acuerdos estructurales predominantes (y, añadiría yo, alienantes) —es decir, los modos básicos por los que se organizan y controlan las instituciones, las gentes y los modos de producción, distribución y consumo— dominan la vida cultural. Esto incluye las prácticas cotidianas, como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran en ellas<sup>3</sup>.

Creo que esto es de excepcional importancia cuando pensamos en las relaciones entre el conocimiento abierto y encubierto que se enseña en las escuelas, los principios de selección y organización de ese conocimiento, así como los criterios y modos de evaluación utilizados para «medir el éxito» de la enseñanza. Como Bernstein y Young, entre otros, han mantenido provocativamente, la estructuración del conocimiento y el símbolo que se realiza en nuestras instituciones educativas, está íntimamente relacionada con los principios de control social y cultural de una sociedad. En breve diré algo más sobre este aspecto. Por ahora me limitaré a afirmar que uno de nuestros problemas básicos, en cuanto que educadores y seres políticos, consiste en empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual «requeridos» por una sociedad estratificada.

Otros, especialmente Bowles y Gintis<sup>5</sup>, se han centrado en la escuela poniendo el énfasis en el papel económico de las instituciones educativas. Se convierte, por tanto, en el punto focal de su análisis la movilidad, la selección, la reproducción de la división del trabajo y otros resultados. Se ve a menudo como un elemento determinante la manipulación económica consciente de los que tienen el poder. Pero aunque esto es, ciertamente, importante, sólo nos da un aspecto del cuadro. La posición economicista nos da una valoración menos adecuada del modo en que los resultados son *creados* por la escuela. No puede iluminar plenamente cuáles son los mecanismos de dominación y cómo funcionan en la actividad cotidiana de la vida escolar. Además, si deseamos entender completamente el modo en que las contradicciones y tensiones sociales, económicas y políticas

<sup>2</sup> Donald Lazere, «Mass Culture, Political Consciousness, and English Studies», *College English*, XXXVIII (abril 1977), p. 755.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, Basil Bernstein, *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975), p. 158.

<sup>5</sup> Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976).



son «mediadas» por las prácticas concretas de los educadores• que realizan su trabajo en las escuelas, debemos complementar el análisis económico con un enfoque más inclinado a una orientación cultural e ideológica. Por tanto, el énfasis debe ponerse también en las mediaciones ideológicas y culturales que existen entre las condiciones materiales de una sociedad desigual y la formación de la conciencia de los individuos en esa sociedad. Así, quiero examinar aquí la relación entre dominación económica y cultural, que tomamos como dada, la cual parece producir «naturalmente» algunos de los resultados parcialmente descritos por aquellos que se han centrado en la economía política de la educación.

### ANALIZANDO LA HEGEMONÍA

Creo que empezamos a ver más claramente una serie de cosas que antes estaban mucho más oscuras. Conforme empezamos a entender de qué modo actúa la educación en el sector económico de una sociedad a fin de reproducir aspectos importantes de la desigualdad<sup>6</sup>, vamos también descubriendo una segunda, esfera de importancia en la que opera la enseñanza. Pues lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica —capital cultural—. De este modo, podemos empezar a obtener ahora una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación<sup>7</sup>. El interés central de este volumen es el mayor entendimiento de esta recreación.

Evidentemente, no es una cuestión fácil de tratar. Lo que intento hacer en este capítulo introductorio es describir, con rasgos bastante amplios, los tipos de cuestiones planteadas por el enfoque y el programa de análisis que guían este libro. En mi análisis me basaré con frecuencia en la obra del crítico social y cultural Raymond Williams. Aunque no es muy conocido entre los educadores (lo que es una verdadera lástima), su continuada obra sobre la relación entre la forma y contenido de la cultura y el crecimiento de las prácticas e instituciones económicas que a todos nos rodean puede servir de modelo, personal y conceptualmente, para el tipo. de compromisos y argumentaciones progresistas que entraña este enfoque.

Desde un principio necesitamos articular tres aspectos del pro-

<sup>6</sup> La investigación sobre esto está descrita con bastante claridad en Caroline Hodgson Persell, *Education and inequality* (New York: Free Press, 1977).

<sup>7</sup> Roger Dale, et al., eds, *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader* (London: Routledge & Kegan Paul, 1976), p. 3.

grama: 1) la escuela como institución, 2) las formas del conocimiento, y 3) el propio educador o educadora. Cada uno de ellos debe *situarse* dentro del nexo de relaciones más amplio del cual es una parte constituyente. Aquí, evidentemente, la palabra clave es «situado». Al igual que algunos analistas económicos, como Bowles y Gintis, por ese término entiendo que, en la medida de lo posible, necesitamos poner el conocimiento que enseñamos, las relaciones sociales que dominan las aulas, la escuela en cuanto que mecanismo de distribución y conservación económica y cultural y, finalmente, a nosotros en cuanto que personas que trabajamos en esas instituciones, en el contexto en el que todos esos elementos residen. Todas estas cosas están sometidas a una interpretación de sus respectivos lugares dentro de una sociedad compleja, estratificada y desigual. Debemos procurar, sin embargo, no utilizar mal esa tradición de la interpretación. Con demasiada frecuencia olvidamos la sutileza necesaria para empezar a descubrir esas relaciones. Nos situamos a nosotros mismos, la institución y el currículo de un modo demasiado determinista. Decimos que hay una correspondencia exacta entre economía y consciencia, determinando «automáticamente» la base económica a la superestructura. Por desgracia, esto es demasiado fácil decirlo, y excesivamente mecanicista<sup>8</sup>. Pues olvida que en realidad existe una relación dialéctica entre cultura y economía. Presupone, además, la idea de una manipulación consciente de la enseñanza por parte de un número muy pequeño de personas que tienen poder. Aunque así ha sido a veces, y a veces sigue siéndolo —en realidad esto lo documenta en el Capítulo 4 en el tratamiento que hago de algunas de las raíces históricas del campo del currículo—, el problema es mucho más complejo. Por tanto, antes de seguir adelante debemos clarificar primero el significado de la noción de que las relaciones estructurales «determinan» estos tres aspectos de la escuela. Tal como argumentaré más adelante, una de las claves para el entendimiento de esto es el concepto de *hegemonía*.

Es importante que nos demos cuenta de que en la utilización de conceptos tales como el de «determinación» hay dos tradiciones. Por una parte, la idea de que el pensamiento y la cultura están determinados por la estructura económica y social se ha utilizado en el sentido que mencionábamos hace un momento, es decir, una correspondencia, elemento a elemento, entre conciencia social y, por ejemplo, modo de producción. En este caso nuestros conceptos sociales están totalmente prefigurados a partir de una serie de preexistente de condiciones económicas que controlan la actividad cultural, incluyendo todo lo que se da en la escuela. Por otra parte, hay una posición algo más flexible que habla de la determinación

<sup>8</sup> Véase el análisis que hace Althusser de la noción de «sobredeterminación» en Miriam Glucksmann, *Structuralist Analysis in Contemporary Social Thought* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975).

como un complejo nexo de relaciones que, en su momento final, están económicamente enraizadas, las cuales ejercen presiones y ponen límites a la práctica cultural, incluyendo a la escuela<sup>9</sup>. En este sentido, la esfera cultural no es un «mero reflejo» de las prácticas económicas. En lugar de eso la influencia, el «reflejo» o determinación, está muy mediatizada por formas de la acción humana. Está mediatizada por las actividades, contradicciones y relaciones específicas que se dan entre hombres y mujeres reales como nosotros; en sus vidas cotidianas dentro de las instituciones que organizan esas vidas. El control de la escuela, el conocimiento y la : vida cotidiana puede ser, y es, más sutil, por cuanto que incluye momentos aparentemente carentes de trascendencia. El control es ejercido en los principios constitutivos, en los códigos y especialmente en las prácticas y en la conciencia de sentido común que subyacen en nuestras vidas, así como por una división y manipulación económica manifiestas.

El análisis que hace Raymond Williams de la .hegemonía, concepto más plenamente desarrollado en la obra de Antonio Gramsci, proporciona un resumen excelente de estos puntos'.

La gran contribución de Gramsci es el haber puesto el énfasis en la hegemonía, y también el haberla entendido en profundidad, lo cual me parece poco frecuente. Pues la hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive a tal profundidad, que satura la sociedad en tal medida y que, tal como lo dice Gramsci, constituye incluso el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio, que se corresponde con la realidad de la experiencia social mucho más claramente que cualquier noción derivada de la fórmula de base y superestructura. Pues si la ideología fuera simplemente alguna abstracta idea impuesta, si nuestros hábitos, suposiciones e ideas culturales, políticos y sociales fueran simplemente el resultado de una manipulación específica, de una especie de formación manifiesta a la que se pudiera poner fin sin más, entonces la sociedad sería mucho más fácil de mover y cambiar de lo que lo ha sido, o es, en realidad. Esta noción de la hegemonía como elemento que satura profundamente la conciencia de una sociedad parece fundamental... Pone de relieve los hechos de la dominación.

La idea central encerrada en este pasaje es que la hegemonía ac-

<sup>9</sup> Raymond Williams, «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», *Schooling and Capitalism*, Roger Dale, et al., eds, op. cit., p. 202.

<sup>10</sup> Ibid., pp. 204-5.



túa «saturando» nuestra misma consciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo *tout court*, en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen a un nivel abstracto en algún lugar de «la bóveda de nuestro cerebro», sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son *vividos*. Necesita ser entendida en un nivel diferente al de la «mera opinión» o «manipulación». Williams aclara este aspecto en sus argumentaciones sobre la relación entre la hegemonía y el control de los recursos culturales. Indica, al mismo tiempo, de qué modo pueden actuar las instituciones educativas en este proceso de saturación. Me gustaría citar uno de sus pasajes más largos, en el que creo que empieza a captar la complejidad del problema, superando la idea de que la conciencia es sólo un mero reflejo de la estructura económica, hallándose totalmente determinada por una clase que se impone conscientemente sobre otra. Este pasaje capta, al mismo tiempo, el hecho esencial de cómo ese conjunto de significados y prácticas procede del desigual control económico y cultural, y conduce a 61<sup>11</sup>.

(La hegemonía) es un cuerpo completo de prácticas y expectativas; nuestra asignación de energía, nuestro entendimiento ordinario del hombre y su mundo. Es una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Constituye así un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, un sentido de lo absoluto porque se experimenta (como una) una realidad más allá de la cual a la mayoría de los miembros de una sociedad le es muy difícil moverse en la mayoría de las áreas de sus vidas. Pero no es un sistema estático, salvo en la operación de un momento de análisis abstracto. Por el contrario, sólo podemos entender una cultura efectiva y dominante si entendemos el proceso social real del que depende: Hit; refiero al proceso de incorporación. Los modos de incorporación tienen un gran significado; y dicho sea de paso en nuestro tipo de sociedad tienen un considerable significado económico. Las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva, implicando actualmente una importante actividad económica y cultural; y ciertamente es ambas cosas en el mismo momento. Además, en un nivel filosófico, en el nivel auténtico de la teoría y en el nivel de la historia de las diversas prácticas, hay

<sup>11</sup> Ibid., p. 205.

un proceso al que daré el nombre de *tradición selectiva*: eso que, dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre de pasada como «la tradición», el pasado signifiante. Pero el punto central es siempre la selectividad; el modo en que, de todo un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros. Aún más decisivo es que algunos de estos significados sean reinterpretados, diluidos o puestos en formas que apoyen, o al menos no contradigan, a otros elementos de la cultura dominante efectiva.

Si pensamos en el proceso educativo, en los procesos más amplios de formación social dentro de instituciones como la familia, en la organización y definiciones prácticas del trabajo, en la tradición selectiva en un nivel intelectual y teórico, veremos que todas estas fuerzas están implicadas en una elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva, y que de ellas, en cuanto que experimentadas e internalizadas en nuestra vida, depende la realidad. Si lo que aprendemos fuera simplemente una ideología impuesta, o sólo las prácticas y significados aislables de la clase dominante, o de una sección de la clase dominante que se impone sobre las otras, ocupando meramente la parte superior de nuestra mente, sería mucho más sencillo —y me alegraría— acabar con ello.

Obsérvese lo que dice Williams sobre las instituciones educativas. Es similar a lo que dije antes sobre la posible relación entre la escuela como institución y la recreación de la desigualdad. Utilizando las palabras de los sociólogos del currículo británicos, las escuelas no sólo «procesan personas», también «procesan conocimiento»<sup>12</sup>. Actúan como agentes de la hegemonía cultural e ideológica, en palabras de Williams como agentes de la tradición selectiva y la «incorporación» cultural. Pero en cuanto que instituciones, no sólo son unas de las principales agencias de distribución de una cultura dominante efectiva; junto con otras instituciones, y aquí cobran mucha fuerza algunas de las interpretaciones económicas, ayudan a crear personas (con los valores y significados apropiados) que no ven otra posibilidad sería que el conjunto económico y cultural ahora existente. Por ello los conceptos *de* ideología, hegemonía y tradición selectiva son elementos decisivos del apuntalamiento analítico y político de los análisis incluidos en este volumen.

Por ejemplo, como argumentaré más adelante, las cuestiones que rodean al conocimiento que se enseña realmente en las escuelas, a lo que se considera como el conocimiento socialmente *legítí-*

<sup>12</sup> Véase por ejemplo, Michael F. D. Young, ed., *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971).

mo, no dejan de tener importancia de cara a tomar conciencia de la posición cultural, económica y política de la escuela. A este respecto es básico problematizar las formas de currículo que se encuentran en las escuelas a fin de poder descubrir su contenido ideológico latente. Hay que tomar muy en serio las siguientes preguntas sobre la tradición selectiva. ¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de este modo? ¿Y por qué a este grupo particular? No basta, sin embargo, con el simple hecho de formular esos interrogantes. Hay que tratar también de vincular estas investigaciones con las concepciones en competencia de las ideologías y el poder social y económico. De ese modo se puede empezar a obtener una valoración más concreta de las vinculaciones existentes entre el poder económico y político y el conocimiento *puesto a disposición* (y el *no puesto a disposición*) de los estudiantes.

Es un caso significativo a este respecto, por ejemplo, la aproximación de los estudios sociales hacia un currículo «orientado al proceso». Enseñamos la «investigación» social como una serie de «técnicas», como una serie de métodos que permitirán a los estudiantes «aprender a investigarse a sí mismos». Aunque esto es mejor, ciertamente, que los modelos de enseñanza más memorísticos que predominaron en las décadas anteriores, al mismo tiempo puede despolitizar el estudio de la vida social. Pedimos a nuestros estudiantes que vean el conocimiento como una construcción social, que vean, en los programas más disciplinares, cómo construyen sus teorías y conceptos los sociólogos, historiadores, antropólogos y otros. Sin embargo, de ese modo no les permitimos investigar *por qué* existe una forma particular de colectividad social, *cómo* se mantiene y *quién* se beneficia de ella.

En el desarrollo del currículo, y de la enseñanza, se produce algo parecido a un fallo nervioso. Deseamos preparar a los estudiantes para que asuman «alguna responsabilidad en su propio aprendizaje». El que esos objetivos lleguen a alcanzarse realmente alguna vez, dándose lo que Sarason<sup>14</sup> ha llamado las regularidades de conducta de la institución, es interesante, pero no es ahora el centro de la cuestión. Sí es importante el hecho de que aquello sobre lo que uno está «reflexionando críticamente» suele ser algo vacío, ahistórico, unilateral e ideológicamente cargado. Así, por ejemplo, tal como demostraré en el Capítulo 5, el marco de referencia constitutivo de la mayoría de los currículos escolares se centra alrededor del consenso. Son muy escasos los intentos serios de tratar el conflicto (el conflicto de clases, conflicto científico u otros). Se «investiga», en cambio, una ideología de consenso que guarda

<sup>13</sup> Michael W. Apple, «Power and School Knowledge», *The Review of Education III* (Enero/Febrero, 1977), pp. 26-49, y los capítulos 2 y tres inferiores.

<sup>14</sup> Seymour Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston: Allyn & Bacon, 1971).



poca semejanza con la complejidad del nexo y las contradicciones que rodean al control y organización de la vida social. Por tanto, la tradición selectiva dicta que no enseñemos seriamente la historia del trabajo o de la mujer, o reinterpretará selectivamente esa historia (y en consecuencia la olvidará pronto). Sin embargo, enseñamos la historia militar y de la élite. Lo que enseña la economía está dominado por una perspectiva que surge de la Asociación Nacional de Fabricantes o de su equivalente. Pero es difícil encontrar una información honesta sobre los países que han organizado ellos mismos unos principios sociales alternativos. Estos son sólo, evidentemente, unos cuantos ejemplos del papel de la escuela en la creación de un sentido del falso consenso.

### NEUTRALIDAD Y JUSTICIA

El hecho mismo de que tendamos a reducir nuestro entendimiento de los factores económicos y sociales subyacentes en nuestra sociedad desigual a una serie de técnicas, a una serie de «cómos», refleja ya una cuestión mucho más amplia. Permítaseme citar algunas de las argumentaciones que desarrollaré con mayor detalle en los Capítulos 6, 7 y 8. Esta reducción de nuestro entendimiento se relaciona con la tecnificación de la vida en las economías industriales desarrolladas. Utilizando los términos de Habermas, las formas lógicas o instrumentales del razonamiento y la acción reemplazan a los sistemas de acción simbólica. El debate político y económico, incluso educativo, entre personas reales en sus vidas cotidianas, es sustituido por consideraciones sobre la eficacia, sobre las habilidades técnicas. Por medio de los análisis de conducta, organización de sistemas, etc., la «responsabilidad» se convierte en representaciones hegemónicas e ideológicas. Al mismo tiempo, las consideraciones sobre la *justicia* de la vida social se despolitizan progresivamente, convirtiéndose en puzzles supuestamente neutrales que pueden solucionarse mediante la acumulación de hechos empíricos neutrales<sup>15</sup>, que cuando se alimenta con ellos instituciones neutrales como las escuelas pueden ser conducidos por la instrumentación neutral de los educadores.

La afirmación de neutralidad es importante en esta representación, no simplemente en la vida social en general, sino en la educación en particular. Suponemos que nuestra actividad es neutral, que al no adoptar una posición política estamos siendo objetivos. Sin embargo, eso es significativamente falseado de dos modos distintos. En primer lugar, hay una creciente acumulación de evidencias de que la propia institución de la enseñanza no es una empresa neutral en razón de sus resultados económicos. Como comentaré

<sup>15</sup> Nos es aquí de utilidad la relación que hace Trent Schroyer's de este proceso. Véase su *The Critique of Domination* (New York: George Braziller, 1973).

más adelante, como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y otros han tratado de mostrar, y como señalaban las citas de Williams en este capítulo introductorio, aunque es un hecho que las escuelas pueden servir a los intereses de muchos individuos, y esto es innegable, al mismo tiempo, sin embargo, parecen actuar también, empíricamente, como agentes poderosos de la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase de una sociedad estratificada como la nuestra. Es una cuestión bastante complicada que trataremos en la siguiente sección de este capítulo y en el Capítulo 2, pues los textos sobre el papel que juega la escuela en la estratificación económica y cultural están aumentando de modo impresionante.

Permítaseme citar ahora, en realidad reiterar, la segunda razón por la que la afirmación de neutralidad tiene menos peso del que debiera. Esta afirmación ignora el hecho de que el conocimiento que llega ahora a la escuela es ya el fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte, y que a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de nuestra colectividad social. Ya en su misma producción y distribución como bienes públicos y económicos —en forma de libros, películas, materiales, etc.— se ha filtrado repetidamente a través de compromisos ideológicos y económicos. Por tanto, los valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el «corpus formal del conocimiento escolar» que conservamos en nuestros currículos, en nuestros modos de enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación. Puesto que estos valores actúan ahora a través de nosotros, a menudo inconscientemente, la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino más bien en qué valores debo elegir en última instancia.

Esto nos trae a primer plano otra parte del problema: los valores profundamente asentados que ya no residen arriba, como mencioné antes, sino en el «fondo» mismo de nuestras cabezas. La cuestión son las propias categorías que utilizamos para enfocar nuestra responsabilidad ante los demás, las normas constitutivas o de sentido común que empleamos para evaluar las prácticas sociales que dominan nuestra sociedad. Entre las más decisivas de estas categorías hay dos: nuestra visión de la «ciencia» y, con igual importancia, nuestro compromiso ante el individuo abstracto. Pues se da el caso de que nuestro sentido de la comunidad se ha marchitado en sus mismas raíces. Encontramos los medios de convertir al individuo concreto en una abstracción, al mismo tiempo que separamos al individuo de los movimientos sociales más amplios que podrían dar significado a las visiones de justicia, necesidades y deseos «individuales»<sup>16</sup>. Esto viene apoyado fuertemente por la noción de que

<sup>16</sup> Parte de lo siguiente aparece en forma ampliada en Michael W. Apple, «Humanism and the Politics of Educational Argumentation», *Humanistic Education: Visions and Realities*, Richard Weller, ed. (Berkeley: McCutchan, 1977), pp. 315-30.

la investigación curricular es una «actividad científica neutral» que no nos vincula a los otros de modos estructurales importantes.

Nuestra incapacidad para pensar en términos que no sean individualistas abstractos queda de nuevo bien expresada por Raymond Williams, cuando argumenta que la dominación de lo individual burgués distorsiona la comprensión de nuestras relaciones sociales reales con los otros y la dependencia de los otros<sup>17</sup>.

Recuerdo que al hablar de una persona, un minero me dijo en una ocasión: «Es de esas personas que se levanta por la mañana, aprieta un botón y espera que se encienda una luz». En cierta medida todos nos encontramos en esa posición, en la que nuestro modo de pensamiento suprime habitualmente amplias áreas de nuestras relaciones reales, incluyendo nuestra dependencia real con respecto a los demás. Pensamos en mi dinero, mi luz, en esos términos ingenuos, porque hay partes de nuestra idea misma de la sociedad que se han marchitado de raíz. En nuestro sistema presente, difícilmente tenemos una concepción de la financiación de los fines sociales con el producto social, método éste que nos mostraría continuamente, en términos reales, lo que es y hace nuestra sociedad. En una sociedad cuyos productos dependen casi totalmente de una cooperación y organización social continuas e intrincadas, esperamos consumir como si fuéramos individuos aislados que siguiéramos nuestro propio camino. Nos vemos llevados entonces a una estúpida comparación del consumo individual y el impuesto social: el primero es deseable y debe ampliarse, el otro lamentablemente es necesario y debe limitarse. De este tipo de pensamiento se deduce inevitablemente un desequilibrio físico. A menos que alcancemos un sentido realista de la comunidad, nuestro verdadero estándar de vida seguirá siendo distorsionado... Entonces podrían negociarse adecuadamente no sólo las cuestiones referentes al equilibrio en la distribución de los esfuerzos y recursos, sino también las referentes a los efectos de ciertos tipos de trabajo sobre los usuarios y productores... Lo que nos está paralizando es, precisamente, la falta de un sentido adecuado de la sociedad.

Este pasaje de Williams incluye muchas cuestiones, entre las que están las que destaco a continuación. Nuestra preocupación por el individuo abstracto en nuestra vida social, económica y educativa es exactamente eso: una mera abstracción. No sitúa la vida del individuo (y de nosotros en cuanto que educadores), como ser eco-

<sup>17</sup> Raymon Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto & Windus, 1961), pp. 298-300.

nómico y social, devolviéndola a las relaciones estructurales desiguales que produjeron el confort que goza el individuo. Puede actuar como una presuposición ideológica que nos impide establecer cualquier sentido auténtico de afiliación con los que producen nuestras comodidades, lo cual dificulta aún más la superación de la atrofia del compromiso colectivo. De este modo, el excesivo énfasis que se pone en el individuo en nuestra vida educativa, emocional y social resulta muy conveniente tanto para el mantenimiento de una ética del consumo bastante manipuladora como para el marchitamiento de nuestra sensibilidad política y económica. Por causa de los efectos latentes de esa absolutización del individuo y de la definición de nuestro papel como técnicos neutrales al servicio del progreso, resulta casi imposible que los educadores, y otros, realicen un análisis eficaz de la extensión de la injusticia social y económica. Ello hace que sus prácticas curriculares y de enseñanza sean relativamente impotentes para explorar la naturaleza del orden social del que forman parte.

Dentro de esta argumentación, un elemento de excepcional importancia es la idea de *relación*. Lo que estoy planteando podría recibir mejor el nombre de «análisis relacional». Implica que hay que ver la actividad social —siendo la educación una forma particular de esa actividad— vinculada al conjunto más amplio de las instituciones que distribuyen los recursos, de modo que clases y grupos particulares se han visto históricamente ayudados, mientras otros han sido tratados menos adecuadamente. En esencia, la acción social, los acontecimientos y objetos culturales y educativos (lo que Bourdieu llamaría capital cultural) no se «definen» por las cualidades obvias que podemos ver inmediatamente. En lugar de este enfoque positivista, las cosas cobran significado racionalmente mediante sus complejos vínculos y conexiones con el modo en que una sociedad se organiza y controla. Las relaciones mismas no son las características definitorias<sup>18</sup>. A modo de ejemplo, para entender las nociones de ciencia e individuo, especialmente tal como las empleamos en la educación, tenemos que considerarlas como categorías primordialmente ideológicas y económicas, esenciales tanto para la producción de agentes que cumplan los papeles económicos existentes como para la reproducción, por parte de esos agentes, de disposiciones y significados que les «hagan» aceptar esos papeles alienantes sin excesivos cuestionamientos<sup>19</sup>. Se convierten en aspectos de la hegemonía.

Para entender estas relaciones hegemónicas tenemos que recordar algo que mantenía Gramsci: que la hegemonía ideológica tiene dos requerimientos. No es simplemente que nuestro orden econó-

<sup>18</sup> Apple, «Power and School Knowledge», op. cit.

<sup>19</sup> Ian Hextall y Madan Sarup, «School Knowledge, Evaluation and alienation», *Society, State and Schooling*, Michael Young y Geoff Whitty, eds (Guildford, England: Falmer Press, 1977), pp. 151-71.

mico «cree» categorías y estructuras de sentimiento que saturen nuestra vida cotidiana. Además de esto tiene que haber un grupo de «intelectuales» que emplee esas categorías y les dé legitimidad, que haga que las formas ideológicas parezcan neutrales <sup>20</sup>. Por tanto, uno de los centros primordiales de nuestra investigación ha de consistir en el examen de las categorías y procedimientos que emplean «intelectuales» como los educadores.

Hasta ahora he examinado de un modo bastante general lo que percibo como una gran parte de la realidad que hay detrás de las escuelas en cuanto que instituciones, las formas de conocimiento que preservamos, reinterpretemos y distribuimos selectivamente, algunas de las categorías que utilizamos para pensar en esas cosas, y el papel del educador como participante «neutral» en los resultados a gran escala de la enseñanza. Todavía podemos hacer unos comentarios finales sobre el último aspecto del programa y el enfoque que estoy proponiendo aquí: el educador o educadora en cuanto que ser político. Es una cuestión muy personal, con mucho la más difícil. Soy plenamente consciente de la dificultad, con frecuencia la tortura, a la que se enfrenta quien ha de responder, o incluso plantear adecuadamente, esta pregunta: «¿Cuál es mi posición?» Este tipo de cuestión presupone ya al menos una conciencia incipiente de las respuestas a mis otras preguntas sobre la relación entre capital cultural y control económico y social. Exige un análisis para averiguar qué grupos y clases económicas y sociales parecen haberse visto favorecidos por el modo en que se organizan y controlan las instituciones de nuestra sociedad, y qué grupos no se han visto favorecidos.

El hecho de que esta pregunta sea tan difícil de tratar, la sensación de indefensión que nos entra cuando la planteamos (¿qué puedo hacer ahora como educador?) resulta indicativo de la profunda importancia de los argumentos de Gramsci y Williams sobre la naturaleza de la hegemonía. El sometimiento de nuestras actividades cotidianas como educadores a un escrutinio político y económico, la consideración de la escuela como parte de un sistema de mecanismos destinados a la reproducción económica y cultural, no conduce simplemente a un cuestionamiento de las prácticas educativas predominantes. Si fuera «simplemente» eso, entonces quizá podríamos cambiar esas prácticas mediante la formación de profesores, mejores currículos, etc. Evidentemente, esas prácticas pueden necesitar cambios, y sigue habiendo un lugar para esas reformas destinadas a su mejora, alguna de las cuales las propondré posteriormente en este volumen. El tipo de examen crítico que he pro-

<sup>20</sup> Carl Boggs, *Gramsci's Marxism* (London: Pluto Press, 1976), p. 9 y Persell, op. cit., pp. 7-11.

<sup>21</sup> Véase Paul Baran y Paul Sweezy, *Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1968). Véase también el análisis ejemplar en Vicente Navarro, *Medicine Under Capitalism* (New York: Neale Watson Academic Publications, 1976).

puesto cuestiona todo un conjunto de valores y acciones «exteriores» a la institución de la enseñanza. Esto es exactamente lo importante, pues si se toma seriamente debe conducir a una serie de compromisos que serán totalmente diferentes de aquellos que muchos de nosotros aceptamos. Exige la articulación progresiva de un orden social, y el compromiso con él, que como fundamento no tenga la acumulación de bienes, beneficios y credenciales, sino la maximización de la igualdad económica, social y educativa.

Todo esto nos centra alrededor de una teoría de la justicia social. Mi propia inclinación me lleva a una argumentación algo a la izquierda de una posición rawlsiana. Como principio, y en su acción, para que una sociedad sea justa debe contribuir al máximo al beneficio de los menos beneficiados<sup>22</sup>. Es decir, sus relaciones estructurales deben ser tales que igualen no sólo el acceso a las instituciones culturales, sociales y, especialmente, económicas, sino también su control real<sup>23</sup>. Esto exige algo más que un simple remiendo del motor social: implica una reestructuración de las instituciones y una reelaboración fundamental del contrato social que supuestamente nos une. La teoría de justicia social que subyace tras ese programa ha de ser generada a partir de una ideología que sea algo más que personal. Tiene también su base en una serie de afirmaciones empíricas. Por ejemplo, en las naciones desarrolladas está creciendo la separación entre los ricos y los pobres. La distribución y control de los bienes y servicios sanitarios, de alimentación y educativos es básicamente desigual en esas mismas naciones industrializadas<sup>24</sup>. El poder económico y cultural está centralizándose crecientemente en algunos grandes cuerpos corporativos poco sensibles a toda necesidad social que no sea la del beneficio. Tras algunos avances iniciales, el progreso relativo de las mujeres y de muchos grupos minoritarios se ha estancado o se está atrofiando lentamente. Por éstas y otras razones, cada vez me convengo más de que estas condiciones son generadas «naturalmente» a partir de un orden social particular. Como documentaré en este volumen, también se generan «naturalmente» a partir de esa disposición social nuestros dilemas educativos, los logros desiguales, las desiguales recompensas, la incorporación y la tradición selectiva. Pudiera ser que estas instituciones estén organizadas y controladas de tal modo que para progresar, eliminada alguna de esas condiciones, fuera necesario algo más que cambios a gran escala en sus relaciones.

<sup>22</sup> John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971).

<sup>23</sup> Para un análisis interesante del debate en educación sobre el principio de igualdad de oportunidades, véase Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1975). Véanse también los artículos sobre el control de trabajadores en el lugar de trabajo, que han aparecido en *Working Papers for a New Society* en los últimos años.

<sup>24</sup> Navarro, op. cit.

Comprendo que esto es, como mínimo, bastante controvertido. No espero que todos acepten todo lo que escribo aquí. Yo no partí de la idea de que nuestras cuestiones educativas *tienen una raíz* ética, económica y política, y busqué luego la documentación que lo demostrara. Más bien me convencí, y esto es importante, por evidencias que están a la disposición de todo el que desee buscar y cuestionar, de todo el que pueda aprender a analizar la hegemonía. Ello forma parte, en realidad, del programa que quisiera explicar aquí. Una cosa que debe quedar clara es que este programa exige también una gran dosis del antiguo y duro trabajo «intelectual». Implica una gran dosis de lectura, estudio y debate honesto en áreas de las que la mayoría de nosotros sólo conocemos unos antecedentes limitados. Dada la gran dificultad de ser un educador decente (con su consumo de tiempo y drenaje emocional), no estamos habituados a examinar la actividad educativa en un nivel ético, político y económico, por no decir crítico. Esta tarea se dificulta aún más por lo que podría llamarse la política de la distribución del conocimiento. Es decir, las herramientas y marcos de referencia a los que me acabo de referir no son fácilmente distribuidos por las instituciones predominantes de la distribución y conservación cultural, como las escuelas y los medios de comunicación. Estas tradiciones críticas son víctimas ellas mismas de la tradición selectiva. Si son correctas mis argumentaciones de ésta y otras partes del volumen acerca de la naturaleza del conocimiento que entra en las escuelas, esas limitaciones podrán ser desafortunadas, pero eran de esperar. Sin embargo, si no abordáramos la tarea de dominar esas tradiciones, de reaprenderlas, estaríamos ignorando el hecho de que los acuerdos institucionales y educativos que nos controlan fueron creados por nosotros. Por tanto también pueden ser reconstituidos.

He afirmado hasta ahora que cualquier valoración seria del papel de la educación en una sociedad compleja debe contar como parte importante de su programa al menos con tres elementos. Necesita situar al conocimiento, la escuela y al propio educador dentro de las condiciones sociales reales que «determinan» a esos elementos. También he afirmado que, para que sea significativo, ese acto situacional debe ser guiado por una visión de la justicia económica y social. Por tanto, he mantenido que la posición del educador no es neutral ni en cuanto a las formas de capital cultural distribuido y empleado por las escuelas ni en cuanto a los resultados económicos y culturales de la propia empresa de la enseñanza. Estas cuestiones se analizan mejor por medio de los conceptos de hegemonía, ideología y tradición selectiva, y sólo serán plenamente entendidas por medio de un análisis relacional.

Sin embargo, como hemos mencionado, hay una creciente tradición de estudios educativos que quiere tomar seriamente este programa de análisis relacional. Examinemos ahora lo que este volumen analiza con más detalle en otros lugares.

## II. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL ACTO «SITUACIONAL»

En su prefacio a la traducción inglesa de la obra clásica de Karl Mannheim, *Ideology and utopia*, Louis Wirth afirma que «las cosas más importantes... que sabemos sobre un hombre es lo que éste da por supuesto, y los hechos más elementales e importantes de una sociedad son aquellos que raramente se debaten y que en general se consideran como establecidos <sup>25</sup>». Es decir, para percibir y entender la actividad de los hombres y mujeres de un periodo histórico específico, hay que empezar por cuestionar lo que para ellos es incuestionable. Como diría Marx, uno no acepta las ilusiones de una época, las valoraciones que hacen los propios participantes de sus actividades intelectuales y programáticas (aunque a buen seguro éstas sean importantes); lo que debe hacer el investigador es *situar* estas actividades en la arena, más amplia, del conflicto económico, ideológico y social.

Ya comenté que en el campo de estudio educativo no hay una gran tradición «situacional». De hecho, si tuviéramos que señalar una de las áreas más desatendidas de la investigación educativa, sería precisamente ésta, el estudio crítico de la relación entre las ideologías y la práctica y el pensamiento educativos, el estudio de la serie de suposiciones, aparentemente de sentido común, que guían nuestro campo técnicamente mentalizado. Esa investigación crítica tendría que poner al descubierto los intereses y compromisos políticos, sociales, éticos y económicos que son aceptados acríticamente como «el modo de vida real» en nuestra vida cotidiana como educadores.

El estudio de las interrelaciones entre ideología y currículo y entre ideología y argumentación educativa tiene importantes implicaciones para el campo del currículo y para la teoría educativa y la política en general. Como argumentaré en este volumen, necesitamos examinar críticamente no sólo «cómo un estudiante adquiere más conocimiento» (que es la cuestión dominante en este campo mentalizado por *la eficacia*), sino también «por qué y cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva se presentan en la escuela como un conocimiento objetivo y factual». Concretamente, ¿cómo puede el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman las escuelas como si fueran verdades incuestionables esos niveles limitados y parciales del conocimiento? *Estas cuestiones deben plantearse al menos en tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuyen las regularidades básicas cotidianas de la escuela a que los estudiantes aprendan esas ideologías; 2) cómo las formas específicas del conocimiento curricular del pasado y el presente reflejan esas configuraciones; y 3) cómo se reflejan esas ideologías en*

<sup>25</sup> Louis Wirth, «Preface» a Karl Mannheim, *Ideology and Utopia* (New York: Harcourt, Brace & World, 1936), pp xxii-xxiii.



*las perspectivas fundamentales que emplean los educadores para ordenar, guiar y dar significado a su propia actividad.*

La primera de estas cuestiones se refiere al currículo oculto de la escuela: la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela día a día y durante una serie de años. La segunda cuestión nos convierte en problema el conocimiento educativo mismo, exigiéndonos que prestemos mucha más atención al «material» del currículo, al lugar de donde procede el conocimiento, nos hace plantearnos a quién pertenece el conocimiento, a qué grupos sociales apoya, etc. La última cuestión trata de conseguir que los educadores sean más conscientes de los compromisos ideológicos y epistemológicos que aceptan y promueven tácitamente en su trabajo al utilizar determinados modelos y tradiciones: por ejemplo, un positivismo vulgar, organización de sistemas, funcionalismo estructuralista, proceso de etiquetado social o modificación de conducta. Sin una comprensión de estos aspectos de la vida escolar, que los conecte seriamente con la distribución, calidad y control del trabajo, poder, ideología y conocimiento cultural exteriores a nuestras instituciones educativas, la política y teoría educativa que llevan a cabo puede tener un impacto mucho menor al que ellos esperan.

A buen seguro que abundan actualmente los ejemplos de este acto situacional de las técnicas y la argumentación educativa en un contexto más amplio y global. Determinados historiadores de la educación, como Katz, Karier, Kaestle, Feinberg y otros, nos han dado una imagen de la relación, por ejemplo, entre los intereses burocráticos, económicos e ideológicos y la enseñanza que tienen menos de autofelicitación que nuestras ideas previamente aceptadas del pasado. Añadamos a esto los análisis actuales de la economía política de la educación y las posibilidades de una reforma educativa que han hecho Bowles y Gintis, Carnoy y Levin, y otros. Menos familiares son posiblemente, aunque igualmente importantes, las investigaciones sociológicas relativamente recientes sobre los vínculos entre el conocimiento escolar y dichos intereses. Todos estos estudios están inspirados, tácita o explícitamente, por la creencia de que puede obtenerse una valoración más completa y honesta de las cuestiones educativas si se las sitúa dentro de un marco de referencia de concepciones competitivas de la justicia, de la igualdad social y económica y de lo que es el poder legitimado y quién debe tenerlo.

Por ejemplo, en un reciente análisis crítico de la sociología de la educación, titulado *The Sociology of Education: Beyond Equality*, Philip Wexler pide una minuciosa reorientación de la investigación sociológica de las escuelas<sup>26</sup>. Basándose en algunos de los

<sup>26</sup> Philip Wexler, *The sociology of Education: Beyond Equality* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1976).

trabajos europeos y americanos actuales sobre la relación entre ideología y currículo, y entre la escuela y la creación de la desigualdad, afirma que para entender plenamente el funcionamiento de la escuela debemos estudiarla como una institución que «procesa conocimiento», como una institución que cumple una función ideológica. En gran parte, la sociología de la educación viene a convertirse en la ideología del conocimiento escolar. Por tanto, los estudios curriculares, la comprensión sociológica y el estudio de las ideologías políticas y económicas vienen a fundirse en una perspectiva unificada que nos permite profundizar en el lugar que ocupa la escuela en la reproducción *cultural*, así como *económica*, de las relaciones de clase de una sociedad industrial desarrollada. La idea de Wesler resulta provocativa por varias razones. Considera la investigación social y educativa en gran medida como un acto político, algo que analizaré con mayor profundidad en una parte posterior de este volumen. Nos pide también que nos centremos en el conocimiento y los símbolos que la escuela y otras instituciones culturales legitiman explícita o tácitamente. Esto no quiere decir que se desestime el hecho de que la escuela, como dice el antiguo refrán, no se limite simplemente a «enseñar conocimientos», sino que también «enseña a niños». Lo que más bien nos exige es que tratemos de entender de qué modo los tipos de símbolos que la escuela organiza y selecciona están dialécticamente relacionados con los modos en los que los tipos particulares de estudiantes se organizan y son seleccionados, y en última instancia son estratificados económica y socialmente. Todo esto se acompaña por una preocupación por el poder. ¿Quién lo tiene? ¿Contribuyen determinados aspectos de la enseñanza —la organización y la selección de la cultura y las personas (pues eso es lo que hace en realidad la escuela)— a una distribución más equitativa del poder y los recursos económicos, o tiende a conservar las desigualdades existentes? Cualquiera que sea la respuesta que dé uno a estas preguntas, para entender cómo lo hace la escuela son esenciales dos cosas. En primer lugar, hay que ver el funcionamiento de la escuela uno mismo. El investigador debe comprender de qué modo las regularidades cotidianas de «la enseñanza y el aprendizaje de la escuela» producen estos resultados. En segundo lugar, uno ha de tener esa sensibilidad peculiarmente marxista hacia el presente en cuanto que historia para ver las raíces y conflictos históricos que hicieron que esas instituciones fueran lo que son hoy en día. Sin esa comprensión dual es mucho más difícil entender las «funciones» económicas y culturales de nuestras instituciones educativas.

Un modo de pensar en la cultura de la sociedad consiste en emplear una metáfora de la distribución. Es decir, uno puede pensar en el conocimiento como desigualmente distribuido entre las clases sociales y económicas, grupos ocupacionales, diferentes grupos de edad y grupos de distinto poder. De este modo, unos grupos tienen acceso al conocimiento que se les distribuye a ellos y no a otros.

Probablemente, lo contrario a esto también es cierto. La *falta* de ciertos tipos de conocimiento —el punto donde se encuentra su grupo particular dentro del complejo proceso de conservación y distribución cultural— se relaciona sin duda con la ausencia, en ese grupo, de ciertos tipos de poder político y económico de la sociedad.

Esta relación entre la distribución cultural y la distribución y el control del poder económico y político —o dicho más claramente, la relación entre conocimiento y poder— resulta verdaderamente difícil de entender. Sin embargo, una comprensión del modo en que el control de las instituciones culturales mejora el poder de determinadas clases para controlar a las otras puede proporcionarnos la perspectiva necesaria sobre el modo en que la distribución de la cultura se relaciona con la presencia o ausencia de poder en los grupos sociales.

Muchos educadores, si no la mayoría, están poco familiarizados con este problema. Tendemos a percibir el conocimiento como un «artefacto» relativamente neutral. Hemos hecho de él un «objeto» psicológico o un «proceso» psicológico (y en parte lo es, evidentemente). Sin embargo, de ese modo casi hemos despolitizado totalmente la cultura que distribuye la escuela. No obstante, abundan los curriculistas y sociólogos de la educación que se toman mucho más en serio preguntas como las siguientes: «¿De quién es la cultura?», «¿Cuál es el conocimiento de un grupo social?», «¿En interés de quién se enseña en instituciones culturales como la escuela determinados conocimientos (hechos, habilidades, propensiones y disposiciones)?». Como ya he dicho en otro lugar, los mejores ejemplos de este trabajo se encuentran en algunos de los volúmenes recientes ingleses. Están entre ellos el de Michael F.D. Young, editor, *Knowledge and Control*, Richard Brown, editor, *Knowledge, Education and Cultural Change*, Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, volumen 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Michael Flude y John Ahier, editores, *Educability, Schools and Ideology* y el de Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and Social Control*.

Tanto el programa de investigación de estos volúmenes, como

<sup>27</sup> Michael W. Apple, «Curriculum as Ideological Selection», *Comparative Education Review*, XX (junio, 1976), pp. 209-15, y Michael W. Apple y Philip Wexler, «Cultural Capital and Educational Transmissions», *Educational Theory*, XXVII (Winter, 1978).

<sup>28</sup> Michael F. D. Young, ed., *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971), Richard Brown, ed., *Knowledge, Education and Cultural Change* (London: Tavistock, 1973), Basil Bernstein, *Class, Codes and Control Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* 2.<sup>a</sup> ed: London: Routledge & Kegan Paul, 1977), Michael Flude y John Ahier, eds., *Educability, Schools and Ideology* (London: Halstead, 1974). Y Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975). Una revisión de gran parte de éste trabajo puede encontrarse en John Eggleston, *The Sociology of the Scholl Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977).

la perspectiva que estoy elaborando aquí, están influidos por la afirmación de Raymond Williams de que la educación no es un producto como el pan o las cartas, sino que debe ser visto como una selección y organización de todo el conocimiento social disponible en un momento determinado. Como esta selección y organización implica elecciones sociales e ideológicas conscientes e inconscientes, una tarea primordial del estudio curricular estriba en relacionar estos principios de organización y selección del conocimiento con sus posiciones institucionales y posicionales de la escuela, y a continuación con la arena más amplia de las estructuras institucionales que rodean a las aulas<sup>29</sup>. Cuando se aplican a lo que ha venido en llamarse de modo reciente la sociología del conocimiento escolar, todos estos puntos significan una serie de cosas. Significan que por razones metodológicas no se debe dar por supuesto que el conocimiento curricular sea neutral. Más bien hay que buscar los intereses sociales encarnados en la propia forma del conocimiento. Esos puntos también significan que uno debe estudiar el currículo que se utiliza dentro de la escuela. En lugar de estudios de factor-producto del rendimiento escolar, el investigador necesita «vivir» en las aulas, contemplar las complejas formas de interacción que se producen en ellas. De este modo suele obtenerse un cuadro más preciso sobre los «tipos» particulares de estudiantes que «obtienen» unos tipos particulares de conocimiento y disposiciones. Evidentemente, de esta forma adquiere una importancia particular el análisis del proceso de etiquetado de la escuela. Además, puede verse cómo se crea y utiliza realmente el conocimiento en las situaciones escolares. Finalmente, puede documentarse la enseñanza tácita de un currículo oculto.

Todos estos datos son importantes para entender de qué modo actúa la escuela a fin de distribuir una cultura popular y de élite. Sin embargo, para tomar más en serio la argumentación de Williams hay que dar un nuevo paso. El investigador debe pensar estructural o relacionalmente. Debe vincular este proceso de distribución cultural con las cuestiones de poder y control exteriores a la escuela. Ahora bien, esto introduce los elementos políticos y económicos en el corazón mismo de la investigación educativa. Se trata de una ruptura bastante significativa con los momentos pasados de los estudios sociales y educativos, la mayor parte de los cuales (de modo impreciso) afirmaban que su posición subyacente era apolítica y no guardaba relación alguna con el modo en que se distribuían el poder y los recursos en la sociedad. De hecho, tal como veremos con más detalle en el Capítulo 2, la posición general afirmada por las personas interesadas, por ejemplo, por la reproducción cultural y económica es que la investigación del conocimiento escolar, y de las formas más generales de investigación educativa, es, al menos tácitamente, un acto político. Sin embargo, al mismo

<sup>29</sup> Young. op. cit., p. 24.

tiempo que se *pide* un compromiso político se argumenta *contra* la particular afiliación política que ha dominado el discurso curricular y la política educativa: la tradición liberal.

Realmente, algunas de las similitudes existentes entre los estudiosos preocupados por una valoración más crítica de la escuela en cuanto que fuerza reproductiva puede verse precisamente en esto, en su tratamiento de la teoría educativa liberal, la cual confía en la ciencia, la neutralidad y la educación como formas de mejora social. Por ejemplo, tal como comenta Feinberg, una de las mayores debilidades de la teoría liberal surge de su incapacidad para considerar a los acontecimientos como signos de cuestiones estructurales serias. Convierte las preocupaciones educativas en «problemas» administrativos, <sup>30</sup> en lugar de en ejemplos de conflictos económicos, éticos y políticos <sup>30</sup>.

Aunque existen diferencias entre ellas, las personas que, como yo mismo, han tratado de situar los fenómenos escolares dentro de su contexto social y económico parecen estar de acuerdo en una cosa importante. 'Hay que cuestionar la mayoría de los aspectos importantes de la visión liberal de la sociedad y la educación. Aunque esta idea no es ciertamente ni homogénea ni "unitaria, ni la única base sobre la cual se genera la política educativa 'y curricular, el liberalismo, en cuanto que forma de mejora social, es enfatizado porque sus «presuposiciones y dimensiones han penetrado en los modelos de la práctica más decisivamente que cualquier otra ideología»<sup>31</sup> política educativa liberal —con su ética del rendimiento individual supuestamente basado en el mérito— se ve como un lenguaje de justificación, como una forma ideológica, y no como una descripción plenamente precisa del funcionamiento de la educación. Aunque describe determinados aspectos de la enseñanza (ciertos individuos y grupos tienen un buen rendimiento en la escuela), deja de ver las conexiones existentes, por ejemplo, entre la «producción» de determinados tipos de personas y conocimientos, por una parte, y la reproducción de una sociedad desigual que establece los papeles para los que estos agentes son producidos por la otra<sup>32</sup>.

¿Pero qué es, exactamente, lo que se está cuestionando?

Posiblemente, el principio más importante de la ideología educativa liberal es que la educación crea y sostiene el cambio social. Esta fe descansa en una serie de presuposiciones críticas... La primera de ellas es que la enseñanza afecta críticamente al nivel *de* progreso y crecimiento económico por sus vinculaciones con la tecnología. El nivel de crecimiento tecnológico se toma como base para determinar el nivel de crecimiento económico y es visto, así-

<sup>30</sup> Feinberg, op. cit., p. vii.

<sup>31</sup> Roger Dale, et. al., op. cit., p. 1.

<sup>32</sup> Ibid., pp. 1-2.

mismo, como dependiente del nivel de enseñanza. El sistema educativo proporciona el personal que hace retroceder las fronteras del conocimiento técnico, consolida estos avances y los lleva a nuestras vidas cotidianas. Por medio de la planificación de la mano de obra, los imperativos aparentes del proceso de producción técnica presionan al sistema escolar para que produzcan una fuerza de trabajo diversamente cualificada. La expansión y diferenciación de las instituciones educativas se apuntala por la creencia en el papel de apoyo que puede jugar la educación de cara al crecimiento tecnológico, lo cual nos ha conducido no sólo al rápido crecimiento de la educación superior en la década de los 60, sino también a un énfasis continuado en la educación técnica y empresarial.

La segunda presuposición implica una idea de la educación como institución capaz de redirigir las desigualdades sociales, de superar —por medio de la igualdad de oportunidades educativas— la injusta distribución de las posibilidades que tenemos en la vida. Se considera que el sistema educativo proporciona una escalera y un camino para la movilidad social, ejecutando procedimientos de selección objetiva para el establecimiento de una meritocracia, movilidad social en la que la única cualificación para el progreso personal es la «capacidad». El sistema educativo se convierte en el mecanismo clave de la selección social, en beneficio tanto de la sociedad como del individuo.

Finalmente, se considera que la educación y la cultura que produce y transmite son rasgos independientes y autónomos de nuestra sociedad. Las medidas educativas se dirigen a la producción del conocimiento y de individuos conocedores mediante el patrocinio de la investigación académica y de la reforma curricular. El idealismo inherente a la tradición liberal presenta a la cultura y a la enseñanza como fuerzas políticamente neutrales para el cambio social.

Frente a esta serie de presuposiciones sobre la educación y su relación con el orden social, los estudiosos interesados por la reproducción cultural y económica interpretan el aparato cultural y educativo como elementos de una teoría del control social<sup>33</sup>. Por tanto, hay que cuestionar al menos tres ideas interrelacionadas: que los procesos de selección son neutrales; que la «capacidad» (en lugar de la socialización de los estudiantes con respecto a valores y normas social y económicamente relacionados) es lo que la escuela enfatiza realmente; y si es cierto que la escuela *está* realmente organizada para enseñar informaciones y habilidades curriculares téc-

<sup>33</sup> Ibid., p. 2.

picas a todos los estudiantes de modo que cada persona tenga iguales posibilidades de gratificación económica.

Así, tal como han señalado Bowles y Gintis, y como yo mismo explicaré más adelante, es posible que la escuela no apunte a una selección y producción neutral de una «fuerza de trabajo diversamente cualificada». Más que por la distribución de las habilidades, parece interesada por la distribución de las normas y disposiciones convenientes al lugar que ha de ocupar cada uno en una sociedad jerárquica. Pero hemos de tener aquí mucho cuidado de no enfatizar demasiado este caso de un modo excesivamente determinista, pues no todas estas presuposiciones liberales son totalmente incorrectas. Por ejemplo, tal como demostraré en el Capítulo 2, la educación *se* vincula al crecimiento técnico, pero de un modo más complejo y menos justo y equitativo a como podríamos pensar. Pues la propia vinculación entre enseñanza y conocimiento técnico ayuda a *generar* la desigualdad, no a reducirla. Sin embargo, en conjunto, estas críticas dirigidas contra la tradición liberal proporcionan el marco de referencia subyacente para un análisis más crítico de la enseñanza y de la «sabiduría» convencional que la guía. Todas afirman que una buena parte de la teoría educativa general y de la teoría curricular ha actuado como una serie de persianas ideológicas que impiden una investigación más seria e inquisitiva de las desiguales estructuras institucionales de la sociedad americana y de la relación entre la escuela y esas estructuras.

Sin embargo, ¿cómo es posible que algo que trata tan fervientemente de ayudar —y la teoría y práctica educativa liberal claramente lo intenta— puede ser una forma ideológica que encubra la realidad de la dominación? Al fin y al cabo, muy pocos educadores intentan otra cosa que servir a su clientela. ¿Quizá es que sus motivos, sus acciones, están ideológicamente recargados? Para resolver este problema, nos resulta significativa aquí la noción misma de ideología, por lo que requiere un tratamiento más detallado.

## SOBRE LA NATURALEZA DE LA IDEOLOGÍA

Generalmente resulta problemático el significado de la ideología. Casi todo el mundo parece aceptar que se puede hablar de la ideología haciendo referencia a algún tipo de «sistema» de ideas, creencias, compromisos fundamentales o valores sobre la realidad social, pero aquí termina el acuerdo<sup>34</sup>. Las interpretaciones difieren con respecto al *alcance* o gama de los fenómenos que son presumiblemente ideológicos y con respecto a la *función*: lo que las

<sup>34</sup> En el examen siguiente me baso en el tratamiento excelente de la ideología que hacen Helen M. McClure y George Fischer, «Ideology and Opinion Making: General Problems of Analysis» (New York: Columbia University Bureau of Applied Social Research, julio, 1969, ciclostilado).

ideologías hacen realmente por las personas que las «tienen». Las interpretaciones del alcance de la ideología son muy variadas. Los fenómenos que se incluyen bajo ella pueden agruparse al menos en tres categorías: 1) justificaciones o racionalizaciones muy específicas de las actividades de unos grupos ocupacionales particulares e identificables (por ejemplo, ideologías profesionales); 2) programas políticos y sociales de mayor amplitud; y 3) visiones globales del mundo, perspectivas, o lo que Berger y Luckmann, y otros, han llamado los universos simbólicos.

Funcionalmente, la ideología ha sido evaluada históricamente como una forma de falsa conciencia que distorsiona la imagen que uno tiene de la realidad social y que sirve a los intereses de las clases dominantes de una sociedad. Sin embargo, tal como dice Geertz, también ha sido tratada como «sistemas de interacción de símbolos» que proporcionan el modo primordial de hacer que «sean significativas unas situaciones sociales que de otro modo serían incomprensibles»<sup>35</sup>, es decir, como creaciones inevitables que son esenciales y que funcionan como convenciones compartidas de significados destinadas a hacer comprensible una compleja realidad social.

Evidentemente, estas distinciones entre la función de la ideología no son más que tipos ideales, polos entre los cuales entran la mayoría de las posiciones sobre la cuestión de lo que es la ideología y lo que hace. Ambas posiciones típicas e ideales surgen de tradiciones, sin embargo, y tienen sus impulsores modernos. La primera, que ha recibido el nombre de «teoría del interés» de la ideología, enraizada en la tradición marxista, considera que el papel primordial de la ideología es la justificación de los intereses de grupos económicos y políticos contendientes o de cualquier otro grupo. La segunda visión, la tradición de la «teoría de la tensión», que tiene a Durkheim y Parsons como impulsores mejor conocidos, suele considerar que la función más importante de la ideología es su papel de proporcionar significado a las situaciones problemáticas, proporcionando una útil «definición de la situación», si así lo prefiere, y posibilitando de este modo la actuación de los individuos y los grupos.

Incluso con estas orientaciones tan divergentes, parece existir una base común entre aquellos que se interesan por el problema de la ideología, base común que estriba en que se suele considerar que la ideología tiene tres rasgos distintivos. Siempre se refiere a la legitimación, el conflicto de poderes y a un estilo especial de argumentación. McClure y Fischer describen con gran claridad cada una de estas características<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Véase, por ejemplo, Clifford Geertz, «Ideology as a Cultural System», *Ideology and Discontent*, David Apter, ed. (New York: Free Press, 1964), pp. 47-76.

<sup>36</sup> McClure y Fischer, op. cit., pp. 7-10.



1. **Legitimación:** Los sociólogos parecen aceptar que la ideología se ocupa de la legitimación: la justificación de la acción del grupo y su aceptación social. Esto es así tanto si los autores hablan de la racionalización de los intereses invertidos, de los intentos de mantener un papel social particular, o de una actividad justificativa y apologética..., interesada por el establecimiento y defensa de unos modelos de conducta. En cada caso los autores tratan como cuestión primordial la legitimación del modo en que se organiza socialmente una actividad... Cuando las presuposiciones básicas subyacentes a una disposición social parecen encontrarse seriamente en peligro, la necesidad de legitimación resultante puede tomar la forma de una preocupación por lo sagrado..., «la ideología trata de santificar la existencia poniéndola en última instancia bajo el dominio de los principios rectos».

2. **Conflicto de poderes:** Toda la literatura sociológica vincula la ideología con los conflictos existentes entre las personas que buscan o tienen el poder. Pero algunos autores entienden el poder, o la política, en un sentido más estrecho, y otros en un sentido más amplio. En el sentido más estrecho, estos términos se refieren a una distribución normal en la sociedad de la autoridad y los recursos que en general tienen lugar dentro de una esfera: la esfera de la política. En un sentido más amplio, el poder y la política implican cualquier esfera de actividad, y todos los aspectos que tratan con la asignación de recompensas... El conflicto de poderes siempre se da en las disputas ideológicas, se reconozca o no expresamente esa dimensión.

3. **Estilo de la argumentación:** Muchos autores observan que una retórica muy especial, y un afecto ampliado, marcan la argumentación que tiene lugar en la esfera de la ideología..., consideran que la retórica es muy explícita y relativamente sistemática..., al menos dos razones pueden dar cuenta de la retórica distintiva.

En primer lugar, la importancia fundamental de estas presuposiciones para la supervivencia misma de un grupo crea una tensión con respecto a una explicación más elaborada de las presuposiciones que marcan a ese grupo, a fin de reforzar la solidaridad y el acuerdo entre sus miembros. Inversamente, parece darse una tendencia a articular las presuposiciones que son compartidas —o que son compatibles— con aquellas contenidas en los sistemas de pensamiento rivales. En este caso, la explicación es una táctica que trata de persuadir, de obtener apoyos o de convertir a los ajenos.

En segundo lugar, cualquier explicación de las presuposiciones e ideas implícitas en un modo de organizar la ac-

tividad disfrazará probablemente la cualidad vaga de esas ideas y presuposiciones cuando son utilizadas en la práctica.

Estas diversas características de la ideología tienen importantes implicaciones para el análisis de la teoría liberal y de la educación como forma hegemónica, pues en breve tendremos motivos para ver de qué modo el lenguaje y la visión mundial de la ciencia, la eficiencia, «la ayuda», y el individuo abstracto tienen esas funciones ideológicas en el campo del currículo. Sin embargo, de este análisis relativamente breve podremos llegar a la conclusión de que la ideología no puede ser tratada como un fenómeno simple. Ni tampoco puede ser empleada simplemente como una cachiporra con la que se golpea la cabeza de un oponente («Ajá, su pensamiento no es más que ideología y por tanto podemos ignorarlo») sin que en ese proceso nos perdamos algo. Todo tratamiento serio de la ideología ha de enfrentarse más bien a su alcance y su función, con su papel dual en cuanto que serie de normas que dan significado y su potencia retórica en las argumentaciones sobre el poder y los recursos<sup>37</sup>.

Por ejemplo, en capítulos posteriores examinaremos el papel jugado por los modelos dominantes de organización, evaluación e investigación dentro del campo del currículo. Exploraré de qué modo cada uno de estos elementos parece dar significado a nuestra actividad como educadores; ayudándonos a organizarla, de unos modos que tendemos a pensar que son básicamente neutrales y útiles en lo económico y en lo cultural, tendremos que ver de qué modo estas tradiciones y modelos dominantes cumplen funciones retóricas al dar a las agencias suministradoras de fondos y al «público» una visión de nuestra aparente sofisticación, y finalmente, veremos de qué modo estos modelos disfrazan los valores reales, los intereses y el funcionamiento social que los apuntalan. Para poder avanzar tendremos que referirnos aquí conjuntamente al alcance y la función de la ideología. El modo más útil de pensar en estas complejas características, el carácter y las variadas funciones de la ideología, se encuentra en el concepto de hegemonía. La idea de que la saturación ideológica invade nuestra experiencia nos permite ver que la gente puede emplear marcos de referencia que le ayudan a organizar su mundo y le permiten creer que son participantes neutrales de la instrumentación neutral de la enseñanza (como veremos, así sucede con una gran parte del lenguaje empleado por los educadores), mientras que, al mismo tiempo, esos marcos de referencia sirven a unos intereses ideológicos y económicos particulares que se mantienen ocultos. Como comentaba Wexler, para ver cómo

---

<sup>37</sup> Para una nueva discusión del problema de la ideología, uno de los tratamientos analíticamente más interesantes puede encontrarse en Nigel Harris, *Beliefs in Society: The Problem of Ideology* (London: C. A. Watts, 1968).

sucede esto tendremos que entretrejer los análisis curriculares, sociopolíticos, económicos y éticos de modo tal que muestren las sutiles conexiones existentes entre la actividad educativa y esos intereses.

En los capítulos siguientes iniciaré esta tarea examinando con mayor detalle las tres importantes áreas de investigación que, como dije en la segunda sección de este capítulo preliminar, son esenciales para una comprensión completa de la relación existente entre la ideología y la experiencia escolar. Esas áreas eran: 1) las regularidades básicas de la experiencia escolar y la enseñanza ideológica encubierta que se produce con ellas; 2) cuáles son los compromisos ideológicos encerrados en el currículo abierto; y 3) el apuntalamiento ideológico, ético y evaluativo de los modos en que ordinariamente pensamos, planificamos y evaluamos estas experiencias. Los capítulos tendrán una forma algo dialéctica, reiterando y haciendo más sutiles, cuando sea necesario, determinadas argumentaciones críticas, basándonos en los capítulos anteriores, y a veces ofreciendo sugerencias concretas para la acción de los educadores.

El último punto, la oferta completa de sugerencias concretas, ejemplifica una contradicción existente en este volumen de la cual soy bien consciente. Por el hecho mismo de que escribo este libro en cuanto que *educador* que habla a otros educadores, y sin duda a un grupo de científicos sociales interesados, de analistas políticos y de filósofos, me doy cuenta de qué estoy cogido. Pues cuando una persona se compromete en un análisis crítico serio sigue teniendo una obligación ética de hacer que la vida de los estudiantes que residen en las instituciones que aquí analizo sea más vivible, más poética y significativa. Por tanto, éstas son las reformas de mejora incorporadas a lo largo del volumen. Algunas de ellas conciernen a los derechos de los estudiantes, otras al uso de unos modos más éticos y más conscientes de aspecto político en la investigación del currículo, y otras sugieren formas de currículo más honestas. Doy éstas precavidamente, casi con desgana, aunque tácticamente son también importantes. Pues la acción sobre ellas puede llevarnos a una clarificación de la posibilidad real de alterar aspectos de la vida escolar y, lo que quizá sea más importante, nos puede llevar a comprender la necesidad de una acción más colectiva y de orientación más estructural. Sin embargo, las incluyo con la esperanza de que otros educadores recorran el sendero que me ha llevado a mí, personalmente, de la preocupación por la comprensión ética y poética del currículo a lo que es, esperanzadoramente, el inicio de una búsqueda más madura de un orden social justo que -permita que tal comprensión sea, de nuevo, una parte constitutiva de nuestra experiencia.

Como indica brevemente la tabla de contenidos, los capítulos siguientes cubren, por una parte la relación existente entre ideología, política y economía, y por la otra el currículo explícito y oculto y las teorías educativas predominantes. En los Capítulos 2, 3 y 5 tra-

to la primera área o cuestión importante (de qué modo las regularidades básicas o el currículo oculto de la escuela representan y enseñan • configuraciones ideológicas) . En los Capítulos 2, 3, 4 y 5 se analiza el área segunda (la relación entre la ideología y el propio conocimiento curricular explícito) . En los Capítulos 4, 6, 7 y 8 se examina la cuestión final (cómo se reflejan en nuestras teorías y en las prácticas y medidas de mejora los compromisos ideológicos, políticos, éticos y económicos). De este modo, el lector tiene la oportunidad de ver que la sociedad general tiene un gran impacto sobre cosas tales como la teoría educativa, el conocimiento aparente y no tan aparente que enseña la escuela, y los modos de evaluación y mejora que emplea la escuela.

Examinaremos en primer lugar el papel que juega la escuela en la creación y recreación de la hegemonía de los estudiantes. Una vez esté esto claro, examinaremos cómo opera la hegemonía «en las cabezas» de «intelectuales» como los educadores. Los siguientes capítulos tratarán estas tareas de esta forma:

Capítulo 2, «Ideología y reproducción económica y cultural»; trata de profundizar en las tradiciones que dominan actualmente el discurso curricular. Se centran más claramente en la sociología y la economía del currículo, analizando el papel de éste en la interrelación existente entre la reproducción económica y cultural. El capítulo explora las vinculaciones entre el acceso, o su *falta*, a la distribución del conocimiento «legitimado» y la recreación de la desigualdad cultural y económica, examinando parcialmente el papel que tiene la enseñanza de cara al crecimiento técnico.

El capítulo 3, «Economía y control en la vida escolar cotidiana» (con Nancy King), examina la otra cara de la moneda. Al centrarse en las relaciones sociales y currículos informales, así como en los currículos formales de la enseñanza, ilumina la enseñanza ideológica o hegemónica que se produce por el simple hecho de que los estudiantes vivan escolarizados durante largos periodos de tiempo. El capítulo tiene dos elementos, proporciona un breve análisis histórico del modo en que ciertos tipos de conocimiento escolar, con un interés confesado por el control social, se convirtieron en el marco de referencia subyacente de la organización de la vida escolar cotidiana. En segundo lugar, ofrece pruebas empíricas de la experiencia en un jardín de infancia, que documentan el papel de la escuela en la enseñanza de unas disposiciones y conocimientos económicos e ideológicos, los cuales tienen unos resultados bastante conservadores.

El Capítulo 4, «Historia curricular y control social» (con Barry Franklin), trata de tomar seriamente la importancia de tener una «sensibilidad hacia el presente como historia», investigando nueva-

mente los modos por los que entraron en el campo estas tradiciones conservadoras, especialmente el compromiso con el consenso y la mentalidad semejante. Este capítulo sigue profundizando en el breve examen histórico realizado en las secciones anteriores del libro. investiga las raíces de los compromisos y fuerzas económicas y sociales concretas que proporcionaron el contexto ideológico para la selección de los principios y prácticas que siguen dominando el campo curricular y la educación en general.

El Capítulo 5, «El currículo oculto y la naturaleza del conflicto», examinará los intereses sociales todavía encarnados en las formas dominantes de conocimiento curricular que se encuentran actualmente en la escuela, intereses que reflejan una serie de presuposiciones ideológicas analizadas ya en el Capítulo 4. Examina el conocimiento explícito de los materiales y proposiciones curriculares ampliamente aceptados de la ciencia y los estudios sociales, presutando una atención particular, nuevamente, a la ideología del consenso, que invade el conocimiento escolar, y a la falta de una distribución de conocimientos curriculares políticamente más potentes. Es un estudio del modo en que opera la tradición selectiva para el mantenimiento de una cultura dominante efectiva.

El Capítulo 6, «La organización de sistemas y la ideología de control», lleva nuestra investigación hacia el modo en que opera la hegemonía en el fondo de las mentes de los educadores, profundizando en el papel de las ideologías de cara a la organización del conocimiento curricular selecto y de las escuelas. Hace referencia a su falta esencial de neutralidad ética, social y económica y a su uso como mecanismo de aquiescencia política, de consenso y de control social.

El Capítulo 7, «Las categorías de sentido común y la política del etiquetado», continúa la investigación de la saturación ideológica de la conciencia de los educadores. Se centra en el modo en el que el capital cultural de los grupos dominantes tiene como consecuencia el empleo de categorías que «condenan a la víctima», el niño, en lugar de a la escuela o a la sociedad que genera las condiciones materiales para el fracaso y el éxito. Explica de qué modo la escuela, mediante un complejo proceso de etiquetado social, juega un papel fundamental en la distribución de los diferentes tipos de conocimiento y disposiciones a los diferentes tipos y clases de personas. Este capítulo analiza el modo en que actúan las etiquetas de las escuela y cómo se generan a partir de presuposiciones ideológicas. Presenta un marco de referencia analítico neomarxista para vincular el conocimiento escolar, las etiquetas y las instituciones que rodean a la escuela, demostrando de qué modo la desviación, «los problemas de rendimiento», etc. , son «generados naturalmente» a partir del funcionamiento cotidiano de la institución.

**El Capítulo 8, «Más allá de la reproducción ideológica», trata de clarificar los papeles —políticos y educativos— que se podrían jugar si contrarrestáramos algunas de las fuerzas culturales y : económicas analizadas en este volumen, señala de : nuevo la importancia de entender la compleja interrelación existente entre la escuela y los aspectos de la reproducción cultural y económica para una acción adecuada. El capítulo sugiere una serie de caminos a la nueva investigación del problema de la sociología y la economía del conocimiento escolar. Concluye con una redefinición del educador, que no se basa en el entendimiento generado del individuo abstracto, sino que tiene sus raíces en la definición de un intelectual orgánico cuya comprensión y acción se unen mediante la implicación activa contra la hegemonía. Sigamos buscando ahora ese entendimiento adecuado.**

## CAPÍTULO 2

# IDEOLOGÍA Y REPRODUCCIÓN ECONÓMICA Y CULTURAL

### REPRODUCCIÓN ECONÓMICA Y CULTURAL

Muchos economistas, y no pocos sociólogos e historiadores de la educación, tienen un modo peculiar de ver a la escuela. Ven la institución de la enseñanza como algo parecido a una caja negra. Miden como factores a los estudiantes antes de entrar en la escuela y luego miden el producto a lo largo del proceso o cuando como «adultos» entran a formar parte de la fuerza de trabajo. Lo que sucede realmente dentro de la caja negra —lo que se enseña, la experiencia concreta de los niños y los profesores— es menos importante en esta visión que las consideraciones más globales y macroeconómicas de los dividendos de la inversión o, más radicalmente, de la reproducción de la división del trabajo. Aunque se trata de consideraciones importantes, quizá especialmente, tal como comenté en el Capítulo 1, las que se refieren al papel de la escuela como fuerza reproductora de una sociedad desigual, por la naturaleza misma de la visión de la escuela como una caja negra no pueden demostrar de qué modo se producen estos efectos *dentro* de ella. Por tanto, estos investigadores no logran la precisión que podrían alcanzar cuando explican una parte del papel de las instituciones culturales en la reproducción que quieren describir. Sin embargo, como argumentaré aquí, hay que llegar a esas explicaciones *culturales*; pero se precisa una orientación diferente, aunque a menudo complementaria, a la que emplean éstos y otros estudiosos.

En la escuela se produce una combinación única de cultura de elite y popular. Como institución, la escuela proporciona unas áreas excepcionalmente interesantes, y políticamente y económicamente poderosas, para la investigación de los mecanismos de distribución cultural de una sociedad. El pensar en la escuela como mecanismo de distribución cultural es importante, puesto que, como ha dicho el marxista italiano Antonio Gramsci, un elemento decisivo para la

mejora de la dominación ideológica que ejercen determinadas clases es el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones de una sociedad<sup>1</sup>. Así, utilizando palabras de Mannheim<sup>2</sup>, la «realidad» que la escuela y otras instituciones culturales seleccionan, conservan y distribuyen ha de ser particularizada, de modo que puede ser vista como una «construcción social» particular que quizá no sirva a los intereses de todos los individuos y grupos de la sociedad.

En la reciente literatura sociológica y educativa se ha convertido actualmente en algo parecido a un lugar común el hablar de la realidad como una construcción social. Con ello estos estudiosos, especialmente los de inclinación fenomenológica, quieren decir dos cosas: 1) Convertirse en una persona es un acto social, un proceso de iniciación en el que el neófito acepta una realidad social particular como realidad *tout court*, como el modo en que «es realmente» la vida. 2) A más amplia escala los significados sociales que sostienen a una colectividad y la organizan se crean por medio de los modelos continuados de interacción común de la gente conforme ésta vive su vida<sup>3</sup>. Esta inserción del elemento social en lo que se ha ido convirtiendo recientemente en un problema psicológico de la sociedad anglo-occidental es, ciertamente, una mejora con respecto a la visión de muchos educadores que sostenían que los modelos de significados que utiliza la gente para organizar sus vidas y que intenta transmitir mediante sus instituciones culturales son independientes de influencias sociales o ideológicas. La idea de que hay una «construcción social de la realidad» es quizá demasiado general, sin embargo, y no tan útil como cabría pensar para entender las relaciones que existen entre las instituciones culturales, particularmente la escuela, y el marco de referencia y la textura de las formas sociales y económicas en general. Tal como dice sucintamente Whitty<sup>4</sup>:

El énfasis excesivo puesto en la idea de que la realidad está socialmente construida parece llevarnos a desestimar la consideración de cómo y por qué la realidad es construida de modos particulares, y cómo y por qué las construc-

---

<sup>1</sup> Thomas R. Bates, «Gramsci and The Theory of Hegemony», *Journal of the History of Ideas*, XXXVI (abril-junio 1975), p. 36.

<sup>2</sup> Karl Mannheim, *Ideology and Utopia* (New York: Harcourt, Brace & World, 1936).

<sup>3</sup> Esto, desde luego, es mejor expresado por Peter Berger y Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality* (New York: Doubleday, 1966). El desafío más elaborado al uso de esas formulaciones «fenomenológicas» en la educación se encuentra en Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975).

<sup>4</sup> Geoff Whitty, «Sociology and the Problem of Radical Educational Change», *Educability, Schools and Ideology*, Michael Flude and John Ahier, eds. (London: Halstead Press, 1974), p. 125.



ciones particulares de la realidad parecen tener una capacidad de resistencia a la subversión.

Es decir, el principio general de la construcción social de la realidad no explica el motivo de que en la escuela se distribuyan determinados significados sociales culturales, y no otros; tampoco explica cómo se vincula con la dominación ideológica de los grupos poderosos de una colectividad social el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones.

El principio opuesto, el de que el conocimiento no está relacionado de ningún modo significativo con la organización y control de la vida social y económica, también es problemático, aunque pueda ser una sorpresa para muchos teóricos del currículo. Raymod Williams expresa esto muy bien en su análisis crítico de la distribución social de la cultura<sup>5</sup>.

El modelo de significados y valores por los que la gente rige su vida puede ser considerado durante un tiempo como autónomo, como en evolución dentro de sus propios términos, pero en última instancia es totalmente irreal separar este modelo de un sistema económico y político preciso, que puede extender su influencia hasta las regiones más insospechadas del sentimiento y la conducta. La idea común de la -educación como clave para el cambio ignora el hecho de que la forma y contenido de la educación se ven afectadas, y en algunos casos determinadas, por los sistemas reales de decisión (política) y mantenimiento (económico).

Whitty y Williams plantean cuestiones muy difíciles sobre lo que podría llamarse la relación entre ideología y conocimiento escolar, pero el contexto es en general británico. No debería sorprendernos que en el continente europeo y en Inglaterra se hayan tratado desde hace mucho tiempo cuestiones concernientes a las conexiones entre cultura y control. Por una parte, tiene una serie de antagonismos de clase menos ocultos que en los Estados Unidos. Sin embargo, el hecho de que la tradición de análisis ideológico sea menos visible en los estudios culturales y educativos americanos se explica por otros dos hechos: la naturaleza ahistórica de la mayor parte de la actividad educativa y la dominancia, en la mayoría de los discursos curriculares<sup>6</sup>, de una ética de la mejora mediante modelos técnicos. La naturaleza ahistórica del campo curricular nos es aquí de bastante interés. Todo el que esté familiarizado con las intensas dis-

<sup>5</sup> Raymond Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto & Windus, 1961), pp. 119-20.

<sup>6</sup> Herbert M. Kliebard, «Persistent Curriculum Issues in Historical Perspective», *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, William Pinar, ed. (Berkeley: McCutchan, 1975), pp. 39-50.

cusiones producidas en el interior y los márgenes de la *Progressive Education Association* durante su historia comprende en seguida que uno de los puntos más importantes de enfrentamiento entre los educadores progresistas fue el problema del adoctrinamiento. ¿Deben enseñar las escuelas a sus estudiantes, guiadas por la visión de una sociedad más justa, una serie particular de significados sociales? ¿Deben interesarse sólo por las técnicas pedagógicas progresistas, en lugar de abrazar una determinada causa social y económica? Cuestiones como ésta «asolaron» a los educadores de mentalidad democrática en el pasado, y la controversia sigue hasta hoy en día, aunque con un vocabulario diferente.

De hecho, como dice Stanwood Cobb, uno de los primeros organizadores de la *Progressive Education Association*, muchos de los educadores progresistas de las primeras décadas de este siglo eran muy precavidos incluso al plantear la pregunta de qué contenidos reales debían enseñarse y evaluarse en la escuela. Con frecuencia, preferían interesarse ante todo por los métodos de enseñanza, debido, en parte, a que percibían la determinación del currículo como una cuestión inherentemente política que podía dividir al movimiento'. La estimación que hace Cobb de las causas estructurales más importantes que hay tras la elección de estos educadores de la arena en que podían actuar puede, o no, ser históricamente precisa. No obstante, sigue en pie el hecho de que, al menos fenomenológicamente, muchos educadores reconocían que la cultura conservada y distribuida por la escuela y por otras instituciones no era necesariamente neutral. Con frecuencia comprendían que sus propias acciones derivan a menudo de ese reconocimiento. Por desgracia, tal como comenté, estas cuestiones recurrentes e históricamente significativas no han informado el análisis actual del currículo en los Estados Unidos en la misma medida que, por ejemplo, en Inglaterra y Francia. Sin embargo, tal como veremos, hay un reconocimiento creciente de que la escuela de las sociedades industriales desarrolladas, como la nuestra, puede servir bastante bien a determinadas clases sociales y no tan bien a otras. En consecuencia, creo que habrá pocas áreas de investigación más urgentes que aquella que trata de descubrir la vinculación existente entre significado y control en nuestras instituciones culturales.

Aunque no puedo presentar en este momento una teoría plenamente elaborada de la cultura y el control (si bien investigadores como Raymond Williams, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein han iniciado ya esa tarea)<sup>8</sup> me gustaría exponer aquí una serie de cosas.

<sup>7</sup> Entrevista grabada en la universidad de Wisconsin, Madison. La necesidad de que los movimientos reformistas educativos a gran escala, mantengan esta cauta penumbra de vaguedad se analiza nuevamente en B. Paul Komisar y James McClellan, «The Logic of Slogans», *Language and Concepts in Education*, B. Othanel Smith y Robert Ennis, eds. (Chicago: Rand McNally, 1961), pp. 195-214.

<sup>8</sup> Véase por ejemplo, Raymond Williams, *The Country and the City* (New York: Oxford University Press, 1973), Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Reproduc-*

En primer lugar, quiero proporcionar un análisis más profundo del marco básico de presuposiciones por las cuales opera el trabajo reciente sobre la relación entre ideología y experiencia escolar. Compararemos esto con las tradiciones que predominan actualmente en la investigación curricular. Tomaré un aspecto de la argumentación sobre las vinculaciones entre currículo y estructura ideológica y económica y subrayaré alguna de sus proposiciones generales. Hay que considerar estas proposiciones más como hipótesis que como prueba final, y sin duda harán falta investigaciones históricas conceptuales y empíricas —por no decir nada de las comparativas— para demostrar su utilidad. Estas hipótesis se referirán a la relación entre el conocimiento curricular al que se concede alto estatus en nuestra sociedad y sus efectos económicos y culturales. Argumentaré que es difícil pensar los problemas pasados y presentes relativos a la forma y contenido del currículo sin intentar descubrir el complejo nexo que vincula la reproducción cultural y la económica. Empezaremos por examinar brevemente las tradiciones —como tipos ideales— que tienden a proporcionar los antecedentes asuntos de una buena parte del trabajo curricular actual.

## LAS TRADICIONES DEL RENDIMIENTO Y LA SOCIALIZACIÓN

Una gran proporción de los estudios y teorías curriculares y educativos de hoy derivan su ímpetu programático y su garantía lógica de las diversas psicologías del aprendizaje actuales. Aunque Schwab y otros han demostrado que es un error de lógica el intentar derivar una teoría del currículo (o la pedagogía) a partir de una teoría del aprendizaje —y esto parecen no haberlo comprendido aún muchos teóricos del currículo—, hay otra dificultad más relacionada con lo que estoy analizando aquí. Tal como demostraré plenamente más tarde, el lenguaje del aprendizaje tiende a ser apolítico y ahistórico, ocultando así el complejo nexo de poder político y económico y los recursos que subyacen tras una gran parte de la selección y organización del currículo. En suma, no es una herramienta lingüística adecuada para tratar lo que debe ser una serie previa de cuestiones curriculares sobre algunas de las posibles raíces ideológicas del conocimiento escolar. En sus aspectos más simples, estas cuestiones se pueden reducir a las siguientes: «¿Qué se enseña realmente en la escuela?» «¿Cuáles son las funciones sociales manifies-

*tion in Education, Society and Culture* (London: Sage, 1977) y Basil Bernstein, *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2.<sup>a</sup> eds. London: Routledge & Kegan Paul, 1977).

<sup>9</sup> Joseph Schwab, *The Practical: A Language for Curriculum* (Washington: National Education Association, 1970), y Dwayne Huebner, «Implications of Psychological Thought for the Curriculum», *Influences in Curriculum Change*, Glenys Unruh y Robert Leeper, eds. (Washington: Association for the Supervision and Curriculum Development, 1968, pp. 28-37).

tas y latentes del conocimiento que se enseña en la escuela?» «¿Cómo funcionan, de cara a la reproducción cultural y económica de las relaciones de clase en una sociedad industrial desarrollada como la nuestra, los principios de selección y organización utilizados para planificar, ordenar y evaluar el conocimiento?»<sup>10</sup>. Estas cuestiones no suelen formar parte del juego lingüístico de la psicología. Demos un paso adelante en el examen del marco conceptual en que se realizan este tipo de juegos de lenguaje.

Parece ser que los educadores (y los psicólogos, sociólogos y economistas) han investigado el conocimiento escolar de dos modos bastante distintos. Uno de ellos se ha centrado en la cuestión del logro académico. El segundo se ha interesado menos por las cuestiones del logro que por el papel de la escuela en cuanto que mecanismo de socialización<sup>11</sup>.

En el modelo de logro académico, la cuestión del currículo no es en sí misma problemática. El conocimiento que llega a la escuela suele aceptarse más bien como algo dado, como neutral, de modo que pueden hacerse comparaciones entre grupos sociales, escuelas, niños, etc. Los intereses que guían esta investigación son la actuación académica, la diferenciación y estratificación basada en presuposiciones relativamente poco examinadas de lo que ha de construirse como conocimiento válido. Se tiende a poner el énfasis en la determinación de las variables que tienen un impacto importante sobre el éxito o fracaso del individuo, o de grupos, en la escuela, como por ejemplo la «subcultura adolescente», la distribución desigual de los recursos educativos o, por ejemplo, los antecedentes sociales de los estudiantes. El Objetivo social es la maximización de la productividad académica.

A diferencia del modelo de logro académico, el enfoque de socialización no deja de examinar necesariamente el conocimiento escolar. De hecho, uno de sus principales intereses es la exploración de los valores y normas que se enseñan en la escuela. Sin embargo, a causa de este interés, se limita al estudio de lo que podría denominarse el «conocimiento moral». Establece como dada la serie de valores sociales e investiga el modo en que la escuela, como agente de la sociedad, socializa a los estudiantes introduciéndolos en su serie «compartida» de disposiciones y reglas normativas. El conocido librito de Robert Dreeben, *On What is Learned in Schools*<sup>12</sup>, nos sirve aquí de ejemplo excelente.

<sup>10</sup> Estas cuestiones se analizan nuevamente en el capítulo 3 y en Geoff Whitty y Michael Young, eds, *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Nafferton, England: Nafferton Books, 1976).

<sup>11</sup> Me baso en la perceptiva exposición de estas dos tradiciones investigadoras que hay en Philip Wexler, «Ideology and Utopia in American Sociology of Education», *Education in a Changing Society*, Antonia Kloskowska y Guido Martinotti, eds. (London: Sage, 1977), pp. 27-58.

<sup>12</sup> Robert Dreeben, *On What is Learned in Schools* (Reading, Mass.: Addison Wesley, 1968).

Evidentemente, estos enfoques no son totalmente erróneos y en el pasado han contribuido a nuestra comprensión de la escuela como mecanismo cultural y social, aunque quizá no siempre en la forma deseada por ellos. De hecho, una de las ventajas de los extensos análisis que hacen Dreeben y otros de la socialización es que mejoran nuestra capacidad de ilustrar qué es lo que se da por supuesto como de sentido común, como dado para que tal enfoque pueda ser realmente *aceptado* como una explicación convincente<sup>13</sup>. Como tales, estos análisis se extienden más allá de sí mismos hacia la naturaleza del significado y el control en la escuela. Lo que aceptan tácitamente y, por tanto, dejan de cuestionar tiene una gran importancia, pues estas dos tradiciones investigativas resultan problemáticas a su manera cuando son analizadas más atentamente. El modelo de logro académico, cada vez más influido por los intereses gerenciales de la eficacia y el control técnico, ha empezado a desestimar el contenido real del conocimiento, por lo que no puede abordar seriamente la posible conexión entre economía y estructura del conocimiento escolar más que, por ejemplo, para argumentar la importancia de la «producción» de estudiantes con fuertes afiliaciones disciplinarias a fin de que la democracia pueda mantenerse fuerte, así como otras cuestiones similares. La tradición de la socialización, aunque penetrante a su manera, se centra en el consenso social y en los paralelos que existen entre los «valores dados» de una colectividad más amplia y las instituciones educativas. Por tanto, ignora en gran medida el contexto político y económico en que funcionan esos valores sociales y mediante el cual ciertas series de valores sociales se convierten en *los* valores dominantes (¿quién los define así?)<sup>14</sup>. Además, ambas tradiciones desestiman casi totalmente algunas de las funciones latentes de la forma y contenido del currículo escolar. Y esto es, exactamente, lo que quiere investigar la tradición que ha venido a ser conocida como la «sociología del conocimiento escolar»<sup>15</sup>.

## LA SOCIOLOGÍA Y LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Un punto de partida fundamental, de esta tercera tradición más crítica, lo elabora Young cuando afirma que hay «una relación dialéctica entre el acceso al poder y la oportunidad de legitimar determinadas categorías dominantes y los procesos mediante los cuales la disponibilidad que de esas categorías tienen algunos grupos les

<sup>13</sup> Michael F. D. Young, «On the Politics of Educational Knowledge», *Education in Great Britain and Ireland*, R. Bell, ed. (London: Oxford, 1973), p. 201.

<sup>14</sup> Wexler, op. cit.

<sup>15</sup> Para un nuevo examen de las raíces de esta tradición, véase Michael W. Apple, «Power and School Knowledge», *The Review of Education*, III (enero/febrero 1977), 26-49, y Michael W. Apple y Philip Wexler, «Cultural Capital and Educational Transmissions», *Educational Theory*, XXVIII (Winter 1978).

permite afirmar el poder y el control sobre los demás»<sup>16</sup>. Dicho de otra manera, esta problemática nos lleva a examinar de qué modo un sistema de poder desigual en la sociedad se mantiene, y recrea en parte, por medio de la «transmisión» de la cultura<sup>17</sup>. La escuela, en cuanto que agente bastante significativo de la reproducción económica y cultural (al fin y al cabo todo niño llega a ella, la cual produce efectos importantes en cuanto que institución socializante y administradora de credenciales) se convierte a este respecto en una importante institución.

Como en el caso de la tradición de la socialización, estas investigaciones han puesto el énfasis en el modo en que se estabiliza una sociedad. ¿Qué papel ocupa la escuela en el mantenimiento del modo en que los bienes y servicios económicos y educativos son controlados, producidos y distribuidos? No obstante, estas cuestiones están guiadas por una postura más crítica que, por ejemplo, la de Dreeben. Pues en gran parte, el compromiso de estos investigadores con este tipo particular de problemas deriva de su afiliación a movimientos socialistas. Partieron de una posición bastante similar a la que yo adopté en el Capítulo 1. En líneas generales es como una teoría rawisiana de la justicia: es decir, para que una sociedad sea verdaderamente justa, debe maximizar la ventaja de los menos aventajados<sup>18</sup>. Así, hay que cuestionar a cualquier sociedad que aumente la separación relativa entre, por ejemplo, ricos y pobres por lo que se refiere al control, y accesibilidad, del capital económico y cultural (y, por ejemplo, los informes económicos recientes informan que nuestra sociedad está aumentando esa separación). ¿De qué modo se legitima esa desigualdad? ¿Por qué se acepta? Tal como diría Gramsci, ¿cómo se mantiene esta hegemonía?

Muchos de estos investigadores consideran que, en parte, esta aparente estabilidad social e ideológica «descansa en la internalización profunda, y a menudo inconsciente, que hace el individuo de los principios que rigen el orden social existente»<sup>19</sup>. Sin embargo, estos principios no son percibidos como neutrales. Se consideran como íntimamente interrelacionados con la estratificación económica y política.

Por ejemplo, en los análisis recientes americanos, británicos y franceses que han hecho Bowles y Gintis, Bernstein, Young y Bourdieu, el punto de entendimiento lo proporciona la percepción subyacente que tiene el individuo del orden social del que forma parte. Así, por citar un ejemplo, un comentarista británico del intere-

<sup>16</sup> Michael F. D. Young, «Knowledge and Control», *Knowledge and Control*, Michael F. D. Young, ed. (London: Collier-Macmillan, 1971), p. 8.

<sup>17</sup> Bourdieu y Passeron, op. cit., p. 5.

<sup>18</sup> He analizado más profundamente los compromisos conceptuales y políticos en Apple, «Power and School Knowledge», op. cit.

<sup>19</sup> Madeleine MacDonald, *The Curriculum and Cultural Reproduction* (Milton Keynes: Open University Press, 1977), p. 60.

sante pero mecanicista libro de Bowles y Gintis afirma<sup>20</sup>: «En la obra de Bowles y Gintis se pone el énfasis en la importancia de la enseñanza para la formación de los diferentes tipos de personalidad que corresponden a las necesidades de un sistema de relaciones de trabajo dentro de un modo de producción económico»<sup>21</sup>. De este modo, para Bowles y Gintis, la educación no sólo asigna a los individuos una serie relativamente fija de posiciones en la sociedad —asignación de posiciones que viene determinada por las fuerzas económicas y políticas—, sino que el proceso mismo de la educación, el currículo formal y oculto, socializa a las personas haciéndoles aceptar como legítimos los papeles limitados que en última instancia cumplen en la sociedad<sup>22</sup>.

Otros investigadores de orientación similar adoptan una postura comparable al examinar el efecto que puede producir la escuela en la formación de la conciencia de los individuos. Así, por ejemplo, Basil Bernstein ha afirmado que, en una medida significativa, «mediante la educación, se forman las "estructuras mentales del individuo" (es decir, las categorías de pensamiento, lenguaje y conducta), y que estas estructuras mentales derivan de la división social del trabajo». En Francia, Bourdieu está llevando a cabo de un modo paralelo la investigación de la relación entre reproducción cultural y reproducción económica. Analiza las reglas culturales, a las que da el nombre de *habitus*, que vinculan distribución y control económico y cultural.

Bourdieu se centra en la capacidad del estudiante para enfrentarse a lo que podríamos llamar la «cultura de clase media». Afirma que el capital cultural almacenado en la escuela actúa como un eficaz dispositivo de filtro para la reproducción de una sociedad jerárquica. Por ejemplo, la escuela recrea en parte las jerarquías sociales y económicas de la sociedad más amplia por medio de un proceso aparentemente neutral de selección e instrucción. La escuela adopta el capital cultural, el *habitus*, de la clase media como algo natural y lo emplea como si todos los niños tuvieran igual acceso a él. Sin embargo, «tomando a todos los niños como iguales, al tiempo que se favorece implícitamente a aquellos que han adquirido ya las competencias lingüísticas y sociales necesarias para manejar la cultura de clase media, la escuela toma como natural lo que en esencia es un don social, es decir, el capital cultural»<sup>24</sup>. Por tanto, Bourdieu nos pide que pensemos en el capital cultural como lo haríamos

---

<sup>20</sup> Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York Basic Books, 1976).

<sup>21</sup> MacDonald, op. cit., p. 309. Proporciona también una serie de interesantes críticas sobre la confianza de Bowles y Gintis en una teoría de la correspondencia.

<sup>22</sup> John W. Meyer, «The Effects of Education as an Institution», *American Journal of Sociology*, LXXXIII (Julio 1977), p. 4.

<sup>23</sup> MacDonald, op. cit.

<sup>24</sup> Roger Dale, et al., eds, *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader* (London: Routledge & Kegan Paul, 1976), p. 4.

en el capital económico. Así como nuestras instituciones económicas dominantes están estructuradas para que los que heredan o tienen ya capital económico mejoren, de igual modo funciona el capital cultural. Este, («el buen gusto», ciertos tipos de conocimiento previo, habilidades y formas de lenguaje) se distribuye desigualmente en la sociedad y depende en gran parte de la división del trabajo y poder que se realiza en esa sociedad. «Seleccionando esas propiedades, la escuela sirve a la reproducción del poder dentro de la sociedad»<sup>25</sup>. Para Bourdieu, el completo entendimiento de lo que hace la escuela, de quién triunfa y quién fracasa, exige que dejemos de ver la cultura como algo neutral que contribuye necesariamente al progreso social. Lo que uno ve más bien es que la cultura tácitamente conservada por la escuela, la cultura que se espera de ella, contribuye a la desigualdad existente fuera de esta institución.

Detrás de estos puntos hay una argumentación que establece que tendremos que reconocer que, como la pobreza, los rendimientos escasos *no* son una aberración. La pobreza y los problemas curriculares, como el bajo rendimiento, son *productos* integrales de la organización de la vida económica, cultural y social tal como la conocemos<sup>26</sup>. Cuando en la sección siguiente de este análisis consideremos el cuerpo formal del conocimiento escolar, diré más cosas sobre la consideración de muchos problemas curriculares, como el del rendimiento, como algo «producido naturalmente» por nuestras instituciones.

Teniendo en cuenta este tipo de argumentación, ¿qué es lo que está diciendo básicamente esta tercera tradición?<sup>27</sup>.

La presuposición subyacente a la mayoría de las teorías de la «reproducción» es que la educación juega un papel mediador entre la conciencia del individuo y la sociedad en general. Mantienen estos teóricos que las reglas que rigen la conducta social, actitudes, moral y creencias, se filtran desde el macronivel de las estructuras económicas y políticas hasta el individuo por medio de la experiencia de trabajo, los procesos educativos y la socialización familiar. El individuo adquiere una conciencia y una percepción particulares de la sociedad en la que vive. Y este entendimiento y actitud hacia el orden social es lo que constituye (*en gran parte*) su conciencia.

En consecuencia, la escuela «procesa» tanto el conocimiento como a las personas. En esencia, el conocimiento formal e infor-

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> R. W. Connell, *Ruling Class, Ruling Culture* (New York: Cambridge University Press, 1977), p. 219. El modo en que funciona esto realmente, especialmente por medio del complejo proceso de etiquetado que se produce en las escuelas, volverá a ser analizado en el capítulo 7.

<sup>27</sup> MacDonald, op. cit.



mal se utiliza como un filtro complejo para procesar personas, a menudo por clases; y al mismo tiempo, se enseñan diferentes valores y disposiciones a las poblaciones escolares diferentes, frecuentemente también por clases (y sexo y raza). En efecto, para esta tradición más crítica, la escuela recrea latentemente las disparidades culturales y económicas, aunque, ciertamente, no es esto lo que intentan la mayoría de los profesionales de la escuela.

Permítaseme detenerme aquí para clarificar una cosa: con esto no estoy manteniendo que la cultura o la conciencia se hallen mecanicistamente determinadas (en el sentido fuerte del término) por la estructura económica. Se trata más bien de llevar a un nivel de conciencia, y de hacer histórica y empíricamente problemática, la relación dialéctica existente entre la distribución y control cultural y la estratificación económica y política<sup>28</sup>. Hay que poner, por tanto, entre paréntesis nuestras concepciones ordinarias —aquellas sacadas de los modelos de rendimiento y socialización—. El interés cognitivo subyacente al programa de investigación está en el examen *relacional*, *si así* lo prefiere, de la consideración del conocimiento escolar como generador de conflictos ideológicos y económicos «exteriores» e «interiores» a la educación. Estos conflictos y fuerzas ponen límites a las respuestas culturales (no las determinan mecanicistamente). Ello exige sutileza, no unas valoraciones que afirman la existencia de una correspondencia unilateral entre vida institucional y formas culturales. Ni todos los currículos ni todas las culturas son «meros productos» de simples fuerzas económicas.

En realidad, quisiera comentar en este punto una advertencia decisiva. Hay aquí un peligro evidente que no debemos dejar de tener en cuenta. Al problematizar el «material» real del currículo, al sostener lo que cuenta actualmente como conocimiento legítimo ante el análisis ideológico, podemos llegar a una rama bastante vulgar del relativismo. Es decir, la consideración del conocimiento curricular explícito y oculto como producto social e histórico tiende en última instancia a plantear cuestiones sobre los criterios de validez y verdad que empleamos<sup>30</sup>. No dejan de tener interés las cuestiones epistemológicas que podrían plantearse aquí. Sin embargo, lo que hay tras estas investigaciones no es una relativización total de o bien nuestro conocimiento o bien nuestros criterios para garantizar su verdad o falsedad (aunque la tradición marxista tiene

<sup>28</sup> La naturaleza de doble dirección de esta relación —el modo en que la cultura y la economía se interpretan y actúan la una sobre la otra de un modo dinámico— es examinado perfectamente por Raymond Williams, «Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», *New Left Review*, LXXXII (noviembre/diciembre 1973).

<sup>29</sup> Ibid. Véase también el capítulo final, «Aspects of the Relations Between Education and Production», en Bernstein, op. cit.

<sup>30</sup> Michael F. D. Young, «Taking Sides Against the Probable», *Rationality, Education and The Social Organization of Knowledge* (London, Routledge & Kegan Paul, 1977), pp. 86-96 y Michael W. Apple, «Curriculum as Ideological Selection», *Comparative Education Review*, XX (junio, 1976), 209-15.

una larga historia de este tipo de debates, como ilustra, por ejemplo, la controversia entre Adorno y Popper. Dicho sea de paso tenemos mucho que aprender de las cuestiones epistemológicas y políticas planteadas por ese debate<sup>31</sup>. Como acabo de mencionar, la elección, metodológica está en pensar relacional o estructuralmente. Dicho en términos más claros, deberíamos buscar las sutiles conexiones existentes entre los fenómenos educativos, como el currículo, y los resultados latentes sociales y económicos de la institución.

Evidentemente, estos puntos son similares a los que se suelen asociar con los teóricos críticos de la escuela de Frankfurt, quienes han afirmado que el contexto en el que percibimos los hechos sociales, el modo general en que organizamos conceptualmente nuestro mundo, puede ocultar el hecho de que esas apariencias que parecen ser de sentido común sirven a unos intereses particulares. Pero estos intereses no pueden ser simplemente asumidos; deben ser documentados. A fin de describir algunos de los fundamentos de esta documentación, tendremos que volver a algunas de las hipótesis que ya mencioné que sugeriría. Tendremos que explorar cómo se entrelazan íntimamente la distribución cultural y el poder económico, y no sólo en la enseñanza del «conocimiento moral» como dicen algunos teóricos de la reproducción, sino en el propio cuerpo formal de conocimiento escolar.

## SOBRE EL PROBLEMA DE CONOCIMIENTO DE ALTO ESTATUS

En las secciones anteriores de este capítulo centramos el análisis en la profundización de nuestro conocimiento de los argumentos generales políticos, económicos y conceptuales que han puesto de manifiesto las personas interesadas por el problema de la ideología y el currículo. Comparamos esta tradición crítica con los modelos de rendimiento y socialización predominantes actualmente en el campo. Quisiéramos abordar ahora un aspecto de la relación entre distribución cultural y poder económico para explorarlo más profundamente. Quisiéramos emplear este marco de referencia crítico para realizar algunas especulaciones sobre el modo en que determinado conocimiento —particularmente aquel que recibe un mayor

<sup>31</sup> Véase por ejemplo, Albrecht Wellmer, *Critical Theory of Society* (New York: Herder and Herder, 1971), especialmente el capítulo 1. Véase también el análisis de la posición realizado por el filósofo de la ciencia francés Louis Althusser en Miriam Glucksmann, *Structuralist Analysis in Contemporary Social Thought* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974). Aunque pueda resultar difícil enfrentarse a valoraciones sociales «de prueba» críticamente orientadas utilizando la tradición positivista, no significa esto que la documentación empírica de los aspectos del problema carezca de consecuencias. Así lo expone perfectamente Connell, op. cit.

<sup>32</sup> Ian Hextall y Madan Sarup, «School Knowledge, Evaluation and Alienation», *Society, State and Schooling*, Michael Young y Geoff Whitty, eds. (London: Falmer Press, 1977), pp. 151-71.

prestigio en la escuela— puede estar vinculado de hecho con la reproducción económica. En esencia, quisiéramos empezar a pensar algunas de las cuestiones relacionadas con la distribución del conocimiento y la creación de la desigualdad que han planteado investigadores como Bourdieu, Bernstein, Young y otros. Creemos que en el frontispicio de nuestra mente debe estar la afirmación de Bourdieu que describí en la última sección. Si se quiere entender cómo trabajan en conjunto las formas culturales y las económico-políticas, tendremos que pensar en ambas como en aspectos del capital.

Para poder profundizar en las conexiones existentes entre estas formas utilizaremos el lenguaje de las «transmisiones» culturales tratando el conocimiento y los hechos culturales *como si* fueran cosas. Sin embargo, la noción del «como si» debe ser entendida exactamente como una metáfora que nos permite tratar un proceso mucho más complejo, en el cual los estudiantes no reciben simplemente información, atributos culturales, etc. , sino que también transforman (y a veces rechazan) esas disposiciones, propensiones, habilidades y hechos en significados decisivamente biográficos<sup>33</sup>. Es decir, el acto de tratar el conocimiento como una cosa contribuye a facilitar el análisis, es una simplificación metodológica si así lo prefiere, pero ha de ser precisamente entendido como un acto simplificador. (El hecho de que en nuestra sociedad se le suela considerar como una cosa hace referencia, evidentemente, a su reificación como un bien en las sociedades industriales desarrolladas)<sup>34</sup>.

También en este caso nos resulta útil como principio una de las argumentaciones de Michael F. D. Young. Afirma éste que «los que ocupan posiciones de poder tratarán de definir lo que se considera como conocimiento, la accesibilidad que tienen los diferentes grupos al conocimiento y cuáles son las relaciones aceptadas entre las diferentes áreas de conocimiento y entre los que tienen acceso a ellas y los que las hacen disponibles»<sup>35</sup>. Aunque esto está indudablemente más relacionado con el modo en que actúa la hegemonía para saturar nuestra conciencia y *no* es siempre; ni incluso necesario, un proceso consciente de manipulación y control, y por tanto puede estar un poco sobreestimado, plantea la cuestión del estatus relativo del conocimiento y su accesibilidad. Pues dentro de esta afirmación hay una proposición que podría entrañar algo semejante a lo siguiente: la posesión de un conocimiento de alto es-

<sup>33</sup> Véanse los artículos de Mehan y McKay en Hans Peter Dreitzel, ed., *Childhood and Socialization* (New York: Macmillan, 1973), y Linda M. McNeil, «Economic Dimensions of Social Studies Curricula: Curriculum as Institutionalized Knowledge» (Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Wisconsin, Madison, 1977).

<sup>34</sup> Whitty, op. cit.

<sup>35</sup> Michael F. D. Young, «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge», en Young, *Knowledge and Control*, op. cit. Hay aquí un interesante paralelismo entre la obra de Young y Huebner en el énfasis conjunto de la accesibilidad curricular. Compárese con Dwayne Huebner, «Curriculum as the Accessibility of Knowledge» (conferencia sin publicar presentada en el Curriculum Theory Study Group, Minneapolis, 2 marzo 1970, ciclostilado).

tatus, conocimiento que se considera de excepcional importancia y está relacionado con la estructura de las economías corporadas, entraña de hecho que otros no lo posean. En esencia, el conocimiento de alto estatus «es escaso por definición, y su escasez está irremediablemente vinculada a su instrumentalidad».

Este punto es de una importancia excepcional y debemos profundizar más en él. Ya he dicho que la escuela no «procesa» simplemente a las personas, sino que también «procesa» conocimientos. La escuela mejora y legitima tipos particulares de recursos culturales que están relacionados con formas económicas desiguales. Para entender esto, queremos pensar en los tipos de conocimiento que la escuela considera como más importantes, en aquellos que quiere maximizar. Lo definiremos como conocimiento técnico, y no para denigrarlo, sino para diferenciarlo, por ejemplo, de la estética, la habilidad física, etc. Creemos que el concepto de maximización del conocimiento técnico es un principio útil para empezar a desvelar algunas de las vinculaciones existentes entre capital cultural y capital económico<sup>37</sup>.

Nuestro sistema económico se organiza de modo que sólo puede crear una cierta cantidad de trabajos si quiere seguir manteniendo altos niveles de beneficio en las empresas. En esencia, el aparato económico se encuentra en su punto de máxima eficacia cuando hay una tasa de desempleo (medida) de aproximadamente el 4 ó 6% (aunque sabemos que se trata de una medición notablemente imprecisa, a la que habría que añadir otras cuestiones, como la de la tasa de desempleo muy superior de los negros y la de los altos niveles de desempleo y trabajo no pagado de muchas mujeres en sus casas). Para proporcionar trabajo útil a estos individuos habría que recortar las tasas aceptables de beneficio y, probablemente, sería necesaria una reorganización al menos parcial de los llamados «mecanismos de mercado» que aportan trabajos y recursos. Por ello, no sería una metáfora desacertada describir nuestro sistema económico diciendo que *genera de modo natural* niveles específicos de desempleo y subempleo<sup>38</sup>. Podemos pensar en nues-

<sup>36</sup> Bernice Fischer, «Conceptual Masks: An Essay Review of Fred Inglis, *Ideology and The Imagination*», *Review of Education*, I (noviembre, 1975), 526. Véase también Hextall y Sarup, op. cit.

<sup>37</sup> El principio de que la escuela sirve para maximizar la producción de conocimiento técnico fue observada por primera vez por Walter Feinberg en su provocativo capítulo «A Critical Analysis of the Social and Economic Limits to the Humanizing of Education», *Humanistic Education: Visions and Realities*, Richard H. Weller, ed. (Berkeley: McCutchan, 1977), pp. 249-69. El análisis que hago aquí es deudor del suyo.

<sup>38</sup> Andrew Hacker, «Cutting Classes», *New York Review of Books*, XXIII (mayo, 1976), 15. Hacker observa que en una situación de pleno empleo nuestra economía sólo puede usar útilmente un 43 por 100 de la población en edad de trabajar. No es beneficioso emplear a un porcentaje mayor. «En parte ese cincuenta y siete por ciento se convierten en amas de casa, estudiantes de colegios o se retiran con pensiones moderadas. Otros, sin embargo, deben enfrentarse a una vida de pobreza porque el sistema económico no les ofrece alternativas».

tro sistema económico como un modelo interesado primordialmente por la maximización de la producción de beneficios y sólo secundariamente interesado por la distribución de recursos y empleo.

Ahora bien, si pensamos en el conocimiento en su relación con dicha economía nos parece verdadero un modelo similar. Una economía empresarial exige la producción de altos niveles de conocimiento técnico para mantener el funcionamiento eficaz del aparato económico y para alcanzar una mayor sofisticación en la maximización de oportunidades de expansión económica. Dentro de ciertos límites, lo que en realidad se necesita no es la distribución extensa al pueblo en general de este conocimiento de alto estatus. Resulta más necesaria la maximización de su producción. La propia escuela es eficaz, al menos por lo que se refiere a este importante aspecto de su función, en tanto en cuanto la forma de conocimiento se produzca de modo continuado y eficiente. Así, resultan tolerables ciertos bajos niveles de estudiantes de grupos «minoritarios», los hijos de los pobres, etc. Esto es de menos importancia para la economía que la generación del conocimiento mismo. Una vez más, la producción de un «bien» particular (en este caso el conocimiento de alto estatus) es más importante que la distribución de ese bien particular. En la medida en que no interfiera en la producción de conocimiento técnico, resulta también tolerable el interés por distribuirlo más equitativamente.

Es decir, al igual que en el «lugar de mercado económico» en donde resulta más eficaz tener un nivel relativamente constante de desempleo que generar realmente el empleo, las instituciones culturales generan también «naturalmente» bajos niveles de rendimiento. *La distribución* o escasez de ciertas formas de capital cultural tiene en este cálculo de los valores menos importancia que la maximización de la producción del propio conocimiento particular.

Creo que con esto hemos recorrido un largo camino de cara a la explicación parcial del papel económico del debate sobre niveles y matriculación abierta de las universidades. Clarifica también alguno de los motivos de que la escuela y los currículos parezcan organizados hacia la vida universitaria en los términos del dominio de currículos temáticos, así como el motivo del relativo prestigio que se da a las diferentes áreas curriculares. Esta relación entre estructura económica y conocimiento de alto estatus podrá explicar también alguna de las grandes disparidades que vemos en los niveles de dotación económica a las innovaciones curriculares de las áreas técnicas o, por ejemplo, a las artes.

La estructura del movimiento disciplinar es un interesante ejemplo de varias de estas cuestiones sobre poder y cultura. El enfoque centrado en la disciplina no constituyó un serio desafío a la idea tradicional del currículo. Más bien fue un argumento de que un bien particular —aquí el conocimiento académico— de una comunidad

particular podía no ser eficazmente comercializado en la escuela. Aunque fuera aceptado por la mayoría de los profesionales de la escuela como el conocimiento curricular más importante, y recibiera grandes dosis de apoyo federal como ayuda a su adopción en la escuela, la reivindicación de los poderes en competencia resultaron evidentes con respecto a lo que sería considerado como conocimiento de alto estatus.

Por ejemplo, el desarrollo de los currículos matemáticos y científicos recibió una sustancial dotación de fondos, mientras que las humanidades y artes recibían bastante menos. Esto ocurría entonces, y sigue sucediendo ahora, por dos razones posibles. La primera es la cuestión de la utilidad económica. Los beneficios de la maximización de la producción del conocimiento científico y técnico son fácilmente visibles y, al menos de momento, parecen relativamente poco controvertidos. En segundo lugar, el conocimiento de alto estatus parece ser discreto. Tiene un contenido (supuestamente) identificable y una estructura también (supuestamente) estable<sup>40</sup> que pueden ser enseñados y, esto es aún más importante, pueden ser comprobados. Evidentemente, las artes y las humanidades responden menos a esos criterios, supuestamente por la naturaleza misma de su tema. Por tanto, tenemos en funcionamiento aquí una doble proposición que es casi circular. El conocimiento de alto estatus se considera como *macroeconómicamente* beneficioso en los términos de los beneficios a largo plazo para las clases más poderosas de la sociedad; y las definiciones socialmente aceptadas del conocimiento de alto estatus evitan la consideración del conocimiento que no es técnico.

Es importante observar el énfasis puesto en las consideraciones macroeconómicas. Evidentemente, la reparación de aparatos de televisión es un tema que, si se aprende bien, puede proporcionar beneficios económicos a su usuario. Sin embargo, la propia economía no se verá indebidamente perjudicada si no se le concede a esto estatus de prestigio. De hecho, si es correcto el análisis de Braverman —de que nuestra estructura económica requiere la continua división y categorización de las habilidades complejas en habilidades menos complejas y más estandarizadas— la falta de prestigio concedido a esas artesanías puede ayudar al control económico. No puede decirse lo mismo del conocimiento técnico<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> Geoff Whitty y Michael F. D. Young, «The Politics of School Knowledge», *Times Educational Supplement*, 5 septiembre 1973, 20.

<sup>40</sup> Esto, desde luego, es una afirmación empírica y es falsificable. Hay una serie de educadores y científicos que se enfrentan a la cuestión con esa simplificación de las ciencias y las matemáticas. Véase, por ejemplo, Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (University of Chicago Press, 1970). Veremos ahora qué aspectos de los «paradigmas» científicos son estables. Véase Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds, *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge University Press, 1970) y Stephen Toulmin, *Human Understanding* (Princeton University Press, 1972).

<sup>41</sup> Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1975).

Volvemos a encontrar aquí dos niveles de funcionamiento. Las normas económicas y sociales constitutivas o subyacentes exigen que se enseñen currículos centrados en temas, que se conceda un alto estatus al conocimiento técnico. Ello se debe en gran parte a la función selectiva de la enseñanza. Aunque esto es más complejo de lo que puedo decir aquí, cuando se utiliza el conocimiento técnico es más sencillo estratificar a los individuos de acuerdo con «criterios académicos». Esta estratificación o agrupamiento es importante en gran parte porque no se considera que todos los individuos tengan la capacidad para contribuir a la generación del conocimiento requerido. De este modo, el contenido cultural (el conocimiento legitimado o de alto estatus) se utiliza como un dispositivo o filtro para la estratificación económica <sup>42</sup>, mejorando de ese modo la expansión continuada del conocimiento técnico en una economía como la nuestra. Sin embargo, al mismo tiempo cabe esperar que dentro de este marco de referencia constitutivo los educadores tengan una libertad relativa para responder (o no responder) a las presiones económicas más inmediatas, como la formación profesional, etc.

En suma una de las razones principales de que los currículos centrados en los temas dominan en la mayoría de las escuelas y de que los currículos integrados se encuentren en un número relativamente escaso de ellas, es una consecuencia, al menos en parte, del lugar que ocupa la escuela en la maximización de la producción en el conocimiento de alto estatus. Esto se halla estrechamente interrelacionado con el papel que cumple la escuela en la selección de agentes de las diferentes posiciones económicas y sociales en una sociedad relativamente estratificada, papel que han tratado de describir los analistas de la economía política de la educación.

He sugerido aquí, siguiendo a Young, que uno de los mejores modos de descubrir algunas de las relaciones existentes entre quienes controlan las recompensas y el poder de una sociedad, los modelos de los valores dominantes, y la organización del capital cultural consiste en centrarse en la estratificación del conocimiento. No sería ilógico afirmar que, por lo que hemos argumentado aquí, en general encuentra resistencia cualquier intento de alterar sustancialmente la relación existente entre conocimiento de alto y bajo estatus mediante la igualdad, por ejemplo, de las diferentes áreas de conocimiento. Probablemente, eso también significa que cualquier intento de utilizar criterios diferentes para juzgar el valor relativo de las diferentes áreas curriculares será considerado como una incursión ilegítima, como una amenaza a ese «orden» particular".

<sup>42</sup> La estrecha relación entre currículos académicos, la distribución de los escasos recursos, y el etiquetado y rastreado de los estudiantes de bachillerato está documentada en James E. Rosenbaum, *Making Inequality* (New York: John Wiley & Sons, 1976).

<sup>43</sup> Young, «An Approach to the Study of Curriculum as Socially Organized Knowledge», op. cit., p. 34.

No es difícil encontrar ejemplos de esto en el área de la evaluación. Por ejemplo, el modo usual de evaluar el éxito de los currículos consiste en el empleo de un procedimiento técnico, comparando los factores con el producto. ¿Aumentaron las puntuaciones de los tests? ¿Dominaron los estudiantes el material? Se trata, evidentemente, del modelo de rendimiento que describí antes. Los educadores o analistas políticos que quieren evaluar de un modo menos técnico, examinando la «calidad» de esa experiencia curricular o planteando preguntas sobre la naturaleza ética de las relaciones implicadas en la interacción, son fácilmente rechazados. En las sociedades industriales desarrolladas, el lenguaje técnico y científico tiene más legitimidad (alto estatus) que el lenguaje ético. Este último no puede utilizarse fácilmente dentro de una perspectiva factores-producto. Finalmente, los criterios «científicos» de evaluación dan «conocimiento», mientras que los criterios éticos conducen a consideraciones puramente «subjetivas». Esto tiene importantes consecuencias para la consideración que tenemos de nosotros mismos como neutrales, y alcanzará un significado todavía mayor cuando analicemos posteriormente cómo funciona la «ciencia» en la educación.

A este respecto, puede sernos de utilidad un ejemplo actual. Tras intensos y repetidos análisis de los estudios que relacionan la enseñanza con la movilidad, Jencks llega a la conclusión, en *Inequality*, de que es muy difícil generalizar sobre los papeles que juega la escuela de cara al aumento de las propias posibilidades de un futuro mejor. Observa, por ejemplo, que sería más prudente centrarnos menos en la movilidad y el rendimiento y más en la calidad de la experiencia real de un estudiante en el aula, algo con lo cual, extraña pero gustosamente, está de acuerdo Dewey. Por algo, la afirmación de Jencks de que debemos prestar más atención a la calidad de la vida dentro de nuestras instituciones educativas tenía sus raíces en consideraciones éticas y políticas y fue rechazada rápidamente. Se consideró como ilegítimos sus *criterios* para hacer esa afirmación. Tenían poca validez dentro de la serie particular de juegos de lenguaje que comparte la evaluación y por tanto se les concedió poco estatus".

Podemos hacer otra observación sobre el significado de esta insistencia en los criterios técnicos. Es la causa de que los tipos de

---

<sup>44</sup> El análisis que hace Habermas del modo en que las formas finalistas racionales o instrumentales del lenguaje y la acción han llegado a dominar nuestra conciencia es ilustrativa al respecto. Confrontar Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interests* (Boston: Beacon Press, 1971) y Michael W. Apple, «The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings», *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Michael W. Apple, *et al.*, eds. (Berkeley: McCutchan, 1974), pp. 3-34. Quisiéramos retraer el crecimiento en el estatus de las formas finalistas racionales de acción dentro del crecimiento concomitante de los sistemas económicos particulares. La obra de Raymond Williams proporciona modelos esenciales para este tipo de información. Véase su *The long Revolution*, op. cit. y *The Country and The City*, op. cit.



preguntas planteadas y las respuestas que les dan entran en el dominio de los expertos, los individuos que poseen ya el conocimiento. De este modo, el estatus relativo del conocimiento se vincula con los tipos de preguntas consideradas aceptables, las cuales a su vez parecen vinculadas con la *no posesión* de ese conocimiento por parte de otros individuos. La *forma* de las cuestiones se convierte en un aspecto de la reproducción cultural, puesto que esas cuestiones sólo pueden ser respondidas por expertos que tienen ya el conocimiento técnico. En este caso, la estratificación del conocimiento vuelve a significar la estratificación de las personas, aunque aquí en un nivel menos económico.

## HEGEMONÍA Y REPRODUCCIÓN

Se que todo esto es muy complicado y, evidentemente, bastante difícil de desentrañar. Aunque nuestro entendimiento de estas enmarañadas relaciones no deja de ser una tentativa, vuelve a plantear una de las cuestiones a las que me referí antes. Dada la sutilidad de las conexiones de este proceso de generación, reproducción cultural y económica, ¿cómo y por qué lo acepta la gente? Por tanto, vuelve a aparecer una vez más la cuestión de la hegemonía, de la estabilidad ideológica, que había sido planteada por los teóricos de la reproducción<sup>45</sup>. Pues es aquí donde ofrece en parte una explicación la investigación de Bowles y Gintis, Bernstein, Bourdieu y otros sobre la reproducción social de los valores, normas y disposiciones transmitidas por el aparato cultural de una sociedad. Una forma de reproducción (mediante la «socialización» y lo que se ha llamado el currículo oculto) que examinaremos en los tres capítulos siguientes, complementa a otra (el cuerpo formal del conocimiento escolar), al tiempo que ambas parecen tener vinculaciones con la desigualdad económica. En la *interrelación* entre conocimiento curricular —el material que enseñamos, la «cultura letigitimada»— y las relaciones sociales de la vida del aula que describen los teóricos de la reproducción, podemos empezar a ver algunas de las relaciones reales que tienen las escuelas con una estructura económica desigual.

Préstese atención a lo que estoy diciendo, pues constituye una parte de una argumentación contra las teorías de la conspiración tan populares en algunas de las críticas revisionistas de la enseñanza. Este proceso de reproducción no está causado (en el sentido preciso del concepto) por un grupo de élite de gerentes que se sentaban o se sientan ahora alrededor de unas mesas tramando el modo

<sup>45</sup> Podemos encontrar análisis de algunas de las investigaciones relevantes sobre la cuestión de la hegemonía en David W. Livingston, «On Hegemony in Corporate Capitalist States», *Sociological Inquiry* XLVI (nº 3 y 4, 1976), 235-50 y R. W. Connell, op. cit., especialmente los capítulos 7-10.

de «introducir» a su trabajadores en la escuela y en el lugar de trabajo. Como veremos en el Capítulo 4, aunque tal descripción pueda explicar con precisión algunos aspectos del motivo de que la escuela haga lo que hace, no es una explicación suficiente del nexo de las fuerzas que parecen realmente existir. Lo que en realidad estoy afirmando es que dado el alcance de las formas económicas y políticas que proporcionan ahora los principios en base a los cuales se organiza una gran parte de nuestra vida cotidiana, este proceso reproductivo es una «necesidad lógica» para el mantenimiento continuado de un orden social desigual. El desequilibrio ideológico y cultural se produce «de modo natural»<sup>47</sup>.

Esto puede resultar duro para los educadores que tratamos el problema. De hecho, podemos estarnos tomando muy en serio los compromisos políticos y económicos que guían a los teóricos de la reproducción. Los análisis educativos serios deben requerir una teoría más coherente de la política social y económica de la cual formamos parte. Aunque he explorado aquí los mecanismos culturales, es igualmente esencial recordar a Raymond Williams cuando dice que ni la cultura ni la educación flotan libremente. Olvidar esto equivale a desestimar una arena primordial para la acción y el compromiso colectivo.

Henry Levin resume una parte de esta preocupación económica. En un análisis de los efectos de las intervenciones educativas a gran escala del gobierno en un intento de reducir la desigualdad económica mediante reformas del currículo y la enseñanza, llega a la conclusión de que<sup>48</sup>:

Las medidas educativas que tratan de resolver los dilemas sociales surgidos del mal funcionamiento básico de las instituciones económicas, sociales y políticas de la sociedad, no pueden encontrar una solución en la reforma y la política educativa. La influencia de la que disponen los especialistas políticos y reformadores educativos más benevolentes se ve limitada por la falta de una anuencia hacia el cambio y por la abrumadora importancia del proceso educativo en la dirección de la reproducción social de la política existente. Además, nuestros esfuerzos obtienen unos resultados engañosos cuando los intentos educativos de cambiar la sociedad tienden a separar la atención del centro del problema creando y legitimando la ideología de que escuela puede ser utilizada para solucionar problemas que no se originaron en el sector educativo.

<sup>46</sup> Véase también Herbert Gintis y Samuel Bowles, «Educational Reform in the U.S.: An Historical and Statistical Survey» (New York: The World Bank, marzo, 1977, ciclostilado).

<sup>47</sup> Raymond Williams, *The long Revolution*, op. cit., pp. 298-9.

<sup>48</sup> Henry M. Levin, «A Radical Critique of Educational Policy» (Stanford, California: Occasional Paper of the Stanford University Evaluation Consortium, marzo, 1977, ciclostilado), pp. 26-7.

Una vez más tenemos que mostrarnos precavidos ante este tipo de enfoque, pues puede hacernos retroceder y considerar a la escuela como una pequeña caja negra. Y eso es lo que rechazamos al principio.

### ALGUNAS CUESTIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Quiero detenerme aquí, plenamente consciente de que mucho más podría y debería decirse con respecto a los problemas que he planteado. Por ejemplo, para profundizar en la relación entre el conocimiento de alto estatus y un orden social «externo», habría que investigar la historia del auge concomitante de las nuevas clases de personal social y el crecimiento de los nuevos tipos de conocimiento «legitimado»<sup>49</sup>. Obviamente, estas cuestiones exigen una reflexión mucho mayor sobre el problema conceptual de la relación dialéctica entre control cultural y estructura social y económica. ¿Cómo se afectan el uno al otro? ¿Qué papel juega el sistema educativo en la definición de formas particulares de conocimiento como conocimiento de alto estatus? ¿Qué papel juega la escuela que ayuda a crear un proceso de credencialización basado en la posesión (y no posesión) de este capital cultural, un sistema credencializador que suministra un número de agentes aproximadamente equivalente al que necesita la división del trabajo de la sociedad? Creo que estas cuestiones tienen unas consecuencias importantes, pues esta relación no es unidireccional. Aquí, la educación es tanto una «causa» como un «efecto». La escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza *activa*, la cual sirve también para *legitimar* las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella<sup>50</sup>. Y es precisamente esta acción lo que necesitamos develar.

En un currículo de curso no suele darse respuesta a este tipo de preguntas. Sin embargo, debemos recordar que estos intereses no son algo totalmente nuevo para el discurso educativo americano. De hecho, no debemos ver este tipo de estudio curricular de inclinación sociológica y económica como un intento de llevar a cabo una «reconceptualización» del campo curricular, aunque se haya aplicado ese nombre a algunos analistas recientes del poder y co-

<sup>49</sup> Basil Bernstein ha hecho algunas incisivas incursiones en este área en sus «Aspects of the Relations Between Education and Production» en Bernstein, op. cit. véase también Nicos Poulantzas, *Classes in Contemporary Capitalism* (London: New Left Books, 1975) y Burton Bledstein, *The Culture of Professionalism* (New York: Norton, 1976).

<sup>50</sup> Véase el interesante ensayo de John W. Meyer, op. cit. El intento de Randall Collins de elaborar una teoría de los mercados culturales en «Some Comparative Principles of Educational Stratification», *Harvard Educational Review*, XLVII (febrero, 1977), 1-27, nos es también aquí de gran ayuda. Conceptualmente es un poco confuso, sin embargo, véase mi respuesta a él en *Harvard Educational Review*, XLVII (noviembre, 1977), 601-2.

nocimiento escolar<sup>51</sup>. Más bien hay que considerar que las cuestiones que guían este trabajo tienen raíces bastante profundas en el campo curricular, raíces que por desgracia podemos haber olvidado por la naturaleza ahistórica de la educación.

Sólo tenemos que recordar lo que estimuló a los primeros reconstruccionistas de la educación (Counts, Smith-Stanley-Shores, y otros) para empezar a entender que uno de los principales temas del trabajo curricular del pasado ha sido el papel que cumple la escuela en la reproducción de una sociedad desigual. Aunque esos investigadores pueden haber sido excesivamente optimistas al pensar que la escuela podía ser una institución poderosa para contrarrestar ese desequilibrio, y aunque finalmente algunos de ellos se apartaron del cambio estructural a gran escala de nuestra política<sup>52</sup>, el examen de las vinculaciones entre las instituciones culturales y económicas es una parte valiosa de nuestro pasado. Ha llegado el momento de entender también nuestro presente y nuestro futuro.

<sup>51</sup> William Pinar, ed., *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (Berkeley: McCutchan, 1975).

<sup>52</sup> Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1.75).

### CAPÍTULO 3

## ECONOMÍA Y CONTROL DE LA VIDA ESCOLAR

Con Nancy KING

Como vimos en el capítulo anterior, la escuela parece contribuir a la desigualdad en cuanto que tácitamente se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimiento. Esto se halla relacionado en gran parte con el papel de la escuela en la maximización de la producción de las «mercancías» culturales y técnicas, así como con la función clasificadora o selectiva de la escuela, que asigna a las personas a las posiciones «requeridas» por el sector económico de la sociedad. Sin embargo, conforme empezamos a entender más plenamente la escuela, nos damos cuenta de que juega también un papel bastante importante en la distribución de los tipos de elementos normativos y disposicionales requeridos para que esta desigualdad parezca natural. La escuela enseña un currículo oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad. Como afirmaban en el Capítulo 2 los teóricos de la reproducción, la estabilidad ideológica y social descansa en parte en la internalización, en el fondo mismo de nuestro cerebro, de los principios y normas de sentido común que rigen el orden social existente. Indudablemente, esta saturación ideológica será más efectiva si se lleva a cabo en una fase temprana de la vida. Por lo que se refiere a la escuela, esto significa que cuanto antes mejor, en esencia desde el día mismo en que se entra en el jardín de infancia. Los principios y las normas enseñados *darán* significado a las situaciones de los estudiantes (de hecho la escuela está organizada para mantener estas definiciones) y al mismo tiempo servirán también a los intereses económicos. Estarán presentes los dos elementos de una ideología efectiva.

Empecemos a examinar esto más cuidadosamente, desterrando primero algunas de las argumentaciones de los críticos más románticos de la enseñanza, para quienes estas configuraciones ideológicas se enseñan en la escuela porque los profesores no tienen sufi-

ciente cuidado. Veremos a continuación qué normas y disposiciones económicamente enraizadas se enseñan realmente en esas instituciones de distribución y preservación cultural que son las escuelas.

## LA ENSEÑANZA Y EL CAPITAL CULTURAL

Una de las argumentaciones menos atractivas de los últimos años afirma que la escuela es poco interesante o aburrida simplemente por estupidez<sup>1</sup>. Según esta argumentación, la escuela enseña secretamente todas esas cosas de las que tanto les gusta escribir y hablar a los críticos humanistas de la escuela —consenso de conducta, objetivos y normas institucionales en lugar de personales, alienación con respecto al producto propio, etc.— y que lo hace así porque los profesores, administradores y otros educadores no saben realmente lo que están haciendo.

Pero esta perspectiva es, en el mejor de los casos, errónea. En primer lugar es totalmente ahistórica. Ignora el hecho de que la escuela fue pensada en parte para que enseñara exactamente esas cosas. El currículo oculto, la enseñanza tácita de las normas y expectativas sociales y económicas a los estudiantes, no es algo tan oculto o «estúpido» como creen muchos educadores. En segundo lugar, ignora la tarea crítica que llevan a cabo las escuelas en cuanto que serie fundamental de instituciones de las sociedades industriales avanzadas que certifican la competencia adulta. Esta perspectiva saca a la escuela de la posición que ocupa dentro de un nexo mucho más grande y poderoso de instituciones económicas y políticas que dan a la escuela su significado. Es decir, tal como sucedía con su papel de cara a la maximización de la producción del conocimiento técnico, en gran medida la escuela parece hacer aquello que se suponía que debía hacer, al menos en cuanto que proporciona disposiciones y propensiones «funcionales», en la vida posterior, de un orden económico y social complejo y estratificado.

Si bien no cabe duda de que la estupidez existe en mentes que no son la de Charles Silberman, no es un dispositivo descriptivo adecuado —no más que la venalidad o la indiferencia— para explicar el motivo de que la escuela sea tan resistente al cambio o de que enseñe lo que enseña<sup>2</sup>. Tampoco es una herramienta conceptual apropiada para descubrir por fin qué es lo que, precisamente, se enseña en la escuela, o por qué se utilizan algunos significados sociales, y no otros, en la organización de la vida escolar.

Sin embargo, no son sólo los críticos de la escuela quienes pre-

<sup>1</sup> Charles Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York: Random House, 1970).

<sup>2</sup> Herbert Gintis y Samuel Bowles, «The Contradictions of Liberal Educational Reform», *Work, Technology and Education*, Walter Feinberg and Henry Rosemont, Jr. eds. (Urbana: University of Illinois Press, 1975), p. 109.

sentan un análisis demasiado simple del significado social y económico de la escuela. Con demasiada frecuencia los sociólogos de la educación han considerado que el significado social de la experiencia escolar no es problemático, o los especialistas en currículos y otros educadores de inclinación programática han considerado que se trata tan sólo de problemas de ingeniería. Más particularmente que cualquier otra área educativa, el campo del currículo ha estado dominado por una perspectiva que podría llamarse «tecnológica», por cuanto que el interés mayor que guía este trabajo consiste en encontrar la mejor serie de medios para alcanzar unos fines educativos propiamente elegidos<sup>3</sup>. Ya he señalado, frente a este telón de fondo relativamente meliorativo y acrítico, que una serie de sociólogos y estudiosos del currículo, muy influenciados por la sociología del conocimiento en sus variedades marxista (o 'neo-marxista) y fenomenológica, han empezado a plantear cuestiones serias sobre la falta de atención a la relación existente entre el conocimiento escolar y los fenómenos extraescolares. Vimos que Michael Young ha articulado muy bien un punto de partida fundamental de estas investigaciones al observar que existe una «relación dialéctica entre el acceso al poder y la oportunidad de legitimar determinadas categorías dominantes y los procesos por los cuales la disponibilidad que tienen de esas categorías algunos grupos les permite a éstos asentar su poder y control sobre los demás»<sup>4</sup>. En esencia, así como hay una distribución relativamente desigual del capital económico de la sociedad, también hay similar distribución del capital cultural<sup>5</sup>. En las sociedades industriales desarrolladas las escuelas son particularmente importantes en cuanto que distribuidoras de este capital cultural, jugando un papel decisivo al dar legitimidad a las categorías y formas de conocimiento. El hecho mismo de que determinadas tradiciones y «contenidos» normativos se construyan como conocimiento escolar es ya una evidencia primordial de su legitimidad percibida.

Llegados a este punto quiero afirmar que el *problema* del conocimiento educativo, de lo que se enseña en la escuela, ha de ser considerado como una forma de una distribución más amplia de los bienes y servicios de una sociedad. No se trata simplemente de un problema analítico (¿qué es lo que debe interpretarse como conocimiento?), ni un problema simplemente técnico (¿cómo organizar y almacenar el conocimiento para que los niños puedan acceder a él y «dominarlo»?), ni finalmente se trata de un problema puramente psicológico (¿cómo conseguir que los estudiantes aprendan X?). El estudio del conocimiento educativo es más bien un estudio

<sup>3</sup> El que esto no es simplemente un interés «intelectual», sino que encarna compromisos sociales ideológicos, se examinará con mayor profundidad en el capítulo 6.

<sup>4</sup> Michael F. D. Young, «Knowledge and Control», *Knowledge and Control*, Michael F. D. Young, ed. (London: Collier-Macmillan, 1971), p. 8.

<sup>5</sup> John Kennett, «The Sociology of Pierre Bourdieu», *Educational Review*, XXV (junio, 1973), 238.

de la ideología, la investigación de lo que se considera como conocimiento *legitimado* (ya sea un conocimiento del tipo lógico del «eso», «cómo», «a») por grupos y clases sociales específicos, en instituciones específicas, en momentos históricos específicos. Además, se trata de una forma de investigación críticamente organizada, por cuanto que decide centrarse en el modo en que este conocimiento, tal como se distribuye en las escuelas, puede contribuir a un desarrollo cognitivo y disposicional que refuerce las disposiciones institucionales existentes (y a menudo problemáticas) en la sociedad. Dicho en términos más claros, el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección, regida por el valor, de un universo mucho más amplio de conocimientos y principios de selección posibles. De ahí que no deban aceptarse como algo dado, sino que deben problematizarse —tenerse entre paréntesis, si así lo prefiere—, de modo que podamos examinar las ideologías sociales y económicas y los significados institucionales que están detrás. El significado y la configuración latente que hay tras la aceptabilidad lógica de una posición pueden ser sus atributos más importantes. Y estos significados y relaciones institucionales ocultos casi nunca pueden quedar al descubierto si tan sólo nos guiamos por la perspectiva del mejoramiento<sup>6</sup>. Como ha observado Kallos, cualquier sistema educativo tiene funciones tanto manifiestas como latentes. Estas han de ser caracterizadas no sólo en términos educativos (o de aprendizaje), sino también, y esto es más importante, en términos político-económicos. En suma, el análisis de la calidad de la vida educativa carece relativamente de significado y las «funciones específicas del sistema educativo no son reconocidas»<sup>7</sup>.

Si es cierto lo que dicen muchos de los textos sobre lo 'que la escuela enseña tácitamente, entonces las funciones específicas pueden ser más económicas que intelectuales.

Quisiera centrarme en este capítulo en ciertos aspectos del problema de la enseñanza y el significado social y económico. Examinaré la escuela como una institución que encarna tradiciones colectivas e intenciones humanas que, a su vez, son el producto de ideologías sociales y económicas identificables. Así, el mejor modo de expresar nuestro punto de partida podría ser la pregunta siguiente: «¿Cuáles son los significados que se recogen y distribuyen mediante los currículos abiertos y ocultos de la escuela?» Es decir, tal como le gustaba decir a Marx, la realidad no anda por ahí con una etiqueta. El currículo de la escuela responde, y representa, a unos re-

<sup>6</sup> Sobre la necesidad de examinar relacionalmente las instituciones, véase Bertell Ollman, *Alienation: Marx's Conception of Man in Capitalist Society* (New York: Cambridge University Press, 1971).

<sup>7</sup> Daniel Kallos, «Educational Phenomena and Educational Research» (Informe del Institute of Education, Number 54, University of Lund, Lund, Sweden, ciclostilado), p. 7.



cursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte. No están representadas las funciones de todos los grupos, ni se responde a los significados de todos. ¿Cómo actúan, entonces, las escuelas para distribuir este capital cultural? ¿Cuál es la realidad que «deambula» por los corredores y aulas de las escuelas americanas?

Me centraré en dos áreas. En primer lugar, ofreceré una descripción (que profundizaré considerablemente en el Capítulo 4) del proceso histórico a través del cual determinados significados sociales se convirtieron particularmente en significados *de la escuela*, teniendo así tras ellos el significado de décadas de aceptación. En segundo lugar ofreceré evidencia empírica, obtenida de un estudio de una experiencia de jardín de infancia, a fin de documentar la potencia y capacidad de permanencia de estos particulares significados sociales. Plantearé, finalmente, la cuestión de si las reformas parciales destinadas a eliminar estos significados ideológicos, bien tengan una orientación humorística o cualquier otra, pueden tener éxitos por sí solas.

La tarea de tratar las series de significados de las escuelas ha recaído tradicionalmente en el especialista en currículo. Sin embargo, históricamente, este interés de los curriculistas por los significados de las escuelas se ha vinculado con diversas nociones de control social. Esto no debería sorprendernos. Debería ser evidente, aunque usualmente no suceda así, que las cuestiones sobre los significados de las instituciones sociales tienden a convertirse en cuestiones de control<sup>8</sup>. Es decir, las formas de conocimiento (tanto público como encubierto) que encontramos dentro del marco escolar implican nociones de poder y de control de recursos económicos. La propia elección del conocimiento escolar, el acto de diseñar entornos escolares, aunque puede no hacerse conscientemente se basa a menudo en presuposiciones ideológicas y económicas que proporcionan las reglas lógicas para el pensamiento y la acción de los educadores. Posiblemente, las vinculaciones entre el significado y el control de las escuelas resultarían más claras si reflexionáramos sobre una historia relativamente abreviada de la historia del currículo.

## SIGNIFICADO Y CONTROL DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULO

Afirma el sociólogo británico Bill Williamson que los hombres y mujeres «han de enfrentarse a las formas institucionales e ideológicas de las épocas anteriores en cuanto que limitaciones básicas de lo que pueden conseguir»<sup>9</sup>. Si tomamos en serio esta idea ten-

<sup>8</sup> Dennis Warwick, «Ideologies, Integration and Conflicts of Meaning», *Educability, Schools and Ideology*, Michael Flude y John Ahier, eds. (London: Halstead Press, 1974), p. 94. Véase también Michael W. Apple, «Curriculum as Ideological Selection», *Comparative Education Review*, XX (junio 1976), 209-15.

<sup>9</sup> Bill Williamson, «Continuities and Discontinuities in the Sociology of Education», en Flude y Ahier, op. cit., pp. 10-11.

dremos que entender en términos lógicos lo que se proporciona y enseña en la escuela. Como dice Williamson, «las actitudes educativas anteriores de los grupos dominantes de la sociedad siguen teniendo un peso histórico y quedan ejemplificadas incluso en los ladrillos y el mortero de los propios edificios escolares»<sup>10</sup>.

Para ser sinceros con nosotros mismos, hemos de reconocer que el campo curricular tiene sus raíces „en el suelo de control social. Su paradigma intelectual tomó forma primeramente en la primera parte de este siglo, convirtiéndose en una serie identificable de procedimientos para la selección y organización del conocimiento escolar; procedimientos que han de ser enseñados a los profesores y demás educadores. En aquel tiempo, el interés fundamental de las personas del campo del currículo era el del control social. En parte, ese interés es comprensible. Muchas de las figuras importantes que influyeron en el campo curricular (como Charles C. Peters, Ross Finney y, especialmente, David Snedden) tenían unos intereses que abarcan tanto el campo de la sociología educativa como los problemas más generales de lo que realmente sucedía en las escuelas. En aquel tiempo, la idea del control social tenía una importancia creciente en la *American Sociological Society*, y parecía captar la imaginación y la energía tanto de muchos de los intelectuales de la nación como de poderosos segmentos de la comunidad empresarial. En consecuencia, no es difícil entender que captase también a aquellas figuras que se cubrían con dos brómeros, es decir, que eran sociólogos y trabajadores del currículo”.

Ahora bien, el interés por la enseñanza en cuanto que mecanismo de control social no se había tomado prestado tan sólo de la sociología. Las personas que primero se llamaron a sí mismas curriculistas (como Franklin Bobbitt y W. W. Charters) se sentían vitalmente interesadas por el control social también por razones ideológicas. Esas personas estaban muy influidas por el movimiento de organización científica y por la obra de los especialistas en medición social<sup>12</sup>; también estaban guiadas por las creencias que consideraban como una fuerza social «progresiva» al movimiento eugenésico popular. Así, llevaban el control social al corazón mismo del campo que tenía como misión el desarrollo de criterios para la selección de aquellos significados con los que entrarían en contacto los estudiantes en nuestras escuelas.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Barry Franklin, «The Curriculum Field and the Problem of Social Control, 1918-1938: A Study in Critical Theory» (Disertación doctoral sin publicar, Universidad de Wisconsin, Madison, 1974), pp. 2-3.

<sup>12</sup> Ibid., pp. 4-5. Véase también Steven Selden, «Conservative Ideologies and Curriculum», *Educational Theory*, XXVII (verano, 1977), 205-22. Debe observarse aquí que el control científico en sí mismo no era necesariamente una tecnología neutral para crear instituciones más eficaces. Se desarrolló como un mecanismo para la nueva división y control del trabajo. Esto es descrito provocativamente en Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century* (New York: Monthly Review Press, 1974).

Evidentemente, esto no quiere decir que el control social sea siempre indeseable en sí mismo y por sí mismo. Resulta casi imposible concebir la vida social sin algún elemento de control, aunque sólo sea por el hecho de que las instituciones, *qua* instituciones, tienden a responder a las *regularidades* de la interacción humana. Lo que ello quiere decir es, más bien, que había históricamente una serie específica de asunciones «de normas lógicas» sobre el control y los significados escolares que influyeron poderosamente en los primeros trabajadores del currículo. No sólo suponían que la sociedad organizada debe mantenerse a sí misma mediante la conservación de alguna de sus valiosas formas de interacción y significado (un sentido «débil» del control social muy general y plenamente comprensible). Plenamente incrustado en su perspectiva ideológica, estará también un sentido fuerte del control. En este sentido, la educación en general, y los significados cotidianos del currículo en las escuelas en particular, fueron considerados como elementos esenciales para la conservación de los conocimientos, intereses, y privilegios sociales existentes, que eran las prerrogativas de un elemento de la población, mantenidas a expensas de los grupos menos poderosos. Como veremos con mucho más detalle en el Capítulo 4, con gran frecuencia esto ha tomado forma en un intento de garantizar el control científico y experto de la sociedad a fin de eliminar o «socializar» a los grupos étnicos o raciales o por sus características indeseables, o para producir un grupo económicamente eficaz de ciudadanos, a fin de, tal como dice C. C. Peter, reducir los desajustes entre los trabajadores y sus trabajos. Este último interés, el sustrato económico de la vida escolar cotidiana, adquirirá una importancia particular cuando veamos, al final de este capítulo, lo que enseñan las escuelas sobre el trabajo y el juego.

Evidentemente, el control social como idea o interés no tuvo su origen en los intentos del primer movimiento curricular de utilizar el conocimiento escolar para fines más bien conservadores. El control social fue un objetivo implícito de un gran número de programas políticos y sociales de mejora llevados a cabo durante el siglo xix por el estado y por instituciones privadas. Intentaba, asimismo, que el orden, la estabilidad y el imperativo del crecimiento industrial pudieran mantenerse frente a una variedad de cambios sociales y económicos<sup>14</sup>. Como lo muestra el análisis que hace Feinberg de las raíces ideológicas de la política educativa liberal, incluso en este siglo muchas de las «reformas» propuestas, tanto en las escuelas como en otras partes, han servido *latentemente* a los intereses sociales conservadores de la estabilidad y la estratificación social.

Lo dicho hasta ahora no es un intento de desprestigiar los es-

---

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Ibid., p. 317.

<sup>15</sup> Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy* (New York: John Wiley, 1975).

fuerzos de los educadores y reformadores sociales. Trata más bien de incluir dentro de un contexto histórico más amplio el actual debate sobre la falta de humanidad en la escuela, la enseñanza tácita de las normas sociales, los valores, etc. Sin dicho contexto, no podemos entender plenamente la relación existente entre lo que las escuelas hacen dualmente y una economía industrial avanzada como la nuestra. Podemos encontrar el mejor ejemplo de este contexto en las cambiantes funciones ideológicas de la enseñanza en general y de los significados curriculares en particular. En gran parte, tras el debate sobre el papel de la educación formal en los Estados Unidos en el siglo xix hay una variedad de intereses sobre la estandarización de los entornos educativos, sobre la enseñanza, mediante la interacción escolar cotidiana de los valores morales, normativos y disposicionales, sobre el funcionalismo económico. Actualmente Philip Jackson<sup>16</sup> y otros dan a esos intereses el nombre de «currículo oculto». Pero la cuestión misma de su ocultación puede llevarnos a descubrir las relaciones históricas existentes entre lo que se enseña en la escuela y el contexto más amplio de las instituciones que la rodean.

Debemos ser conscientes de que, históricamente, el currículo oculto *no* estaba oculto en absoluto, si no que fue más bien la función pública de las escuelas durante una gran parte de su carrera en cuanto que instituciones. En el siglo xix, la diversidad creciente de las estructuras y atributos políticos, sociales y culturales «impulsó a los educadores a reanudar con renovado rigor el lenguaje del control y la homogeneización social que había dominado la retórica educativa durante el primer período colonial»<sup>17</sup>. Conforme progresó el siglo, la retórica de la reforma —de la justificación de la propia posición ideológica frente a otros grupos de interés— no se centró ya, simplemente, en la necesidad crítica de homogeneidad social. No bastaba con utilizar la escuela como institución primordial para inculcar los valores y para crear una «comunidad americana». La presión creciente de la modernización y la industrialización creó también ciertas expectativas de eficacia y funcionalismo entre algunas clases y una élite industrial de la sociedad. Como dice Vallance, «a la enérgica organización se le añadió un énfasis en la eficacia organizativa». Así, las reformas que producen el mayor efecto sobre la organización escolar, y en última estancia sobre los procedimientos y principios que rigen la vida en el aula, estaban dominadas por el lenguaje y la noción del interés por la producción, el funcionamiento económico bien ajustado y las habilidades burocráticas. En este proceso, las razones subyacentes de la reforma cambiaban lentamente del interés activo por el consenso de valores al

<sup>16</sup> Philip Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968).

<sup>17</sup> Elizabeth Vallance, «Hiding the Hidden Curriculum», *Curriculum Theory Network*, IV (Fall, 1973-1974), 15.

funcionalismo económico<sup>18</sup>. Pero esto sólo podía ocurrir si el periodo previo, con su búsqueda de un carácter nacional estandarizado, elaborado en gran parte mediante las características de la escuela, había sido aceptado y se pensaba que había tenido éxito. Así, los perfiles institucionales de la escuela con sus formas cotidianas y relativamente estandarizadas de interacción proporcionaban los mecanismos por los que podía «enseñarse» un consenso normativo. Y dentro de esos perfiles amplios, si así lo prefiere de estas regularidades de conducta de la institución, prendieron una serie ideológica de normas lógicas para la selección del currículo y para la organización de la experiencia escolar basada en la eficacia, el funcionalismo económico y las exigencias burocráticas. Las primeras se convirtieron en la estructura profunda, el primer currículo oculto que encerraba a las últimas. Sólo se podía prestar atención a las necesidades del individuo o a otros intereses más «etéreos» cuando el currículo oculto se había ya ocultado, cuando se había establecido un contexto de aprendizaje uniforme y estandarizado y cuando la selección y el control social se consideraban como dados en la enseñanza<sup>19</sup>.

Así, históricamente, se construía en la estructura misma de la educación formal un núcleo de significados lógicos que combinaban el consenso normativo con el ajuste económico. No queremos decir con esto que no haya habido, por ejemplo, movimientos educativos significativos para la educación para el autodesarrollo. Lo que más bien queremos decir es que tras esas elecciones preferenciales sobre las necesidades individuales había alrededor de la enseñanza una serie más poderosa de expectativas que proporcionaban la estructura constitutiva de la experiencia escolar. Como han comentado recientemente varios economistas, la «función latente» económicamente más importante de la vida escolar parece ser la de la selección y generación de los atributos de la personalidad y de los significados normativos que permiten: tener una supuesta posibilidad de recompensa económica<sup>20</sup>. Como vimos, esto también está estrechamente relacionado con el papel cultural de la escuela de cara a la maximización de la producción del conocimiento técnico. Como la escuela es la única institución importante existente entre la familia y el mercado de trabajo, no es de extrañar que, tanto históricamente como en la actualidad, determinados significados sociales que otorgan beneficios diferenciales se distribuyan en las escuelas.

¿Pero cuáles son esos significados sociales particulares? ¿Cómo

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Ibid., 18-19.

<sup>20</sup> Gintis y Bowles, op. cit., p. 133. Estos atributos de personalidad y significados normativos se distribuyen desigualmente a los diferentes «tipos» de estudiantes, a menudo por expectativas ocupacionales o de clase social. No todos los estudiantes obtienen los mismos elementos dispositivos ni están los mismos significados unidos a ellos por el distribuidor del capital cultural. Véase Gintis y Bowles, op. cit., p. 136.

se organizan y existen en la vida escolar cotidiana? Trataremos de responder ahora a estas preguntas.

## IDEOLOGÍA Y CURRÍCULO EN USO

La gran preocupación de la sección anterior por la relación entre ideología y conocimiento escolar, entre significado y control, tiende a ser excesivamente vaga a menos que queramos verla como fuerzas en las actividades de los estudiantes y los profesionales de la escuela, mientras viven su existencia particular en las aulas. Como han observado los investigadores del currículo oculto y otros, los modos concretos mediante los que se distribuye el conocimiento en las aulas y las prácticas comunes de los profesores y estudiantes pueden iluminar las conexiones existentes entre la vida escolar y las estructuras de la ideología, el poder y los recursos económicos de los que la escuela forma parte<sup>21</sup>.

Así como hay en la sociedad una distribución social del capital cultural, también hay una distribución social del conocimiento dentro de las aulas. Por ejemplo, los diferentes «tipos» de estudiantes obtienen diferentes «tipos» de conocimiento. Keddie documenta esto muy bien en su estudio del conocimiento que los profesores tienen de sus estudiantes y del conocimiento curricular que ponen luego a disposición de éstos. Sin embargo, aunque la distribución diferencial del conocimiento del aula exista, y aunque esté íntimamente relacionada con el proceso de etiquetado social que se produce en la escuela<sup>22</sup> (documentaré esto más claramente en el Capítulo 7), es menos importante para un análisis que lo que podría llamarse la «estructura profunda» de la experiencia escolar. ¿Qué significados subyacentes se negocian y transmiten en la escuela tras el «material» formal real o contenido curricular? ¿Qué sucede cuando se filtra el conocimiento a través de los profesores? ¿A través de qué categorías de normalidad y desviación se filtra? ¿Cuál es el marco de referencia básico y organizativo del conocimiento normativo y conceptual que pueden obtener realmente los estudiantes? En suma, ¿cuál es el *currículo en uso*? Sólo viendo esta estructura profunda podemos señalar de qué modo las normas sociales, las instituciones y las reglas ideológicas son continuamente sostenidas y mediadas por la interacción cotidiana de los actores comunes que

<sup>21</sup> Véase, por ejemplo, Michael W. Apple, «Ivan Illich and Deschooling Society: The Politics of Slogan Systems», *Social Forces and Schooling*, Nobuo Shimahara and Adam Scrupski, eds. (New York: David McKay, 1975), pp. 337-60 y Michael F. D. Young, «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge». In Young, *Knowledge and Control*, op. cit., pp. 19-46.

<sup>22</sup> Nel Keddie, «Classroom Knowledge», en Michael F. D. Young, *Knowledge and Control*, op. cit., pp. 133-60.

<sup>23</sup> Ver John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (London Routledge & Kegan Paul, 1977).

realizan sus prácticas normales<sup>24</sup>. Esto es especialmente cierto en las aulas. Las definiciones sociales sobre el conocimiento escolar—definiciones que están dialécticamente relacionadas con el contexto más amplio de las instituciones sociales y económicas circundantes, basándose en él— se mantienen y recrean por las prácticas comunes de la enseñanza y la evaluación en el aula<sup>25</sup>. Me centraré ahora en el jardín de infancia porque ocupa un momento decisivo del proceso por el cual los estudiantes adquieren competencia en las reglas, normas, valores y disposiciones «necesarios» para funcionar dentro de la vida institucional tal como existe ésta actualmente. El aprendizaje del papel de estudiante es una actividad compleja que requiere tiempo y una interacción continua con las expectativas institucionales. Al centrarnos en el modo en que éste se produce y en el contenido de las disposiciones que, públicamente y encubiertamente, forman parte del conocimiento del jardín de infancia, podemos empezar a iluminar el conocimiento de fondo que utilizan los niños como principios organizativos durante una gran parte del resto de su vida escolar.

En suma, las definiciones sociales internalizadas durante la vida escolar inicial proporcionan las reglas constitutivas de la vida posterior en las aulas. Así, los elementos que necesitan examen son lo que se interpreta como trabajo o juego, el «conocimiento escolar» o simplemente «mi conocimiento», la normalidad o la desviación. Como veremos, constituyen contribuciones significativas a la enseñanza de los significados sociales en la escuela, la utilización de la alabanza, las reglas de acceso a los materiales y el control del tiempo y las emociones. Pero, como veremos también, son los significados unidos a la categoría de *trabajo* los que más claramente iluminan el lugar posible de la escuela en el complejo nexo de las instituciones económicas y sociales que nos rodean a todos.

La experiencia del jardín de infancia sirve de fundamento de los siguientes años escolares. Los niños que han asistido al jardín de infancia tienden a demostrar una superioridad general en el rendimiento de los grados elementales en comparación con los niños que no asistieron a un jardín de infancia. Sin embargo, los intentos de determinar con exactitud qué técnicas de enseñanza y experiencias de aprendizaje contribuyen de modo más directo al «crecimiento emocional e intelectual» de los niños del jardín de infancia no han producido resultados concluyentes. La formación del jardín de infancia parece ejercer su influencia más poderosa y duradera sobre las aptitudes y conducta de los niños en el proceso de aclimatarlos

<sup>24</sup> Esto, desde luego, es un dogma fundamental de los estudios etnometodológicos. Véase Peter McHugh, *Defining the Situation* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1968), Roy Turner, ed. *Ethnomethodology* (Baltimore: Penguin, 1974), y Aaron Cicourel, *Cognitive Sociology* (New York: Free Press, 1974).

<sup>25</sup> Para una nueva explicación de este punto véase Basil Bernstein, «On the Classification and Framing of Educational Knowledge». En Michael F. D. Young, ed., *Knowledge and Control*, op. cit., pp. 47-69.

al entorno del aula. Los niños son introducidos en sus papeles de pupilos de la escuela elemental ya en las aulas del jardín de infancia; el entendimiento y dominio de este *papel* es lo que permite en la escuela elemental el mayor éxito de los niños formados en un jardín de infancia.

La socialización en las aulas del jardín de infancia incluye el aprendizaje de las normas y definiciones de las interacciones sociales. Es un desarrollo continuado de una definición de trabajo de la situación hecha por los participantes. Para funcionar adecuadamente en una situación social, los implicados han de lograr un entendimiento común de los significados, limitaciones y potencial que esa situación ofrece a su interacción. En las primeras semanas del año escolar, los niños y el profesor forjan una definición común de la situación a partir de la repetida interacción en el aula. Cuando se acepta una serie común de significados sociales, las actividades del aula se desarrollan sin problemas. Con gran frecuencia, estos significados comunes se mantienen relativamente estables a menos que el flujo de acontecimientos de la situación deje de ser ordenado.

Debemos entender, como hicimos en nuestro análisis anterior de la metáfora de la distribución cultural, que la socialización no es tampoco un proceso unidireccional<sup>26</sup>. En cierta medida, los niños de un aula socializan al profesor además de ser socializados ellos mismos. Sin embargo, los niños y el profesor no tienen una influencia igual en la determinación de la definición de trabajo de la situación. En el primer día escolar de un aula de jardín de infancia el profesor tiene una serie" mucho más organizada de reglas lógicas. Como también posee la mayor parte del poder de controlar los acontecimientos y recursos del aula, es su serie de significados la que resulta dominante. Evidentemente, ni siquiera los profesores son libres para definir la situación del aula del modo que ellos elijan. Como vimos anteriormente en este capítulo, la escuela es una institución bien establecida y, posiblemente, ni el profesor ni los niños pueden percibir modos más que marginales para desviarse en una medida significativa de las reglas y expectativas comunes que distinguen a la escuela del resto de las instituciones.

La negociación de los significados en un aula de jardín de infancia es una fase decisiva de la socialización de los niños. Los significados de los objetos y acontecimientos del aula no son intrínsecos a ellos, sino que se forman mediante la interacción social. Estos significados, como los demás aspectos de la definición de la situación, pueden variar por un tiempo. Sin embargo, en algún punto se estabilizan, resultando poco probable que sean renegociados a menos que la fluencia ordenada de los acontecimientos del aula se vea interrumpida.

<sup>26</sup> Robert Mackay, «Conceptions of Children and Models of Socialization», *Childhood and Socialization*, Hans Peter Drietzal, ed. (New York: Macmillan, 1973), pp. 27-43.



Los significados de los objetos y acontecimientos se vuelven claros para los niños conforme éstos participan en la situación social. El *uso* de los materiales, la naturaleza de la autoridad, la calidad de las relaciones personales, las observaciones espontáneas y otros aspectos de la vida escolar diaria contribuyen a la creciente conciencia que tiene el niño de su papel en el aula y de su entendimiento de la situación social. Por tanto, tal como decíamos en el Capítulo 1, para entender la realidad : social de : la enseñanza es necesario estudiarla en situaciones de aula reales. Todo concepto, papel y objeto es una creación social unida a la situación en que ha sido producida. Los significados de la interacción en el aula no pueden ser supuestos; han de ser descubiertos. La abstracción de estos significados, junto con las generalizaciones y percepciones extraídas de ellos, puede ser aplicable a otros contextos, pero las descripciones iniciales del investigador, sus entendimientos e interpretaciones exigen que los fenómenos sociales sean tratados allí donde se producen; es decir, en el aula.

La observación y las entrevistas realizadas a los participantes de un aula de jardín de infancia de la escuela pública, que era considerada como modélica por otros muchos profesionales de la escuela, reveló que los significados sociales de los acontecimientos y materiales se establecían en fecha notablemente temprana del año escolar. Tal como sucede con la mayoría de las situaciones del aula, la socialización de los niños era una prioridad manifiesta durante las semanas de apertura de la escuela. Las cuatro habilidades más importantes que esperaba el profesor cuando llegan los niños durante las primeras semanas eran las de compartir, escuchar, rechazar las otras cosas y seguir la rutina de la clase.<sup>27</sup> Así, su valoración de los objetivos de las primeras experiencias escolares de los niños constituyó también su definición de la conducta socializada en el aula.

Los niños no tomaban parte en la organización de los materiales del aula y relativamente eran impotentes para aceptar el curso de los acontecimientos cotidianos. El profesor no hacía ningún esfuerzo especial para que los niños se sintieran cómodos en el aula, ni para reducir su incertidumbre sobre el plan de actividades. En lugar de servir de mediadora de los aspectos intrusivos del entorno, la profesora de esa clase prefería que los niños se acomodaran a los materiales cuando se les presentaran. Por ejemplo, si el ruido continuo de otra clase que pasaba por el pasillo distraía a los niños, la profesora llamaba su atención; sin embargo, no cerraba la puerta.

<sup>27</sup> Puede encontrarse un tratamiento excelente de esta tradición «Etnográfica» en Philip E. D. Robinson, «An 'Ethnography of Classrooms», *Contemporary Research in the Sociology of Education*, John Eggleston, ed. (London: Methuen, 1974), pp. 251-66. Para un nuevo análisis de estas cuestiones metodológicas y para nuevos análisis de los datos en los que se basa esta sección del capítulo, léase en Nancy R. King, «The Hidden Curriculum and The Socialization of Kindergarten Children» (unpublished Ph. D. thesis, University of Wisconsin, 1976).

De modo similar, los chiribitiles en donde los niños guardaban sus lápices, batas y zapatos de tenis no tenían etiqueta, aunque éstos encontraban considerables dificultades para recordar qué chiribitil se les había asignado. A pesar de los numerosos casos de lápices perdidos y niños llorando, la profesora se negaba a permitir que ningún estudiante de magisterio etiquetara los chiribitiles. Decía al estudiante que los niños deben aprender a recordar qué chiribitil se le ha asignado porque «ése es su trabajo». Cuando una niña olvidaba cuál era su chiribitil al día siguiente de habérselo asignado, la profesora la señalaba ante la clase como ejemplo de una «niña que no prestaba atención ayer».

Los objetos de la clase se exhibían de modo atractivo en una brillante invitación a que la clase interactuara con ellos. La mayoría de los materiales se colocaban en el suelo o estanterías que los niños podían alcanzar fácilmente. Sin embargo, las oportunidades de interacción con los materiales del aula estaban severamente circunscritas. La organización que la profesora hacía del tiempo de la clase contradecía la aparente disponibilidad de los materiales en su posición físicas. Durante la mayor parte de la clase los niños no tenían permiso para manejar los objetos. Los niños eran «castigados» por tocar cosas cuando no era el momento adecuado, y alabados en los momentos en que mostraban autocontrol. Por ejemplo, la profesora alababa a los niños por su obediencia pronta cuando al pedírselo ella dejaban rápidamente de botar pelotas en el gimnasio; en cambio, la profesora no hacía mención alguna de su habilidad en el manejo de la pelota.

La profesora dejaba bien claro a los niños que los buenos alumnos eran tranquilos y cooperadores. Una mañana, una niña trajo dos grandes muñecas de trapo a la escuela y las sentó en su asiento. Durante el primer período de un grupo importante de instrucción, la profesora se refirió a ella diciendo: «¡La muñeca Ann y la muñeca Andy son una buena ayuda! No han dicho nada en toda la mañana».

Como parte del aprendizaje de la exhibición de una conducta socializada, los niños aprendían a tolerar la ambigüedad e incomodidad del aula y a aceptar un grado considerable de arbitrariedad en sus actividades escolares. Se les pedía que ajustaran sus respuestas emocionales para conformarlas a las que la profesora consideraba apropiadas. Aprendían a responder ante ella personalmente, y ante la manera en que ella organizaba el entorno de la clase.

Al cabo de dos semanas de experiencia en el jardín de infancia, los niños habían establecido un sistema de categorías para definir y organizar su realidad social en el aula. Sus respuestas a las preguntas indicaban que las actividades del aula no tenían significados intrínsecos; los niños asignaban el significado dependiendo del contexto en que se producía cada una. La profesora presentaba los materiales del aula como parte de la instrucción, o más explícitamente analizaba y demostraba su uso para la clase. Esto es decisivo. El

uso de un objeto particular —es decir, la manera en que estamos predispuestos a actuar con respecto a él— constituye su significado para nosotros. Por tanto, al definir los significados de las cosas en el aula la profesora definía las relaciones entre los niños y los materiales en los términos de los significados contextuales unidos al entorno del aula.

Cuando se les preguntaba acerca de objetos del aula, los niños respondían con notable acuerdo y uniformidad. Dividían los materiales en dos categorías: cosas para trabajar y cosas para jugar. Ningún niño organizaba los materiales violando lo que parecía ser su principio guía. Los materiales que utilizaban los niños siguiendo las directrices de la profesora eran los materiales de trabajo. Estos incluían libros, papel, pasta, lápices de colores, pegamento y otros materiales relacionados con las tareas escolares. Ningún niño decidía utilizar estos materiales durante el tiempo de «juego», y esto sucedía ya desde principios del año escolar. Los materiales que los niños elegían durante el tiempo libre eran etiquetados como juguetes o materiales de juego. Incluían, entre otras cosas, juegos, elementos manipuladores pequeños, casas de muñecas, muñecas y un coche.

El significado de los materiales del aula, se deriva por tanto de la naturaleza de la actividad en que son utilizados. Las categorías de trabajo y juego surgían como organizadores poderosos de la realidad del aula a principios ya del año escolar. Tanto la profesora como los niños consideraban las actividades de trabajo más importantes que las actividades de juego. Cuando los niños informaban sobre las cosas que habían aprendido en la escuela se referían siempre a las cosas que la profesora les había dicho durante las actividades que ellos llamaban «trabajo». Las actividades de juego sólo les estaban permitidas si había tiempo y si los niños habían terminado las actividades de trabajo asignadas. Los datos de las observaciones revelaron que la categoría del trabajo tenía varios parámetros bien definidos que lo separaban claramente de la categoría de juego. En primer lugar, trabajo incluye todas las actividades dirigidas por la profesora; los niños sólo llamaban «juego» a las actividades del tiempo libre. Llamaban trabajo a actividades como colorear, dibujar, esperar en fila, escuchar historias, ver películas, limpiar y cantar. Por tanto, trabajar es aquello que le *dicen* a uno que haga, con independencia de la naturaleza de la actividad implicada.

En segundo lugar, todas las actividades de trabajo, y sólo ellas, eran obligatorias. Por ejemplo, se pedía a los niños que hicieran dibujos sobre temas específicos en numerosas ocasiones. Durante el canto la profesora solía interrumpirles para estimular o exhortar a los niños que no estaban cantando o que cantaban muy bajo. Cualquier elección permitida durante los períodos de trabajo se circunscribía para encajarla en los límites del procedimiento uniforme aceptado. Por ejemplo, durante una danza india permitía a los niños «durmientes» que roncaran si querían.

Tras un viaje a un cuartel de bomberos se pidió a todos los niños que hicieran un dibujo, pero cada uno podía elegir la parte del viaje que más le había gustado como tema de la pintura. (Evidentemente, también es cierto que a cada niño se le *pedía* que ilustrara su parte favorita de la excursión). Presentando otro proyecto artístico, la profesora les dijo: «Hoy haréis un caballo de un "cow-boy". Podéis hacer vuestro caballo del color que queráis, negro, gris o marrón». En otro momento anunció con gran énfasis que los niños podían elegir tres colores para las flores que estaban haciendo. Los niños se mostraron muy interesados y aplaudieron. Esas selecciones no cambiaban el principio de que se les pedía que utilizaran los mismos materiales de la misma manera durante los períodos de trabajo. En cualquier caso la naturaleza de las elecciones enfatizaba el principio general.

Pero además de que todas las actividades de trabajo tenían su requerimiento, todos los niños tenían que empezarlos en el tiempo fijado. La clase entera trabajaba simultáneamente en las tareas asignadas. Además se pedía a todos los niños que completaran las tareas asignadas durante el período de trabajo fijado. En un incidente típico sucedido el segundo día de escuela muchos niños se quejaron de que no podían o no querían terminar un largo proyecto artístico. La profesora dijo que todos debían terminarlo. Una niña que preguntó si podía terminarlo «la próxima vez» recibió como respuesta: «Debes terminarlo ahora».

Además de requerir que todos los niños hicieran lo mismo en el mismo tiempo, las actividades de trabajo implicaban también a los niños con los mismos materiales y producían resultados o logros similares o idénticos. Durante los períodos de trabajo se presentaban los mismos materiales simultáneamente a toda la clase esperando el mismo resultado de cada niño. Se esperaba que todos los niños utilizaran los materiales de trabajo del mismo modo. Hasta los procedimientos aparentemente inconsecuentes habían de ser seguidos por todos los niños. Por ejemplo, el segundo día de escuela, tras un largo grupo de instrucción, la profesora dijo a los niños: «Tomad un papel y vuestros lápices de colores y volved a los asientos». Una niña cogió primero los lápices de colores y se le recordó que el papel tenía que haberlo cogido antes.

Los resultados o habilidades que los niños mostraban al terminar un período de trabajo debían ser idénticos, o al menos similares. La profesora mostraba la mayoría de los proyectos artísticos a toda la clase antes de que los niños tuvieran sus materiales. Entonces los niños trataban de producir un resultado lo más similar posible al que la profesora había obtenido. Sólo los resultados artísticos que eran casi idénticos al que la profesora había hecho como demostración se guardaban y mostraban en el aula.

Por tanto, los períodos de trabajo, tal como eran definidos por los niños, implicaban que todos los niños trabajaran simultáneamente, en la misma actividad, con los mismos materiales y dirigidos a

los mismos fines. Lo importante de las actividades de trabajo era *hacerlas*, no necesariamente hacerlas bien. El segundo día de escuela muchos niños terminaron precipitadamente las tareas que les habían asignado con el fin de unirse a los amigos que estaban jugando. Durante la música, por ejemplo, exhortaba a los niños a que cantaran con voz alta. Ni el tono, ritmo o pureza musical eran mencionados a los niños, ni se esperaban de ellos. Lo que se requería era su participación entusiasta y vigorosa. De modo similar, la profesora aceptaba cualquier proyecto artístico de un niño en el que éste hubiera empleado un tiempo suficiente. Las tareas asignadas eran obligatorias e idénticas, y en la aceptación de todos los proyectos terminados la profesora aceptaba a menudo obras muy mal hechas. La aceptación de esos trabajos nulificaba cualquier noción de excelencia como categoría evaluadora. Se recompensaba la diligencia, perseverancia, obediencia y participación. Estas son características de los niños, no de su trabajo. De esta manera, la noción de excelencia se separaba de la de trabajo logrado o aceptable y era reemplazada por el criterio de una participación adecuada.

Los niños, entrevistados en septiembre y de nuevo en octubre, utilizaron las categorías de trabajo y juego para describir su realidad social. Sus respuestas indican que las primeras semanas de escuela son una época importante para el aprendizaje de la naturaleza del trabajo o en el aula. En septiembre ningún niño decía «trabajo» cuando se le preguntaba qué hacían los niños en el jardín de infancia. En octubre, la mitad de los entrevistados respondieron con la palabra «trabajo». Todos los niños hablaban más de trabajo y menos de juego en octubre que en septiembre. La profesora estaba complacida por el progreso de la clase durante las primeras semanas de escuela, y se refería repetidamente a los niños como «mis buenos trabajadores».

La profesora justificaba a menudo su presentación de las actividades de trabajo en el aula en los términos de la preparación de los niños para la escuela elemental y la vida adulta. Por ejemplo, pensaba que las actividades de trabajo debían ser obligatorias porque los niños necesitaban practicar el seguir las indicaciones sin ejercer opciones como preparación para la realidad del trabajo adulto. Se esperaba que los niños consideraran el jardín de infancia como un año de preparación para la escuela elemental. Al poner de relieve la importancia de colorear limpiamente o situar apropiadamente imágenes en su secuencia, la profesora hablaba de la necesidad que tendrían de estas habilidades en la escuela elemental, y de la dificultad con que se encontrarían el próximo año los niños del jardín de infancia que no prestaban atención.

Relativamente los niños no tenían capacidad de influir en la fluencia de los acontecimientos cotidianos, y la obediencia era más valorada que la ingeniosidad. También esta atmósfera se veía como un punto importante *entre* el hogar y las situaciones de trabajo futuras. La profesora esperaba que los niños se ajustaran a la situa-

ción de la clase y toleraran cualquier nivel de incomodidad que incluyera ese ajuste.

Así, como parte de su iniciación a la comunidad del jardín de infancia, los niños pequeños recibían también su primera iniciación a la dimensión del mundo del trabajo. El contenido específico de las lecciones es relativamente menos importante que la experiencia de ser un trabajador. Los atributos personales de obediencia, entusiasmo, adaptabilidad y perseverancia son más valorados que la competencia académica. La aceptación incuestionable de la autoridad y de las vicisitudes de la vida en las situaciones institucionales son unas de las primeras lecciones de la asistencia a un jardín de infancia. Donde residen estas lecciones es en la aceptación progresiva como algo natural, como el trabajo *tout court*, de los significados del conocimiento importante y no importante, del trabajo y el juego, de la normalidad y la desviación.

### MÁS ALLÁ DEL HUMANISMO RETÓRICO

Como decía Gramsci, el control del conocimiento que conservan y producen sectores de la sociedad es un factor decisivo para mejorar la dominación ideológica de un grupo de personas o una clase sobre los grupos de personas o clases menos poderosos<sup>28</sup>. A este respecto, tiene mucha importancia el papel que juega la escuela en la selección, conservación y transmisión de las concepciones de competencia, normas ideológicas y valores (y a menudo el «conocimiento» de sólo ciertos grupos sociales) —todo lo cual está incluido en los currículos explícitos y ocultos de las escuelas—.

Al menos dos aspectos de la vida escolar sirven a las funciones distributivas, sociales y económicas. Como muestran los abundantes textos sobre currículos ocultos, y tal como he apoyado aquí con evidencias históricas y empíricas, las formas de interacción en la vida escolar pueden servir de mecanismo para comunicar a los estudiantes los significados normativos y disposicionales. Sin embargo, el propio conocimiento escolar —lo que se incluye y se excluye, lo que es importante y lo que no lo es—, sirve también a menudo a un propósito ideológico.

Como se demostrará en el Capítulo 5, gran parte del contenido formal del conocimiento curricular está dominado por una ideología de consenso. El conflicto, ya sea intelectual o normativo, se ve como un atributo negativo de la vida social. Así, hay un tipo peculiar de redundancia en el conocimiento escolar. Tanto la experiencia cotidiana como el propio conocimiento curricular muestran mensajes de conocimiento normativo y cognitivo. La estructura profunda de la vida escolar, el marco de referencia lógico y organizativo

<sup>28</sup> Thomas R. Bates, «Gramsci and the Theory of Hegemony», *Journal of the History of Ideas*, XXXVI (abril-junio, 1975), 360.

de las reglas comunes que se negocian, internalizan y, en última instancia, parecen dar significado a nuestra experiencia en las instituciones educativas, parece estar estrechamente relacionado con las estructuras normativas y comunicativas de la vida industrial.<sup>29</sup> ¿Cómo podía ser de otro modo?

Posiblemente, poco más podemos esperar de la experiencia escolar que lo que he descrito aquí, dada la distribución de los recursos en los Estados Unidos y dados los deseos de una gran parte de su ciudadanía. Una hipótesis que no hay que desechar con demasiada rapidez es que, de hecho, las escuelas funcionan. De un modo extraño logran reproducir una población que es aproximadamente equivalente a la significación económica y social de la sociedad. Así, cuando alguien pregunta que dónde está la humanidad de las escuelas, la cuestión puede ser más difícil de captar que lo que el demandante espera.

Por ejemplo, podría interpretarse este capítulo como una declaración contra un compromiso de una comunidad particular con la educación, o como una declaración negativa sobre tipos particulares de profesores que son «menos capaces de lo que podrían ser». Creo que, básicamente, eso sería incorrecto. La ciudad en donde se realizó este estudio tiene una orientación educativa. Gasta una gran cantidad de sus recursos en escolarización y piensa que merece su fama de tener uno de los mejores sistemas escolares del área, si no de la nación.

Igualmente importante es que debemos tener cuidado de no considerar a este tipo de profesor como mal entrenado, de poco éxito o descuidado. Con frecuencia suele ser todo lo contrario. La profesora observada es considerada, de hecho, como competente por los administradores, colegas y padres de alumnos. Teniendo esto en cuenta, las actividades del profesor han de ser entendidas no simplemente en términos de los modelos de interacción social que dominan el aula, sino en los términos de un modelo más amplio de relaciones económicas y sociales de la estructura social con respecto a la cual el profesor y la propia escuela son sólo una parte.<sup>30</sup>

Cuando los profesores distribuyen interpretaciones normativas, por ejemplo, del trabajo y el juego como las históricas y contemporáneas que he documentado aquí, cabe preguntarse con Sharp y Green, «para qué problemas consideran los profesores que son viables estas soluciones»<sup>31</sup>. «¿Cuál es el marco de referencia interpre-

<sup>29</sup> Las argumentaciones de Habermas sobre los niveles de competencia comunicativa en los «órdenes» industriales desarrollados son aquí muy interesantes en cuanto que esquemas interpretativos. Léase, por ejemplo, Jürgen Habermas, «Towards a Theory of Communicative Competence», *Recent Sociology*, n.º 2, Hans Peter Dreitzel, ed. (New York: Macmillan, 1970), pp. 115-48, y Trent Schroyer, *The Critique of Domination* (New York, George Braziller, 1973).

<sup>30</sup> Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975), p. 8.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 13.

tativo común de los profesores y a qué serie de presuposiciones ideológicas responde?» De este modo, podemos situar la actividad y el conocimiento del aula dentro del marco de referencia más amplio de las relaciones estructurales que —bien por las expectativas de profesores y padres, el entorno material del aula, lo que se considera por los profesores como problemas importantes para centrar, se en ello, o la relación entre las escuelas y, por ejemplo, el sector económico de una sociedad— determinan con frecuencia lo que sucede en las aulas.

En sí mismo, este capítulo no puede apoyar completamente la argumentación de que las escuelas parecen actuar latentemente para mejorar un orden social ya desigual y estratificado. Sin embargo, confirma, junto con otros capítulos, una serie de análisis recientes que señalan que las escuelas, mediante su distribución de las categorías sociales e ideológicas, contribuyen a la promoción de un marco de referencia de las instituciones más bien estático<sup>32</sup>. Así, mi argumentación no debe ser vista como una declaración contra una escuela individual o un grupo particular de profesores. Más bien quiere sugerir que los educadores necesitan ver a los profesores como «encapsulados» dentro de un contexto social y económico que, por necesidad, produce con frecuencia los problemas a los que se enfrentan los profesores y las limitaciones materiales de sus respuestas. Este contexto «externo» proporciona una legitimación sustancial a la asignación del tiempo y las energías de los profesores, así como a los tipos de capital cultural encarnados en la propia escuela.

Si es así, tal como yo sugiero, la cuestión que debemos plantear está más allá del nivel humanístico (sin perder su intención humanística y emancipatoria), aproximándose a un enfoque más relacionas. Mientras los educadores continúan planteándose lo que va mal en la escuela y lo que puede hacerse ¿pueden «solucionarse» nuestros problemas con profesores más humanistas, mayor apertura, mejor contenido, etc. ? , es muy importante que empecemos a plantearnos seriamente las preguntas siguientes: «¿En interés de quiénes suelen funcionar hoy en día las escuelas?» y «¿cuál es la relación entre la distribución del capital cultural y el capital económico» y, finalmente, «podemos tratar las realidades políticas y económicas de la creación de instituciones que mejoren el significado y reduzcan el control?».

Sharp y Green dan un buen resumen de este interés por un humanismo retórico<sup>34</sup>:

<sup>32</sup> Ibid., pp. 110-12. Véase también, el provocador análisis que se encuentra en Basil Bernstein, *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2.ª ed, London, Routledge & Kegan Paul, 1977).

<sup>33</sup> Ibid., p. 116.

<sup>34</sup> Sharp y Green, op. cit., p. X.



Queremos poner de manifiesto que la preocupación humanista por el niño necesita una conciencia mayor de los límites dentro de los cuales puede funcionar la autonomía del profesor, y plantear las cuestiones siguientes: «¿A qué interés sirven las escuelas, a los de los padres y los hijos, o a los de los maestros y directores?» y «¿a qué intereses más amplios sirve la escuela?», y, lo que posiblemente es más importante, «¿cómo conceptualizamos los "intereses" de la realidad social?». Por tanto, en lugar de ver el aula como un sistema social, y como tal aislado de los procesos estructurales más amplios, sugerimos que el profesor que ha desarrollado una comprensión de su posición en el proceso más amplio puede hallarse en mejor posición para entender dónde, y cómo, es posible alterar esa situación. El educador, que por necesidad es un moralista, debe preocuparse por las precondiciones sociales (y económicas) para la consecución de sus ideales. En lugar de afirmar la separación de la política y la educación, tal como hacen las asunciones liberales comunes, los autores suponen que toda la educación es, por sus implicaciones, un proceso político.

Por tanto, aislando la experiencia escolar de la totalidad compleja de la que es una parte constitutiva, se limita quizá demasiado nuestro análisis. De hecho, el estudio de la relación entre ideología y conocimiento escolar es especialmente importante para nuestra comprensión de la colectividad social más amplia de la que todos somos una parte. Nos permite empezar a ver cómo se reproduce una sociedad, cómo perpetúa sus condiciones de existencia mediante la selección y transmisión de ciertos tipos de capital cultural de los que depende una sociedad industrial compleja pero desigual como la nuestra, y cómo mantiene la cohesión entre sus clases e individuos mediante la propagación de ideologías que, en última instancia, sancionan los acuerdos institucionales existentes que pueden causar en principio esa innecesaria estratificación y desigualdad. ¿Podemos permitirnos no entender estas cosas?

Sin embargo, tal como observé en el Capítulo 1, un entendimiento pleno que trate de ir más allá de los modelos positivistas que dominan ahora nuestra conciencia debe combinar el análisis de lo que sucede realmente en la escuela con una valoración de su crecimiento, de su *historia*. Sólo mediante la combinación de estos dos elementos podemos ver el motivo de que estas experiencias cotidianas sean lo que son. Y a esta larga historia nos referiremos ahora.

## CAPÍTULO 4

### HISTORIA CURRICULAR Y CONTROL SOCIAL

Con Barry FRANKLIN

Resulta cada vez más evidente que la escuela es utilizada con propósitos hegemónicos, entre otros modos, mediante su enseñanza de las disposiciones y valores culturales y económicos que son, supuestamente, «compartidos por todos», al tiempo que garantiza que sólo un número específico de estudiantes sea seleccionado para los niveles superiores de educación por su «capacidad» para contribuir a la maximización de la producción del conocimiento técnico que necesita la economía. Sin embargo, . este consenso evaluativo sobre las prácticas regulares cotidianas de la vida escolar y la enseñanza concomitante a los niños de las disposiciones económicas no surgió de la noche a la mañana. En la educación americana ha tenido una larga historia. Nos centraremos en ese problema en este capítulo y en el siguiente. En primer lugar, examinaremos con mucho más detalle que en el Capítulo 3 cómo se produjo históricamente. A principios de este siglo, mediante la respuesta de la escuela a los conflictos ideológicos y económicos existentes entre las diversas clases en un momento de rápido cambio desde una economía basada en el capital agrícola a otra enraizada en el capital industrial. Copio veremos, la escuela no se constituyó necesariamente para mejorar o conservar ° el capital cultural de las clases 'o comunidades no pertenecientes a los segmentos más poderosos de la población. *El papel hegemónico del intelectual*, del educador profesional, resulta evidente en esta historia.

Después, para demostrar que el énfasis puesto en la hegemonía ideológica no tiene un «simple» interés histórico, sino que sigue dominando el túcio mismo de la vida escolar, retomaremos en el Capítulo 5 *el corpus* formal actual del conocimiento escolar e investigaremos de nuevo el énfasis puesto en el consenso.

## HACIA UN SENTIDO DEL PRESENTE COMO HISTORIA

Imagínese que vive en uno de los grandes guettos de una ciudad norteamericana. Otro miembro de la comunidad se acerca y le dice: «Sabes, las escuelas funcionan». Usted le mira con algo de incredulidad.

Al fin y al cabo sus hijos están quedando bastante mal en las pruebas de inteligencia y aptitud. La mayor parte de los jóvenes de la comunidad encuentran trabajos peor pagados que los de los miembros blancos. Muchos se encuentran bastante decepcionados con respecto a su futuro. La escuela ha aumentado la violencia y el vandalismo. El currículo parece estar fuera de contacto con la realidad y la historia de su pueblo. La comunidad, acertadamente, piensa que tiene poco que decir con respecto a lo que sucede en la institución que se supone que educa a su juventud. Usted expone todo eso, explicándole cada una de estas cuestiones y tratando de mostrarle que o bien está sencillamente equivocado o es una de las personas menos perceptivas que ha visto en mucho tiempo. Entonces él le dice: «Estoy de acuerdo con todo lo que me ha dicho. Todas esas cosas que acaba de mencionar se producen no sólo aquí, sino en todos los Estados Unidos, en las comunidades donde viven personas que son pobres, están privadas de derechos políticos y culturales o están oprimidas».

Sin embargo, empieza a documentar una serie importante de hechos. Cuidadosamente, aunque con algo de pasión, demuestra que estas escuelas de la «comunidad» están haciendo aquello para lo que de hecho fueron creadas históricamente. No se crearon para darles control; más bien todo lo contrario. Conforme él habla, lo que dice empieza a tener sentido para usted. Unas piezas más de un cuadro grande empiezan a unirse. ¿Y si él tuviera razón? ¿Y si las escuelas y el currículo que se enseña en ellas hubiera evolucionado de modo tal que los intereses de mi comunidad fueran sometidos a los intereses de gentes más poderosas? ¿Y si las disposiciones sociales y económicas existentes *requieren* que algunas personas sean relativamente pobres y no cualificadas y otras no?

Empieza usted entonces a entender cómo las escuelas pueden ayudar a mantener esta serie de acuerdos institucionales. Empieza a estar de acuerdo, pero añade algo importante que él olvidó de expresar. Dice usted: «Cierto, las escuelas funcionan... para ellos». Y los dos asienten. Esta pequeña viñeta trataba de ser algo más que un simple ejercicio de imaginación. Trataba sobre todo de reiterar los puntos que se hallan en el corazón de este libro; que las escuelas tienen una historia y que se vinculan mediante sus prácticas cotidianas a otras instituciones poderosas de unos modos que a menudo resultan ocultos y complejos. Si queremos conocer las posibilidades reales de nuestra acción sobre la escuela en esa comunidad hipotética, necesitamos entender esa historia y esas vinculaciones.

El campo del currículo ha jugado un importante papel en esta

historia de la relación entre la escuela y la comunidad. Por ello, puede servir también de ejemplo excelente para un análisis de las vinculaciones que han tenido las escuelas con las demás instituciones. Centrándonos aquí en algunos de los momentos pasados de la historia del currículo, espero demostrar que las conclusiones a que llegan las personas de esa historia imaginaria no son imaginarias en absoluto.

Proporcionan, desgraciadamente, una descripción muy precisa de las esperanzas, planes y de la visión conservadora de la comunidad de una porción significativa de un grupo de educadores que han tenido un gran impacto en el conocimiento elegido por las escuelas y en el modo en que ha sido elegido.

Para iluminar estas cosas tenemos que plantear aquí una serie de preguntas: ¿Qué significaba la «comunidad» para los educadores e intelectuales que más han influido en las primeras etapas del campo del currículo? ¿Qué intereses sociales e ideológicos guiaban su trabajo? Estas preguntas tienen una importancia decisiva por una serie de razones. Como hemos dicho repetidamente, el conocimiento que entra en la escuela del pasado y en la de hoy no tiene su causa en el azar. Es seleccionado y organizado alrededor de una serie de principios y valores que proceden de algún otro lugar, que representan una visión particular de la normalidad y la desviación, del bien y el mal y del «cómo actúan las buenas personas». Por tanto, para entender el motivo de que en las escuelas sólo esté representado primordialmente el conocimiento de determinados grupos, necesitamos ver los intereses sociales que han guiado a menudo la selección y organización del currículo.

Demostraré aquí que los intereses sociales y económicos que sirvieron de fundamento sobre el que actuaron los trabajadores del currículo más influyentes no fueron neutrales, ni se debieron tampoco al azar. Encarnaban compromisos con políticas educativas y estructuras económicas específicas, las cuales, una vez puestas en práctica, contribuían a la desigualdad. Las medidas educativas y culturales, y la visión de cómo debían operar y tener poder las comunidades, sirvieron de mecanismo para el control social. Estos mecanismos hicieron muy poco por aumentar la relativa eficacia económica o cultural de los grupos de personas que siguen teniendo hoy en día poco poder. Pero antes de examinar las raíces del campo del currículo en el suelo del control social veamos brevemente la preceptiva general que sostiene el análisis crítico de este capítulo.

## PODER Y CULTURA

El control social y económico se produce en la escuela no sólo en las formas de disciplina que tiene ésta o en las disposiciones que enseña: las normas y rutinas para mantener el orden, el currículo oculto que refuerza las normas de trabajo, obediencia, puntualidad,

etc. El control se ejerce también mediante las formas de significado que distribuye la escuela. Es decir, el «cuerpo formal de conocimiento escolar» puede convertirse en una forma de control económico y social<sup>1</sup>.

La escuela no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como «conocimiento legítimo» —el conocimiento que «todos debemos tener»—, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos<sup>2</sup>. Pero esto no es todo, pues la capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en «conocimiento para todos» está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia. Por tanto el poder y la cultura han de ser vistos no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino como atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad. Están dialécticamente entretejidos de modo que el control y poder económico está conectado con el poder y control cultural. Este sentido mismo de conexión entre conocimiento o control cultural y poder económico nos sirve de nuevo de base para nuestro análisis histórico.

Hasta ahora, en nuestro enfoque, han sido decisivas dos cosas. En primer lugar, considera a la escuela atrapada en un nexo de otras instituciones —políticas, económicas y culturales— que son básicamente desiguales. Es decir, la escuela existe mediante su relación con otras instituciones más poderosas, las cuales se combinan de tal modo que generan desigualdades estructurales de poder y de acceso a los recursos. En segundo lugar, esas desigualdades son reforzadas y reproducidas por la escuela (aunque, evidentemente, no sólo por ellas). Mediante sus actividades curriculares, pedagógicas y evaluativas en la vida cotidiana en el aula, la escuela juega un significativo papel en la conservación, si no en la generación, de estas desigualdades. Junto con los demás mecanismos de distribución y conservación cultural, la escuela contribuye a lo que en otra parte se ha llamado la *reproducción cultural de las relaciones de clase* de las sociedades industriales desarrolladas<sup>3</sup>.

Estas dos preocupaciones centrales —el problema de que la escuela esté cogida en una red poderosa de instituciones y el papel que juega la escuela en la reproducción de las desigualdades— significan que interpretamos la escuela de un modo diferente a como lo suelen hacer los educadores. En lugar de interpretarla como «el

---

<sup>1</sup> Utilizo aquí la noción de Dawe de que el control implica la imposición del significado de un grupo dominante a un grupo dominado. Véase, Michael F. D. Young, ed., *Knowledge and Control* (London: Collier-Macmillan, 1971) p. 4.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, «Intellectual Field and Creative Project», en Young, *Knowledge and Control*, op. cit., pp. 161-88.

<sup>3</sup> Basil Bernstein, *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2.ª ed: London: Routledge & Kegan Paul, 1977). Véase también Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976).

gran motor de la democracia» (aunque haya un elemento de verdad en ello), vemos la escuela como instituciones que no son necesariamente, o siempre, fuerzas progresistas. Pueden realizar funciones económicas culturales y encarnar normas ideológicas que conservan y mejoran una serie existente de relaciones estructurales. Estas relaciones operan en un nivel fundamental para ayudar a algunos grupos y servir de barrera a otros.

No significa esto que todos los profesionales de la escuela sean racistas (aunque algunos puedan serlo de hecho) o que formen parte de una conspiración consciente para «mantener en su lugar a las clases bajas». De hecho, muchas de las afirmaciones que hicieron sobre la «comunidad» y el currículo, alguno de los primeros educadores, trabajadores del currículo e intelectuales, a los que examinaremos, se basaban en las mejores intenciones liberales de «ayudar a la gente». Lo que más bien afirmamos aquí es que a partir de muchas de las prácticas y asunciones comunes de los educadores sobre la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento importante y el que no lo es, etc. , se generan «de modo natural» las condiciones y formas de interacción que tienen aquellas funciones latentes. Y estas funciones latentes incluyen algunas cosas de las que no suelen tener conciencia muchos educadores. Por ejemplo, como hemos señalado en otro lugar, una importante función tácita de la enseñanza parece ser la transmisión de valores y disposiciones diferentes a las distintas poblaciones escolares. Si los estudiantes de un grupo son vistos en perspectiva como miembros de una clase profesional y gerencial, sus escuelas y currículos parecen organizarse alrededor de la flexibilidad, elección, investigación, etc. En cambio si se ve como destino probable de los estudiantes el de trabajadores semicualificados o sin cualificar, la experiencia escolar tiende a enfatizar la puntualidad, la limpieza, la formación de hábitos, etc. Estas expectativas se refuerzan con los tipos de currículos y tests que proporcionan las escuelas y con las etiquetas fijadas a los distintos tipos de estudiantes <sup>4</sup>. Así, el conocimiento formal e informal que se enseña en las escuelas, los procedimientos evaluativos, etc. han de ser examinados en conexión si no queremos perdernos gran parte de su significado real. Pues estas prácticas cotidianas de la escuela están vinculadas a estructuras económicas, sociales e ideológicas exteriores a los edificios escolares. Esas vinculaciones tienen que ser puestas al descubierto hoy en día y en el pasado. Nos ocuparemos aquí precisamente de ese pasado.

<sup>4</sup> Confrontar el capítulo 7 de este volumen y Michael W. Apple, «Power and School Knowledge», *The Review of Education*, III (enero/febrero, 1977). Véase también James E. Rosenbaum, *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking* (New York: John Wiley, 1976) y Herbert Gintis y Samuel Bowles, «The Contradictions of Liberal Educational Reform», *Work, Technology and Education*, Walter Feinberg y Henry Rosemont, Jr., eds. (Urbana: University of Illinois Press, 1975), pp. 92-141.

Cualquier intento serio de entender de quién es el conocimiento que entra en la escuela, ha de ser, por su misma naturaleza, histórico. Debe empezar examinando las argumentaciones actuales sobre el currículo, la pedagogía y el control institucional en cuanto que resultados de condiciones históricas específicas, como argumentos que fueron, y son, generados por el papel que ha jugado la escuela en nuestro orden social. Así, si empezamos a entender los fines ideológicos y económicos a los que ha servido la escuela en el pasado, podremos empezar a ver también las razones de que movimientos sociales progresistas que apuntaban a ciertos tipos de reforma escolar —como la participación de la comunidad y el control de las instituciones—, hayan tenido a menudo menos éxito del que hubieran deseado sus impulsores. Podemos empezar también a ilustrar algunas de las razones *por las que* la escuela hace lo que vimos en el último capítulo que hacía.

Para aclarar este punto, me centraré brevemente en algunos fines históricos de la enseñanza urbana (el modelo a partir del cual se generó la mayor parte de la enseñanza pública), en cómo se veía su papel de cara a la «comunidad» y en el modo en que funcionó. Pasaré luego a un examen histórico más extenso de la parte de la enseñanza que trata del conocimiento que deben «recibir» los estudiantes en la escuela: el campo del currículo.

Por la naturaleza histórica de la educación, corremos el peligro de olvidar muchas de las raíces de la escuela en las ciudades estadounidenses. Es una pena, pues esas raíces podrían ayudarnos a explicar el por qué muchas comunidades de la clase obrera, negra, latina y otras, han encontrado en la escuela muy poco de su cultura y lenguaje. Las investigaciones recientes sobre el crecimiento de la educación en los centros urbanos del Este son, a este respecto, muy útiles. Por ejemplo, en los años 1850, en la ciudad de Nueva York, fecha en que el sistema de escuela pública se solidificaba rápidamente, la escuela era considerada como una institución que podía conservar la hegemonía cultural de una población «nativa» comprometida en una batalla. La educación era el modo en que debía ser protegida la vida de la comunidad y los valores, normas y ventajas económicas de los poderosos. La escuela podía ser el motor de una gran cruzada moral para que los hijos de los inmigrantes y los negros fueran como «nosotros». Así, para muchas personas que tuvieron un importante papel en el crecimiento de la enseñanza tal como la conocemos, las diferencias culturales no eran en absoluto legítimas. Más bien eran vistas como la punta de un iceberg formado por aguas que contenían en su mayor parte impurezas e inmoralidad. El historiador urbano Carl Kaestle capta esta aptitud de un modo excepcional cuando cita un informe de la Asamblea Estatal de Nueva York que hacía la siguiente advertencia: «Como el vasto Atlántico, debemos descomponer, hilar y limpiar las impurezas que

se precipitan hacia nosotros, o como un lago interior recibiremos su veneno en todo nuestro sistema nacional».

Kaestle sigue diciendo lo siguiente<sup>5</sup>:

En el *Putman's Monthly* se utilizaba la misma metáfora y se indicaba la misma solución al problema de la polución: «Nuestros lectores aceptarán que para la efectiva defecación de la corriente de la vida en una gran ciudad, sólo hay un agente rectificador —un filtro infalible—, la *escuela*»...

Probablemente, la mayoría de los hombres de escuela no eran contrarios al éxito de un número limitado de pobres por medio de la educación, pero la misión de la escuela —y la mayor parte de sus promotores eran totalmente sinceros a este respecto— era la de inculcar actitudes cooperadoras entre los hijos de la ciudad cualquiera que fueran las vicisitudes que sufrían en la vida urbana. Por tanto, el término aculturación es más preciso que el de asimilación para definir la intención de la escuela, aunque estos términos se utilicen a menudo como sinónimos. La escuela reflejaba la actitud del público nativo general, que deseaba americanizar los hábitos del inmigrante, no su estatus.

Esta misión moral de la escuela tuvo un gran impacto en los tipos de selección curricular y en las medidas escolares generales, tal como era de esperar. Pero eso no fue todo. La cruzada para la eliminación de la diversidad aumentó por otra serie de factores. Conforme crecía la población, aumentaba la escala de los problemas ciudadanos. Algo había que hacer con respecto al rápido aumento del número de hijos «diferentes» que tenían que ser aculturizados. La respuesta fue la burocratización; la consolidación aparentemente lógica de la escuela y la estandarización de los procedimientos y currículos, todo lo cual promovería la economía y la eficacia. Por tanto, el énfasis en la aculturación y en la estandarización, cuestiones a las que los miembros de la comunidad siguen enfrentándose hoy en día, lo encontramos en su origen íntimamente entrelazado.

En esencia, «la misión burocrática ética y moral de los hombres de la escuela surge del mismo problema: la rápida expansión y diversificación de la población; y tiende hacia el mismo resultado: un sistema vigorosamente conformista»'.

Esta misión moral, con su énfasis en la conformidad cultural, no se encuentra sólo en Nueva York; tampoco se limita a la parte primera y media del siglo xix. Los valores morales se emparejaron cada vez más a las ideologías y propósitos económicos conforme el país ampliaba su base industrial. Las escuelas de Nueva York, Massachusetts y otros lugares iban siendo consideradas en medida creciente como una serie de instituciones que «producirían» personas

---

<sup>5</sup> Carl F. Kaestle, *The Evolution of an Urban School System* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973), p. 141.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 141-2.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 161.



que tendrían los valores tradicionales de la vida de la comunidad (una vida que puede no haber existido nunca realmente en esa forma ideal) y, además, las normas y disposiciones exigidas a los trabajadores industriales, frugales y eficaces necesarios para esa base industrial. No sólo en 1850, sino aún más entre 1870 y 1920, se consideró a la escuela como la institución fundamental que solucionaría los problemas de la ciudad y el empobrecimiento y decadencia moral de las masas y, de modo reciente, ajustaría a los individuos a sus lugares respectivos en una economía industrial <sup>8</sup>.

Vemos estos puntos de modo bastante eficaz en la descripción que hace Marvin Lazerson del crecimiento de la enseñanza en los centros urbanos de Massachusetts <sup>9</sup>.

En las escuelas de la ciudad de Massachusetts en 1915, dos temas centrales resultaban evidentes. Uno se basaba en los fermentos reformistas de las décadas transcurridas entre 1870 y 1900 y consideraba la educación como la base de la mejora social. La escuela llegaría a los pobres y los elevaría, *especialmente mediante las nuevas técnicas de enseñanza de moral tradicional*.

El segundo tema, cada vez más importante a partir de 1900, implicaba la aceptación del orden industrial y un interés porque las escuelas reflejaran ese orden. La función más importante de la escuela era el ajustar al individuo a la economía. Mediante la enseñanza de modelos de conducta y habilidades específicas, la escuela produciría ciudadanos y trabajadores mejores y más eficaces, y lo haría mediante un proceso de selección (pruebas) y de guía. Estos acontecimientos transformarían la idea de la igualdad de oportunidades educativas en América, *pues convertían la segregación —mediante el currículo, la clase social, el papel vocacional proyectado— en algo fundamental para el funcionamiento de la escuela*. (El subrayado es mío.)

Por tanto, en la base de la enseñanza había una serie de preocupaciones que, unidas, encarnaban una ideología conservadora. «Nosotros» debemos conservar «nuestra» comunidad enseñando a los inmigrantes nuestros valores y ajustándolos a los papeles económicos existentes.

Esta descripción nos da una imagen general del clima ideológico de la época, particularmente en las áreas urbanas del Este, en donde empezó a definirse el campo del currículo. Este clima no sólo invadió las ideas del público en general. Afectó también a muchos importantes intelectuales y educadores, incluso a aquellos cuyas propias raíces estaban fuera de los centros urbanos. Como veremos, ni los miembros de la creciente inteligencia ni los primeros miem-

<sup>8</sup> Marvin Lazerson, *Origins of the Urban School* (Cambridge: Harvard University Press, 1971), p. xv. Véase también, Elizabeth Vallance, «Hiding The Hidden Curriculum», *Curriculum Theory Network*, IV (Fall, 1973/1974), 5-21.

<sup>9</sup> Ibid., pp. x-xi.

bros del campo del currículo fueron inmunes a esas percepciones. Tanto en el papel de la escuela en la cruzada moral como en el ajuste y estratificación económica eran factores con los que se sentían más bien cómodos. De hecho, la noción de inmunidad es bastante imprecisa. Una gran parte de los primeros dirigentes del movimiento que trataba de convertir la selección y determinación curricular en un campo de especialización profesional, abrazaron la cruzada moral y la ética del ajuste económico, considerándolos como las funciones explícitas de la enseñanza. Pensaban que los procedimientos estandarizados para la selección y organización del conocimiento escolar contribuiría a esos dos fines.

Mediante el examen de la obra de alguno de los más enérgicos e influyentes intelectuales y trabajadores del currículo, podemos empezar a ver los compromisos ideológicos que han guiado en el pasado una gran parte de las decisiones tomadas sobre el currículo. Pues conforme la visión de la enseñanza como una institución de aculturación se combinaba lentamente en la mente del público con la visión de la enseñanza en pro del ajuste económico, también una generación de educadores y científicos sociales empezaba a combinar las dos cosas. En consecuencia, podemos empezar a entender de qué modo tomó forma y se convirtió en el paradigma que sigue dominando actualmente el campo un modelo curricular económica y culturalmente conservador. Resultará evidente que, históricamente, el desarrollo y la teoría del currículo han estado muy relacionados con las necesidades y cambios económicos, e influidos por ellos; y, como veremos más adelante, con una noción bastante interesante de cuál debería ser la «comunidad» ideal.

## LA FUNCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULO

Los miembros primeros más importantes del campo del currículo —Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters, David Snedden— definieron qué relación debía existir entre la elaboración del currículo y el control y el poder de la comunidad, relación que sigue influyendo en el campo curricular contemporáneo'.

Al delimitar el papel social básico que debía jugar el currículo escolar, la cuestión económica y social decisiva que interesaba a

<sup>10</sup> He seleccionado a estos individuos como a los más importantes miembros formativos del campo del currículum porque creo que su identificación con el movimiento de eficacia social y con una psicología conductista les sitúa en la corriente principal del campo. No incluyo a John Dewey y otros identificados con una educación centrada en el niño y en la tradición de necesidades/intereses del niño. Aunque sus ideas sean interesantes e importantes, tuvieron poco impacto sobre el campo del currículo en su desarrollo sobre la práctica escolar. Para un análisis de esta posición con referencia a Thorndike, véase Clarence J. Karier, «Elite Views on American Education», *Education and Social Structure in the Twentieth Century*, Walter Laquer y George L. Mosse, eds. (New York: Harper Torchbooks, 1967), pp. 149-51.

esos teóricos formadores del campo era la de la industrialización y su consecuente división del trabajo. Según Bobbitt, dicha división había reemplazado al artesano por el obrero especializado. La pequeña tienda había sido reemplazada por la gran empresa. En esta situación, el individuo no era ya responsable del diseño y producción de un solo producto. Ahora era responsable de sólo una parte de un producto, cuya naturaleza y especificaciones le proporcionaba un supervisor. Además de esta estrecha tarea para la producción de un segmento de un producto mayor, el trabajador individual dependía también de otros individuos, particularmente el supervisor, para la dirección y guía de su trabajo. Además, el individuo era ahora casi totalmente dependiente de otros especialistas de otras líneas de trabajo para su alimentación, abrigo y todos los requerimientos adicionales necesarios para la supervivencia física. Dicha situación produjo nuevas necesidades, las cuales eran desconocidas en la América agraria y rural del siglo xix. Por otra parte, esta nueva clase obrera corporada, a la que Bobbitt llama «trabajadores asociados o en grupo», tenía que realizar su función especializada en el modo organizativo jerárquico que dominaba la corporación". Y, por otra parte, necesitaban un conocimiento suficiente de sus tareas sociales y económicas para poder trabajar conjuntamente para la terminación de un producto en cuyo diseño habían tenido un pequeño papel.

Bobbitt y Charters respondieron a esta nueva necesidad económica de formación especializada adaptando los procedimientos de los análisis de trabajos. Tomando elementos prestados del movimiento de organización científica elaboraron una teoría de la construcción del currículo basada en la diferenciación de objetivos educativos en los términos de las funciones estrechas y particulares de la vida adulta<sup>13</sup>. Esto tiene una gran importancia, pues fue la necesidad que hay en la vida adulta de unidad, cooperación y de una actitud de aceptación entre los trabajadores especializados lo que llevó a los teóricos formadores del campo a definir uno de los papeles más importantes del currículo en cuanto que «comunidad» en desarrollo. El currículo se utilizaría para promover la integración social<sup>14</sup>. Por ejemplo, Bobbitt consideraba el currículo como un medio para desarrollar lo que él llamaba «conciencia de grupo amplio», término que utiliza para describir el sentimiento del indivi-

<sup>11</sup> Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (New York: Arno Press, 1971), Capítulo 9.

<sup>12</sup> Ibid., p. 95.

<sup>13</sup> Ibid., p. 42, Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum* (Boston: Houghton Mifflin, 1924), pp. 29, 97, W. W. Charters, *Curriculum Construction* (New York: Arno Press, 1971), capítulos 4-5.

<sup>14</sup> Harold Rugg, et al., «The Foundations of Curriculum-Making», *The Foundations of Curriculum-Making, The Twenty-Sixth Yearbook of The National Society for the Study of Education*, Part II, Guy Montrose Whipple, ed. (Bloomington: Public School Publishing, 1926), p. 16.

duo de pertenecer a su grupo o comunidad social y económico y a su compromiso con sus fines, valores y normas de conducta'<sup>15</sup>. Sin embargo, lo que hizo que este modelo de determinación y selección del currículo fuera excepcionalmente conservador fue la definición misma de la comunidad de una persona.

## HOMOGENEIDAD SOCIAL Y EL PROBLEMA DE LA COMUNIDAD

Nos interesan aquí dos de los rasgos de esta función social que dieron al currículo personas como Bobbitt y Charters. En primer lugar, extrañamente, al definir el propósito del currículo estos educadores indentificaron esa función con las necesidades de la comunidad. De hecho, Bobbitt llegaba a decir que la tarea del trabajador del currículo tenía que estar determinada por la comunidad local en la que residía la escuela<sup>16</sup>. Esto parece bastante progresista. Sin embargo, el segundo rasgo nos hace ser un poco más prevenidos, pues estos teóricos consideraban también el papel social del currículo como el desarrollo de un alto grado de consenso normativo y cognitivo entre los elementos de la sociedad. A esto se refería Bobbitt al hablar de «conciencia de grupo amplio»<sup>17</sup>:

¿Cómo se desarrolla un sentimiento auténtico de pertenencia a un grupo social, sea éste grande o pequeño? Sólo parece existir un método y es *pensar, sentir y A C-TUAR con el grupo como una parte de él cuando éste realiza sus actividades y se esfuerza por alcanzar sus fines*. Los individuos se funden en pequeños grupos coherentes, los pequeños grupos discordantes se funden en el grupo más amplio de cooperación interna, donde *actúan conjuntamente* de cara a unos fines comunes, con una visión común y con un juicio unido. (El subrayado es de Bobbitt.)

Estos dos aspectos de la tarea social del currículo son bastante significativos. Ambas cuestiones, la de la comunidad y la de la «mentalidad semejante» eran temas comunes en el pensamiento social americano, particularmente en los campos recientes de la sociología, la psicología y la educación durante finales del siglo xix y principios del xx. Examinando estos temas y el modo en que fueron empleados durante este período, creo que habremos hecho mucho por conocer la naturaleza del campo del currículo y su respuesta pasada y presente a la relación existente entre la escuela y la comunidad, sobre su respuesta al problema de qué conocimientos debe ser el elaborado como conocimiento legítimo.

<sup>15</sup> Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., Capítulo 12.

<sup>16</sup> Bobbitt, *How To Make A Curriculum*, op. cit., p. 281.

<sup>17</sup> Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., p. 131.

Como el autor del trozo del *Putnam's Monthly* que cité antes, los miembros formadores del campo del currículo, así como la mayor parte de los primeros dirigentes de la sociología, la psicología y la educación, eran por su nacimiento y educación miembros de una clase media nacional y rural, de religión protestante y de descendencia anglosajona. Al definir la naturaleza, límites de intereses de sus campos de estudio, estos dirigentes intelectuales, junto con otros científicos sociales, reflejaban los intereses de la clase media. Específicamente, reflejaban lo que ellos pensaban era la pérdida del poder y la influencia de la clase media en la transición americana de finales del siglo xix y principios del xx desde una sociedad rural y agraria a otra urbana e industrializada<sup>18</sup>. Definían las cuestiones de un modo particular, como un problema de *pérdida* de la comunidad.

Como vimos al analizar el crecimiento de la educación urbana, el período en que estos líderes del futuro llegaron a la madurez, 1865 a 1900, fue una época de duda y miedo por parte de los pequeños campesinos, comerciantes y profesionales que constituían la clase media de la nación. Pensaban que su orden social, que consideraban enraizado en las pequeñas ciudades rurales por sus relaciones personales cara a cara y profundas, estaba en peligro. Tenían miedo al dominio de una nueva unidad económica, la empresa. Pensaban también que una nueva clase económica y social de gran riqueza y poder, compuesta por los dueños de esas empresas, y sus apoyos financieros, pondría en peligro la seguridad económica y la influencia política de la pequeña ciudad, dañando así su base económica fundamentada en la agricultura y la manufactura a pequeña escala. Pero el crecimiento de una economía empresarial estaba vinculado también al crecimiento de los centros urbanos. Las ciudades se iban poblando de emigrantes de la Europa oriental y meridional y de negros del sur rural. Estas personas tan diversas eran consideradas como una amenaza a la homogénea cultura americana, una cultura centrada en la pequeña ciudad y enraizada en las creencias y aptitudes de la clase media. La «comunidad» que los predecesores ingleses y protestantes de esta clase habían «creado a partir del salvajismo» parecía desmoronarse ante una sociedad industrial y urbana en expansión.

De estas dos preocupaciones, los primeros portavoces de las ciencias sociales se centraron sobre todo en el problema de la in-

---

<sup>18</sup> El análisis que hago aquí no refleja el apoyo a la tesis de la ansiedad de estatus del fallecido Richard Hofstadter como una explicación del apoyo de la clase media a las reformas sociales del movimiento progresista. Más bien estoy reflejando simplemente las opiniones, que documento en el capítulo, de los primeros dirigentes de la sociología, psicología y educación. Para una presentación de la tesis, vea Richard Hofstadter, *The Age of Reform* (New York: Vintage Books, 1956), Capítulo 4. Para una crítica y análisis interesantes de la tesis de la ansiedad por status, véase Robert W. Doherty, «Status Anxiety and American Reform: Some Alternatives», *American Quarterly*, XIX (Verano, 1962), 329-36.

migración. Sospechaban que estos inmigrantes, que parecían tener una tasa de nacimiento superior a la de la población nativa, superarían pronto en número a la «bien alimentada población nativa». Un número creciente de inmigrantes, con sus enclaves urbanos y sus diferentes tradiciones políticas, culturales y religiosas, era una amenaza para una cultura homogénea. Esta cultura unitaria no sólo era la fuente de la estabilidad americana y la clave del progreso, sino que para esos miembros de la inteligencia era sinónima de la idea misma de democracia<sup>19</sup>.

Al principio, estos intelectuales hablaron de la cuestión de la comunidad en términos de una amenaza a la existencia de la ciudad rural. Para Eduard A. Ross, uno de los primeros sociólogos americanos, las relaciones profundas, íntimas y cara a cara de la pequeña ciudad proporcionaban un mecanismo natural y espontáneo de control social. Para Ross y otros de los primeros científicos sociales, la pequeña ciudad asumía proporciones casi místicas en cuanto que galante de la estabilidad y el orden social. La pequeña ciudad, su política, su religión y sus valores era considerada, tal como dice el sociólogo Robert Nisbet, como la esencia misma de la comunidad americana.

Más importante es todavía que, posteriormente, los miembros de este nuevo grupo de intelectuales (que en realidad debían a la urbanización y la industrialización la aparición de sus profesiones y las oportunidades que éstas les ofrecían) tomaron, para definir el problema de la comunidad, un camino diferente que no les exigía defender la pequeña comunidad como entidad física. Adoptaron lo que pensaban constituía la base de la capacidad de la pequeña ciudad para proporcionar estabilidad, su mentalidad semejante en cuanto a creencias, valores y hábitos de conducta, e idealizaron este rasgo de la vida de la pequeña ciudad como base del orden necesario para la emergente sociedad urbana industrializada. Para estos intelectuales, la noción de comunidad se hizo sinónima de la idea de homogeneidad y consenso cultural. Si su formación en la ciudad rural enseñaba algo a estos individuos era que el orden y el progreso dependían del grado en que las creencias y conductas eran co-

<sup>19</sup> Estos miedos ante la industrialización y la urbanización tuvieron importantes consecuencias para el desarrollo del campo del curriculum, así como para las ciencias sociales en general. Véase Barry M. Franklin, «The Curriculum Field and the Problem of *Social Control*, 1918-1938: A Study in Critical Theory» (Disertación doctoral sin publicar. Universidad de Wisconsin, 1974). Para un análisis similar del desarrollo del campo de la sociología educativa, véase Philip Wexler, *The Sociology of Education: Beyond Equality* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1976).

<sup>20</sup> Edward A. Ross, *Social Control* (New York: Macmillan, 1912), pp. 432-6. R. Jackson Wilson, *In Quest of Community: Social Philosophy in the United States, 1860-1920* (New York: Oxford University Press, 1967), pp. 89-99.

<sup>21</sup> Robert A. Nisbet, *The Quest for Community* (New York: Oxford University Press, 1967), p. 54.

<sup>22</sup> Robert H. Wiebe, *The Search for Order* (New York: Hill & Wang, 1967), Capítulo 5.

munes y compartidas. Aplicando esta idea a la creciente sociedad urbana en que vivían, abogaron por el mantenimiento de una cultura unitaria (lo que ellos entendían por sentido de la comunidad) enraizadas en los valores, creencias y conductas de la clase media. Cuando pensaron que la homogeneidad cultural se estaba disolviendo por causa de la urbanización, la industrialización y la emigración, y que su sentido de la comunidad estaba siendo eclipsado, actuaron «atacando a los que consideraban enemigos de su visión del mundo»

## EL CONTROL SOCIAL Y EL PROBLEMA DE LA COMUNIDAD

En el nombre de la conformidad cultural, estos primeros científicos sociales «atacaban» con particular pasión a los inmigrantes europeos, orientales y meridionales. Adoptando en su mayor parte una perspectiva hereditaria consideraban a los inmigrantes como inferiores a la población nativa. Dada su alta tasa natalicia, se sintieron preocupados de que estos inmigrantes llegaran a amenazar la existencia de las clases económicamente más aventajadas con lo que Ross llamó «el suicidio de la raza»<sup>24</sup>. Sin embargo, de modo más inmediato, estos inmigrantes eran percibidos como una amenaza a la existencia misma de la democracia. Charles A. Ellwood, otro de los primeros sociólogos americanos, afirmaba que, genéticamente, los inmigrantes no parecían «tener la capacidad para el autogobierno y las instituciones libres que habían mostrado los pueblos del norte y occidentales de Europa»

Para tratar esta supuesta amenaza, los intelectuales se unieron en un movimiento durante finales del siglo xix y principios del XX para restringir la emigración<sup>26</sup>. Sin embargo, para asegurar la homogeneidad cultural frente a la emigración que ya se había producido consideraron necesaria una segunda línea defensiva. Pensaban, en esencia, que la imposición de significados podía ser un instrumento para el control social. El inmigrante podía ser aculturado en los valores, creencias y modelos de conducta de la clase media. Para Ross, el instrumento necesario era la escuela. La argumentación de Ross es notablemente similar a las aptitudes vistas en nuestro tratamiento del clima ideológico que rodeó el crecimiento de las escuelas urbanas<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Ibid., p. 44.

<sup>24</sup> Edward A. Ross, *Foundations of Sociology* (5.ª ed.; New York: Macmillan, 1919), pp. 382-5.

<sup>25</sup> Charles A. Ellwood, *Sociology and Modern Social Problems* (New York: American Book Co., 1913), p. 220.

<sup>26</sup> Ibid., pp. 217-21, Edward A. Ross, *Principles of Sociology* (New York: Century, 1920), pp. 36-7.

<sup>27</sup> Ross, *Principles of Sociology*, ibid., p. 409

Para nacionalizar a una multitud se necesitan instituciones que diseminen determinadas ideas e ideales. Los zares confiaban en las iglesias ortodoxas de cúpula azulada de todas las aldeas campesinas para rusificar a sus súbditos heterogéneos, mientras que nosotros, los americanos, confiamos para nuestra unidad en las «pequeñas escuelas de color rojo».

Así fue como Bobbitt y otros de los primeros dirigentes del campo curricular utilizarían el currículo para servir a la causa de la comunidad. El *currículo* podía restaurar lo que se había perdido.

## EL CAMPO DEL CURRÍCULO Y EL PROBLEMA DE LA COMUNIDAD

Los miembros primeros y más influyentes del campo del currículo parecían compartir en su mayor parte estas ideas sobre la posición declinante de la clase media y la amenaza planteada por los inmigrantes y otros pueblos diversos. Ross L. Finney, quien no sólo fue uno de los primeros teóricos del currículo, sino también uno de los primeros sociólogos de la educación, pensaba, como los primeros educadores y científicos sociales, que la clase media estaba amenazada desde arriba por una clase de capitalistas corporados y desde abajo por una clase obrera 'inmigrante, cuyo número estaba creciendo para satisfacer las exigencias que tenía la industrialización de un suministro barato de fuerza de trabajo. En sus escritos posteriores al período de la I Guerra Mundial, reflejó la paranoia nacional conocida con el nombre de la Amenaza Roja. Afirmaba que los inmigrantes europeos orientales y meridionales, quienes habían llevado con ellos a América la ideología bolchevique, intentarían derrotar el poder de la nación y con él a la clase media en una revolución similar a la revolución rusa de 1917.

En su defensa de la clase media Finney lamentaba la pérdida de la comunidad. Hablaba de lo que él consideraba una época más serena de la historia de la nación, una época en la que la industrialización no había arrebatado la riqueza de la nación de las manos de aquellos que la habían producido creando, en ese proceso, unos intereses y clase sociales económicos conflictivos.

La solución de Finney a este problema era familiar. La nación debía instilar en los inmigrantes unos valores y modelos de conducta específicos. La clase obrera inmigrante debía mantener hacia su trabajo el mismo firme compromiso que atribuía a las gentes de su propia clase. Pensaba que ese compromiso reduciría la potencial amenaza revolucionaria, haciendo que realizaran felizmente las

<sup>28</sup> Ross L. Finney, *Causes and Cures for the Social Unrest: An Appeal to the Middle Class* (New York: Macmillan, 1922), pp. 167-72.

<sup>29</sup> Ibid., p. 43.



«humildes» funciones económicas que Finney veía como la suerte futura de la masa de la población americana en una sociedad industrializada<sup>31</sup>. Junto con otros intelectuales de su época, afirmaba que «para que la conducta democrática de un pueblo sea segura y armoniosa, sus miembros deben pensar y sentir del mismo modo».

Otros trabajadores del currículo importantes tuvieron un compromiso similar con la mentalidad semejante. Charles C. Peters, que como Finney fue un influyente teórico del currículo y sociólogo de la educación, pensaba que los inmigrantes eran una amenaza a la civilización americana hasta que llegaban a pensar y actuar a la manera americana en materias políticas, sociales, económicas, sanitarias y otras<sup>32</sup>. Igual de importante es que Eduard L. Thorndike, quien tiene la mayor responsabilidad en la elaboración de la psicología conductista que ha dominado el campo del currículo desde sus orígenes, consideraba a los negros del mismo modo que los otros educadores veían al inmigrante. No sólo dudaba de su capacidad para ajustarse a las instituciones democráticas, sino que los veía como un elemento indeseable dentro de la población de la mayoría de las ciudades americanas<sup>33</sup>. ¿Pero cómo debíamos enfrentarnos a estos elementos indeseables? Puesto que las personas ya estaban aquí, ¿cómo podríamos hacer que fueran como nosotros? ¿Cómo podíamos restaurar la comunidad?

Como en los primeros períodos, estos individuos pusieron su vista en la escuela. El currículo escolar podría crear el consenso de valores que era el objetivo de sus medidas económicas y sociales. A este respecto, Finney afirmaba que «una propaganda mucho más sabia destinada a los obreros es aquella que los alíe y amalgame con la clase media. Y esa alianza y amalgama debe ser forzada sobre las clases inferiores, les guste o no a sus agitadores, mediante leyes de asistencia obligatoria que hagan prácticamente universal la graduación en enseñanza secundaria»<sup>34</sup>.

Pero cuando estos educadores y científicos sociales llegaron a enfrentarse realmente a los aspectos prácticos de la naturaleza y diseño del currículo, se había producido en su argumentación un importante cambio, cambio que tenía importancia tanto para el desarrollo futuro del campo como para las personas a quienes estos

<sup>30</sup> Ross L. Finney, *A Sociological Philosophy of Education* (New York: Macmillan, 1928), pp. 382-3.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 428.

<sup>32</sup> Charles C. Peters, *Foundations of Educational Sociology* (New York: Macmillan, 1924), p. 25.

<sup>33</sup> Thorndike aceptó aparentemente las opiniones del antropólogo americano R. H. Lowie de que «los negros evidencian una inveterada proclividad para al menos las formas del gobierno monárquico». Véase Edward L. Thorndike, *Your City* (New York: Harcourt, Brace, 1939), pp. 77-80. Para un examen del conductismo de Thorndike y su impacto sobre el campo del currículo léase Barry M. Franklin, «Curriculum Thought and Social Meaning; Edward L. Thorndike and the Curriculum Field», *Educational Theory*, XXVI (verano, 1976), 298-309.

<sup>34</sup> Finney, *Causes and Cures for the Social Unrest*, op. cit., p. 180.

acontecimientos afectarían. En lugar de hablar de la necesidad de homogeneidad en términos de diferencias étnicas, de clase y raciales, empezaron a hablar de la cuestión en términos de diferencias en inteligencia, «La ciencia» se convirtió en elemento retórico, aunque a menudo inconsciente, que cubriría las decisiones educativas y sociales conservadoras, hecho que adquirirá una importancia creciente cuando pasemos a los usos del lenguaje técnico y científico de la educación actual en los Capítulos 6, 7 y 8 y examinemos su uso como disfraz de asunciones ideológicas y éticas.

Por ejemplo, Finley pareció alterar su idea sobre lo que constituía el problema principal al que se enfrentaba la sociedad americana. La amenaza principal a la clase media ya no era la creciente clase inmigrante. Tenía más importancia el hecho de que «la mitad de la gente tiene cerebros de calidad media o inferior y un gran porcentaje de ellos tiene un cerebro muy deficiente»<sup>35</sup>. Thorndike se le unió en esta visión del problema y afirmó que los individuos de baja inteligencia que hay dentro de la población constituyen una amenaza a la existencia misma de la «civilización»<sup>36</sup>. Bobbitt y otros codificaron sus argumentaciones en términos científicos. Incluso advirtieron contra el nacionalismo extremo y el odio a los pueblos europeos que engendraba<sup>37</sup>. Ahora que se enfrentaban directamente a la cuestión de la elaboración del currículo, parece ser que alteraban su visión del problema de la comunidad. El problema ya no estaba en mantener la hegemonía de los miembros más aventajados de la comunidad, es decir, aquellos que identificaban como problema la mayoría de los primeros dirigentes de las ciencias sociales, sino en mantener la hegemonía de los que poseían una alta inteligencia en la sociedad en la que la masa de la población se consideraba, en el mejor de los casos, de inteligencia media. Como veremos más adelante, no se trata de un cambio tan grande como podríamos pensar.

## LA DIFERENCIACIÓN DEL CURRÍCULO Y LA CUESTIÓN DE LA COMUNIDAD

El rasgo central de la visión de la elaboración del currículo que dominó el pensamiento de estos primeros educadores, y que de hecho sigue dominando el pensamiento de los teóricos actuales del currículo, era que el currículo tenía que ser diferenciado para preparar a individuos de inteligencia y capacidad diferente para una variedad de funciones diferentes, pero específicas, de la vida adulta<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., p. 386.

<sup>36</sup> Thorndike, *Human Nature and the Social Order*, op. cit., p. 440.

<sup>37</sup> Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., p. 158; William Chandler Bagley, «Supplementary Statement», in Rugg, op. cit., p. 38.

<sup>38</sup> Bobbitt, *How to Make A Curriculum*, op. cit., pp. 41-2, 61-2; Edward L. Thorndike, *Individuality* (Boston: Houghton Mifflin, 1911), p. 51; Edward L. Thorndike,

Se trata de un punto decisivo. Estas funciones adultas variables se pensaba que implicaban funciones sociales *desiguales* que producían un privilegio y poder social desigual. Pensaban estos educadores que los individuos de alta inteligencia eran más morales, estaban más entregados a su trabajo y tenían más deseos de aplicar su talento en beneficio de la sociedad más amplia formada por la mayoría de la población. En consecuencia Thorndike y otros afirmaron que las opiniones de estos individuos tenían más importancia social que las de la mayoría. En consecuencia, estos individuos merecían una posición de preeminencia social y política.

Esta idea de la desigual distribución de la responsabilidad y el poder se reflejaba cuando hablaban acerca de cómo la diferenciación del currículo cumpliría dos fines sociales: la educación para los dirigentes y la educación para los que ellos llamaban los «seguidores». Los que tenían una gran inteligencia debían ser educados para que dirigieran la nación enseñándoles a entender las necesidades de la sociedad. También debían aprender a definir creencias y modelos de conducta apropiados para satisfacer esas necesidades. La masa de la población tenía que aprender a aceptar estas creencias y modelos las entendieran o no y estuvieran o no de acuerdo con ellas. Como dice Finney, «en lugar de tratar de enseñar a los zóquetes a pensar por sí mismos, los dirigentes intelectuales deben pensar por ellos, sembrando sus resultados, por edio de la me-

---

dike, *Education: A First Book* (New York: Macmillan, 1912), pp. 137-319; David Snedden, *Sociological Determination of Objectives in Education* (Philadelphia: Lippincott, 1921), p. 251; Peters, *Foundations of Educational Sociology*, op. cit., p. VII.

Finney aceptó una opinión de la diferenciación algo diferente a la de los otros teóricos formativos del campo. Estaba a favor de lo que parecía ser un currículo común dominado por las disciplinas de las ciencias sociales emergentes. Pero hacía una distinción crítica con respecto a cómo estos temas debían ser enseñados a individuos de capacidad diferente. Los de superior inteligencia aprenderían su herencia social mediante un estudio de las ciencias sociales. Sería un estudio que les enseñaría no sólo a entender su herencia, sino también las demandas sociales hechas sobre ésta. Los de baja inteligencia sólo aprenderían las ciencias sociales, pero estarían condicionadas a responder a eslóganes apropiados que reflejaran el contenido de estas disciplinas y las demandas sociales encarnadas en ellas. Véase Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., Capítulo 15, pp. 393-6, 406, 410. Para la importancia de la diferenciación del currículo en el campo curricular contemporáneo, véase Herbert M. Kliebard, «Bureaucracy and Curriculum Theory», *Freedom, Bureaucracy, and Schooling*, Vernon F. Haubrich, ed. (Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1971), pp. 89-93.

<sup>39</sup> Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., pp. 388-9; Thorndike, *Human Nature and the Social Order*, op. cit., pp. 77-9, 792-4, 800-802; Edward L. Thorndike, «A Sociologist's Theory of Education», *The Bookman*, XXLV (noviembre, 1906), pp. 290-1; Edward L. Thorndike, *Selected Writings from a Connectionist's Psychology* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1949), pp. 338-9.

<sup>40</sup> Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., pp. 386, 389; Edward L. Thorndike, «How May We Improve the Selection, Training, and Life Work of Leaders», *How Should a Democratic People Provide for the Selection and Training of Leaders in the Various Walks of Life* (New York: Teachers College Press, 1938), p. 41; Walter H. Drost, *David Snedden and Education for Social Efficiency* (Madison: University of Wisconsin Press, 1967), pp. 165, 197.

moría, en su sinapsis»<sup>41</sup>. De este modo, la diferenciación del currículo basada en la «inteligencia» crearía homogeneidad cultural y, por tanto, estabilidad dentro de la sociedad americana.

En suma, lo que les preocupaba a estos primeros trabajadores del currículo era la conservación del consenso cultural, al tiempo que se asignaba a los individuos a su lugar «apropiado» dentro de una sociedad industrializada interdependiente. Bobbitt aludía a esta preocupación en la identificación que hacía de las funciones principales de la vida moderna. Por una parte estaba el trabajador «especialista» al que ya he mencionado antes. Su función se cumplía en una tarea estrecha dentro de una determinada organización. Más allá de eso, necesitaba un conocimiento limitado que le permitiera ver la importancia de sus pequeñas funciones dentro del proceso más amplio de producción y distribución y también para su «aquiescencia voluntaria e inteligente» a los fines de la organización<sup>42</sup>. El trabajador «especialista» sólo necesitaba un conocimiento completo de su tarea particular. Según Thorndike, fuera de esa tarea sólo necesitaba «saber cuándo no tenía que pensar y dónde podía comprar el pensamiento que necesitaba»<sup>43</sup>. Y también estaba el «generalista», término que utiliza Bobbitt para el gerente o supervisor. Este no necesita aprender una especialización en ninguna tarea, pero sí necesita una comprensión completa, comprometiéndose con ello, de los propósitos de la organización, para poder dirigir las actividades de los «especialistas» y obtener su aquiescencia<sup>44</sup>. De este modo, unas personas de mayor sabiduría dirigirán a las otras. ¿Qué puede haber de equivocado en esto? Pero esta visión se vuelve menos neutral cuando hacernos referencia a quiénes serían esas personas.

## ETNICIDAD, INTELIGENCIA Y COMUNIDAD

Al decidir la función del currículo, ya vimos que muchos de los miembros más influyentes del campo parecían sentir temor y aversión por los emigrantes, pero hablaban cada vez más de la cuestión del mantenimiento de la comunidad como un problema de la extensión de la escasa inteligencia entre la población. Hay pruebas que sugieren que esta redefinición no era indicativa de un cambio desde el punto de vista que compartían con los primeros dirigentes de las ciencias sociales. Aunque hablaban de diferenciar el currículo en términos de inteligencia, tanto Bobbitt como David Snedden, otro estudioso que era especialista en currículo y sociólogo de la

<sup>41</sup> Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit., p. 395.

<sup>42</sup> Ibid., pp. 397-8.

<sup>43</sup> Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., pp. 78-81, 95.

<sup>44</sup> Edward L. Thorndike, «The Psychology of the Half-Educated Man», *Harpers*, CXL (abril, 1920), 670.

<sup>45</sup> Bobbitt, *The Curriculum*, op. cit., pp. 78-86.

educación, sugerían que la diferenciación debía hacerse en términos de diferencias de clase social y antecedentes étnicos respectivamente<sup>46</sup>. Cuando Thorndike identificaba a los miembros de la sociedad americana que pensaba poseían una mayor capacidad natural y una más alta inteligencia, designaba a los hombres de negocios, científicos y abogados<sup>47</sup>. En aquellas fechas, estas ocupaciones estaban casi totalmente monopolizadas por los miembros de la clase. Tedia nativa. En consecuencia, había que buscar a los muy inteligentes dentro de esta clase, no en las inferiores. Las masas no inteligentes eran los elementos diferentes de la población, primordialmente los inmigrantes europeos orientales y meridionales, y en menor medida, la población negra. Así, lo que originalmente era considerado por los intelectuales americanos como un problema cultural de diferencias étnicas y de clase fue redefinido en el lenguaje aparentemente neutral de la ciencia como un problema de diferencia de inteligencia, como un problema de las «capacidades» diferentes para contribuir a la maximización y control del conocimiento moral y técnico «experto», separando de este modo el problema de su contenido económico y social. En consecuencia, el control social quedaba oculto por el lenguaje de la ciencia, algo que sigue sucediendo hasta hoy. Mediante el control y diferenciación de los currículos escolares, las personas y las clases podían ser también controladas y diferenciadas. ¿Pero por qué hacían esto? Los primeros teóricos del campo del currículo, a pesar de su identificación con la clase media, veían cada vez más favorablemente la industrialización y la aparición de la corporación. Estaban particularmente enamorados de la aparente eficacia y productividad de los procesos industriales, e incorporaron por tanto a su concepción de la elaboración del currículo los principios de la organización científica que pensaban eran responsables de aquella eficacia<sup>49</sup>. Pero más allá de esta fe en los procedimientos de las corporaciones, se sentían comprometidos con su modo jerárquico de organización en cuanto que *modelo de la sociedad misma*. Podemos ver esto claramente en la visión que tiene Finney de la sociedad americanas :

Esta concepción de la dirección y los seguidores nos lleva de nuevo a la noción de la jerarquía gradual de la inte-

<sup>46</sup> Ibid., p. 42; David Snedden, *Civic Education* (Yonkers on Hudson: World Book Co., 1922), capítulo 14.

<sup>47</sup> Thorndike, *Human Nature and the Social Order*, op. cit., pp. 86-7, 783-5, 963.

<sup>48</sup> Para un examen de esta tendencia en el pensamiento social, véase Trent Schroyer, «Toward a Critical Theory for Advanced Industrial Society», *Recent Sociology* n° 2, Hans Peter Dreitzel, ed. (New York: Macmillan, 1970), p. 212. En cuanto a lo apropiado de esta visión de cara a la interpretación de la educación americana véase Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric* (New York: John Wiley, 1975), p. 40.

<sup>49</sup> Kliebard, «Bureaucracy and Curriculum Theory», op. cit., pp. 74-80 y Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (University of Chicago Press, 1962), capítulo 4.

<sup>50</sup> Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, op. cit.

ligencia y la ilustración... en el ápice de ese sistema deben encontrarse los expertos, que promueven la investigación de los sectores altamente especializados del frente. Tras ellos están los hombres y mujeres que produzcan los colegios universitarios, familiarizados con los descubrimientos de los expertos y capaces de relacionar una parte con otra. El cambio progresivo y el constante reajuste lo proporcionan estos dirigentes del pensamiento relativamente independientes. Tras ellos están los graduados en enseñanza secundaria, algo familiarizados con el vocabulario de los que están arriba, quienes tienen un sentimiento de reconocimiento de los diversos campos y un respeto por el conocimiento de los expertos. Finalmente están las masas menos inteligentes, que pronuncian los eslóganes de aquellos que están por delante de ellos, imaginan que los entienden y los siguen por imitación.

Obsérvese que esta visión de la organización social no intenta eliminar toda la diversidad, sino más bien controlarla estrechando su objetivo y canalizándola hacia áreas que no parezcan amenazar los imperativos de la actividad social, la producción del «conocimiento experto» y el crecimiento económico. Por ejemplo, entre 1880 y los primeros años de 1920, período en que estos teóricos formadores maduraron y realizaron su trabajo, los industriales se resistían al creciente movimiento nacional en favor de la restricción de la emigración. Trataban en cambio de disminuir la supuesta amenaza de los inmigrantes de la sociedad americana inspirando en ellos actitudes, creencias y modelos de conducta de clase media. Al mismo tiempo, empleaban su aparente «voluntad de trabajar» para que los salarios se mantuvieran bajos y pudieran satisfacerse las demandas que tuviera la industrialización de una fuente barata de fuerza de trabajo<sup>51</sup>. Así, los primeros miembros del campo del currículo, a diferencia de algunos de los primeros científicos sociales, parecían compartir esta visión de los industriales<sup>52</sup>. Debieron creer que, dado el aumento de los sentimientos nativos en el período posterior a la I Guerra Mundial, tendrían más éxito en la promoción de la integración de los elementos diversos de la población jerárquicamente organizada si conceptualizaban la diversidad en términos de inteligencia y no de etnicidad. En el contexto de la época, creían

---

<sup>51</sup> John Higham, *Strangers in the Land* (New Brunswick: Rutgers University Press, 1955), pp. 51, 187, 257, 303-10, capítulo 9.

<sup>52</sup> Ross, en circunstancias similares, perdió su trabajo en la Stanford University porque enfadó a Mrs. Leland Stanford, la esposa del fundador de la universidad y su primera autoridad tras la muerte del fundador. Ross atacó a la comunidad empresarial por su apoyo a la inmigración china sin restricciones. Véase Walter P. Metzger, *Academic Freedom in the Age of the University* (New York: Columbia University Press, 1955), pp. 164-71, y Bernard J. Stern, ed., «The Ward-Ross Correspondence II 1897-1901», *American Sociological Review*, VII (diciembre, 1946), 744-6.

sin duda que la sociedad americana estaba más dispuesta a enfrentarse a la diversidad en inteligencia que a la diversidad en etnicidad o raza<sup>53</sup>. Pero sin duda también se sentían seguros en su creencia de que una comunidad «real» podría ser construida mediante la educación, con dirigentes «naturales» y seguidores «naturales», y en la cual las personas como «nosotros» pudieran definir cómo debían ser «ellos».

Pero esto no lo explica todo. Hay que añadir el papel de la «ciencia» que vuelve a proporcionar los «principios correctos últimos» sobre los que debe elaborarse el consenso. Conforme aumentaba la justificación científica de la estratificación, conforme se hacía más sistemática, proporcionaba la solución ideal al problema ideológico de justificar el propio poder sobre los otros grupos en competencia y, en última instancia, amenazantes. Y lo proporcionaba de dos modos: dando una definición «adecuada» de la situación de esos individuos y sirviendo a los intereses de las clases en competencia por el poder económico y cultural. Al tratar la ciencia como una forma de tecnología, como un método neutral que pudiera ser aplicado a los sistemas económicos y culturales a los que se enfrentaban esas personas en su intento de recrear y crear la hegemonía, resulta evidente el papel (el objetivo y la función) de su visión ideológica.

Estos «reformadores» se enfrentaban a un dilema interesante. Hablando en términos generales, los vínculos de afiliación se volvieron inestables por la ruptura del orden económico y moral en otro tiempo aceptado; ruptura producida en parte por la rápida industrialización, el cambio de la acumulación del capital agrícola al industrial, el crecimiento de la tecnología, la inmigración, la desintegración percibida de la vida de la comunidad, la «necesidad» creciente de dividir y controlar la fuerza de trabajo para incrementar los beneficios, etc. Era preciso reconstituir de nuevo, a menudo sobre nuevos cimientos, los significados que proveen los vínculos entre las personas. El lenguaje de la ciencia y la tecnología proporcionaban a los educadores esos vínculos de diversas formas, dándoles toda una nueva gama de significados alrededor de los cuales podían afiliarse<sup>54</sup>. En primer lugar, ofrecían un modo de descripción que parecía más poderoso que los modos anteriores de hablar sobre política y acontecimientos educativos, un modo de describir la relación entre las escuelas y los problemas de la sociedad y para des-

---

<sup>53</sup> Higham argumenta que en la década de los años veinte, período en que el currículo apareció como un campo de estudio y en el que los educadores que estoy considerando hicieron su trabajo más importante, los sentimientos americanos indigenistas se alejaron de los intentos de asimilación mediante programas de americanización y pasaron a apoyar la restricción de la inmigración. En 1924 se aprobó el decreto de Johnson-Reed, el cual establecía firmemente el «principio de orígenes nacionales», con las restricciones que éste aplicaba a los pueblos europeos orientales y meridionales. Véase Higham, *Strangers in the Land*, op. cit., capítulo II.

<sup>54</sup> Dwayne Huebner, «The Tasks of the Curricular Theorist», *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, William Pinar, ed. (Berkeley: McCutchan, 1975), p. 256.

cribir lo que sucedía o debía suceder en las aulas. En segundo lugar, era un lenguaje explicativo que parecía capaz de establecer las causas y deducir las razones de por qué las cosas ocurrían o no ocurrían dentro y fuera de las escuelas. En tercer lugar, y esto es muy importante, el lenguaje de la ciencia y la tecnología prometía un mejor control, dando a los educadores mayor facilidad de predicción y manipulación. Nos ayudaría en nuestro objetivo de llevar a estudiantes del punto A al punto B rápida y eficazmente (aunque estas personas no plantean adecuadamente si los fines y los medios de pasar de A a B eran en sí mismos ética y económicamente «justos»), recorriendo con ello un largo camino hacia las categorías y procedimientos que han mantenido, hasta hoy en día, al individuo en abstracto y al educador y el estudiante sin conexión.

Estos significados generados por este sistema lingüístico eran explícitos y probablemente ayudaban a proporcionar a esos educadores un sentido de rectitud con respecto a sus esfuerzos. Al fin y al cabo, ¿qué objeción puede ponerse a una mejor capacidad para describir, explicar o controlar los acontecimientos? Sin embargo, las funciones ideológicas latentes de la ciencia y la tecnología en cuanto que sistema lingüístico eran tan importantes, o quizá más, que la función explícita de proporcionar una útil «definición de la situación». La ciencia, con su lógica de la eficacia y el control, realizaba una función legitimadora o justificativa. Como dice Huebner, el lenguaje legitimador sirve para establecer la reivindicación de una persona de que sabe lo que está haciendo o que tiene «el derecho, la responsabilidad, la autoridad o la legitimidad para hacerlo»<sup>55</sup>. En suma, tranquilizar una serie de grupos y personas, en no menor medida que al educador mismo, en el sentido de que saben y tienen derecho a continuar haciendo lo que habían hecho hasta ese momento. Dada la fe creciente que en los modelos industriales y eficaces tenían en la época las clases poderosas del sector económico de la sociedad, la ciencia y la tecnología se combinan en la creación de una forma de lenguaje que vinculaba a estos educadores e intelectuales con el sistema de valores del orden económico más amplio.

Además, no sólo justificaba la actividad de los educadores —al fin y al cabo, creaba una cohesión de grupo entre los educadores y descansaba fácilmente dentro de una economía en crecimiento con su necesidad de eficacia, conocimiento técnico, crecimiento industrial y socialización para la «democracia»—, sino que también ayudaba a atraer nuevos reclutas, individuos comprometidos que trabajarían por la causa. Finalmente, actuaba como un dispositivo estimulante que podía prescribir la acción que deberían realizar los diversos individuos y grupos. Era, primordialmente, un uso político del lenguaje en el que la ciencia y la tecnología aportaban el imperativo lógico y el compromiso ideológico para convencer a la gen-

---

<sup>55</sup> Ibid., p. 255.



te a que se unieran a un movimiento en pro de lo que parecía ser una reforma institucional.

De todos estos modos —descriptivo, explicativo, prescriptivo, legitimador o justificativo y estimulante— la racionalidad de la ciencia y la tecnología era un dispositivo ideal para crear una nueva serie de significados, una nueva visión de lo «sagrado», si así lo prefiere, que reconstituiría los vínculos afiliativos, que tan frágiles se habían vuelto, que podrían recrear la comunidad. Pero este caso no afecta sólo a los educadores. La ciencia, el progreso, la eficacia, el crecimiento industrial y la expansión, todo ello dentro de los límites de la estabilidad social, se convirtieron en parte integrante de la visión ideológica del mundo de la mayoría de los sectores más poderosos de la nación. Su residuo histórico sigue proporcionando las normas sociales constitutivas para la vida escolar cotidiana, tal como examine en el Capítulo 3 (las raíces de la enseñanza como preparación de los niños para el «trabajo» son totalmente evidentes), y para los tipos de conocimiento formal considerados esenciales para una economía corporativa tal como analicé en el Capítulo 2.

## CONCLUSIÓN

Este compromiso por mantener un sentido de la comunidad, basado en la homogeneidad cultural y el consenso de valores, ha sido y sigue siendo uno de los legados primordiales, aunque tácitos, del campo del currículo. Es una función que está incrustada en la confianza histórica del campo en los procedimientos y técnicas que han tomado prestado de las empresas corporativas. Tal como veremos en el Capítulo 6, extrañamente (aunque quizá no sea así, dado lo que hemos visto del pasado del campo) esta confianza sigue siendo tan fuerte hoy en día (con la dominancia dentro del campo de algunas cosas, como, por ejemplo los procedimientos de organización de sistemas) como lo fue hace casi sesenta años, cuando los dirigentes del campo se volvieron hacia el movimiento de organización científico para buscar una dirección en la que articular la naturaleza de la elaboración del currículo. Puesto que la tendencia histórica de este compromiso es la de construir la «comunidad» (y los currículos) que refleje los valores de los que poseen el poder económico y cultural. Es un compromiso que puede plantear la misma amenaza a los trabajadores contemporáneos, mujeres, negros, latinos e indios americanos, como la que planteó a principios del siglo XX a los negros y los inmigrantes de la Europa oriental y meridional. Dada la tendencia de muchos teóricos del currículo, desde los primeros días del campo, a elaborar sus compromisos conservadores en el len-

---

<sup>56</sup> Sobre los cursos del lenguaje exhortador para crear imaginaria véase Murray Edelman, *The Symbolic Uses of Politics* (Urbana: University of Illinois Press, 1964).

guaje científico y aparentemente neutral de la inteligencia y la capacidad, es también una amenaza que históricamente no ha sido reconocida. Sólo viendo de qué modo el campo del currículo ha servido a menudo a los intereses conservadores de la homogeneidad y el control social, podremos empezar a ver de qué modo funciona hoy en día. Seguiremos encontrando, desafortunadamente, que la retórica de la ciencia y la neutralidad cubre más de lo que revela. En el principio mismo, aunque pueda ser un hecho desafortunado, no debemos esperar que el campo del currículo renuncie completamente a su pasado. Al fin y al cabo, como decíamos en la viñeta imaginaria del principio de este análisis, las escuelas funcionan... para «ellos». En la educación, al igual que en la desigual distribución de los bienes y servicios económicos, «ellos», los que tienen, consiguen<sup>57</sup>. Si deseamos seriamente que nuestras instituciones respondan a las comunidades de modo que no lo han hecho hasta ahora, el primer paso consiste en el reconocimiento de las conexiones históricas existentes entre los grupos que han tenido el poder y la cultura que ha conservado y distribuido nuestra escuela. Este reconocimiento puede servirnos para algo más. Puede hacernos plantear cuestiones similares hoy en día. Quizá podamos empezar volviendo a nuestra viñeta inicial y preguntando de nuevo: «¿Para *quiénes* funcionan las escuelas?» Algunos educadores pueden sentirse desconcertados ante la respuesta. ¿Pero quién dice que la toma de conciencia de la propia posición política tácita vaya a ser confortable?

---

<sup>57</sup> Para una nueva explicación de esta relación, véase Michael W. Apple and Philip Wexler, «Cultural Capital and Educational Transmissions», *Educational Theory*, XXVIII (invierno, 1978).

## CAPITULO 5

### EL CURRÍCULO OCULTO Y LA NATURALEZA DEL CONFLICTO

Decía en el Capítulo 1 que para entender la relación entre el currículo y la reproducción cultural y económica tendríamos que enfrentarnos de modo más decidido y completo al mantenimiento y control de las formas particulares de la ideología, a la hegemonía. Hemos visto ahora de qué modo, tanto histórica como actualmente, entran en el currículo ciertas concepciones normativas de los valores y la cultura legítimos. Sin embargo, necesitamos poner de manifiesto que la hegemonía es creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como, por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo. Tal como indicaban las anteriores citas de Williams, la interpolación y la tradición selectiva funcionan en el nivel del conocimiento explícito, de modo que ciertos significados y prácticas sean elegidos para enfatizarlos (usualmente por un segmento:: de la clase :: media)<sup>1</sup>, y otros son despreciados, excluidos, diluidos o reinterpretados. Pues al igual que muchos educadores y miembros del campo del currículo han carecido a menudo de un sentido serio de su raíz histórica en el interés que se tuvo en el pasado de mantener el consenso por medio de la selección del conocimiento basada en una visión de la sociedad estratificada por clases y «capacidades», también la tradición selectiva opera hoy negando importancia a los conflictos y diferencias ideológicas serias. Lo que en el pasado fue un intento serio de la burguesía de crear un consenso que no existía, se ha convertido ahora en la única interpretación posible de las alternativas sociales e intelectuales. Lo que en un principio fue una ideología en forma de interés de clase, se ha convertido ahora en la definición de la situación en la mayoría de los currículos escolares. Analizaremos esto

<sup>1</sup> Véase especialmente el análisis de Basil Bernstein en su nuevo capítulo «Aspects of the Relation Between Education and Production», *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards A Theory of Educational Transmissions* (2.ª ed; London: Routledge & Kegan Paul, 1977).

examinando algunos aspectos de ese cuerpo formal de conocimiento escolar y veremos que lo que sucede dentro de la caja negra puede crear los resultados que los teóricos de la reproducción económica han intentado describir. Una vez más, nuestra visión de la ciencia jugará un papel interesante y, en este caso, bastante directo.

Sin embargo, antes de seguir es importante observar que para que la escuela siga realizando de un modo relativamente suave sus complejos papeles históricos de maximizar la producción de conocimiento técnico y de socializar a los estudiantes introduciéndolos en la estructura normativa requerida por nuestra sociedad, la escuela tiene que hacer algo más que poner en relación ambos papeles y ayuda a apuntalarlos. Ha de legitimar una perspectiva básicamente técnica, una tensión de la conciencia que responda al mundo social e intelectual de una forma acrítica. Es decir, la escuela necesita que todo esto parezca natural. Una sociedad basada en el capital cultural técnico y en la acumulación individual del capital económico tiene que dar la impresión de ser el único mundo posible. Dicho de otro modo, en parte el papel de la escuela consiste en contribuir a la distribución de lo que los críticos teóricos de la Escuela de Frankfurt podrían llamar los modelos de fines de la racionalidad y la acción.

Es éste un elemento importante de la hegemonía ideológica, pues, como observamos en el Capítulo 3, para que las definiciones que hacen los estudiantes de las situaciones (como las que se enseñan en su experiencia escolar inicial) puedan mantenerse, estas definiciones deben confirmarse de modo continuo. Esta confirmación debe entrañar una continuación de los modelos de interacción que dominaron en el jardín de infancia. Pero como los estudiantes, al crecer, razonan ahora verbalmente con alguna facilidad y pueden pensar los aspectos de sus condiciones sociales y culturales, el propio contenido del currículo se convierte en algo más importante. Tiene que haber una *justificación* continua y cada vez más elaborada para la aceptación de las distinciones y normas sociales que aprendieron anteriormente. Esta justificación tiene que *establecer los límites ideológicos* de ese pensamiento encarnando los modos «apropiados» en los que los estudiantes puedan empezar a razonar, mediante la lógica, de qué modo las instituciones y la cultura con las que interaccionan todos los días son en realidad legítimas. Ello exige que las instituciones, las normas comunes y el conocimiento sean vistos relativamente como algo previamente dado, neutral y básicamente inmutable porque todos continúan existiendo por el «consenso». Así, el currículo debe poner de relieve las asunciones hegemónicas, que ignoran el funcionamiento real del poder en la vida cultural y social y que señalan la naturalidad de la aceptación, la bondad institucional y una visión positivista en la cual el conocimiento se separa de los actores humanos reales que lo crearon. Creo que la clave para descubrir esto es el tratamiento del *conflicto* en el currículo.

## EL CONFLICTO Y EL CURRÍCULO OCULTO

El hecho de que la escuela parezca normalmente neutral y suela estar *explícitamente* aislada de los procesos políticos y la argumentación ideológica ha conllevado cualidades positivas y negativas. Este aislamiento ha servido para defender a la escuela contra los caprichos y modas que podrían haber tenido un efecto destructivo sobre la práctica educativa. Sin embargo, también ha hecho que la escuela sea poco responsable ante las necesidades de las comunidades locales y ante el cambio del orden social. Los pros y los contras de la escuela en cuanto que institución «conservadora» han sido discutidos fervientemente por lo menos durante los diez últimos años. Entre los portavoces más claros se encuentran Edgar Z. Friedenberg y el fallecido Jules Henry. A parte de la enseñanza de las normas relacionadas con el trabajo, los temas que con más frecuencia se han sometido a análisis han sido la enseñanza encubierta de una ética del rendimiento y el mercado de trabajo y la probable sustitución de un sistema de valores de «clase media» y a menudo «esquizofrénico» por los propios significados biográficos del estudiante. Ya vimos que una gran parte del énfasis se había puesto en lo que Jackson, felizmente, ha etiquetado como el «currículo oculto»; es decir, por las normas y valores que son implícitas, pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores. De una manera similar a la que encontramos en el Capítulo 3, aunque no con una orientación tan política, Jackson trata por extenso el modo en que los estudiantes aprenden a enfrentarse a los sistemas de multitudes, alabanzas y poder de las aulas: con las enormes esperas que los niños aprenden a experimentar, con el profesor como primer «jefe» del niño, y con el modo en que los niños aprenden a falsificar determinados aspectos de su conducta para conformarlos al sistema de recompensas existentes en la mayoría de las aulas<sup>2</sup>.

Estas críticas a la legitimación que se hace en la escuela de una visión ideológica del mundo han sido incisivas; pero no se han centrado en una característica predominante de la enseñanza actual que contribuye significativamente al mantenimiento de la hegemonía. Hasta ahora, apenas se ha examinado de qué modo el tratamiento del conflicto que se hace en el currículo escolar puede conducir a la aquiescencia política y a que los estudiantes acepten una perspectiva del conflicto social e intelectual, el cual actúa para mantener la distribución existente de poder y racionalidad en una sociedad. Además de su apoyo a las funciones de producción y socialización de la escuela, el tema del conflicto es decisivo por dos razones. El modo en que se trata, ayuda a situar el sentido que tiene un estudiante de los medios legítimos de obtener recursos dentro

<sup>2</sup> Phillip Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968), pp. 3-37.

de las sociedades desiguales. Esto es particularmente importante, y lo será más en las áreas urbanas y de clase obrera. Podría resultar imperativo que los estudiantes urbanos y de clase obrera, entre otros, desarrollaran perspectivas positivas del conflicto y del cambio, que les permitieran enfrentarse a la dinámica del poder y las realidades políticas complejas, y a menudo represivas, de su sociedad de un modo no tan proclive a la conservación de los actuales modos institucionales de interacción<sup>3</sup>. Además, también se podrían hacer sugerencias programáticas específicas que instituyeran programas escolares continuados destinados a aliviar algunos de los problemas (y que pudieran intentarse también por razones tácticas).

En los textos sobre socialización política podemos tomar conciencia parcialmente de la enseñanza tácita u oculta. Empieza a resultar evidente que «el aprendizaje fortuito» contribuye a la socialización política del estudiante más que, por ejemplo, las clases cívicas o cualquier otra forma de enseñanza deliberada de las orientaciones específicas de valores<sup>4</sup>. Se enseña a los niños el modo de relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad a la que pertenecen mediante modelos de interacción a los que se ven expuestos en cierta medida en la escuela.

Evidentemente, el «ajuste a la autoridad» del estudiante no se produce sólo en la escuela. Por ejemplo, los grupos de iguales y especialmente la familia, mediante sus prácticas educativas de los niños y su estilo de interacción interpersonal, pueden afectar de modo profundo a la orientación general del niño hacia la autoridad<sup>5</sup>. Sin embargo, las investigaciones recientes sugieren que la escuela es un rival bastante cercano a la familia en cuanto que agente significativo de socialización político. Tal como dice Sigel<sup>6</sup>:

<sup>3</sup> Cf., Peter K. Eisinger, «Protest Behavior and the Integration of Urban Political Systems» (Madison: University of Wisconsin Institute for Research on Poverty, 1970, ciclostilado).

<sup>4</sup> Roberta Sigel, ed., *Learning About Politics* (New York: Random House, 1970), p. XIII.

<sup>5</sup> Ibid., p. 104.

<sup>6</sup> Ibid., p. 316. Esta afirmación es al mismo tiempo realista y bastante crítica. En un sentido, los críticos de la escuela «y en gran medida el presente autor» están arropados. Es bastante sencillo denigrar las estructuras «educativas» existentes (al fin y al cabo todo el mundo parece hacerlo), sin embargo, no es tan sencillo ofrecer estructuras alternativas. El individuo que trata de mejorar algunas de las condiciones más débiles corre el riesgo de ayudar en realidad a fortalecer y perpetuar lo que bien podría ser una serie pasada de moda de disposiciones institucionales. Sin embargo, no tratar de mejorar las condiciones en modos a menudo pequeños y vaciados es despreciar a los seres humanos reales que habitan actualmente la escuela durante la mayor parte de su vida adolescente. Por tanto, solemos intentar jugar a menudo en ambos lados de la batalla. Criticamos las suposiciones ideológicas y económicas fundamentales que conforman a la escuela tal como existen hoy, y, al mismo tiempo, paradójicamente, tratamos de conseguir que esas mismas instituciones sean un poco más humanas y un poco más educativas. Es una posición ambigua, pero al fin y al cabo también es ambigua nuestra situación total. El análisis creado de la disculpa fundamental por la naturaleza y necesidad del conflicto y la enseñanza tácita que la acompaña muestra también esta ambigüedad. Sin embargo, si la educación

Poca duda cabe de que las escuelas públicas son una posible cinta transmisora de lo tradicional más que de lo innovador, y mucho más que de lo radical. En consecuencia, facilitan la socialización política de la mayoría de los jóvenes y tienden a equiparles con las herramientas necesarias para los papeles particulares que se espera jueguen en una sociedad dada. Se puede estar en contra de los papeles diferenciadores que el gobierno y las escuelas asignan a los estudiantes, pero sería mucho más difícil negar la afectividad de la escuela.

Habría que decir que el tratamiento negativo que se da a los <sup>USOS</sup> del conflicto va mucho más allá del modo en que se trata explícitamente en cualquier asignatura, por ejemplo, en los estudios sociales, área en la cual suelen encontrarse materiales y enseñanzas sobre situaciones conflictivas. Los enfoques negativos e irreales parecen endémicos en muchas áreas, y especialmente en la ciencia, área usualmente relacionada con la objetividad y el conflicto no interpersonal.

Cada vez resulta más evidente que el cuerpo formal de conocimiento escolar que se encuentra, por ejemplo, en la mayoría de los libros de historia y textos de estudios sociales ha ido presentando con los años una visión algo desviada de la verdadera naturaleza de la cantidad y el uso posible de luchas de aniquilación en las que se han comprometido los grupos de este país y de otros. Nuestro lado es el bueno; el de ellos el malo. «Nosotros» somos amantes de paz y queremos poner término a las luchas; «ellos» son belicistas y tratan de dominar. La lista podría extenderse considerablemente, especialmente en temas raciales y de clase'. Sin embargo, hemos de ir más allá de este tipo de análisis, incluso a veces más allá de la obra de los historiadores revisionistas, científicos políticos, estudiosos de la socialización política y educadores, para llegar hasta muchas de las raíces de la enseñanza de esta orientación dominante. Examinaré aquí dos áreas específicas: los estudios sociales y la ciencia. Al hacerlo así, señalaré que la presentación que se hace en la escuela de estas dos áreas (entre otras), refleja y promueve una ideología orientada hacia una perspectiva estática: en los estudios sociales, sobre las funciones positivas e incluso esenciales del conflicto social; y en la ciencia, sobre la naturaleza de la argumentación y el trabajo científico y sobre lo que se ha venido en llamar la ciencia «revolucionaria». Sobre todo, la misión que se presenta de la ciencia en la escuela es particularmente interesante, pues en esen-

en particular puede establecer una diferencia (y aquí deberíamos leer política y económica), entonces deben efectuarse cambios concretos ahora *mientras que se articulan las críticas más básicas*. Lo uno no se escusa para lo otro.

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, Edith F. Gibson, «The Three D's: Distortion, Deletion, Denial», *Social Education* XXXIII (abril, 1969), 405-9 y Sidney M. Willhelm, *Who Needs The Negro?* (Cambridge, Mass.: Schenkman, 1970).

cia es un arquetipo de la posición ideológica sobre el conflicto que quisiera aclarar.

En la enseñanza y en los materiales curriculares parecen predominar dos suposiciones tácitas. La primera se centra en la posición negativa acerca de la naturaleza y usos del conflicto. La segunda se refiere a los hombres y mujeres en cuanto que receptores de los valores e instituciones, no a los hombres y mujeres como creadores y recreadores de esos valores e instituciones. Estas suposiciones actúan como la directriz básica que ordena la experiencia.

### NORMAS BÁSICAS Y SUPOSICIONES TÁCITAS

El concepto de hegemonía implica que los modelos fundamentales de la sociedad se mantienen por suposiciones ideológicas tácitas, por normas, si así lo prefiere, que no suelen ser conscientes, así como por el poder y el control económico. Estas normas sirven para organizar y legitimar la actividad de muchos individuos que, en su interacción, conforman un orden social. Analíticamente resulta útil distinguir entre dos tipos de normas: normas constitutivas o básicas y normas preferenciales<sup>8</sup>. Las normas básicas son como las normas de un juego; son parámetros amplios en los que tiene lugar la acción. Las normas preferenciales, tal como sugiere el nombre, son las posibilidades de elección que uno tiene dentro de las normas del juego. Utilicemos como ejemplo el ajedrez. Hay unas normas básicas (que usualmente no llegan a un nivel de conciencia) que hacen al ajedrez diferente, por ejemplo, de las damas o de cualquier otro juego de tablero, o incluso de juegos que no son de tablero. Pero dentro del marco de referencia constitutivo del ajedrez, uno tiene posibilidad de elegir los movimientos. Los peones sólo pueden moverse hacia adelante (salvo cuando se «comen» a un oponente), las torres se mueven hacia adelante o hacia los lados, etc. Si un peón de un oponente saltara sobre tres fichas para hacerle jaque, es evidente que no estaría siguiendo las «reglas del juego»; ni tampoco seguiría las reglas tácitamente aceptadas si, por ejemplo, tirara todas sus fichas y gritara «¡ he ganado!».

En un nivel amplio, una de las normas constitutivas que más predomina en nuestra sociedad implica la noción de confianza. Cuando conducimos un coche por la calle, confiamos en que el coche que se aproxima en la dirección opuesta se mantendrá en su carril. A menos que haya alguna manifestación en forma de desviación de esa norma, nunca traemos al nivel de conciencia de qué modo esta norma de actividad básica organiza nuestras vidas<sup>9</sup>. Una norma si-

<sup>8</sup> Helen McClure y George Fischer, «Ideology and Opinion Making: General Problems of Analysis» (New York: Columbia University Bureau of Applied Social Research, julio 1969, ciclostilado).

<sup>9</sup> El lenguaje de las «normas de actividad» es menos problemático analíticamente que la distinción que suele hacerse entre pensamiento y acción, puesto que im-



milar es la que postula los límites legítimos del conflicto. Las normas del juego establecen implícitamente los límites de las actividades en las que las personas se comprometen o no, los tipos de preguntas que se pueden hacer, así como la aceptación o rechazo de las actividades de las otras personas<sup>10</sup>. Dentro de estos límites puede elegirse entre una gama de actividades. Podemos utilizar los tribunales, pero no una bomba; podemos discutir, pero no batirnos en duelo; etc. En lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las «fuerzas impulsoras» básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto entre los grupos de personas es fundamental e *inherentemente malo*, y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo *dentro* del marco institucional establecido.

Aunque algunas de las mejores escuelas y aulas se revitalizan mediante las cuestiones y la controversia, la controversia que suele darse en la escuela concierne a elecciones *dentro* de los parámetros de las normas de actividad implícitamente aceptadas. Son muy escasos los intentos de centrarse en los propios parámetros.

El currículo oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. El hecho es que estas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan. Por el hecho mismo de ser tácitas, de residir no en la parte superior sino en la raíz de nuestro cerebro, aumenta su poder en cuanto que aspectos de la hegemonía.

Dreeben examina algunas de las poderosas relaciones existentes entre las suposiciones básicas que dominan en una colectividad y el currículo oculto de la escuela. Afirma que los estudiantes aprenden tácitamente determinadas normas sociales identificables sobre todo al enfrentarse a las tareas y dificultades cotidianas de la vida en el

---

plica que la distinción es algo ingenua y permite que la acción —perceptual, conceptual y corporalmente— sea la categoría fundamental de la respuesta del individuo a su situación. Aunque a menudo utilizamos intercambiamente normas de actividad y presuposición, hay que tener en cuenta que las presuposiciones suelen connotar una categoría de fenómenos menos incluyente y son en realidad indicativas de la existencia de esas normas y límites socialmente sedimentados que parecen afectar a nuestras mismas percepciones. Nuevos trabajos sobre esas normas pueden encontrarse en la literatura etnometodológica y, evidentemente, en el último Wittgenstein. Véase, por ejemplo, Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1967) y Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations* (New York: Macmillan, 1953).

<sup>10</sup> En esencia, el «sistema» que muchos individuos desacreditan es *no sólo* una ordenada interrelación de instituciones, sino también un marco de referencia de presuposiciones fundamentales que actúan en una relación dialéctica con esas instituciones.

aula. Es decisivo el hecho de que las normas que aprenden los estudiantes penetren en muchas áreas de la vida posterior, pues ayudan a documentar de qué modo contribuye la enseñanza al ajuste individual a un orden político, económico y social continuado. Aunque su análisis es bastante conservador, tal como vimos en el Capítulo 2, Dreeben lleva a cabo una buena integración en la enseñanza, la educación y la política en los Estados Unidos. La primera actúa como distribuidor de una forma de racionalidad que, una vez internalizada por el estudiante, le permite funcionar y, a menudo, aceptar «das instituciones ocupacionales y políticas que contribuyen a la estabilidad de una sociedad industrial».

Los estudios sociales y la ciencia, tal como se enseñan en la gran mayoría de las escuelas, proporcionan algunos de los ejemplos más explícitos de la enseñanza oculta. He elegido estas áreas por dos motivos. En primer lugar, existe una importante y bastante extensa literatura sobre la sociología de las disciplinas del esfuerzo científico. Esta literatura trata de modo bastante perceptivo la «lógica en uso» de los científicos (es decir, lo que los científicos parecen en realidad hacer) en oposición a la «lógica reconstruida» de los científicos (es decir, lo que los filósofos de la ciencia y otros observadores dicen que hacen los científicos) que se enseña normalmente en la escuela. En segundo lugar, los problemas que analizamos pueden aclararse bastante en los estudios sociales, basándonos en nociones marxianas seleccionadas que demuestran que las visiones comunes de la vida social que suelen encontrarse en la enseñanza de los estudios sociales no son inevitables. Pero examinemos inicialmente la ciencia. Al hacerlo así quisiera proponer también, tal como sugerí en el Capítulo 1 que haría, una visión alternativa o más amplia del esfuerzo científico, la cual debería ser considerada por los educadores, y especialmente por los trabajadores del currículo, si quieren al menos centrarse en las suposiciones ideológicas inherentes a gran parte de lo que se enseña en nuestras instituciones educativas.

## EL CONFLICTO EN LAS COMUNIDADES CIENTÍFICAS

Una de mis tesis básicas es que la ciencia, tal como se presenta en la mayoría de las aulas elementales y en una gran proporción de las de enseñanza secundaria, contribuye a que los estudiantes aprendan una perspectiva básicamente irreal y esencialmente conservadora de la utilidad del conflicto. Los dominios científicos se presentan como cuerpos de conocimiento («qués») y («cómo») organizados en el mejor de los casos alrededor de ciertas regularidades fundamentales, tal como sucede en muchos de los currículos discipli-

<sup>11</sup> Robert Dreeben, *On What is Learned in Schools* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969), pp. 144-5.

<sup>12</sup> Michael W. Apple, «Community, Knowledge and the Structure of Disciplines», *The Educational Forum*, XXXVII (noviembre, 1972), 75-82.

nales y orientados a la investigación que evolucionaron tras la «revolución bruneriana», y en el peor de los casos como datos bastante aislados que hay que dominar para pasar las pruebas. Casi nunca se examinan seriamente como una elaboración personal de seres humanos. Analicemos atentamente esta situación.

Una ciencia no es «simplemente» un dominio del conocimiento o técnicas de descubrimiento y formulación de justificaciones; es un *grupo* (o más bien unos grupos) de individuos, una *comunidad* de estudiosos, según los términos de Polanyi, que realizan proyectos<sup>13</sup> Como todas las comunidades, está gobernada por normas, valores y principios que son al mismo tiempo visibles y encubiertos. Al estar constituida por individuos y grupos de estudiosos, tiene también una historia significativa de luchas intelectuales e interpersonales. Con frecuencia el conflicto se ha generado por la introducción de un paradigma nuevo y usualmente revolucionario que desafía las estructuras significativas básicas previamente aceptadas por el cuerpo particular de científicos, paradigma nuevo que, por tanto, divide a la comunidad estudiantil. Esas luchas conciernen a los modos de obtener un conocimiento garantizado, lo que se considera propiamente científico, los propios fundamentos básicos en los que se basa la ciencia. También se originan esas luchas en otras situaciones, como las interpretaciones conflictivas de datos, la cuestión de quien hizo primero el descubrimiento y otros problemas más.

Sin embargo, lo que podemos encontrar en la escuela es una perspectiva semejante a lo que se ha llamado el *'ideal positivista'* En nuestra escuela, el trabajo científico se vincula siempre tácitamente a los niveles aceptados de validez y siempre se considera (y enseña) sometido a verificación empírica carente de influencias exteriores, ya sean personales o políticas. En la ciencia no existen «las escuelas de pensamiento», y cuando se presentan utilizan criterios «objetivos» para persuadir a los científicos de que un lado es el correcto y otro está equivocado. Tal y como veremos al examinar la instrucción en estudios sociales, se presenta a los niños una *teoría del consenso de la ciencia*, la cual quita todo énfasis a los serios desacuerdos sobre metodología, objetivos y otros elementos que constituyen los paradigmas de la actividad de los científicos. Al exhibir continuamente el consenso científico, no se permite ver a los estudiantes que sin desacuerdo y controversia la ciencia no progresaría, o lo haría a un paso mucho más lento. La controversia no sólo estimula el descubrimiento, atrayendo la atención de los científicos hacia los problemas decisivos<sup>14</sup>, sino que sirve también para clarificar las posiciones intelectuales conflictivas. Hablaremos más de esto posteriormente.

<sup>13</sup> Michel Polanyi, *Personal Knowledge* (New York: Harper & Row, 1964).

<sup>14</sup> Warren Hagstrom, *The Scientific Community* (New York: Basic Books, 1965) p. 256.

<sup>15</sup> Ibid., p. 264.

También es muy importante el hecho de que, posiblemente, el nivel de «objetividad» (me siento tentado a decir «objetividad vulgar») que se exhibe y enseña en la escuela puede llevar a menudo a una separación del compromiso político. Es decir, en lugar de la neutralidad explícitamente expresada podría reflejar un miedo bastante profundo hacia el conflicto intelectual, moral y político <sup>16</sup>. El énfasis puesto por las instituciones educativas en el estudiante-científico (que a menudo es un observador pasivo en el aula por mucho énfasis que pongan en la investigación los teóricos y especialistas del currículo) como un individuo que objetiva y racionalmente comprueba o deduce asunciones garantizadas o que elabora y comprueba hipótesis o cualquier otra cosa, es una mala representación de la naturaleza de los conflictos que con tanta frecuencia se encuentran en la comunidad científica entre los creadores de soluciones, interpretaciones o modos de proceder alternativos. No se permite a los estudiantes ver las dimensiones políticas del proceso por el cual los proponentes de una teoría ganan a su competidores. Esta presentación de la ciencia no hace otra cosa que despreciar sistemáticamente la dimensión de poder implícita en la discusión científica.

No sólo se ignora el conflicto histórico y continuado entre teorías competitivas del dominio científico, sino que además se presta poca o ninguna atención al hecho de que la comprobación de hipótesis y la aplicación de criterios científicos *existentes no bastan* para explicar cómo y por qué se hace una elección entre las teorías en competencia. Son numerosísimos los ejemplos que contradicen esta visión de la ciencia". Es mucho mejor observar que la ciencia misma no es por necesidad acumulativa ni procede de acuerdo con un criterio básico de consenso, sino que es impulsada por revoluciones conceptuales causantes de que grupos de científicos reorganicen y reconceptualicen los modelos mediante los cuales tratan de entender y manipular el mundo<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Alvin Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology* (New York: Basic Books, 1970), pp. 102-3. Véase también Polanyi, op. cit. Sobre las relaciones entre las concepciones positivistas de la objetividad y las formas económicas y comunitativas, véase Jürgen Habermas, *Toward a Rational Society* (Boston: Beacon Press, 1970).

<sup>17</sup> Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (segunda edición: University of Chicago Press, 1970). El trabajo inicial de Kuhn está sometido a un análisis bastante agudo y discutido con refutaciones y contra-refutaciones en Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *Criticism and the Growth of Knowledge* (New York: Oxford University Press, 1970). Todo el volumen está dedicado a las cuestiones —epistemológicas y sociológicas— planteadas en el libro de Kuhn. Véase también, Stephen Toulmin, *Human Understanding* (Princeton University Press, 1972).

<sup>18</sup> Imre Lakatos, «Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes», *Criticism and the Growth of Knowledge*, Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds. (New York: Oxford University Press, 1970), p. 155. La ciencia normal se refiere a esa ciencia que tiene un acuerdo (consenso) sobre los paradigmas básicos de actividad que han de ser utilizados por los científicos para interpretar sus campos respectivos y actuar sobre ellos. Véase, Kuhn, op. cit., para un análisis intensivo de la ciencia normal y revolucionaria.

La historia de la ciencia ha sido y debe ser vista como una historia de programas de investigación en competencia (o, si así lo prefiere, «paradigmas»), pero no ha sido, ni debe serlo, una sucesión de períodos de ciencia normal: cuanto antes empiece la competencia más se progresa.

No estoy tratando de abogar aquí por una visión de la ciencia que afirme que la «objetividad», la «neutralidad», la comprobación de hipótesis y los procedimientos de investigación, no tienen una importancia suprema. Lo que quiero decir es que la argumentación y contra-argumentación científica y los modos de proceder («las estructuras de disciplina» si así lo prefiere) actúan como normas o compromisos psicológicos conducentes a una intensa controversia entre grupos científicos<sup>19</sup>. Esta controversia es decisiva para el progreso de la ciencia, pero ese conflicto permanente se les oculta a los estudiantes.

Quizá aclaremos esto un poco más profundizando en algunas de las características de las disciplinas científicas que se ocultan con frecuencia de la vista pública y que casi nunca se enseñan en la escuela. Aunque hemos centrado el análisis en el conflicto existente en el dominio científico, en ocasiones es difícil separar el conflicto de la competencia. Uno de los errores más importantes de la escuela es la falta de tratamiento alguno del «problema» de la competencia en la ciencia. La competencia por la prioridad y el reconocimiento de los nuevos descubrimientos es una característica de *todas* las ciencias establecidas<sup>20</sup>. Basta con leer en *The Double Helix* el vivo relato que hace Watson de su carrera con Linus Pauling por el Premio Nobel por el descubrimiento de la estructura del ADN, para entender lo intensa que puede ser la competitividad y los humanos que son los científicos como individuos y como grupos.

La competencia puede verse también claramente entre los especialistas de una disciplina, y no sólo, como en el caso de Watson, en las «fronteras» del conocimiento. Aquí, como en el fútbol, el «bien» (si se me permite hablar metafóricamente) son los estudiantes de primera categoría que pueden reclutarse para ampliar el poder y el prestigio de una especialidad. Hay una competencia continua, aunque usualmente encubierta, entre las distintas subdisciplinas de la ciencia que aspiran a unas dosis de prestigio que parecen

<sup>19</sup> Apple, op. cit., y Michael Mulkay, «Some Aspects of Cultural Growth in the Natural Sciences», *Social Research*, XXXVI (primavera, 1969), 22-52.

<sup>20</sup> Hagstrom, op. cit., p. 81. Es importante distinguir, sin embargo, entre conflicto y competición. Mientras que el conflicto parece derivar de un número de condiciones que hemos examinado o examinaremos —nuevos paradigmas, desacuerdos sobre objetivos, metodología, etc.—, la competición parece tener su base en el «sistema de intercambio» de la ciencia. Véase, por ejemplo, el examen que hace Storer del lugar del reconocimiento profesional y el intercambio de bienes en la comunidad científica, en Norman W. Storer, *The Social System of Science* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966), pp. 78-9.

ser limitadas. Aquí, el conflicto es decisivo. Las áreas cuyo prestigio es relativamente alto tienden a reclutar a los miembros de más talento. Las áreas de prestigio relativamente bajo suelen tener bastantes dificultades para obtener seguidores de sus intereses particulares. Realísticamente, uno de los primeros factores, si no *el* más importante, de la investigación científica de alta calidad es la categoría de la «fuerza de trabajo» estudiantil y científica que puede reclutar una especialidad. El prestigio tiene una gran influencia en la atracción que sienten los estudiantes hacia su área, y en consecuencia la competencia por el relativo prestigio puede ser intensa<sup>21</sup>. Evidentemente, esto está en relación con el papel económico y cultural de la escuela, encargada de identificar a los «trabajadores» que pueden contribuir a la maximización del conocimiento experto.

No estoy tratando de denigrar la competencia científica (aunque como ha observado Rose en sus recientes volúmenes, la actividad científica necesita progresar, y puede hacerlo, hacia una posición ideológica progresista compartida)<sup>22</sup>, ni tampoco presentar una visión demoníaca de la empresa científica en todas sus ramificaciones. Lo que trato de hacer es más bien adoptar una perspectiva más realista sobre esta empresa y sobre los *usos del conflicto entre sus practicantes*. Aquí el conflicto es muy «funcional». Induce a los científicos de cada área a que traten de establecer en sus temas un dominio de competencia que sea específicamente suyo. Las presiones «competitivas» ayudan a veces también a asegurar que no se desprecien las áreas de investigación menos populares. Además, el fuerte elemento competitivo de la comunidad científica puede estimular a sus miembros a que acepten riesgos, a que se separen de sus competidores aumentando así la posibilidad de descubrimientos nuevos e interesantes<sup>23</sup> (aunque esto también puede haber sido un factor que ha promovido la ignorancia de las contribuciones de las mujeres a la ciencia, como demuestra el análisis que hace Olby de la contribución subestimada de Rosalind Franklin al descubrimiento de la estructura del ADN).

El conflicto aumenta también por la propia estructura normativa de la comunidad científica. En realidad, esa estructura podría contribuir de modo significativo al conflicto y la competencia. Entre las múltiples normas que guían las conductas de los científicos, quizá la más importante para nuestro presente análisis sea la del escepticismo organizado. Storer la define del siguiente modo<sup>25</sup>:

<sup>21</sup> Hagstrom, op. cit., pp. 130 y 173.

<sup>22</sup> Hilary Rose y Steven Rose, eds., *The Radicalization of Science* (London: Macmillan, 1976).

<sup>23</sup> Hagstrom, op. cit., pp. 82-3.

<sup>24</sup> Véase, Robert Olby, *The Path to the Double Helix* (Seattle: University of Washington Press, 1974).

<sup>25</sup> Storer, op. cit., pp. 78-9.

Esta norma es directiva, encarnando el principio de que cada científico, individualmente, es responsable de asegurarse de que la investigación anterior hecha por otros en la cual basa su trabajo es válida. No puede excusarse si ha aceptado una idea falsa y luego alega inocencia «porque el doctor X me dijo que eso era cierto», aunque privadamente no podamos acusarlo de haber sustituido voluntariamente la verdad por el error; en primer lugar, tiene que ser esceptico con respecto a la obra del doctor X...

El científico también está obligado por esta norma a hacer públicas sus críticas a la obra de otros cuando cree que están en un error..., de ello se deduce que ninguna contribución de un científico al conocimiento puede ser aceptada sin un cuidadoso análisis, y que el científico debe dudar de sus descubrimientos tanto como de los de los otros.

No es difícil ver cómo ha contribuido la norma del escepticismo organizado a las controversias existentes dentro de las comunidades científicas.

Abundan los ejemplos de conflictos. Para nuestro tema, posiblemente uno de los más importantes es la existencia de subgrupos «rebeldes» en las comunidades científicas. Dentro de la tradición científica son muy comunes las especialidades que se revuelven contra los objetivos y/o medios de una disciplina más amplia. Estos grupos de investigadores rebeldes se separan del cuerpo principal del discurso científico en sus áreas particulares, y en las discusiones entre los rebeldes y tradicionalistas pueden saltar chispas. Sumándose a esta situación, incluso los argumentos usuales que asociamos con la ciencia —es decir, argumentos entre grupos e individuos sobre cuestiones sustantivas, como el conocimiento garantizado— se funden con argumentos sobre objetivos y política. Más importante todavía es que hoy en día se está haciendo muy común (felizmente, desde mi punto de vista) que se produzcan acaloradas discusiones y disensiones sobre la postura política que debería tener una disciplina y sobre los usos sociales de su conocimiento<sup>26</sup>.

Me he referido hasta ahora a la importante dimensión del conflicto en las comunidades científicas. Re afirmado que el conocimiento científico, tal como se enseña en las escuelas, se ha separado de la estructura de la comunidad de la que evolucionó y que actúa para criticarla. Los estudiantes, por la ausencia de una, representación realista del modo en que las comunidades científicas distribuyen poder y recursos económicos, se ven «forzados» a internalizar la idea de que es poco útil cuestionar la legitimidad de las asunciones tácitas sobre el conflicto interpersonal que rige sus vidas y

<sup>26</sup> Hagstrom, op. cit., pp. 193-4. Publicaciones tales como *Science for the People*, *Marxist Perspectives*, *Radical Science* y *Dialectical Psychology* proporcionan interesantes e importantes ejemplos de esos análisis y debates políticamente afiliados.

su situación educativa, económica y política. No sólo se les presenta una visión de la ciencia que es claramente irreal, sino que además, y esto es más importante para mi posición, no se les enseña que la discusión y el conflicto interpersonal e intergrupal (y por tanto de clase) ha sido decisivo para el progreso de la ciencia. Si esta situación se generaliza convirtiéndose en una perspectiva básica de la propia relación con respecto a los paradigmas de actividad económicos y políticos de una sociedad, no es difícil ver que ello pueda servir para reforzar la aquiescencia de los estudiantes, para conducirlos a los «canales apropiados» para el cambio de estas estructuras, o para ayudar a justificar esta situación estructural proporcionándoles normas constitutivas de pensamiento según las cuales toda otra perspectiva de pensamiento parece innatural.

## EL CONFLICTO EN LA SOCIEDAD

La segunda área de la enseñanza en la que encontramos currículos ocultos y una enseñanza tácita de las asunciones constitutivas sobre el conflicto, y a la que ya me había referido explícitamente, es la de los estudios sociales. Como en el caso de nuestro análisis de la ciencia, profundizando en este área propongo una visión alternativa o más amplia del conflicto en la sociedad. Quiero documentar también alguno de los usos sociales del conflicto intelectual y normativo, usos que son ignorados en la mayor parte de los encuentros curriculares de las escuelas.

Un examen de una gran parte de los textos de estudios sociales indica una aceptación de la sociedad como un sistema básicamente cooperador. Las observaciones realizadas en las aulas durante un largo período de tiempo, como las que informamos en el Capítulo 3, revelan una perspectiva similar. La orientación deriva en gran parte de la asunción ideológica básica (quizá necesariamente inconsciente) de que el conflicto, y especialmente el conflicto social, *no es un rasgo esencial* de la red de relaciones sociales a la que llamamos sociedad.

Con gran frecuencia se representa una realidad social que acepta tácitamente la «feliz cooperación» como el modo normal de vida, cuando no el mejor. Debemos aclarar desde ahora que el valor de la verdad de la frase según la cual la sociedad es un sistema cooperador *no puede* determinarse empíricamente. Se trata en esencia de una orientación de valor que ayuda a determinar las cuestiones que uno se plantea o las experiencias educativas que se diseñan para los estudiantes. Y las experiencias educativas parecen poner de manifiesto que se trata fundamentalmente de una perspectiva conservadora.

<sup>27</sup> Ralf Dahrendorf, *Essays in the Theory of Society* (London: Routledge & Kegan Paul, 1968), p. 112.



La perspectiva que encontramos en la escuela se apoya sobre todo en que todos los elementos de una sociedad, desde el cartero y el bombero en los grados elementales a las instituciones parciales de los cursos cívicos de la escuela secundaria, se vinculan entre sí en una relación funcional, contribuyendo cada uno al *mantenimiento* continuado de la sociedad. El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social. Una vez más, el *consenso* es un rasgo pronunciado. También es evidente esta orientación, en gran parte de la experiencia escolar, en el énfasis implícito que se pone en los estudiantes (y en el «hombre» en general) en cuanto que personas transmisoras y receptoras de valores, y no como personas creadoras de valores<sup>28</sup>.

Ya comentamos hace tiempo el hecho de que existe un número de modos paradigmáticos de percibir el mundo social. Sin embargo, también es importante observar que cada uno de ellos postula una cierta lógica de organización de la actividad social, y que cada uno tiene determinadas asunciones de valores subyacentes, con frecuencia notablemente diferentes. Las diferencias entre las perspectivas durkheimianas y las weberianas, más subjetivas, nos sirven de ejemplo. Aunque menos elaboradas económicamente que algunas de sus obras más nuevas, los análisis recientes que hace Gouldner de las teorías sociales estructural funcionales, especialmente las de Parsons, nos ofrecen un ejemplo más actual. Su examen, que tiene una larga historia intelectual en la sociología del conocimiento, plantea interesantes preguntas sobre las consecuencias sociales o políticas del pensamiento social contemporáneo: que gran parte de los antecedentes de las asunciones está determinado por la existencia personal y de clase del pensador, que presenta «una imagen muy selectiva y unilateral de la sociedad americana», imagen que está dirigida a la «evitación de las tensiones políticas» y apunta a la noción de que la estabilidad política «se lograría si los esfuerzos por cambiar la sociedad se detuvieran prudentemente poco antes de cambiar los modos establecidos de asignar y justificar el poder»<sup>29</sup>. En suma, que la base subyacente del «paradigma» social utilizado para guiar y ordenar nuestras percepciones se orienta fundamentalmente a la legitimación del orden social existente. El hecho mismo de que se quiera tratar temas como el *equilibrio* social y el *mantenimiento* del sistema, por ejemplo, indica una poderosa tendencia al conformismo y una negación de que sea necesario el conflicto<sup>30</sup>. Como la tradición de socialización de la investigación del currículo que analizamos en el Capítulo 2 (derivada de un marco de referencia funcional estructural) asume la existencia de valores sociales, una armonización perfecta entre la conciencia ideológica de los in-

<sup>28</sup> Gouldner, op. cit., p. 193.

<sup>29</sup> Ibid., p. 48.

<sup>30</sup> Ibid., pp. 210-18.

telectuales y los requerimientos de la recreación de las categorías hegemónicas en los niños.

Oponiéndose al tipo de razonamiento estructural funcional, Gouldner se muestra a favor de un «paradigma» diferente, que esté enraizado en el intento del individuo de transformarse a sí mismo y transformar su actividad, paradigma que no establezca como medida a la sociedad existente, sino más bien a la posibilidad de un cambio estructural básico mediante la implicación social y el apasionado compromiso del individuo. Por tanto, más que un proceso de estudio de cómo evolucionan, y pueden «asentarse», las tensiones institucionales, la cuestión de la legitimación es más bien un intento de vincular a las instituciones con su desarrollo histórico y con su necesidad de transformación de acuerdo con principios explícitamente elegidos y basados en la discusión política, económica y ética. La perspectiva que tiene sobre el conflicto esta última posición es muy diferente a la de la escuela de pensamiento que critica Gouldner.

Por ejemplo, en su análisis de los antecedentes de las asunciones del pensamiento social de Parsons, el examen de Gouldner documenta el lugar de la argumentación moral y el conflicto de valores, los cuales se encuentran en el corazón de la ciencia humana y de la comprensión de la sociedad. Por tanto, amplía considerablemente los límites del conflicto posible. Esta situación es quizá más evidente en su crítica al lugar desordenado que da Parsons a un proceso de socialización que define implícitamente al «hombre» sobre todo como un receptor de valores<sup>31</sup>. Censura las teorías social-funcionalistas por ser incapaces de tratar «a los que se oponen activamente a lo socialmente establecido y luchan para cambiar sus normas y los requerimientos de afiliación». Gouldner se opone a esta visión al poner el énfasis en los seres humanos en cuanto que comprometidos en un proceso dialéctico de recepción, creación y recreación de valores e instituciones<sup>32</sup>. La recreación continua de valores en una sociedad es un proceso difícil que implica a menudo un conflicto entre los marcos de referencia evaluativos dispares. Lo que intenta Gouldner es dar un lugar a este tipo de conflicto, entre otros.

Por su misma naturaleza, los «paradigmas» sociales están en cambio constante, siendo «impulsados» a menudo por los conflictos de clase y por las contradicciones sociales y económicas. De hecho, puede decirse que la obra reciente de Gouldner refleja este cambio y forma parte de él. Sin embargo, esos paradigmas dejan detrás reificaciones de sí mismos encontradas en los currículos de la escuela elemental y la secundaria. Esto es especialmente cierto

<sup>31</sup> Ibid., p. 206.

<sup>32</sup> Ibid., p. 427. Véase el interesante análisis, aunque a veces acrítico, de Peter Berger y Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality* (New York: Doubleday, 1966).

en el caso de los modelos de entendimiento de la vida social que encontramos en la escuela de hoy. Estos modelos guardan un notable parecido con las posiciones ideológicas elaboradas en primer lugar por los primeros educadores y curriculistas, tal como analicé en el último capítulo.

Posiblemente, el mejor ejemplo del énfasis que se pone en los currículos de estudios sociales en el consenso, orden y ausencia de cualquier conflicto lo encontramos en una de las series de materiales educativos más populares, el «kit» de económicas de la Science Research Associate, *Our Working World*. Está pensado para enseñar los conceptos básicos de la disciplina de la economía a estudiantes de la escuela elemental. El curso de grado primario del estudio, subtítulo «la familia en el trabajo» se organiza alrededor de la interacción social cotidiana, con la que los niños deberían estar familiarizados. Frases como las siguientes invaden el material

Cuando seguimos las normas, somos recompensados; pero si las rompemos seremos castigados. Ahora ya sabes, querido, por qué todo el mundo se preocupa. Por qué *aprendemos* las costumbres y las normas, y por qué las *seguimos*. Porque si lo hacemos seremos recompensados con un mundo más agradable y ordenado.

La actitud mostrada hacia la *creación* de costumbres y valores nuevos y el valor que se da a un mundo ordenado y no conflictivo parecen indicar una serie más constitutiva de asunciones concernientes al consenso y la vida social. El hecho de darnos cuenta de que los estudiantes son bombardeados todo el día con ejemplos de este tipo, en los que es bastante difícil encontrar que se dé algún valor a cualquier tipo significativo de desorden, nos da que pensar.

Hasta los currículos más orientados a la investigación, aunque seguramente fructíferos en otros aspectos, muestran una señalada subestimación de la eficacia del conflicto y de la historia larga y asentada que ha tenido éste en las relaciones sociales. Por ejemplo, las asunciones básicas de que los conflictos han de ser «resueltos» dentro de unos límites aceptables y de que el cambio continuo del marco y la textura de los arreglos institucionales es poco deseable se pueden encontrar en los currículos de ciencias sociales relativamente sofisticados que se han elaborado actualmente. Uno de esos currículos fue redactado por el *Center for the Study of Instruction* en 1970. Ofrece explícitamente un enfoque de «esquemas conceptuales» que proponen una jerarquía de generalizaciones que, idealmente, deben ser internalizadas por el estudiante mediante su participación activa en la investigación y la interpretación de roles.

Estos niveles de generalización van de lo muy simple a lo muy

<sup>33</sup> Lawrence Senesh, «Recorded Lessons», *Our Working World: Families at Work*, Lawrence Senesh, ed. (Chicago: Science Research Associates, 1964).

complejo y quedan subsumidos bajo una amplia generalización «descriptiva» o «plan cognitivo». Por ejemplo, bajo la generalización «la organización política y (el gobierno) resuelve los conflictos y facilita las interacciones entre las personas», se incluyen las sub-generalizaciones siguientes. Su lugar en la lista atiende a su creciente complejidad:

1. La conducta de los individuos está gobernada por las reglas comúnmente aceptadas.
2. Los miembros de grupos familiares están gobernados por las reglas y la ley.
3. Los grupos de la comunidad están gobernados por los dirigentes y la autoridad.
4. La pacífica interacción del hombre depende de los controles sociales.
5. El modelo de gobierno depende del control de la participación en el sistema político.
6. Una organización política estable mejora la calidad de la vida compartida por sus ciudadanos.

Unido a estas generalizaciones «descriptivas», a las que hay que conducir a los estudiantes, hay otros «conceptos de apoyo», como: «las reglas ayudan a mantener el orden» «las reglas ayudan a proteger la salud y la seguridad»<sup>35</sup>. Ahora bien, pocos se enfrentarán a estas afirmaciones. Al fin y al cabo las reglas ayudan. Pero, como en el caso de las presuposiciones predominantes en los materiales económicos, vuelve a enfrentarse a los niños a un énfasis tácito en una serie estable de estructuras y en el mantenimiento del orden.

Lo que resulta curioso aquí es la falta casi total de tratamiento, o incluso de referencia, al conflicto como interés social o como categoría de pensamiento en la mayoría de los currículos de estudios sociales o en la mayoría de las aulas observadas. De los materiales más populares, sólo los desarrollados bajo la influencia de la fallecida Hilda Taba se refieren al conflicto como concepto clave. Sin embargo, aunque el *Taba Social Studies Curriculum* se centra explícitamente en el conflicto, y aunque este énfasis es en sí mismo una nueva visión a la que cabe dar la bienvenida, se orienta más bien hacia las consecuencias graves del conflicto sostenido y no hacia los numerosos aspectos positivos relacionados también con el propio conflicto. Una vez más el conflicto recibe la consideración de «disfuncional», aunque se diga que siempre está presente<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Center for the Study of Instruction, *Principles and Practices in the Teaching of the Social Sciences: Teacher's Edition* (New York: Harcourt, Brace & World, 1970), p. T-17. Es cuestionable si muchos negros o latinos de los guetos de los Estados Unidos darían un apoyo sin más cualificaciones a ésta «descripción».

<sup>35</sup> Ibid., p. T-26.

<sup>36</sup> Maxine Durkin, et al., *The Taba Social Studies Curriculum: Communities Around Us* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969), p. v.

Como observamos anteriormente, la sociedad tal como existe *tanto* en sus aspectos positivos como en los negativos, se mantiene unida en gran parte por las reglas del sentido común y los paradigmas de pensamiento implícito, por la hegemonía tanto como por el poder explícito. Los materiales de los estudios sociales de este tipo (y hay muchos otros a los que no me he referido) pueden contribuir al reforzamiento y la enseñanza tácita de determinadas presuposiciones básicas dominantes y, por tanto, a una estructura de creencias favorable al consenso y contraria a la disensión.

Una parte del contenido que se enseña ahora bajo el título de *Estudios de Negros y Mujeres* contrarresta algo esta visión. Aquí, suele ponerse un énfasis explícito y positivo en la lucha y el conflicto dentro de una comunidad<sup>37</sup>. Aunque a muchos curricularistas les parezca que esa aceptación explícita de los objetivos de la comunidad es algo antitética con respecto a sus propias inclinaciones, el hecho de que se haya dado un intento de presentar una perspectiva comparativamente realista de la historia significativa y los usos del conflicto en el progreso de los grupos y clases sociales, por ejemplo en los movimientos de los derechos civiles y de poder negro, es algo que hay que reconocer. Incluso los que no lo aplaudan, o los que sólo acepten una visión de este tema bastante segura o conservadora, deberían comprender la fuerza y el valor positivo de esa perspectiva de cara al desarrollo de una conciencia y una cohesión de grupo que hasta entonces no habla sido posible. Volveré a referirme a esta cuestión al analizar de modo más general los usos del conflicto en los grupos sociales.

Sin embargo, decir que la mayor parte de los currículos de Estudios de Negros muestran esta misma perspectiva sería poco preciso. Hay que hacer referencia también a la presentación evidente del material histórico negro en donde se presenta a unos negros que permanecieron dentro de lo que se consideraban los límites legítimos (reglas constitutivas) de la protesta o progresaron en los campos económicos, atléticos, eruditos o artísticos aceptados. No es usual encontrar referencias a Malcolm X, Marcus Garvey o a los otros que ofrecieron una fuerte crítica de los modos actuales de actividad y control cultural y económico. No obstante, lo que hay que enfatizar es la *solidez* de la presentación tácita de la perspectiva del consenso, así como su presencia en las dos áreas examinadas en este capítulo.

Sin embargo, para nuestro propósito de iluminar «*simplemente*» como el currículo oculto obliga a los estudiantes a experimentar ciertos encuentros con las reglas básicas, esto no nos basta. Es esencial plantar una visión alternativa y documentar los usos del conflicto social que he mencionado.

<sup>37</sup> Nathan Hare, «The Teaching of Black History and Culture in the Secondary Schools», *Social Education*, XXXIII (abril, 1969), 385-8, y Preston Wilcox, «Education for Black Liberation», *New Generation*, LI (invierno, 1969), 20-1.

Es posible contrarrestar la orientación del consenso con una serie de presuposiciones menos orientadas hacia él, presuposiciones que parecen estar tan empíricamente garantizadas, si no más, como las que he objetado. Por ejemplo, algunos teóricos sociales han adoptado la posición de que la «sociedad no es ante todo un orden en perfecto funcionamiento de la forma de un organismo social, o un tejido social estático». Su característica dominante es más bien el cambio continuo de los elementos y la forma estructural básica de la sociedad. Los conflictos son los productos sistemáticos de la estructura cambiante de una sociedad y, por su misma naturaleza, tienden a conducir al progreso. En consecuencia, el «orden» de la sociedad se convierte en la regularidad del cambio. La «realidad» de la sociedad es el conflicto y la afluencia, no un «sistema funcional cerrado»<sup>38</sup>. Se ha dicho que la contribución más significativa al entendimiento de la sociedad debida a Marx fue su idea de que una de las fuentes más importantes del cambio y la innovación es el conflicto interno<sup>39</sup>. Por tanto, hay *que* considerar en esencia al conflicto como una dimensión básica, y a menudo beneficiosa, de la dialéctica de la actividad a la que llamamos sociedad.

Un examen de las posiciones estrechamente relacionadas a esta orientación general, e interna a ella, puede ayudarnos a iluminar la importancia del conflicto. Una de las perspectivas más interesantes señala a su utilidad en la prevención de la reificación de las instituciones sociales existentes, al ejercer una presión sobre los individuos y los grupos para que sean innovadores y creadores y produzcan cambios en las actividades institucionales. Coser lo explica muy bien de este modo<sup>40</sup>:

El conflicto existente entre los grupos, y dentro de ellos, de una sociedad puede impedir que las acomodaciones y relaciones habituales empobrezcan progresivamente la creatividad. El choque de valores e intereses, la tensión entre lo que es y lo que algunos grupos piensan que debería ser, el conflicto entre los intereses existentes y los nuevos grupos y estratos *que* exigen su parte de poder, han producido vitalidad.

Es difícil, sin embargo, encontrar algo semejante a esta orientación en la mayoría de los materiales y enseñanzas que se encuen-

<sup>38</sup> Ralf Dahrendorf, *Class and Class Conflict in Industrial Societies* (Stanford: Stanford University Press, 1959), p. 27. Para estudios concretos del conflicto tanto dentro de las clases como entre ellas en una sociedad empresarial, véase R. W. Connell, *Ruling Class, Ruling Culture* (Cambridge University Press, 1977) y Nicos Poulantzas, *Classes in Contemporary Capitalism* (London. New Left Books, 1975).

<sup>39</sup> Jack Walker, «A Critique of the Elitist Theory of Democracy», *Apolitical Politics*, Charles A. McCoy and John Playford, eds. (New York: Crowell, 1967), pp. 217-18.

<sup>40</sup> Citado en Dahrendorf, *Class and Class Conflict*, op. cit., p. 207.

tran en las escuelas. Las reglas básicas de actividad que rigen nuestra profesión tienden a hacer que nos representemos el conflicto como una cualidad primordialmente negativa en una colectividad. Sin embargo, la «cooperación feliz» y el conflicto son los dos lados de la moneda social, ninguno de los cuales es totalmente positivo o negativo. Aunque nos está hablando desde una perspectiva algo funcionalista, esta idea es vigorosamente planteada por Coser en uno de sus primeros tratamientos del tema<sup>41</sup>.

Ningún grupo puede ser totalmente armonioso, pues en tal caso estaría desprovisto de proceso y estructura. Los grupos requieren desarmonía tanto como armonía, disociación tanto como asociación; y los conflictos interiores a ellos no son en absoluto factores totalmente perturbadores. La formación de grupo es el resultado de dos tipos de proceso. La creencia de que un proceso desgarró lo que otro construye, de modo que lo que finalmente queda es el resultado de restar lo uno de lo otro, se basa en una concepción errónea. Por el contrario, tanto los factores «positivos» como los «negativos» construyen las relaciones de grupo. Lejos de ser necesariamente disfuncional, un cierto grado de conflicto es un elemento esencial para la formación del grupo y para la persistencia de la vida de grupo.

La regla básica de.. actividad que constituye el valor inconscientemente negativo asociado al conflicto tiende a llevar al diseño de experiencias centradas en una dimensión del conflicto como «ruptura de la ley o las reglas», cuando debería resultar evidente que el conflicto no conduce simplemente a una ruptura de la ley, sino que también es *creador* de la ley<sup>42</sup>. Lleva a cabo la tarea considerable de señalar las áreas necesitadas de un cambio de dirección. Además, nos hace tomar conciencia de las reglas más básicas que rigen la actividad particular en la que hay conflicto, aunque no está explicitado. Es decir, lleva a cabo la función única de permitir a los individuos que vean los imperativos ocultos e internos de las situaciones en las que actúan, para poder estructurar sus acciones, liberándolos con ello parcialmente para que puedan crear modelos relevantes de acciones en una medida que usualmente no era posible. Estas propiedades de las situaciones de conflicto que crean leyes y

<sup>41</sup> Lewis Coser, *The Functions of Social Conflict* (Chicago: Free Press, 1956), p. 31.

<sup>42</sup> Ibid., p. 126. Quizá la mejor ilustración del material sobre dimensión transgresora del conflicto sea un curso de estudio de grado primario, «Respect for Rules and Law» (New York State Bureau of Elementary Curriculum Development, 1969). Es una serie de materiales curriculares que da algunos pasos interesantes y útiles permitiendo una valoración más sincera del conflicto. Véase Donald Oliver y Fred Newmann, eds., *Harvard Social Studies Project: Public Issues Series* (Columbus, Ohio: American Educational Publications, 1968).

expanden la conciencia, ofrecen, en combinación, un aspecto bastante positivo. Puesto que el conflicto produce situaciones inherentemente nuevas que en un amplio grado no estaban definidas por las presuposiciones anteriores, actúa como estímulo para el establecimiento de nuevas normas de actividad que posiblemente son más flexibles o situacionalmente pertinentes. Al forzar a una nueva toma de conciencia, se definen las cuestiones y pueden explorarse y aclararse nuevas dimensiones<sup>43</sup>. La documentación de los efectos positivos del conflicto no sería ni siquiera adecuada si dejáramos de mencionar uno de sus usos importantes, especialmente dado el compromiso de que la educación, en particular, responda mejor a las necesidades de las comunidades y clases a las que sirve. Me estoy refiriendo aquí a la importancia del conflicto de cara a la creación y legitimación de una experiencia consciente y específica de clase, étnica y sexual. Es bien sabido que uno de los modos primordiales que tienen los grupos para definirse consiste en percibirse a sí mismos en lucha con otros grupos, y que dicha lucha incrementa la participación de los miembros en las actividades de grupo, dándoles más conciencia de los vínculos que les unen<sup>44</sup>. El que las comunidades de mujeres, de negros o de otros grupos étnicos se hayan definido en un grado significativo según estas líneas de interior al grupo/exterior al grupo no carece de importancia, pues permite una mayor cohesividad entre los diversos elementos de sus respectivas comunidades. Basándose en «sentimientos primordiales», comoclase, raza y sexo, se crea una estructura de significado comunitario que posibilita la existencia continuada y separada de un individuo y un grupo<sup>45</sup>. Del mismo modo que el conflicto parece ser un medio primordial para el establecimiento de la autonomía individual y para la plena diferenciación de la personalidad con respecto al mundo exterior<sup>46</sup>, también es efectivo para la diferenciación plena de la autonomía de la comunidad. En esencia, puede crear una «tensión dirigida a la elaboración de presuposiciones que marquen sólo a ese grupo, a fin de reforzar la solidaridad y el acuerdo entre sus miembros», cuestión ésta que, como vimos en el Capítulo 1, es un elemento importante de una ideología poderosa.

<sup>43</sup> Ibid., pp. 124-5.

<sup>44</sup> Ibid., p. 90.

<sup>45</sup> Peter Berger, *The Sacred Canopy* (New York: Doubleday, 1967), pp. 24-5, y Clifford Geertz, «The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States», *Old Societies and New States*, Clifford Geertz, ed., (New York: Free Press, 1963), p. 118.

La literatura sobre la historia de la lucha de las mujeres para ganar esa autonomía se está haciendo, por suerte, más extensa. Algunas de las contribuciones recientes más interesantes a la historia de este conflicto pueden verse en Gerda Lerner, *The Female Experience: An American Documentary* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1977); Nancy F. Cott, *The Bonds of Womanhood* (New Haven: Yale, 1977); Linda Gordon, *Woman's Body, Woman's Right* (New York: Grossman, 1976), y Mary P. Ryan, *Womanhood in America* (New York: New Viewpoints, 1975).

<sup>46</sup> Coser, op. cit., p. 33. Quizá sea una de las ideas más fructíferas de Piaget.



He estado proponiendo una perspectiva alternativa sobre la presencia y los usos del conflicto en los grupos sociales. Es factible utilizarla como una base más objetiva para diseñar los currículos y guiar la enseñanza, a fin de poder contrarrestar en cierta medida los currículos ocultos más estáticos que encuentran los estudiantes. El énfasis explícito en el conflicto como categoría legitimada de conceptualización y como dimensión válida y esencial de la vida colectiva, podría permitir a los estudiantes el desarrollo de una perspectiva más viable y más potente política e intelectualmente, a partir de la cual podrían percibir su relación con las instituciones económicas y políticas existentes. Por lo menos, esa perspectiva les da una mejor comprensión de las presuposiciones ideológicas tácitas que actúan estructurando su propia actividad.

### CONSIDERACIONES PROGRAMÁTICAS

Pueden hacerse una serie de sugerencias programáticas, que, al menos parcialmente, sirvan para contrarrestar el currículo oculto y la tradición selectiva, más evidentes en la ciencia y los estudios sociales en cuanto que representantes del cuerpo formal del conocimiento escolar. Aunque por su misma naturaleza sean sólo una tentativa, y únicamente parcial, podrían resultar importantes.

Resulta esencial una presentación más equilibrada de algunos de los valores aceptados de la ciencia, especialmente los relativos al escepticismo organizado. Hay que reconocer y enfatizar la importancia histórica que ha tenido para la comunidad científica la perspectiva escéptica.

Podemos ver la historia de la ciencia como una dialéctica continuada de la controversia y el conflicto entre los impulsores de programas y paradigmas de investigación en competencia, entre las respuestas aceptadas y los cuestionamientos de esas «verdades». Como tal, la ciencia misma podría presentarse con una mayor orientación histórica para documentar las revoluciones conceptuales necesarias para que se produzcan avances significativos.

En lugar de aceptar una visión de la ciencia como verdad, la presentación equilibrada de la ciencia como verdad hasta que deje de serlo, como un proceso de cambio continuo, podría impedir la cristalización de la actitud. También en relación con esto, el estudio de las revoluciones conceptuales de la ciencia contribuiría a una perspectiva menos positiva del consenso como modo único de progreso.

Cabría añadir a esto un énfasis en los usos y lemas morales de la ciencia. Por ejemplo, resultaría verdaderamente útil personalizar la historia de la ciencia por medio de casos como el de Oppenheimer, Watson y la controversia que rodeó al caso Velikovsky<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Mulkay, op. cit.

Cuando se hace esto en conjunto con un análisis serio de, por ejemplo, el papel de la mujer en la ciencia y en la medicina, estas sugerencias ayudarían a eliminar la desviación de los currículos actuales, al introducir la idea del conflicto y la controversia personal e interpersonal.

Con respecto a los estudios sociales, podemos hacer varias sugerencias. El estudio comparativo de las revoluciones, por ejemplo la americana, francesa, rusa, portuguesa y china, serviría para centrarnos en las propiedades de la condición humana que causan los conflictos interpersonales y son mejoradas por éstos. Esta sugerencia resulta más apropiada si la unimos al hecho de que en muchos países la revolución es el modo legitimado (en un sentido muy real del término) de proceder para deshacer los agravios. Podría añadirse a esto el estudio del imperialismo económico y cultural<sup>48</sup>.

Indudablemente, una presentación y valoración más realista de los usos del conflicto en el movimiento por los derechos legales y económicos de los negros, indios, mujeres y otros, ayudaría a la formación de una perspectiva que perciba estas actividades y otras similares como modelos legitimados de la acción. En los currículos de estudios no suele hacerse referencia al hecho de que las leyes *hayan tenido* que ser rotas y desechas posteriormente por los tribunales. Sin embargo, una buena parte del progreso se ha conseguido gracias a este tipo de actividades. A este respecto, los estudios de comunidad y «movimiento» sobre el modo en que se han efectuado los cambios constituyen un proceso interesante que resultará de una importancia considerable. Nos indican que resulta decisivo que se enseñe en las escuelas temas como una historia seria del trabajo. Con gran frecuencia minimizamos la historia de las luchas concretas que han tenido los trabajadores y de los sacrificios que hicieron. Al mismo tiempo, puede impulsarse a los estudiantes a que basen sus propias experiencias personales y familiares en la historia de su clase o grupo étnico. Como ayuda que nos permita contrarrestar la tradición selectiva, tenemos numerosas bibliografías sobre temas tales como historia del trabajo, las luchas de la mujer, los negros y otros.

<sup>48</sup> Véase, por ejemplo, Mary Roth Walsh, *Doctors Wanted. No Women Need Apply* (New Haven: Yale, 1977); Edward T. James, Janet Wilson James y Paul S. Boyer, *Notable American Women 1607-1950* (Cambridge, Mass.: Belknap Press, 1971), y H. J. Mozans, *Woman in Science* (Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology, 1974).

<sup>49</sup> Véase, por ejemplo, Ariel Dorfman y Armand Mattelart, *How to Read Donald Duck* (New York: International General, 1975) y Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism* (New York: David McKay, 1974). Uno de los libros más interesantes para niños que trata alguna de estas cuestiones es el de Pal Rydberg, *et al.*, *The History Book* (Culver City, California: Peace Press, 1974).

<sup>50</sup> Entre las bibliografías disponibles está *Women in U. S. History: An Annotated Bibliography* (Cambridge, Mass.: Common Women Collective, 1976) y Jim O'Brien, *et al.*, *A Guide to Working Class History* (2.ª ed. Somerville, Mass.: New England Free Press, n.d.).

Más allá de estas sugerencias de cambios programáticos específicos, hay que hacer mención de una nueva área. Los «paradigmas» sociológicos intentan también dar cuenta de la realidad de sentido común en la que se encuentran estudiantes y profesores. La escuela está integralmente implicada en esta realidad y en su internalización. Sería útil pensar en comprometer a los estudiantes en la elaboración y desarrollos de paradigmas de actividad dentro de su vida cotidiana en la escuela. Tal implicación permitiría a los estudiantes aceptar y amplificar las ideas decisivas sobre su propia libertad y acondicionamiento. Potencialmente, esas percepciones podrían alterar el paradigma original o la realidad común. También posibilitarían en un mayor grado un encuentro educativo concreto y significativo de los estudiantes con el proceso de recreación institucional y evaluativa. Los currículos de acción social y las luchas por los derechos estudiantiles, aunque limitados en su utilidad por el peligro grave de «incorporación», podrían sernos muy útiles para dar a los estudiantes un sentido de su posible competencia de cara al cuestionamiento de ciertas áreas de las condiciones hegemónicas<sup>51</sup>

## CONCLUSIONES

La investigación de la socialización política de los niños parece indicar la importancia del presidente y la policía como puntos de contacto entre los niños y las estructuras de autoridad y legitimidad de una sociedad<sup>52</sup>. Por ejemplo, hay un vínculo inicial fuertemente personal entre los niños y estos representantes de las estructuras de la autoridad. Conforme el niño madura, esos vínculos personales son transferidos a instituciones más anónimas, como el congreso o las actividades políticas, como por ejemplo la votación. La tendencia a conceder una alta estima a las instituciones impersonales puede ser una fuente muy importante de la durabilidad y estabilidad relativas de la estructura de la autoridad de las sociedades industriales.

No es cierto, sin embargo, que esta formulación responda realmente a las cuestiones que podrían plantearse con respecto a la estabilidad política y social. El funcionamiento de las tendencias políticas (ampliamente concebidas) y de las relaciones con las estructuras políticas y sociales está en un sistema de creencias que en sí mismo

<sup>51</sup> Las propuestas de un currículo de acción social hechas por Fred Newmann son interesantes a este respecto. Véase su *Education for Citizen Action* (Berkeley: McCutchan, 1975). Para el análisis de algunos de los problemas de esas propuestas, véase Michael W. Apple, «Humanism and the Politics of Educational Argumentation», *Humanistic Education: Visions and Realities*, Richard Weller, ed. (Berkeley: McCutchan, 1977), pp. 315-30.

<sup>52</sup> David Easton y Jack Dennis, *Children in the Political System* (New York: McGraw-Hill, 1969), p. 162.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 271-6.

descansa en los modelos básicos de las presuposiciones «determinadas» por la actividad social y económica. Probablemente, estas reglas de actividad (y de pensamiento en cuanto que forma fundamental de esta actividad) son más importantes de lo que creemos para la relación de una persona con su mundo vital. Hemos examinado una de esas presuposiciones ideológicas constitutivas.

Había afirmado que la escuela distorsiona sistemáticamente las funciones de conflicto social en las colectividades. Las manifestaciones sociales, intelectuales y políticas de esta distorsión son múltiples. Pueden contribuir de modo significativo al apuntalamiento ideológico que sirve fundamentalmente para orientar a los individuos hacia una sociedad desigual.

En particular, los estudiantes de la mayoría de las escuelas de los centros urbanos encuentran una visión que sirve para legitimar el orden social existente, puesto que se desestiman sistemáticamente el cambio, el conflicto, la noción de los hombres y mujeres como creadores además de receptores de los valores y las instituciones. Ya hable de la solidez de la presentación. Pero ahora hemos de enfatizar de nuevo algo más: el hecho de que estas estructuras de significados son obligatorias. Los estudiantes las reciben de personas que son «significadamente otras» en sus vidas, por medio de sus profesores, modelos de función en libros, etc. Para alterar esta situación habría que cambiar radicalmente la percepción de los estudiantes acerca de quiénes pueden pensarse que tienen el «conocimiento experto». En los guetos, posiblemente una respuesta parcial consista en instituir en la escuela una perspectiva más radical. Este cambio sólo puede llevarse a cabo mediante la actividad política. Como mencionamos antes, bien pudiera suceder que al divorciar la existencia educativa del educador de su existencia política. Se esté olvidando que, en cuanto que acto de influencia, la educación también es un acto inherentemente político. Sin embargo, esta sensibilidad política debe acompañarse a sí misma de una buena medida de comprensión económica y cultural que nos hable del poder de estos significados ideológicos, que los vuelva a situar en los procesos sociales reales que los generaron.

Así, teniendo en cuenta la «lógica interior» de una forma económica e ideológica particular, no debe sorprendernos la existencia de esas presuposiciones. La tradición selectiva que he analizado en este Capítulo es un resultado «natural» de las relaciones existentes entre nuestras instituciones económicas y culturales. Cuando una sociedad «requiere», en un nivel tanto económico como cultural, la maximización (que no la distribución) de la producción del conocimiento técnico, entonces la ciencia que se enseña se separará de las prácticas humanas concretas que la sostienen. Cuando una sociedad «requiere»; en un nivel económico, la «producción» de agentes que hayan internalizado normas que enfatizen el compromiso con un trabajo que con frecuencia personalmente carece de significado, cuando exige la aceptación de nuestras instituciones políticas y eco-

nómicas básicas como estables y siempre beneficiosas, cuando exigen una estructura básica basada en el consenso, y una lógica positivista y técnica, cabe esperar entonces que los currículos formales e informales de la escuela, el capital cultural, se conviertan en aspectos de la hegemonía. La lógica interior de estas tensiones y expectativas fijará los límites, las reglas constitutivas, de nuestras ideas comunes. Cualquier otra respuesta parecerá innatural, y eso es exactamente lo que han mantenido Williams y Gramsci.

La combinación de la enseñanza explícita y tácita de estas visiones de la ciencia y la vida social justifican la socialización temprana. Ambas dificultan que tomemos conciencia plena de nuestra saturación ideológica. Pues si los «hechos» del mundo descansan en nuestras teorías sobre ellos, entonces el mundo que la gente ve, los significados económicos y culturales que le da, se definirá de un modo autojustificante. Se dan significados sobre el modo en que el mundo es «realmente» y se legitiman de este modo los intereses económicos y culturales que determinan *el motivo* de que sea así.

La función ideológica es circular. Encontramos aquí al poder y al conocimiento íntima y sutilmente vinculados mediante las raíces de nuestro sentido común, mediante la hegemonía.

Una de las intenciones primordiales de este capítulo ha consistido en presentar unas ideas alternativas a aquellas que legitiman normalmente muchas de las actividades y encuentros que diseñan los curriculistas para los estudiantes. Conforme este volumen vaya progresando, resultará más evidente que el propio campo del currículo ha limitado sus propias formas de conciencia a fin de que las presuposiciones ideológicas y políticas que contienen una buena parte de sus modelos normales de actividad sean tan ocultas como aquellas que encuentran los estudiantes en la escuela<sup>54</sup>. Ya he hablado de las posibilidades inherentes de un enfoque más realista de la naturaleza del conflicto como una «forma» de conciencia» alternativa. Sin embargo, cuando todo ha sido dicho, sigue siendo posible plantear si esas investigaciones teóricas son útiles eurística, política o programáticamente.

Una de las dificultades que encontramos al tratar de desarrollar nuevas perspectivas es la distinción, obvia y a menudo señalada, entre teoría y práctica o, por decirlo en un lenguaje común, entre entender «simplemente» el mundo y cambiarlo. Dicha distinción está enraizada en nuestro lenguaje mismo. Sin embargo, es decisivo que recordemos que aunque, como decía Marx, la tarea última de la filosofía y la teoría no es simplemente «comprender la realidad», sino cambiarla, también es cierto que, de acuerdo con Marx, revolucionar el mundo tiene como fundamento mismo su comprensión adecuada. (Al fin y al cabo, Marx empleó una buena parte de su vida en escribir *Das Capital*, aunque también se comprometió con una

<sup>54</sup> Dwayne Huebner, «Politics and the Curriculum», *Curriculum Crossroads*, A. Harry Passow, ed. (New York: Teachers College Press, 1962), p. 88.

acción política y económica que le ayudó a clarificar lo correcto de esa comprensión. Acción y reflexión se unían en la *praxis*<sup>55</sup>).

El verdadero peligro no está en que la «teoría» no ofrezca un modo de criticar y cambiar la realidad, sino en que puede conducir a un quietismo o a una perspectiva que, como la de Hamlet, exige un monólogo continuo sobre la complejidad de todo ello, mientras el mundo se desploma a nuestro alrededor. Me parece importante observar que la comprensión de la realidad existente no es sólo una condición necesaria para cambiarla, sino que es además un importante paso para llevar a cabo realmente una adecuada reconstrucción ética, estética y económica<sup>56</sup>. Sin embargo, con esta comprensión del medio social con la que opera el curricularista debe darse también un intento continuo de llevar a un nivel de conciencia, actuando en su contra, las presuposiciones epistemológicas e ideológicas ocultas, que ayudan a estructurar las decisiones que toman, los entornos que diseñan y las tradiciones' que seleccionan. Estas presuposiciones fundamentales pueden tener un impacto significativo sobre el currículo oculto que los estudiantes experimentan tácitamente y que ayuda a recrear la hegemonía. Sin un análisis y una comprensión mayor de estas presuposiciones latentes, los educadores corren realmente el riesgo de seguir permitiendo que los valores ideológicos .. actúen en ellos. Indudablemente, la aceptación consciente de una perspectiva más realista y la enseñanza de la dialéctica del cambio social contribuirían a preparar a los estudiantes dándoles las herramientas políticas y conceptuales necesarias para tratar la densa realidad a la que deben enfrentarse. Sin embargo, ¿podemos lograr lo mismo con respecto a los curricularistas y demás educadores? ¿Podemos iluminar las herramientas políticas y conceptuales necesarias para que se enfrenten a la sociedad desigual en la que también ellos viven? El modo más fructífero de empezar esta tarea consiste en documentar lo que pueden hacer *ahora* sus herramientas políticas y conceptuales: ¿Mantienen ellos también un falso consenso? ¿Cómo actúan en cuanto que aspectos de la hegemonía? ¿Cuáles son sus funciones ideológicas latentes? Captando de forma más firme el modo en que ayuda la escuela a la creación de la hegemonía por medio de la «socialización» de los estudiantes, tendremos que dedicarnos ahora a esta tarea: al modo en que opera la hegemonía en las mentes de los educadores.

---

<sup>55</sup> Shlomo Avineri, *The Social and Political Thought of Karl Marx* (New York: Cambridge University Press, 1968), p. 137.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 148.

## CAPÍTULO 6

# ORGANIZACIÓN DE SISTEMAS Y LA IDEOLOGÍA DE CONTROL

En el Capítulo 4 vimos que, históricamente, la «ciencia» proporcionaba la justificación retórica que encubría el hecho de que el pensamiento curricular se basaba cada vez más en presuposiciones ideológicas. Este proceso no se ha detenido ni en el modo en que, como acabo de descubrir, ciertas ideas de la ciencia y la vida social son seleccionadas como el conocimiento más legítimo del currículo explícito de la escuela, ni en las funciones ideológicas de la ciencia en cuanto que justificación de la investigación y toma de decisiones conservadoras. Por tanto, tendremos que preguntarnos cómo funciona ideológicamente hoy en día la visión de la educación como una ciencia. Pues así como la hegemonía se ha mantenido dentro de la escuela mediante la enseñanza tácita que en ella se realiza, así también la visión acrítica de las instituciones y la visión explícitamente técnica y positivista de la ciencia constituyen un aspecto de la cultura dominante y efectiva de los «intelectuales» cuya acción la legitima, los «intelectuales» que hacen que parezca una serie de categorías neutrales que dan significado y que nos permiten actuar apropiadamente para ayudar a los niños.

Tendremos que plantearnos una serie de preguntas sobre la saturación ideológica de la conciencia de los *educadores*, del mismo modo que nos planteábamos de qué modo la vida de los estudiantes dentro de la caja negra contribuía a la reproducción económica y cultural. ¿Cuál es el papel latente de la estructura lingüística y lógica de las perspectivas técnicas, eficientes y «científicas» del currículo y de la educación en general? ¿Quién se beneficia de esas perspectivas? ¿De qué modo estas categorías y formas de conciencia sirven como mecanismos de interés económico y social, cuando están claramente guiadas por el deseo liberal de ayudar? ¿«Ayudan» esos intereses a individuos reales o abstractos?

Los ejemplos actuales de esos enfoques, los cuales ajustan en la larga línea de trabajo curricular «científico» basado en las tradicio-

nes de rendimiento y socialización, son la organización de sistemas y los objetivos de conducta, técnica y positivísticamente orientados a la evaluación educativa hecha por «expertos», así como la investigación y terminología clínica. Cada uno de estos elementos ha llegado a la raíz misma de los cerebros de los educadores. En los dos capítulos siguientes del libro nos centraremos en esas áreas.

Iniciaremos el análisis con una de las «tecnologías» de más auge en el arsenal retórico de la educación, la organización de sistemas. También en este caso la «ciencia» jugará un papel importante proporcionando los «principios en última instancia correctos» sobre los cuales debe existir consenso. Sin embargo, en esta ocasión el consenso ideológico no estará tanto en las cabezas de los estudiantes como en la de los intelectuales del tipo de los educadores. Por su propia naturaleza, esta serie de «principios» ideológicos produce un impacto importante en las perspectivas fundamentales que los educadores emplean para ordenar, guiar y dar significado a su propia actividad, sobre los principios utilizados para organizar y estructurar el conocimiento y los símbolos que la escuela proporciona y distribuye. Pues comprenden el filtro a través del cual el conocimiento y los símbolos son elegidos y organizados. Y, al igual que en nuestros análisis anteriores, parecen justificarse a sí mismos. Se han convertido en parte de nuestro sentido común.

## SOBRE EL ESTADO DEL CAMPO

Hace unos años, un conocido curriculista iniciaba sus argumentaciones sobre los objetivos de conducta —uno de los dogmas precursores, usualmente básicos, de los «procedimientos de organización de sistemas» de la educación— con unos comentarios bastante interesantes. Aun señalando la necesidad de diálogo para examinar los respectivos valores de las diferentes posiciones existentes sobre el controvertido tema del diseño de las actividades educativas en términos *de* «conductas mensurables del que aprende», hacia unas observaciones que son muy pertinentes para el análisis que realizamos en este capítulo sobre el lugar ideológico de «la ciencia» en el currículo. Quisiera citar aquí esas observaciones<sup>1</sup>.

En el campo del currículo y la instrucción se ha producido en los últimos años un debate bastante intenso sobre los méritos de fijar los objetivos de la instrucción en términos de conductas mensurables del que aprende. Como me hallo absolutamente comprometido, racional y visce-

<sup>1</sup> W. James Popham, «Probing the Validity of Arguments Against Behavioral Goals», reimpreso en Robert J. Kibler, *et al.*, *Behavioral Objectives and Instruction* (Boston: Allyn & Bacon, 1970), pp. 115-16.



ralmente, con la proposición de que los objetivos de la instrucción deben establecerse conductualmente, considero este debate con cierta ambivalencia. Por una parte, probablemente es deseable un diálogo de este tipo entre los especialistas de este campo. Tenemos que conocernos mejor unos a otros... entre ataque y ataque. Comprobamos los valores respectivos de las posiciones de los oponentes. Es de esperar que podamos promocionar simposios como éste. Sin embargo, en cuanto que partidario en esta controversia preferiría un apoyo unánime de la posición que suscribo. Ya se sabe, las otras personas están equivocadas. Adherirse a un dogma filosófico falso es malo, me disgusta ver cómo el pecado se traga a mis amigos.

Dice a continuación:

Además su particular forma de pecado es más peligrosa que algunas de las perversiones de las sociedades civilizadas. Por ejemplo, probablemente dañará a más personas de lo que lo hacen las formas más exóticas de pornografía. Creo que los que desaniman a los educadores a explicar con precisión sus objetivos instructivos a menudo están permitiendo, cuando no promoviendo, el mismo tipo de pensamiento confuso que en general nos ha conducido a una cualidad abismal de la instrucción en este país.

La cita de Popham me resulta bastante interesante. En primer lugar, establece el estado intelectual del campo curricular. Aunque muchas de las críticas específicas al campo del currículo hechas por personas como Joseph Schwab son tautológicas, tiendo a estar de acuerdo con su sugerencia de que la muerte inminente de una disciplina se vé en su uso abusivo de argumentaciones *ab hominen*<sup>2</sup> como las que acabamos de citar. En segundo lugar, y este es más importante, está la serie de asunciones reflejadas en la argumentación citada, asunciones que proporcionan los fundamentos ideológicos para la organización de sistemas en la educación. Esas asunciones se interesan por la aceptación tácita de una visión que vuelve a negar la importancia del conflicto intelectual y evaluativo, una perspectiva bastante limitada sobre la empresa científica, una incapacidad de tratar la ambigüedad y, finalmente, una separación pasada de moda entre cuestiones morales y técnicas. El creciente uso de la terminología de sistemas en la educación se basa en esta serie de creencias que, al ser examinadas, suelen resultar poco realistas y social y políticamente conservadoras.

Permítaseme aclarar desde el principio mismo algunas de mis

<sup>2</sup> Joseph J. Schwab, *The Practical: A Language for Curriculum* (Washington, D. C.: National Education Association, 1970), p. 18.

perspectivas. Del mismo modo que vimos que el conocimiento oculto y explícito que encontramos en la escuela no puede considerarse separadamente de otras instituciones económicas y sociales de una colectividad que ese conocimiento está íntimamente implicado con las instituciones dominantes de una sociedad, a las que refleja y ayuda a reproducir, también es importante entender que lo que pensamos sobre la enseñanza y el diseño del currículo está vinculado de modo fundamental con la estructura del orden social en que existimos<sup>3</sup>. Aunque preferiría seguir evitando una interpretación explícitamente determinista de la conciencia, adoptaría la posición de que el marco de referencia básico de la mayor parte de racionalidad curricular apoya y acepta en general el marco de referencia económico, político, ideológico e intelectual *existente* que otorga oportunidad y poder en la sociedad americana. No pido que se comparen exactamente todas mis ideas sobre cómo, exactamente, este marco de referencia tiende a la sublimación del sentimiento humano básico y la represión de una gran parte de las personas que están dentro de él. Lo que pido es que esos pensamientos no sean desestimados sin más y que los curriculistas dejen de actuar a partir de asunciones tácitas que les impidan centrarse en los compromisos concretos ideológicos y epistemológicos que poseen. Una parte de la tarea del estudio curricular consiste en elevar a un nivel de conciencia los resultados latentes de nuestro trabajo, pues los valores actúan continuamente mediante el uso y se sedimentan dentro del equipo mental mismo que aplicamos a nuestros problemas. Pudiera ser que las actividades y consecuencias a menudo desiguales y problemáticas de la enseñanza no se alteren fundamentalmente hasta que dejemos de buscar soluciones simples a nuestros problemas. Parte de la respuesta, pero sólo una parte, consiste en iluminar nuestras orientaciones políticas y conceptuales. Posiblemente ambas estén considerablemente entretreídas.

Me gustaría referirme a las tendencias de los procedimientos de organización de sistemas que tienen a menudo cosas interesantes que decir sobre los compromisos sociales del campo curricular, :compromisos que pueden estar más ocultos que los que proponían los primeros curriculistas, pero que sin embargo son poderosos. Nos permiten documentar de qué modo los primeros intereses ideológicos de los curriculistas originales han proseguido su transformación, pasando de intereses de clase explícitos a principios «neutrales» de ayuda. Por ejemplo, consideraré el lenguaje de sistemas como una retórica social conservadora y examinaré lo que hay detrás de él para describir su incorrecta visión de la ciencia. En primer lugar, vamos a examinar el pensamiento de sistemas como un marco intelectual general de la educación. Permítaseme, sin embargo, que

<sup>3</sup> Confrontar el análisis de la relación entre conocimiento e instituciones en Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality* (New York: Doubleday Anchor Books, 1966).

lo que aquí vamos a decir se aplica a los usos educativos de la lógica de sistemas, y no necesariamente al pensamiento *per se* (aunque este último punto sigue abierto a discusión).

## LOS SISTEMAS Y EL CONTROL TÉCNICO

Usualmenté, abordamos los enfoques de sistemas para obtener un análisis más exacto y «científico». Sin embargo, esta visión de la actividad científica que apuntala el uso de las estrategias de sistemas en la educación y el diseño curricular se basa no tanto en una visión precisa de los procesos científicos como en un examen, después de los hechos de los productos científicos. Nos resulta útil aquí la distinción entre la *lógica en uso* de una ciencia y su *lógica reconstruida*<sup>4</sup>. La primera connota lo que los científicos hacen realmente; y eso *no* es necesariamente la progresión lineal de las metas establecidas con absoluta claridad de las hipótesis de comprobación y verificación o falsificación mediante análisis estadísticos o de otro tipo, etc. La última connota lo que los observadores, filósofos de la ciencia y otros dicen que parece ser la *lógica* de la investigación científica. Desde Snedden hasta el presente hay en el pensamiento educativo una historia excepcionalmente larga de préstamos tomados de una lógica reconstruida de la actividad científica, esperando que eso baste para tratar el complejo del diseño del currículo, por no hablar de la investigación del currículo.

Usualmente, ha tomado la forma del desarrollo de procedimientos que garanticen con certeza y racionalicen y expliciten tantos aspectos de la actividad de las personas como sea posible, ya sea el investigador, la autoridad que toma decisiones educativas o el estudiante. Huelmer ha llamado «tecnológico» a este enfoque, por cuanto que trata de utilizar formas estrictas de razonamientos de medios —fines o procesos— productos y está primordialmente interesado por la eficiencia, tendiendo a excluir por ello los otros modos de evaluación<sup>5</sup>. Entre los ejemplos de esto se incluye el primer trabajo, ya mencionado, de Bobbitt sobre análisis de actividad, que parece cristalizar el paradigma básico del campo curricular, y los énfasis posteriores puestos en los objetivos de conducta. Cada uno de ellos ha tratado de especificar los límites operacionales de la interacción institucional y ha estado motivado por una necesidad de cierre y, especialmente, de seguridad. Por ejemplo, el movimiento de objetivos de conducta, en su sentido tanto débil como fuerte, ha tratado de reducir la acción del estudiante a formas especificables

<sup>4</sup> Abraham Kaplan, *The Conduct of Inquiry* (San Francisco: Chandler, 1964), pp. 3-11.

<sup>5</sup> Dwayne Huebner, «Curricular Language and Classroom Meanings», *Language and Meaning*, James B. MacDonald and Robert R. Leeper, eds. (Washington, D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1966), pp. 8-26.

de conducta explícita de modo que el educador pueda tener certeza con respecto al resultado. Aunque la necesidad de certeza sea comprensible, dada la gran suma de dinero que se emplea en educación, su superficialidad es perturbadora. La propia orientación conductual (así como muchos de los aspectos constitutivos de los enfoques de organización de sistemas) ha sido abordada eficazmente desde los primeros tratamientos, como en el análisis que hace Ryle del conocimiento en su sentido disposicional *versus* rendimiento, en la exploración que hace Polanyi de las formas de conocimiento tácito y en el soberbio examen que hace Hannah Arendt del modo en que la necesidad de certeza impide a menudo la creación de un significado personal y debilita eficazmente la base de la acción política<sup>6</sup>. Sin embargo, aparte de estos intereses analíticos, requiere mayor investigación la perspectiva de los sistemas en cuanto que éstos permiten un enfoque más «científico» de los problemas educativos.

A diferencia de la búsqueda incesante de seguridad que se ha dado entre los educadores, la actividad científica se ha caracterizado menos por una preferencia por la certeza y más por una lenta y uniforme acumulación de datos técnicos. Lo que la mayoría de los miembros de la comunidad científica consideraría una buena ciencia es un proceso que se constituye por un salto de la fe, una sensibilidad estética, un compromiso personal y, lo que tiene más importancia todavía, una capacidad de aceptación de la ambigüedad y la incertidumbre'. Sin esas cualidades, que mantienen la empresa científica como un dispositivo humano esencialmente y cambiante, la ciencia se convierte en mera tecnología. La visión de la ciencia utilizada para dar legitimidad a una gran parte del pensamiento curricular, especialmente los enfoques de sistema, recuerda más bien una rama del positivismo del siglo XIX que el actual discurso científico y filosófico. Por ejemplo, la tendencia a un reduccionismo ingenuo en el enfoque de la acción humana es rechazada en filosofía aproximadamente en los años treinta de nuestro siglo<sup>8</sup>, pero una gran parte de la racionalidad curricular no ha progresado más allá.

El problema de basarse en una lógica preconstruida se complica además por nuestra creencia en la neutralidad inherente de la organización de sistemas. Parece suponerse tácitamente que los pro-

<sup>6</sup> Cf., Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (New York: Barnes & Noble, 1949), Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (New York: Doubleday Anchor Books, 1966) y Hannah Arendt, *The Human Condition* (New York: Doubleday Anchor, 1958).

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, el análisis de las teorías de luz de onda frente a partícula de Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (University of Chicago Press, 1970). Véase también en Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds. *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge University Press, 1970) y Michael Polanyi, *Personal Knowledge* (New York: Harper Torchbooks, 1964).

<sup>8</sup> J. O. Urmson, *Philosophical Analysis* (London: Osford University Press, 1956), l. 146.

cedimientos de organización de sistemas son simplemente técnicas «científicas», están libres de intereses y pueden aplicarse a la «gestión» de casi cualquier problema. Sin embargo, un análisis atento de esta suposición revela algunos planteamientos provocativos.

Para ser precisos, los procedimientos de organización de sistemas no están libres de intereses. Su propio interés constitutivo tiene como consecuencia social, y recae primordialmente sobre ello, la realización y mantenimiento del *control técnico y la certeza*<sup>9</sup>. Así como la lógica reconstruida de la ciencia estricta apunta, de modo fundamental e inalterable, a la regularidad de la conducta humana, el lenguaje de las «diferencias individuales» lo hace en sentido contrario. Por tanto es esencialmente manipulador. La perspectiva manipuladora es inherente a la búsqueda de certeza. De hecho, es difícil pensar que la exigencia que resulta de esa actitud en las especificaciones de objetivos y conductas pueda ser menos manipuladora, dada la propensión de hombres y mujeres a existir en una relación dialéctica con su realidad social; es decir, a obtener significados de sí mismo e ir más allá del marco de referencia y la textura de las instituciones y significados socialmente sedimentados. Aquí, en la creación de un individuo abstracto, que guarda una relación totalmente unilateral y acrílica con su realidad social, encontramos un ejemplo primordial de la orientación conservadora tan profundamente incrustada en los modelos «tecnológicos» del pensamiento educativo.

Algo similar viene a decir Sennett al analizar la tendencia de los planificadores urbanos a crear sistemas cuyo ideal es que nada «esté fuera de control», la tendencia a que la vida institucional «sea manipulada con unas riendas tan tirantes que todas las actividades diversas deban ser regidas por el denominador común mínimo»<sup>11</sup>. Resume del modo siguiente su análisis de la inclinación de los planificadores de sistemas a utilizar los modelos tecnológicos y de producción<sup>12</sup>:

Su impulso ha dado lugar a la tendencia... de los hornos a controlar las amenazas desconocidas eliminando la posibilidad de experimentar sorpresas. Controlando el marco de lo que está a disposición de la interacción social, se reprime el camino subsiguiente de acción social. La historia social es reemplazada por el «producto pasivo» de la

<sup>9</sup> Trent Schroyer, «Toward a Critical Theory for Advanced Industrial Society», *Recent Sociology*, 2, Hans Peter Dreitzel, ed. (New York: Macmillan, 1970), p. 215 y Jürgen Habermas, «Knowledge and Interest», *Sociological Theory and Philosophical Analysis*, Dorothy Emmet and Alasdair Macintyre, eds. (New York: Macmillan, 1970), pp. 36-54.

<sup>10</sup> Peter L. Berger y Thomas Luckmann, op. cit., p. 129.

<sup>11</sup> Richard Sennett, *The Uses of Disorder* (New York: Vintage Books, 1970), p. 94.

<sup>12</sup> Ibid., p. 96.

planificación social. En este hambre de preplanificación en una línea casi maquinal está encerrado el deseo de evitar el dolor, de crear un orden trascendente de vida que sea inmune a la variedad y, por tanto, al conflicto inevitable entre los hombres.

La ingenuidad filosófica y el aspecto notablemente determinista de la organización de sistemas, tal como : se aplica a la educación, es quizá más evidente, por ejemplo, en el dictamen que exige a los que construyen sistemas de instrucción de «formular objetivos de aprendizaje específicos, estableciendo claramente lo que se espera que el estudiante sea capaz de *hacer, conocer y sentir*, como consecuencia de sus experiencias de aprendizaje»<sup>13</sup>. (La cursiva es mía.) Incluso un examen superficial de los análisis psicológicos, y especialmente filosóficos, de la naturaleza de las disposiciones, logros y propensiones, y de cómo éstos se «enseñan» y vinculan a otros tipos de «conocimiento», demuestra que no se presta atención significativa al modo en que los seres humanos operan realmente en la vida<sup>14</sup>. Además, la mentalidad reductiva, en la que los componentes de la cognición se separan del «sentimiento» y pueden especificarse conductualmente, elabora mal la naturaleza de la acción humana<sup>15</sup>. La propia idea de que los educadores deberían especificar todos los aspectos primordiales de la acción de una persona sustituye el eslogan de la manipulación por la terrible tarea de hacer elecciones morales.

Debe quedar claro que el diseño de currículo, la creación de los entornos educativos que han de habitar los estudiantes, es inherentemente un proceso político y moral. Implica unas concepciones competitivas ideológicas, políticas e intensamente personales de lo que es la actividad educativa valiosa. Además, uno de sus componentes primordiales es el hecho de que incluye en otras personas, especialmente en los estudiantes. Sin embargo, nuestro pensamiento educativo común tiende a moverse en una dirección muy opuesta a las consideraciones morales y políticas. En lugar de éstas, las esferas decisivas son percibidas como *problemas técnicos* que sólo necesitan las estrategias instrumentales y la información producida por los expertos técnicos<sup>16</sup>, separando eficazmente las decisiones de

<sup>13</sup> Bela H. Banathy, *Instructional Systems* (Palo Alto, California: Fearon, 1968), p. 22.

<sup>14</sup> Cf., Donald Arnstine, *Philosophy of Education: Learning and Schooling* (New York: Harper & Row, 1967) y Stuart Hampshire, *Thought and Action* (New York: Viking Press, 1959).

<sup>15</sup> Esta ingenua separación y los aspectos destructivos de la especificación conductista pueden verse mejor a menudo en los debates del pensamiento científico, especialmente en el de Michael Polanyi, op. cit. El análisis que hace Susanne Langer de la «mente» en *Philosophy in a New Key* (New York: Mentor, 1951), es también muy útil a este respecto.

<sup>16</sup> Schroyer, op. cit., p. 212.

la esfera de lo político y de lo ético y encubriendo la relación existente entre el estatus de conocimiento técnico y la reproducción económica y cultural. Dicho de otro modo, aunque las bases lógicas como los procedimientos de sistemas se cubran con el lenguaje del .realismo», hay una fuerte tendencia a utilizarlas para aplanar la realidad, para definir las complejas cuestiones evaluativas fuera de a existencia, utilizando una forma de pensamiento que sólo se somete a la competencia técnica. En esencia, el empleo de procedimientos de sistema como fórmula tiende a oscurecer al educador el hecho de que está tomando profundas decisiones éticas y económicas sobre un grupo de seres humanos.

Ahora bien, la cuestión real no es la de que las técnicas de sistemas producen información y retroalimentación que puede ser utilizada *por* los sistemas de control social. Ellas mismas *son* sistemas de control . Igual importancia tiene el hecho de que el sistema de creencias subyacente a las técnicas de sistemas, y una parte del campo curricular, deriva de una ideología tecnocrática, y funciona como tal, la cual puede servir a menudo para legitimar la distribución existente de poder y privilegios en nuestra sociedad<sup>18</sup>. El lenguaje mismo utilizado por varios de los proponentes de la organización de sistemas en la educación nos transmite sus suposiciones. Aunque se da importancia al cambio, suele tratarse con nociones tales como el *ajuste* del sistema<sup>19</sup>. La base misma del sistema queda sin cuestionar. El uso de procedimientos de sistemas da por supuesto que las instituciones de enseñanza son fundamentalmente sanas. Es decir, aunque «la calidad de la instrucción» sea escasa a menudo, el mismo modelo general de la interacción humana es suficiente para la educación sí, por así decirlo, somos capaces de «afinar» la institución. Los problemas de la enseñanza han de solucionarse mediante «pequeñas inferencias de la administración centralizada, junto con los servicios de expertos, la investigación y el consejo». La falta de calidad en la educación se considera en términos de sólo una falta de elaboración técnica, pudiendo solucionarse eficazmente mediante la gestión<sup>20</sup>. Desmiente esta idea el creciente descontento que sienten los estudiante por una gran parte de la estructura de significados obligatorios y el aumento de los estudios sobre la relación entre enseñanza y desigualdad.

Como sucedía anteriormente con las razones de Tyler sobre el currículo, la organización de sistemas supone que la efectividad de un sistema se puede evaluar por «la medida en que el resultado del sistema satisface al fin para el cual existe»<sup>21</sup>. Sin embargo, por la

<sup>17</sup> Alvin W. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology* (New York: Basic Books, 1970), p. 50.

<sup>18</sup> Schroyer, op. cit., p. 210.

<sup>19</sup> Banathy, op. cit., p. 10.

<sup>20</sup> Gouldner, op. cit., p. 161.

<sup>21</sup> Banathy, op. cit., p. 13.

búsqueda de orden se ignoran prácticamente los procesos políticos por los cuales las ideas de propósitos, a menudo en competencia, se enfrentan unas a otras y llegan a una especie de entendimiento. Nuevamente, como decía Tyler, alguien —el gerente de una institución quizá— «realiza su gestión» en un mundo irreal. No se avanza más en la comprensión de los difíciles problemas éticos e ideológicos, incluso estéticos, de quien decide cuáles de esos fines deben existir en el mundo real de la educación.

Ahora bien, el diseño de sistemas es en sí mismo un procedimiento analítico por propio derecho, con su propia historia y, usualmente, sus propios modos de autocorrección cuando se mantienen *dentro* de su tradición. Sin embargo, el diseño de sistemas etiquetados de orientación educativa no aborda esta sofisticación; tampoco toma prestado más que una brizna de la terminología utilizada para encubrir la metáfora dominante que han utilizado los curriculistas para examinar la enseñanza durante más de cincuenta años. Como resultaba evidente ya en mis primeros análisis históricos, esta metáfora o modelo representan a la escuela como una fábrica, buscando sus raíces en los principios del currículo como campo de estudio, especialmente en la obra de Bobbitt y de Charters. En los análisis de sistemas del campo de diseños de ordenadores, las entradas y salidas son *información*; en los procedimientos de sistemas educativos suelen ser los niños. La escuela es la planta procesadora y «el hombre educado» es el «producto»<sup>23</sup>. Teniendo en cuenta el hecho de que el lenguaje y las construcciones metafóricas de un campo suelen ayudar a determinar sus modos de operación, el uso del lenguaje de los niños en cuanto que producto sirve para conservar y mejorar el ethos ya sorprendentemente manipulativo de la escuela, un ethos que ya en el Capítulo 3 había quedado muy claro en las experiencias concretas de los niños del jardín de infancia. El ethos, o rasgo distintivo, se ve favorecido también por la relativa falta de percepción que tienen los educadores en el dominio de los sistemas. Debemos buscar referencias que sean algo más que ocasionales en la literatura sobre procedimiento y organización de sistemas del campo del currículo, por ejemplo en los teóricos de sistemas más creativos. Las referencias al estructuralismo de Von Bertalanffy faltan casi en la misma medida en que es sutil el modo en que él intenta captar los problemas. Aunque encontramos algunas referencias hechas a él, es totalmente evidente que las nociones fundamentales sobre procedimientos de sistemas no se basan en esta escuela de pensamiento. Lo que más bien encontramos es un mo-

<sup>22</sup> Herbert M. Kliebard, «Bureaucracy and Curriculum Theory», *Freedom, Bureaucracy, and Schooling*, Vernon Haubrich, ed. (Washington, D. C. Association for Supervision and Curriculum Development, 1917), pp. 74-93. No es una vinculación inconsciente a la hora de los primeros teóricos como es el caso de la a veces muy problemática obra de Bobbitt. Véase, por ejemplo, Robert Kibler, *et al.*, *Behavioral Objectives and Instruction* (Boston: Allyn & Bacon, 1970), p. 105.

<sup>23</sup> Banathy, op. cit., p. 17.



delo tomado de campos como la industria y la tecnología bélica. Lo que no se encuentra es de considerable importancia, dado nuestro intento de ser «científicos». Lo que sí se encuentra, sin embargo, es la inclusión del modelo de la escuela como fábrica en una capa de eslóganes que dan al campo una legitimidad económica e intelectual y un sentido de neutralidad. El diseño de sistemas en cuanto que campo de estudios científicos contiene en sí mismo mecanismos autocorrectores. La crítica continuada de la investigación y el pensamiento y el conflicto intelectual dentro del campo de sistemas entre miembros de diversas opiniones proporciona el contexto necesario para vitalizarlo. Los educadores sólo han tomado prestado el lenguaje, a menudo tan sólo el lenguaje superficial (al que he dado el nombre de lógica reconstruida), sacando por tanto la terminología de su contexto autocorrector. De este modo, apenas perciben el continuo diálogo crítico del campo de diseños de sistemas que permite a éste mantener su fuerza. Tenemos que darnos cuenta todavía del peligro de apropiarnos de modelos de campos distintos y aplicarlos a la educación. Con gran frecuencia, los modelos quedan rápidamente desfasados, son representaciones intelectuales imprecisas de los desarrollados en el campo prestatario, y apenas proporcionan los recursos conceptuales necesarios para enfrentarse al complejo problema de diseñar entornos y de seleccionar y conservar «tradiciones» que sirvan de mediación entre la búsqueda del estudiante, y del grupo concreto, de un significado personal y la necesidad que tiene una sociedad de conservar su tejido socialmente sedimentado de instituciones y conocimiento.

El análisis de sistema se inició *no* como una técnica de organización, sino como un modo en el que podía iluminarse la naturaleza compleja de los problemas. Trataba de mostrar cómo se interrelacionaban y actuaban entre sí los componentes de un campo. El análisis de sistemas era un modo de pensamiento que trataba de mejorar nuestra comprensión del cambio y la estabilidad: el sub-sistema A se relaciona del modo X con el sub-sistema B, que a su vez está relacionado del modo Y con el sub-sistema C. La combinación creaba una relación diferente, Z. Por tanto, cualquier alteración de C tendría repercusiones profundas en A y B, y en todas las vinculaciones existentes entre ellas. Por tanto, el pensamiento de siste-

<sup>24</sup> Ibid., p. 2.

<sup>25</sup> Quizá uno de los ejemplos más interesantes de esto se refleje en la obra de Snedden. Su apropiación de lo peor de la sociología sirvió a los intereses ideológicos conservadores. Véase Walter Drost, *David Snedden and Education for Social Efficiency* (Madison: University of Wisconsin Press, 1967).

Sin embargo, otro caso es nuestro uso creciente de la teoría del aprendizaje. No sólo nos ha dicho pocas cosas aplicables a la compleja realidad cotidiana de la vida educativa, sino que además hemos sido persistentemente inconscientes de los problemas que la propia teoría del aprendizaje tiene dentro de su propia comunidad estudiosa. El análisis más completo de las dificultades se puede encontrar en Charles Taylor, *The Explanation of Behavior* (New York: Humanities Press, 1964), y Maurice Merleau-Ponty, *The Structure of Behavior* (Boston: Beacon Press, 1963).

mas era un modelo para la comprensión, no necesariamente para el control. Sin embargo, muchos curriculistas parecen emplearlo para gestionar sus problemas sin entender primero la complejidad de las relaciones existentes entre ellos. Este es uno de los puntos en que tiene razón Schwab. Sólo empezaremos a actuar más como técnicos cuanto empecemos a ver la intrincada naturaleza de las relaciones existentes entre los aspectos del entorno educativo<sup>26</sup>. El análisis de sistemas tiene lugar como modelo para revelar posibilidades, no como imagen de lo que debería ser. Como estructura de organización para hacer obligatorios los significados institucionales, para crear un falso consenso, es algo menos que neutral, por no decir otra cosa.

Aunque los partidarios de los procedimientos de sistemas tratan de mejorar el estado científico de su trabajo, como ya he mencionado no toman prestado su pensamiento de sistemas de una rama científica de la lógica de sistemas. Más bien han decidido apropiarse de los modelos de operación de la comunidad empresarial<sup>27</sup>. Evidentemente, esto no es nada nuevo. Aunque sería un poco injusto señalar que intereses de «éxito» como los de la Lockheed (que necesitan grandes intervenciones económicas estatales para evitar la banca rota) son los mayores partidarios de los procedimientos de sistemas para empresas a gran escala, no sería impreciso señalar que la sub-estructura empresarial y económica de los EE.UU. sigue generando caminos que proporcionan medios extremadamente limitados de poder y control a una gran parte de la población total. Cabe preguntarse si esos modelos son realmente apropiados para tratar con los estudiantes. Esta cuestión toma aún más fuerza cuando nos damos cuenta de que la gestión de sistemas fue creada originalmente para mejorar la capacidad de los propietarios de *controlar* más eficazmente la fuerza de trabajo, aumentando así los beneficios y debilitando a principios de siglo la renovación de los movimientos sindicales.

Podrían plantearse otras cuestiones sobre la idea de que los procedimientos de sistemas son técnicos «científicos» y neutrales para establecer mejores prácticas educativas. Como ya he comentado, ésta es una de las suposiciones básicas que más atentamente debemos examinar. Quisiera profundizar un poco más y plantear algunas cuestiones sobre su posible conservadurismo latente. Una de las cuestiones concierne al lenguaje de sistemas en cuanto que retórica social; otra concierne a un aspecto constitutivo de los proce-

<sup>26</sup> Schwab, op. cit., pp. 33-5.

<sup>27</sup> Bruce R. Joyce, et al. *Implementing Systems Models for Teacher Education* (Washington, D. C.: U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1971).

<sup>28</sup> Véase Raymond Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (University of Chicago Press, 1962).

<sup>29</sup> Esta historia política y económica está claramente documentada en Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1975) y Stanley Aronowitz, *False Promises* (New York: McGraw-Hill, 1973).

dimientos de sistemas tal como se aplican hoy a la educación, es decir, la especificación de objetivos precisos de instrucción y usualmente de conducta que tácitamente conservan de un modo incuestionable los modos dominantes de interacción institucional de una economía desigual, como aspectos de la reproducción. Posteriormente examinaré de que modo la inclinación al orden del currículo actual sirve a una función similar. Examinaremos primero la cuestión de los sistemas como lenguaje.

## LOS PROCEDIMIENTOS DE SISTEMAS COMO RETÓRICA

El principio wittgensteiniano de que el significado del lenguaje depende de su uso resulta muy apropiado para analizar el lenguaje de sistemas tal como se aplica al discurso curricular. De modo similar a como funcionaba el lenguaje de la ciencia y la tecnología en los primeros curriculistas y educadores examinados en el Capítulo 4, el lenguaje de sistemas realiza actualmente una función retórica y política. Si no entendemos esto, nos perdemos un punto de importancia. Uno de sus usos primordiales, aunque latente, consiste en convencer a los demás de la sofisticación del estado de la educación. Cuando un grupo puede convencer a las fundaciones, al gobierno o a la población en general de que está empleando procedimientos científicos, sean éstos o no útiles de hecho, crece la posibilidad de aumentar el apoyo monetario y político. Dado el alto estatus del conocimiento técnico y la gran estima que tienen las naciones industriales por la ciencia, esto es importante. (Por desgracia, lo que se considera positivamente no es la ciencia *per se*; más bien se trata de la tecnología y su aplicabilidad concreta). Al encerrar los problemas de un campo en una terminología de sistemas se evoca en el público en general significados tácitos que apoyan un sistema de creencias cuasi científicas. Más importante es el hecho de que, como la fundación está siendo crecientemente centralizada por el control gubernamental y como la experimentación educativa casi siempre busca la fundación, el lenguaje de sistemas tiene como función primordial la tarea de generar dinero del gobierno federal. Por tanto, es de esperar que la controversia entre «pequeña ciencia y gran ciencia», que sigue asolando las ciencias físicas, asome su cabeza también en la educación<sup>30</sup>. Dada la presión alternativa por la descentralización, *no podemos* ignorar la cuestión de la fundación y el control. Los procedimientos de organización de sistemas tienen una tendencia a la centralización incluso sin la cuestión de la fundación y la retórica. Para obtener la máxima eficacia, el sistema ha de mantener bajo su control el mayor número

<sup>30</sup> Cf., Derek J. de Solla Price, *Little Science, Big Science* (New York: Columbia University Press, 1963) y Warren O. Hagstrom, *The Scientific Community* (New York: Basic Books, 1965).

posible de variables: interpersonales, económicas, etc. El orden y el consenso adquieren una notable importancia; el conflicto y el desorden se perciben como antitéticos del buen funcionamiento del sistema. El hecho de que el conflicto y el desorden tengan una extraordinaria importancia para impedir la reificación de los modelos institucionales de interacción vuelve a ignorarse por tanto

Ahora bien, el *contenido* de los procedimientos de sistemas está vacío. El pensamiento de sistemas es una metodología o serie formal que puede aplicarse a los problemas educativos. Es decir, su vaciedad conceptual permite su aplicación de un modo supuestamente «neutral» a una gama de problemas que requieren la formulación precisa de objetivos, procedimientos y dispositivos de retroalimentación. Como la metodología de sistemas comunica este sentido de neutralidad, conviene idealmente para promover consenso a su alrededor. Este proceso de formación de consenso, y de evitación del conflicto, permite a los intereses de los gerentes administrativos de las instituciones dirigir las preguntas que se plantean sobre la enseñanza (pero siempre dentro de las «determinaciones» de las vinculaciones reales entre las instituciones económicas y culturales)

Esta evocación de los significados tácitos es decisiva para el examen del pensamiento de organización de sistemas. No sólo se generan sentimientos de apoyo, sino que también se mejora la aquiescencia política. Por ejemplo, pudiera suceder que la escuela común y los apuntalamientos ideológicos que la apoyan *nunca* sirvieran para educar adecuadamente, por ejemplo, a las minorías raciales de los EE.UU.<sup>31</sup> También podría suceder que la escuela haya servido básicamente para aportar y distribuir oportunidades que en términos de clase económica son desiguales. Por tanto, el empleo de sofisticadas razones «científicas» para provocar sentimientos de apoyo puede impedir que una parte de la población comprenda que en general la escuela, tal como existe, no puede satisfacer muchas de las necesidades de las minorías y de otras poblaciones. El propio estatus institucional queda cogido en una variedad de otras formas institucionales —por ejemplo, económicas— que mejoran las estructuras políticas y económicas existentes.

<sup>31</sup> Para una versión bastante poética de este problema véase Maxine Greene, «The Matter of Mystification: Teacher Education in Unquiet Times», *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*, Denis Gleason, ed. (Driffield: Nafferton Books, 1977), pp. 28-43.

<sup>32</sup> Gouldner, op. cit., p. 445. Una visión provocativa de cómo funcionan estas «determinaciones» en el control de la acción educativa se puede encontrar en el obra del filósofo marxista francés Louis Althusser. Véase Alex Callinicos, *Althusser's Marxism* (London: Pluto Press, 1976). Véase también Michael Erben y Denis Gleason, «Education as Reproduction», *Society, State and Schooling*, Michael Young and Geoff Whitty, eds. (Guildford, England: Falmer Press, 1977), pp. 73-92, y Erik Wright, *Classes, Crisis and the State* (London: New Left Books, 1978).

<sup>33</sup> Colin Greer, «Immigrants, Negroes, and the Public Schools», *The Urban Review*, III (enero, 1969), 9-12.

Está aquiescencia se produce de dos modos y apunta a dos públicos. En primer lugar, el lenguaje de organización de sistemas se emite para los críticos de la actividad educativa continuada —permítasenos utilizar de nuevo el ejemplo de los grupos minoritarios—, y se empareja a menudo con la noción de «explicabilidad» dándoles así la sensación de que en realidad se está haciendo algo <sup>34</sup>. Al fin y al cabo, parece algo conciso y directo. Pero no es ése el sentido esencial. Los habitantes de los guetos, por ejemplo, pueden no estar tan enamorados de la terminología técnica y tener poco poder político, y no influyen en los recursos económicos y fundaciones tanto como la segunda serie de grupos a los que se dirige este lenguaje. El público primordial lo constituyen los miembros de la clase media y la industria <sup>35</sup>, cuyos sentimientos suelen resonar poderosamente ante la lógica de la industria, y los expertos técnicos, para quienes esa lógica es muy significativa. Incluso aunque los miembros de la minoría y otros grupos hayan pensado durante un período de tiempo que la vida escolar no se ha vuelto menos explícitamente represiva, tal como ha sucedido a menudo, el otro público, más poderoso, por la profundidad de la aceptación dada por supuesta de los beneficios de la racionalidad y la experiencia técnica, para la solución de los problemas humanos, mantendrá, probablemente, un apoyo más general. Así, la organización de sistemas proporciona significado; define la situación. Sin embargo, la definición que postula sirve a los intereses de las clases que ya «poseen» capital económico y cultural.

Para ser precisos deberíamos mencionar a otro grupo. Lo componen los usuarios de los lenguajes de sistemas. Una gran parte de la historia del discurso curricular ha sido indicativa de la necesidad que tienen los curriculistas de que su campo se asemeje más a una ciencia. No me extenderé en la cuestión de psicoanalizar su necesidad de prestigio. Sin embargo, una de las funciones latentes del enfoque de sistemas es, indudablemente, que confirma psicológicamente los vínculos de los curriculistas con un deseado grupo de referencia, que en este caso es la comunidad científica y, como ya he comentado y volveré a comentar, una percepción errónea de lo que es la comunidad científica.

Debe quedar claro, por tanto, que el enfoque de sistemas no es esencialmente neutral, ni es el único que realiza una función «científica». En cuanto que tiende a ser la causa de que sus usuarios y los demás públicos implicados ignoren determinados problemas fundamentales posibles de las escuelas en cuanto que instituciones, la organización de sistemas genera también y canaliza sentimientos po-

<sup>34</sup> A este respecto, es extremadamente similar el uso de lenguaje de «relevancia» por parte de la gente de la escuela para retroalimentar a los críticos de la educación que están en el gueto y producir su aquiescencia. Michael W. Apple, «Relevance Slogans and Meanings», *The Educational Forum*, XXXV (mayo, 1971), 503-7.

<sup>35</sup> Murray Edelman, *Politics as Symbolic Action* (Chicago: Markham, 1971).

líticos de apoyo a los modos existentes de acceso al conocimiento y al poder<sup>36</sup>.

Además de realizar estas funciones políticas asociadas con la fundación y el apoyo «afectivo», la función retórica de la terminología de sistemas y de las metodologías técnicas tiende a mantener de otro modo la dominancia de las instituciones existentes. Al referirse a un tipo de pensamientos de sistemas de la sociología, Gouldner hace la provocativa afirmación de que además de servir «para descentralizar las dimensiones ideológicas de la toma de decisiones, apartando la atención de las diferencias en los valores últimos y de las consecuencias más remotas de las políticas sociales a las que su investigación está unida», las perspectivas técnicas supuestamente libres de valores proporcionan la solución a los problemas de un grupo gerencial de élite<sup>37</sup>, pero no solucionan las cuestiones evaluativas complejas y fundamentales a las que nos enfrentamos en la educación, por ejemplo las concernientes a los modos adecuados de educar a los hijos, o las cuestiones de educación *versus* formación, y a la de libertad y autoridad. Gouldner resume muy bien esto cuando dice<sup>38</sup>:

Conforme... hay mayor disponibilidad de fondos, el énfasis puesto en el rigor de la metodología asume una función retórica especial. Sirve para proporcionar un marco de referencia para la resolución de las diferencias limitadas entre los gerentes de las organizaciones y las instituciones, quienes tienen pocos conflictos debidos a los valores básicos o las organizaciones sociales, prestando la sanción de la ciencia a unas limitadas elecciones políticas concernientes a modos y medios. Al mismo tiempo, su énfasis cognitivo sirve para descentralizar el conflicto de valores que permanece implicado en las diferencias políticas, y para centrar las afirmaciones en cuestiones de hecho, dando a entender que el conflicto de valores se puede resolver separadamente de la política y sin conflicto político. El positivismo (y las perspectivas, como la organización de sistemas, que derivan en parte de él, añadiría yo) sigue sirviendo por tanto como modo de evitar conflictos en la organización. Pero a pesar de este carácter aparentemente neutral y no partidario, el impacto social (de estas perspectivas) no es neutral, ni debido al azar, por lo que respecta a las organizaciones sociales competitivas; pues por (su) énfasis *en el* problema del orden social, por causa de los orígenes sociales, de la educación y el carácter de su propio personal, y por las dependencias generadas por sus reque-

<sup>36</sup> Compárese esto con el análisis de la teoría de sistemas en la sociología en cuanto que es, como en Gouldner, op. cit., una teoría tácita de la política conservadora.

<sup>37</sup> Ibid., p. 105.

<sup>38</sup> Ibid., p. 105.

cimientos fundacionales, tienden a apoyar persistentemente el *status quo*.

La argumentación de Gouldner es bastante interesante y todos deberíamos reflexionar sobre ella. ¿Es la organización de sistemas «simplemente» un modo por el que una élite institucional diferencial evita el conflicto sobre visiones educativas y valores *básicos*? Al hacer elecciones sobre opciones limitadas dentro del marco de referencia de los modos de interacción existentes, ¿se impiden las cuestiones sobre las bases de la estructura misma? ¿Cómo se enfrentan los procedimientos de organización de sistemas, por ejemplo, al choque de dos ideologías competitivas sobre enseñanza, cuando los objetivos no pueden definirse fácilmente? Estas cuestiones requieren un análisis mucho más atento para que las instituciones educativas respondan a sus diversos públicos.

En todo este capítulo he afirmado hasta ahora que la conciencia de los propios curriculistas, así como de otros educadores, puede considerarse latentemente política y a menudo algo conservadora. Es decir, utilizando formas de pensamiento que, al menos parcialmente, actúan tácitamente, derivando parcialmente de ello, para mantener la subestructura económica social existente y la distribución de poder de una sociedad corporada como la nuestra. Los procedimientos de organización de sistemas ofrecen un interesante ejemplo de este problema. Daré un ejemplo de este aspecto más del papel del «intelectual» en la mejora de la hegemonía.

Una parte significativa del marco de referencia de la organización de sistemas se interesa por la formulación precisa de objetivos, en un nivel microsistémico usualmente con la especificación de los objetivos de conducta. Es decir, la conducta de un estudiante es preseleccionada *antes* de que se comprometa con la actividad educativa, y esa conducta se utiliza como producto final del sistema, con lo que se gana en retroalimentación. En última instancia, esto producirá una alimentación hacia arriba, hasta un nivel macrosistémico para la organización de sistemas más amplios. Examinemos esto. El estilo de razonamiento de proceso/producto empleado aquí, que es más evidente en la petición de objetivos de conducta, es muy funcional para una sociedad que exige que una gran parte de sus trabajadores se comprometan en un trabajo de línea de montaje, a menudo aburrido, o en trabajos de oficina que personalmente son poco importantes. Al aprender a trabajar para los objetivos preordenados de los otros utilizando conductas preseleccionadas de los otros, los estudiantes aprenden también a funcionar en una sociedad cada vez más corporativizada y burocratizada, en la que los papeles que el adulto va a jugar ya están sedimentados en el tejido social. Cada papel tiene ya *en sí mismo* su propia marca de pensamiento<sup>39</sup>, y los estudiantes se sentirán cómodos interpretando estos pa-

<sup>39</sup> Erving Goffman, *The Presentation of Self in Every day Life* (New York: Doubleday Anchor, 1959).

peles, a menudo relativamente alienantes, tan sólo en la medida en que se les haya enseñado que ese es el modo apropiado de la existencia. Los curriculistas, al internalizar y utilizar una orientación que se presta a tal preordenación, no pueden dejar de contribuir al mantenimiento de un orden político y económico que crea y mantiene tanto esos papeles como los significados ya distribuidos dentro de ellos<sup>40</sup>. Este problema está intrincadamente entretelado con la perspectiva que sobre el desorden comparten la mayoría de los educadores.

## SISTEMAS, CIENCIA Y CONSENSO

La opinión sobre orden y conflicto, que se refleja en una gran parte del modo en que se emplean en educación los enfoques de sistemas, resulta sorprendente. Es indicativa de esa norma constitutiva de la actividad observada en el Capítulo 5, que es la causa de que la mayoría de nosotros veamos el orden como positivo y el conflicto como negativo<sup>41</sup>. El orden se convierte en una necesidad psicológica, lo cual es bastante importante. Como mencioné antes, los enfoques de sistemas tratan de dar una solución técnica a los problemas políticos y de valores. No hay nada extraño en esto. La mayoría de las sociedades corporativistas avanzadas parecen transformar, por ejemplo, sus problemas éticos, políticos y estéticos en problemas de gestión<sup>42</sup>. El profundo conflicto que se da entre las posiciones ideológicas y morales opuestas se traduce en rompecabezas que deben resolverse por la experiencia técnica maximizada por el aparato cultural. Ahora bien, cuando se cuestiona la tendencia a eliminar el conflicto, o redifinirlo, y a buscar el consenso, los partidarios de los procedimientos de organización de sistemas en la educación pueden adoptar la posición, y de hecho eso es lo que hacen, de que simplemente están tratando de adoptar una postura científica ante sus problemas. Ahí reside la dificultad básica. La perspectiva que tienen de la ciencia es notablemente imprecisa, y por motivos diferentes a los que me referí en mi análisis anterior.

En la cita de Popham, sobre objetivos precisos de instrucción, con la que iniciábamos el capítulo, vimos una perspectiva que legitimaba el consenso intelectual, que pedía un acuerdo total sobre el «paradigma» utilizado en el pensamiento curricular para que pudié-

<sup>40</sup> Berger y Luckmann, op. cit., pp. 72-9.

<sup>41</sup> Para un estudio correcto del modo en que el conflicto intenso y el rechazo de un orden simbólico impuesto pueden llevar a una «demostración de la belleza y el poder del espíritu humano», véase el análisis maestro del desarrollo de la cultura y la conciencia negra en Eugene Genovese, *Role, Jordan, Role* (New York: Random House, 1974).

<sup>42</sup> Véase, por ejemplo, el examen provocativo, aunque a menudo indescubierto y política y analíticamente conservador de Jacques Ellul, *The Technological Society* (New York: Vintage, 1964).



ramos ser más científicos. De hecho, quienes consideraban con recelo el paradigma acertado eran etiquetados de desviacionistas. Esta universal actividad verbal de mantenimiento no es errónea en sí misma, ni inusual<sup>43</sup>. Sin embargo, al vincular la racionalidad científica con el consenso se hace un mal servicio a la ciencia y se muestra un profundo mal entendimiento de la historia de las disciplinas científicas.

Necesitamos reiterar que la historia de la ciencia y el crecimiento de las disciplinas individuales *no* se ha realizado por consenso. De hecho, la mayoría de los progresos importantes realizados en estos campos han estado ocasionados por un conflicto intenso, tanto intelectual como interpersonal, y por una revolución conceptual". Los progresos significativos se realizan primordialmente mediante esos conflictos, y no por la acumulación de datos factuales basados en la solución de rompecabezas generados por un paradigma que todos deben compartir. La propia estructura normativa de las comunidades científicas tiende al escepticismo, y no necesariamente al consenso intelectual. La petición de consenso, por tanto, no es una petición de la ciencia.

Sin embargo, una cosa que esta cita aclara es el intenso compromiso personal que generan los modos de pensamiento aceptados. Probablemente esto es cierto en cualquier campo. Sin embargo, amortigua algo nuestro concepto tradicional de neutralidad. El pensamiento aceptado se convierte en un compromiso psicológico y evaluativo, en una norma de conducta. Los científicos se ven intensa y personalmente comprometidos<sup>46</sup> y ésta es una de las fuentes primordiales de conflicto dentro de las disciplinas. Por tanto, pedir consenso es pedir una *falta* de compromiso e ignorar el valor decisivo de lo incierto y del conflicto conceptual para el progreso de un campo. La petición encubierta de una falta de compromiso tiene una importancia considerable. Como mencionábamos antes, la terminología de organización de sistemas tiende a imponer soluciones técnicas a los dilemas morales; por ejemplo, cual es el medio apropiado de influir en otro ser humano. Si los compromisos morales son menos firmes, la tarea de achatar la realidad se vuelve mucho más sencilla. Cuando la «realidad» es desigual, cuando las clases que tienen poder cultural y económico controlan a las clases que carecen de ese poder, ese achatamiento tiene graves consecuencias.

<sup>43</sup> Berger y Luckmann, op. cit., p. 105.

<sup>44</sup> Kuhn, op. cit. Para un análisis más profundo del lugar del conflicto en la ciencia, que sugiere un modelo Darwiniano más que revolucionario, véase Stephen Toulmin, *Human Understanding* (Princeton University Press, 1972).

<sup>45</sup> Norman W. Storer, *The Social System of Science* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966), pp. 78-9.

<sup>46</sup> Polanyi, op. cit., p. 171.

Hay diversos modos de tratar algunas de las dificultades posibles asociadas con el uso de procedimientos de organización de sistemas en la educación. En primer lugar, los educadores deben comprometerse en un análisis continuo y profundo de las otras formas de la teoría de sistemas, de aquellas que no se han tomado prestadas de los intereses, industriales y corporativistas. Las lentes de los sistemas abiertos y de los sistemas biológicos podrían proporcionar modelos de revelación excelentes para un nuevo examen. En segundo lugar, podrían sumergirse en las cuestiones y controversias que se producen *dentro* del campo de sistemas, para tomar conciencia de las dificultades concretas, teóricas y prácticas, a las que se enfrenta el campo del análisis de sistemas. De este modo, los educadores pueden evitar una nueva recapitulación de su historia de conocimientos prestados, que han sido sacados de su contexto autocorrector y que, por tanto, a menudo son superficiales o unilaterales. Mientras la utilización de los enfoques de sistemas tiene una credibilidad inmediata obvia, no haremos justicia a la complejidad intelectual relacionada con el pensamiento de sistemas o a la intrincada naturaleza de las relaciones institucionales en la educación (que los enfoques de sistemas pueden al menos iluminar parcialmente) si basamos nuestro análisis en concepciones de los sistemas que sólo pueden dar una débil garantía dentro de la comunidad de sistemas más amplia. Dentro del discurso de sistemas hay alternativas que los educadores tienen que explorar todavía de un modo riguroso.

Esta exploración rigurosa, sin embargo, no eliminará todas las dificultades, pues podría plantearse otra serie de preguntas sobre los procedimientos de organización de sistemas. Posiblemente una de las más importantes se centra en la posibilidad real de aumentar la burocratización y el control social mediante la racionalización total de la educación. No se trata de levantar el espectro de una máquina burocrática que rige todas las preocupaciones humanas. Más bien nos pide que seamos realistas, si no trágicos. Cualquiera que esté familiarizado con el crecimiento de la escuela urbana sabe que la historia de la racionalización y centralización de las decisiones, con independencia de los posibles sentimientos humanos o liberales en que se apoye, ha conducido casi invariablemente a la reificación y cristalización institucional<sup>47</sup>. El hecho de que no estemos familiarizados con nuestra historia de «reformas» de esta naturaleza simplemente demuestra la simplicidad con la que enfocamos nuestros problemas.

<sup>47</sup> Se pueden encontrar análisis históricos de este problema en Carl Kaestle, *The Evolution of an Urban School System* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973) y David Tyack, *The One Best System* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1974).

No son estas alternativas fáciles a una ideología de control y gestión. Por ejemplo, podría mostrarse fácilmente cuáles son los problemas epistemológicos y psicológicos relacionados con los objetivos de conducta; o podría documentarse el hecho de que el *Tyler Rationale* del currículo es poco más que un documento administrativo, que no trata adecuadamente la realidad concreta de la escuela. Sin embargo, este tipo de actividad trata esas bases conductuales como si se fundamentaran lógicamente y fuesen científicamente argumentables. Posiblemente no es así. Como he tratado de demostrar, más bien parecen ser las exposiciones de una conciencia industrializada dominante que busca la certeza por encima de todo. Es decir, son configuraciones sociales e ideológicas que derivan, reflejándolas, de una serie de normas de pensamiento básicas que forman parte de la realidad dada por supuesta de los curriculistas y otros educadores. Son aspectos de la hegemonía que ayudan a crear una «realidad», la cual nos inclina a buscar medios relativamente fáciles de eliminar los dilemas humanos y las contradicciones sociales y económicas implicadas al tratar la diversidad y las concepciones alternativas de la actividad evaluativa.

Por tanto, cuando pedimos *un* sustituto o *una* alternativa a los procedimientos de organización de sistemas, confirmamos la suposición de que los problemas de profunda complejidad pueden resolverse fácilmente dentro del marco de referencia aceptado, y sin la ambigua y terrible necesidad de comprometerse en la decisiva tarea de poner en cuestión, o al menos iluminar, el propio marco de referencia. La tarea no consiste en encontrar la *alternativa* aceptable que nos permitirá «simplemente» controlar mejor nuestra escuela, más bien tenemos que empezar a revelar los problemas relacionados con nuestras opiniones comunes sobre la enseñanza, y empezar a abrir y explorar caminos conceptuales y económicos que parezcan fructíferos y puedan permitirnos ver la complejidad y actuar sobre ella, más que definirla fuera de la existencia.

Aquí puede sernos de utilidad el llamar metafóricamente a los sistemas *modelos de entendimiento*. Pero hay cuestiones previas que necesitamos captar. Tenemos que aprender (posiblemente reaprender sea un término más preciso) a comprometernos en un debate ético y político serio<sup>49</sup>. A este respecto los educadores pueden dejarse guiar por el trabajo de análisis filosófico que trata de los modos de razonamiento moral y de argumentación evaluativa. Teniendo en cuenta la intensa controversia que rodea hoy en día a la escuela, investigaciones como las recientes de Rawls, que tratan de ex-

<sup>48</sup> Michael W. Apple, «Behaviorism and Conservatism», *Perspectives for Reform in Teacher Education*, Bruce R. Joyce y Marsha Weil, eds. (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1972).

<sup>49</sup> Obra citada de Arendt; aquí es de utilidad el tratamiento de las formas de argumentación y la acción política y personal de la polis.

plicar las posiciones morales garantizadas<sup>50</sup>, tienen en principio una gran importancia. Sin embargo, no basta con eso. Debemos reemprender nuestra historia. ¿En qué momento surge de la industria la organización de sistemas? ¿Qué función tiene en la acumulación de capital económico? ¿Quién salió ganando con su utilización? Una vez planteadas estas preguntas, podemos empezar a ver las posibilidades que tienen las diferentes alineaciones institucionales para impedir la reiteración del presente en el futuro. Sin embargo, el campo carece actualmente de la imaginación y el sentido estético, económico e histórico necesarios para visionar las posibilidades de unos entornos educativos y económicos alternativos. Es muy posible que la necesidad percibida de resultados operativamente preespecificados se mitigue con el desarrollo de esa imaginación.

Finalmente, una parte significativa del currículo como campo debe dedicarse a la responsabilidad de convertirse en una «ciencia crítica» (noción ésta que requerirá una atención más seria en el Capítulo 7). Su función primordial es de tipo emancipatorio, al reflejar críticamente el interés predominante del campo de mantener la mayoría de los aspectos de la conducta humana en las instituciones educativas bajo un control técnico supuestamente neutral<sup>52</sup>. Esta responsabilidad enraíza en el análisis relacional, en la búsqueda e iluminación de las presuposiciones ideológicas y epistemológicas del pensamiento curricular. Trata de dar a los trabajadores del currículo una mayor conciencia de sí mismos. Sólo cuando se inicie esta dialéctica de la conciencia crítica podrán afirmar los curriculistas que se ocupan realmente de la educación, y no de la simple reproducción cultural y económica. Entonces podremos empezar a explorar de un modo riguroso los complejos problemas del diseño y la evaluación de los entornos educativos de diversos modos<sup>53</sup>, modos que responden menos a los requerimientos culturales y económicos de la hegemonía y más a las necesidades de los individuos concretos, de los grupos y las clases que forman esta sociedad.

Una palabra clave de esta última frase es *evaluación*, pues el modo en que evaluamos nuestra actividad educativa y reflexionamos sobre ella forma ya parte del problema ideológico que necesitamos iluminar.

<sup>50</sup> John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971).

<sup>51</sup> Véase el interesante debate en *Interchange*, II (n.º. 1, 1971) sobre alternativas a los modos de enseñanza existentes. Casi todo el número está dedicado al tema. Sobre la necesidad de la visión imaginativa en la educación, véase William Walsh, *The Use of Imagination* (New York: Barnes & Noble, 1959) y Fred Inglis, *Ideology and the Imagination* (New York: Cambridge University Press, 1975).

<sup>52</sup> Habermas, op. cit., p. 45.

<sup>53</sup> A este respecto son muy interesantes dos textos de Huebner. Véase Dwayne Huebner, «Curriculum as the Accessibility of Knowledge» (Documento presentado en Curriculum Theory Study Group, Minneapolis, 2 marzo, 1970) y «The Tasks of the Curricular Theorist», *Curriculum Theorizing: The Reconceptualist*, William Pinar, ed. (Berkeley: McCutchan, 1975), pp. 250-70.

**Tal como hemos visto, dado el estatus económico y cultural de las formas técnicas y positivistas —las que se enseñan explícita y encubiertamente desde el principio de la escolarización—, los educadores evitan considerar seriamente otras formas de acción y reflexión. Así, de la misma manera que la tradición selectiva pone límites al modo en que pueden pensar los estudiantes, por la saturación ideológica que experimentan, también las series comunes de valores y normas constitutivas que emplean los educadores para evaluar sus «éxitos» o «fracasos» y los de los estudiantes determinan su propia posición ideológica y el funcionamiento real de sus teorías, principios y modos de organización. En el área siguiente necesitamos investigar, por una parte, cómo dan significado los procedimientos básicos de lenguaje y pensamiento que dominan la educación actual (impidiendo así la consideración seria de otras formas de significado), y por otra parte el modo en que sirven a intereses particulares.**

## CAPÍTULO 7

### LAS CATEGORÍAS DE SENTIDO COMÚN Y LA POLÍTICA DE ETIQUETADO

Ahí tienes al Mensajero del Rey. Ahora está encarcelado, cumpliendo condena; sin embargo, su juicio no va a empezar lo menos hasta el miércoles que viene, y naturalmente, el delito ocurrirá al final de todo.

—¿Y si no llegara a cometer el delito? —dijo Alicia.

—Entonces mucho mejor; ¿no te parece? —dijo la Reina, atándose el emplasto en el dedo con una cinta.

Alicia comprendió que *eso* era innegable. «Por supuesto que sería mucho mejor», dijo; «pero no lo sería haberle castigado».

—En *eso* te equivocas de todas todas —dijo la Reina—. ¿Te han castigado a *ti* alguna vez?

—Sólo por faltas —dijo Alicia.

—¡Y te vino muy bien el castigo, seguro! —dijo la Reina triunfalmente.

—Sí, pero *habla* cometido las faltas por las que me castigaron

—dijo Alicia—: es muy distinto.

—Pero si *no* las hubieras cometido —dijo la Reina—, habría sido mejor aún; ¡mejor, y mejor, y mejor!

#### ÉTICA, IDEOLOGÍA Y TEORÍA

Basándome en la importante obra de Williams y de Gramsci, afirmaba al principio de este libro que el control y la dominación suelen transmitirse en la conciencia y prácticas comunes subyacentes a nuestras vidas, así como mediante otras manipulaciones económicas y políticas explícitas. La dominación puede ser tanto ideológica como material.

La organización de sistemas y los objetivos de conducta no son los únicos ejemplos de saturación del pensamiento educativo por las configuraciones ideológicas. Aunque esos procedimientos educativos realizan las funciones duales de una ideología eficaz —dando definiciones «adecuadas» de las situaciones y sirviendo los intereses de los que ya poseen capital económico y cultural—, se vinculan a otros aspectos de nuestro aparato conceptual para formar la amplia perspectiva, dada por supuesta, que domina la educación. Pues para poner en cuestión el uso de los procedimientos de organización de sistemas hay que cuestionar también las categorías mismas que empleamos para organizar nuestro pensamiento y acción en las instituciones culturales y económicas que son las escuelas. En

consecuencia, examinaré en este capítulo el hecho de que estas categorías comunes, que utilizamos para pensar la base misma de lo que somos y los modos de mejora que deriven de ella, son también aspectos de una más amplia configuración hegemónica de una cultura dominante efectiva.

Me refería en el último capítulo a la importancia que tiene analizar las dimensiones éticas e ideológicas de nuestros modos aceptados de considerar a los estudiantes, observando que ambas dimensiones están considerablemente entrelazadas. Tenemos que examinar este aspecto más adelante. Como decía, al menos en parte, las cuestiones educativas son cuestiones morales. Por una parte suponen una elección de las esferas relevantes de experiencia que deberían de utilizar los educadores con los niños en la escuela. Tal como dice Blum, «toda investigación (y yo añadiría que especialmente toda investigación educativa) muestra un compromiso moral en el hecho de que hace referencia a una elección autorizada concerniente al modo en que debería ser entendido un fenómeno»<sup>1</sup>. Además, si las concepciones de la «moral» conciernen a cuestiones del bien o el deber, es evidente que las cuestiones educativas son morales también por este criterio. Finalmente, por el hecho mismo de que la gente de la escuela influye en los estudiantes, no podremos interpretar plenamente sus actos sin utilizar una rúbrica ética. Sin embargo, hay una serie de factores que hacen que los educadores perciban sus problemas de un modo significativamente diferente a éste. Como este nexo causal es excepcionalmente complejo, no podemos esperar explorar en este capítulo todos los aspectos de la dificultad. Para hacerlo así tendríamos que realizar una extensa investigación de las relaciones existentes entre ciencia, ideología y pensamiento educativo<sup>2</sup>, así como un análisis más completo de la reducción de las concepciones de los seres humanos y las instituciones a consideraciones técnicas en las sociedades industriales avanzadas, y especialmente en las de libre empresa<sup>3</sup>. Espero que este capítulo, como los otros de este volumen, sirva de estímulo para nuevas investigaciones de estas áreas, y especialmente de cómo los profesionales de la escuela pasan por alto las implicaciones éticas y, como veremos, políticas y económicas de sus actos.

Aunque una parte de mi análisis será más teórica que, por ejemplo, los primeros capítulos dedicados al currículo oculto y explícito,

---

<sup>1</sup> Alan F. Blum, «Sociology, Wrongdoing, and Akrasia: An Attempt to Think Greek about the Problem of Theory and Practice», *Theoretical Perspectives on Deviance*, Robert A. Scott and Jack D. Douglas, eds. (New York: Basic Books, 1972), p. 343.

<sup>2</sup> Cf., Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interests* (Boston: Beacon Press, 1971) y Peter Berger and Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality* (New York: Doubleday, 1966).

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, Hannah Arendt, *The Human Condition* (New York: Doubleday, 1958) y Albrecht Wellmer, *Critical Theory of Society* (New York: Herder & Herder, 1971).

por cuanto que continuará la investigación de cómo opera la hegemonía. en la mente de intelectuales como los educadores, sus implicaciones para la densidad cotidiana de la vida en el aula son excepcionalmente importantes. En este aspecto pàrticular de mi análisis, utilizo la idea de una investigación teórica de un modo bastante específico, como un modo de retroceder con respecto a las categorías ideológicas y suposiciones comunes que apuntalan el campo del currículo. Douglas ha observado con gran claridad este tipo de orientación al referirse a las diferencias existentes entre una posición naturalista y otra teórica. Lo expresa de este modo <sup>4</sup>:

Hay diferentes modos de utilizar la experiencia del sentido común... especialmente, existe una distinción fundamental entre adoptar la posición *natural* (o *naturalista*) y adoptar la posición *teórica*, tal como la han llamado desde hace tiempo los filósofos fenomenológicos. Adoptar la posición natural implica primordialmente *adoptar el punto de partida del sentido común, del actuar dentro del sentido común*, mientras que adoptar la posición teórica significa *retroceder más allá del sentido común y estudiarlo para determinar su naturaleza*.

Es decir, para Douglas y para mí, hay que poner entre paréntesis cualquier compromiso con la utilidad de emplear las perspectivas que damos por supuestas, de modo que estas presuposiciones de sentido común pueden someterse a investigación. De este modo, esas presuposiciones pueden ser utilizadas como datos, para centrarnos en el significado latente de una gran parte de lo que hacemos, sin cuestionárnoslo, en las escuelas. La importancia particular de esto estriba en el hecho de que esas presuposiciones proporcionan la lógica básica que organiza nuestra actividad y funcionan a menudo como directrices tácticas para la determinación del éxito del fracaso de nuestros procedimientos educativos.

No estamos diciendo con esto que esas configuraciones ideológicas hayan sido conscientemente elaboradas. Incluso son todavía más difíciles de tratar por el hecho mismo de que son hegemónicas y son aspectos de nuestro «cuerpo completo de prácticas, expectativas y entendimiento ordinario». Son difíciles de cuestionar, pues descansan sobre suposiciones que no están articuladas y que parecen esenciales para lograr algún progreso en la educación. Pero hay otras cosas que contribuyen también a la falta de percepción crítica. En el campo de la educación estas configuraciones son académica y socialmente respetables y se apoyan en el prestigio de un proceso que «muestra todos los signos de ser válido como estudio, ha-

---

<sup>4</sup> Jack D. Douglas, *American Social Order* (New York: Free Press, 1971), pp. 9-10.



liándose repleto de tablas de números, copiosas notas a pie de página y terminología científica». Además, los elementos altruistas y humanitarios de estas posiciones son muy evidentes, por lo que resulta difícil pensar que funcionan sobre todo para reducir nuestra capacidad de solucionar los problemas sociales o educativos<sup>5</sup>.

Sin embargo, una investigación de la historia de muchos de los movimientos de reforma y mejora que fueron apoyados por investigadores y perspectivas similares a ésta que aquí estamos considerando, documenta el hecho, bastante interesante, de que con frecuencia las reformas de mejora tuvieron unos resultados bastante problemáticos. Con frecuencia, terminaron incluso dañando a los individuos en quienes se habían centrado. Resulta ilustrativo, a este respecto, el tratamiento que hace Platt de la reforma del sistema de justicia juvenil en la última parte del último siglo. Estas reformas, que trataron de crear condiciones más humanas para la juventud «rebelde», crearon una nueva categoría de desviación llamada «delincuencia juvenil», sirviendo a la larga para acortar los derechos civiles y constitucionales de la juventud<sup>6</sup>. En cierto sentido, tenemos que recuperarnos todavía de esas «reformas». Me referiré en este capítulo a que muchas de las reformas de mejora que los profesionales de la escuela proponen, y las suposiciones que subyacen tras ellas, tienen el mismo efecto: en última instancia resultan más nocivas que útiles, enturbian las cuestiones básicas y los conflictos de valores, en lugar de contribuir a nuestra capacidad de enfrentarnos honestamente a ellos.

Así sucede, especialmente, en el caso del tema mayor de este capítulo, el procedimiento de utilización en las escuelas de las perspectivas terapéuticas, psicológicas y clínicas expertas (y «científicas»), las evaluaciones y las etiquetas. Estas formas de lenguaje, y las perspectivas que encarnan, no deben interpretarse como dispositivos de «ayuda» liberales, sino, más críticamente, como mecanismos mediante los cuales la escuela se compromete a la anonimización y clasificación de los individuos abstractos en lotes sociales, económicos y educativos preordenados. De este modo, el proceso de etiquetado funciona como una forma de control social, como un sucesor «digno» de esa larga línea de mecanismos escolares que trataban de homogeneizar la realidad social, de eliminar las percepciones distintas y de utilizar los medios supuestamente terapéuticos

<sup>5</sup> William Ryan, *Blaming the Victim* (New York: Random House, 1971), pp. 21-2.

<sup>6</sup> Anthony Platt, *The Child Savers: The Invention of Delinquency* (University of Chicago Press, 1969). Véase también, Steven L. Schlossman, *Love and the American Delinquent* (University of Chicago Press, 1977).

<sup>7</sup> Edwin M. Schur, *Labeling Deviant Behavior* (New York: Harper & Row, 1971), p. 33.

para crear consenso moral, evaluativo e intelectual<sup>8</sup>. Con gran frecuencia, en nuestra prisa por «ayudar» se pierde en el fondo el hecho de que este proceso puede ser amortiguador, de que el capital cultural de los que tienen el poder se emplea como si fuera natural, mejorando así el falso consenso y el control económico y cultural, de que ello produce la eliminación de la diversidad, de que ignora la importancia del conflicto y la sorpresa en la interacción humana.

No hay nada extraño en el hecho de que generalmente no nos centremos en las series de suposiciones básicas que utilizamos. En primer lugar, normalmente sólo las conocemos tácitamente, 'no hablamos de ellas, y resulta muy difícil formularlas explícitamente. En segundo lugar, estas normas básicas son una parte de nosotros en tal medida que no tienen que ser expresadas. Por el hecho mismo de que son asunciones *compartidas*, producto de grupos específicos de personas, y de que son aceptadas comúnmente por la mayoría de los educadores (cuando no por la mayoría del pueblo en general) sólo devienen problemáticas cuando un individuo las viola o cuando una situación rutinaria es alterada significativamente<sup>9</sup>. Sin embargo, si queremos satisfacer las exigencias de un análisis riguroso, es necesaria una investigación crítica de cosas tales como las bases rutinarias de nuestra experiencia cotidiana.

### **SOBRE LA NECESIDAD DE UNA CONCIENCIA CRÍTICA**

El campo del currículo, y la educación como totalidad, se orienta en gran medida hacia la mejora. Esto es comprensible, dada la ideología liberal que guía, la mayor parte de la actividad educativa y dadas las presiones del campo en servir a la escuela y a sus programas y preocupaciones continuados. Sin embargo, esta notable absorción por la mejora ha tenido algunos efectos bastante nocivos. No sólo nos ha hecho ignorar cuestiones e investigaciones que a la larga podrían contribuir a nuestro entendimiento básico del proceso de enseñanza<sup>10</sup>, sino que además esa orientación no tiene en cuenta el papel decisivo que ha de jugar en el campo la reflexión crítica para que aquél permanezca vital. La reflexión crítica es importante por varias razones. En primer lugar, los curriculistas ayu-

<sup>8</sup> Sobre la dominancia de la ética del control social en la enseñanza, véase Clarence Karier, Paul Violas, y Joel Spring, *Roots of Crisis* (Chicago: Rand McNally, 1973), y Barry Franklin, «The Curriculum Field and Social Control» (tesis doctoral sin publicar, Universidad de Wisconsin, 1974).

<sup>9</sup> Douglas, op. cit., p. 181. Véase también el análisis de las normas interpretativas y normativas en Aaron Cicourel, «Basic and Normative Rules in the Negotiation of Status and Role», *Recent Sociology*, n.º 2. Hans Peter Dreitzel, ed. (New York: Macmillan, 1971), pp. 4-45.

<sup>10</sup> Herbert M. Kliebard, «Persistent Curriculum Issues in Historical Perspective», *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, William Pinar, ed. (Berkeley: McCutchan, 1975), pp. 39-50.

dan a establecer y mantener instituciones que afectan a los estudiantes y otras personas de miles de modos. Por estos efectos, ellos pueden ser conscientes de las razones e intenciones que les guían. Esto es especialmente cierto por lo que se refiere a los fines ideológicos y políticos, tanto manifiestos como latentes<sup>11</sup>. Como he tratado de demostrar a lo largo del volumen, puesto que las escuelas, en cuanto que instituciones, están tan entrelazadas con otras instituciones políticas y económicas de las que dominan la colectividad, y puesto que las escuelas suelen actuar sin cuestionamientos distribuyendo conocimiento y valores, por medio del currículo explícito y oculto, que suelen actuar como apoyo de esas mismas instituciones, es necesario que los educadores se comprometan en el análisis de búsqueda de los modos en que trabajan inconscientemente con esos valores y compromisos.

En segundo lugar, hay que argumentar que la actividad misma de la investigación racional requiere ya un estilo crítico. El campo del currículo ha aceptado con demasiada facilidad formas de pensamiento que no hacen justicia a la complejidad de esta investigación, y de este modo no ha cambiado realmente sus perspectivas básicas durante decenios. En su tratamiento de la investigación y de la gente ha aceptado, como ideales de la actividad programática y conceptual, las nociones de sistematicidad y de control. Esto se refleja en gran manera en el movimiento de objetivos conductuales y en la búsqueda de taxonomías que codifiquen la conducta «cognitiva», «afectiva» y «psicomotora». Estas actividades encuentran su base en una concepción de la racionalidad que, hoy en día, es poco eficaz. No sólo es limitadora<sup>12</sup>, sino que además es histórica y empíricamente imprecisa.

La idea que damos por supuesto plantea una concepción de la realidad basada en el ordenamiento de creencias y conceptos en estructuras lógicas y metódicas a partir de los paradigmas intelectuales existentes que parecen dominar el campo del currículo en un momento dado. Sin embargo, cualquier concepción clara de la racionalidad debe interesarse no por las posiciones intelectuales específicas que un individuo o grupo profesional emplean en un momento dado, sino por *las condiciones y la manera en que este campo de*

<sup>11</sup> Estoy utilizando aquí de nuevo el concepto de ideología para referirme en parte a las opiniones de sentido común del mundo sostenidas por grupos específicos, no simplemente como opiniones «políticamente» desviadas. Así se deduce de la afirmación de Harris de que «las ideologías no son descripciones disfrazadas del mundo, sino más bien descripciones reales del mundo desde un punto de vista específico, así como todas las descripciones del mundo están hechas desde un punto de vista particular». Nigel Harris, *Beliefs in Society: The Problem of Ideology* (London: A. Watts, 1968), p. 22.

<sup>12</sup> Véase el elaborado tratamiento que hace Sussane Langer de la necesidad de formas discursivas y no discursivas de racionalidad en su *Philosophy in a New Key* (New York: Mentor, 1951).

*estudio está preparado para criticar y cambiar las doctrinas aceptadas*

De este modo, lo que cabe esperar es la afluencia intelectual, no la «inmutabilidad» intelectual. No debe explicarse por qué deberíamos cambiar nuestra estructura conceptual básica, sino más bien la estabilidad o cristalización de las formas de pensamiento que ha empleado un campo con el tiempo

La cristalización y la falta de cambio de perspectivas fundamentales no es en absoluto un problema nuevo en el campo del currículo. En realidad, en los años 40 ya se hizo un gran esfuerzo por identificar y tratar esa preocupación<sup>13</sup>. El hecho de que muchos especialistas en currículo no sean conscientes de la verdadera tradición de captar la tendencia del campo al endurecimiento de sus posiciones señala, evidentemente, que hay que prestar mucha más atención a los estudios históricos en el campo del currículo.

Este conservadurismo intelectual suele ser coherente con un conservadurismo social. Una perspectiva crítica no tiene importancia «simplemente» para ilustrar el estancamiento del campo del currículo. Más decisivo es el hecho de que sea necesario encontrar los medios de ilustrar de qué modos concretos el campo del currículo apoya los amplios intereses del control técnico de la actividad humana, de la racionalización, manipulación, «incorporación» y burocratización de la acción individual y colectiva, y de la eliminación del estilo personal y la diversidad política. Estos intereses, que dominan las sociedades de libre empresa desarrolladas, contribuyen al sufrimiento de las minorías y las mujeres, a la alineación de la juventud, al malestar y la falta de significado del trabajo de una gran parte de la población, y a la sensación creciente de falta de poder y de cinismo que parece dominar nuestra sociedad. Los curriculistas y demás educadores han de ser conscientes de todos estos resultados; sin embargo, pocos análisis de profundidad existen sobre el papel que juega el pensamiento común de cara a volvernos relativamente impotentes frente a estos problemas.

Aunque los educadores tratan de describirse a sí mismos como «científicos», refiriéndose al estatus «científico» (o técnico), y por tanto neutral, de su actividad a fin de legitimarla, están ignorando el hecho de que una gran parte de la investigación en ciencias sociales está siendo actualmente muy criticada por el apoyo que presta a las instituciones y suposiciones burocratizadas que restan dignidad y posibilidades significativas de elección a los individuos y grupos de personas. Los educadores no debían relegar fácilmente estas críticas, pues ellos, a diferencia de otras muchas personas, rea-

<sup>13</sup> Stephen Toulmin, *Human Understanding: The Collective Use and Evolution of Concepts* (Princeton University Press, 1972), p. 84.

<sup>14</sup> Ibid., p. 96.

<sup>15</sup> Alice Miel, *Changing The Curriculum: A Social Process* (New York: D. Appleton-Century, 1946).

lizan una actividad que tiene una influencia directa sobre masas de niños presentes y futuras. Al ser la principal institución por la que los individuos llegan a convertirse en adultos «competentes», la escuela da a los niños pocas posibilidades de elección con respecto a los medios por los que son distribuidos en determinados papeles de la sociedad. Como hemos visto, y volveremos a ver, la terminología «científica neutral» actúa como un manto que encubre este hecho, por lo que se convierte en algo más ideológico que útil <sup>16</sup>.

Quizá una de las razones fundamentales del estancamiento social e intelectual del campo sea nuestra falta de preocupación por los estudios menos positivistas, falta de preocupación que refleja el ideal positivista enseñado a los estudiantes. Estamos poco abiertos a las formas de análisis que contrarrestarían eficazmente el uso que hacemos de las instrucciones que representan a los intereses de certeza y de control técnico y social. Esta escasa apertura hace que prestemos poca atención a las funciones de los sistemas de lenguaje que empleamos, lo que nos ha llevado a desestimar unos campos cuya potencia está en su preocupación por una perspectiva crítica. Todo lo anterior exige un examen más detallado.

### ¿SON LAS COSAS LO QUE PARECEN?

Centrémonos primero en las herramientas lingüísticas que empleamos para hablar sobre los «estudiantes» de la escuela. El centro de mi argumentación es que una gran parte de nuestro lenguaje aparenta ser neutral, pero no lo que es en su impacto, ni deja de tener desviaciones respecto a las instituciones de enseñanza existentes. Una tesis subyacente a esta argumentación es que es errónea la fe aceptada en que la extensión de «las técnicas neutrales de la ciencia y la tecnología» proporcionarán soluciones a todos los dilemas a los que nos enfrentamos, y que esa fe tiende a oscurecer el hecho de que una gran parte de la investigación educativa sirve y justifica los sistemas de control económico, cultural y técnico existentes, los cuales aceptan la distribución de poder de la sociedad americana tal como está dada <sup>17</sup>. En su mayor parte, estos debates están estimulados por los conocimientos extraídos de la «teoría crítica» reciente y los estudios neomarxistas, particularmente por la idea de que nuestras perspectivas básicas ocultan a menudo nues-

<sup>16</sup> He analizado esto en otra parte en Michael W. Apple, «The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings», *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Michael W. Apple, Michael J. Subkoviak, y Henry S. Lufier, Jr., eds. (Berkeley: McCutchan, 1974), pp. 3-34.

<sup>17</sup> Se pueden encontrar tratamientos perceptivos de esta tesis en Roger Dale, *et al.*, eds., *Schooling and Capitalism* (London: Routledge & Kegan Paul, 1976), Denis Gleeson, ed., *Identity and Structure* (Driffield: Nafferton Books, 1977) y Trent Schroyer, «Toward a Critical Theory for Advanced Industrial Society», *Recent Sociology*, n.º 2, Hans Peter Dreitzel, ed. (New York: Macmillan, 1970), pp. 210-34.

tras relaciones «reales» con las personas con las que tenemos un contenido real y simbólico. Este análisis empleará argumentaciones de la investigación del proceso de etiquetado a fin de encuadrar este punto inicial.

El análisis del proceso de etiquetado tiene para nosotros una importancia considerable, pues el etiquetado es el proyecto final de nuestros modos de valoración de nuestras acciones y de las de los estudiantes. Está directamente relacionado con los principios subyacentes a las prácticas que llevamos a cabo para diferenciar a los estudiantes de acuerdo con su «capacidad» y con su posesión de tipos particulares de capital cultural. Así, como ha dicho Ian Hextall<sup>1</sup> :

La diferenciación..., la graduación (y evaluación) que llevamos a cabo en la escuela se articula con la división social más amplia del trabajo. No afirmamos con esto que exista un vínculo directo y unidireccional entre diferenciación educativa y, por ejemplo, la división ocupacional del trabajo. Evidentemente, esa suposición sería mecanicista y fácil. Pero a través de nuestras actividades (evaluativas) estamos ayudando a establecer el marco de referencia general de la fuerza de trabajo que el mercado, posteriormente, clarifica en categorías ocupacionales específicas. De este modo, los procedimientos que se producen en la escuela forman parte del contexto político económico dentro del cual la escuela está localizada. Las diferenciaciones, evaluaciones y juicios de valor que se hacen en la escuela se relacionan tenazmente con formas particulares de la división social del trabajo.

Así, como uno de los medios significativos de estratificar cultural y económicamente a los estudiantes consiste en aplicarles valores y categorías, resulta decisivo el examen de estos valores y principios sociales comunes. A este fin, tenemos que recordar que determinados tipos de capital cultural —tipos de ejecución, conocimientos, disposiciones, logros y propensiones— no son necesariamente buenos por sí mismos. Más bien los consideramos así por asunciones específicas que hemos dado por supuestas. Con frecuencia, están «condicionados» histórica e ideológicamente. Las categorías que empleamos para pensar lo que estamos haciendo con los estudiantes, con sus éxitos y fracasos y con los nuestros, se hallan implicadas en un proceso de valoración social. Los principios que utilizamos como guía para planificar, ordenar y evaluar nuestra actividad —los conceptos de logro, éxito y fracaso, de buenos y malos estudiantes— son *elaboraciones sociales y económicas*. No son

<sup>18</sup> Ian Hextall, «Marking Work», *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Geoff Whitty y Michael Young, eds. (Driffield: Nafferton Books, 1976), p. 67.

automáticamente inherentes a los individuos o grupos, sino que más bien son ejemplos de la aplicación de *normas* sociales identificables sobre lo que se considera una buena o mala ejecución<sup>19</sup>. En consecuencia, el modo mismo en que hablemos sobre los estudiantes nos proporciona ejemplos excelentes de mecanismos por los que se operan las ideologías dominantes. Las investigaciones recientes de los teóricos críticos, *utilizadas críticamente*, pueden ser muy útiles para revelar estos mecanismos.

Aquí tiene considerable importancia la palabra «críticamente». Existe el peligro de emplear acríticamente la propia teoría crítica, especialmente desde que se tiende a aislarla del estudio de la economía política que también la complementa. Sin embargo, aun teniendo en mente estos peligros quiero emplear algunos aspectos del programa de teoría crítica como modos de revelar la forma en que funciona la conciencia de los intelectuales. Sin embargo, al mismo tiempo tenemos que recordar que del mismo modo que una posición abiertamente determinista y economicista, que trata a las escuelas como cajas negras, es un programa demasiado limitado para entender cómo crean las escuelas lo que los economistas políticos quieren analizar, también existen limitaciones significativas en cualquier análisis totalmente «cultural»<sup>20</sup>. Para explicar plenamente los papeles que juegan las escuelas en la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase, más bien habría que integrar las dos cosas. Así, la combinación de partes seleccionadas del programa cultural de los teóricos críticos (su énfasis en el control del lenguaje y la conciencia, por ejemplo) con los teóricos económicos más específicos de las recientes interpretaciones marxistas de la escuela (el modo en que ayuda la escuela a la «asignación» de los estudiantes a sus posiciones apropiadas de la sociedad, por ejemplo) puede proporcionarnos alguna idea de cómo ayudan las instituciones educativas a crear las condiciones que apoyan este sistema de asignaciones económicas.

Sin embargo, antes de seguir sería aconsejable examinar algunas explicaciones posibles del motivo de que esas interpretaciones marxistas hayan tenido tan poco impacto en nuestro pensamiento común. Resulta extraño por cuanto que se considera que han tenido una fuerza excepcional en otros campos y en el continente europeo, en donde han producido un gran impacto, por ejemplo, en el pensamiento sociológico y filosófico francés y alemán, así como en la práctica política y económica de grandes grupos de personas.

Son varias las razones de que los estudios marxistas elaborados

<sup>19</sup> Apple, «The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings», op. cit.

<sup>20</sup> Véase Phil Slater, *Origin and Significance of the Frankfurt School* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977). Véase el análisis que hace Marx de la relación dialéctica entre infraestructura y superestructura en el *Capital*, vol. I (New York: New World, 1967), pp. 459-507.

<sup>21</sup> Cf., Jean-Paul Sartre, *Search For a Method* (New York: Vintage Books, 1963) y Andre Gorz, *Strategy For Labor* (Boston: Beacon Press, 1967).

no hallan encontrado un lugar serio en la investigación educativa anglo-occidental. Aunque el marxismo ortodoxo ha tenido históricamente un gran efecto en los años 30 en educadores tales como Counts y otros, perdió su potencia por la situación política que evolucionó más tarde, especialmente un clima político represivo que no hemos superado totalmente.

Evidentemente, hay que añadir a ese problema las interpretaciones abiertamente deterministas y dogmáticas con que han aplicado los análisis marxistas incluso muchos «marxistas» posteriores. Una parte del problema que entraña la aplicación de conocimientos críticos a sociedades industriales desarrolladas como la nuestra estriba en liberar esos conocimientos del dogmatismo en el que se han incrustado<sup>22</sup>. Sería innecesario decir, aunque por desgracia hay qu'e hacerlo, que la naturaleza rigidamente controlada de una serie de sociedades modernas guarda poca relación con los análisis de fuerza excepcional que encontramos en la propia tradición marxista. El que desestimemos esa tradición de estudio hace más referencia al pasado cargado de miedo de la sociedad americana que a los méritos de esa tradición (a menudo inexplorada) de análisis crítico. También hace una elocuente referencia a un punto que ya señalé en este volumen. La tradición misma se ha convertido en un ejemplo de cómo opera la tradición selectiva. Se ha convertido en una víctima de la política de distribución de conocimientos por la cual hemos olvidado nuestras antiguas raíces en esas preocupaciones.

Sin embargo, la atrofia y falta de aceptación de una tradición política e intelectual marxista en lugares como los Estados Unidos tiene otras explicaciones más básicas y menos explícitamente políticas. El marco de referencia mental atomista, positivista y estrictamente empirista, que tanto ha predominado en nuestro pensamiento (y que como vimos en el Capítulo 5, se enseña eficazmente), se relaciona difícilmente con la noción, de orientación crítica, de la necesidad de una pluralidad de modos, conflictivos, de examinar el mundo. A este respecto, los estudios críticos sostienen una posición bastante similar a la de la fenomenología, por cuanto que la «verdad» de algo sólo puede verse mediante el uso de la totalidad de perspectivas con que ese algo puede ser examinado. (Aunque obviamente unas perspectivas son más básicas que otras, puesto que las interpretaciones sutiles económicas, de clase y culturas adoptan una función organizativa de las cuestiones que se plantean en esta tradición crítica)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Véase, por ejemplo, la bien escrita descripción de la propia falta de Marx de un dogmatismo rígido en Michael Harrington, *Socialism* (New York: Bantam Books, 1972). Para una revaloración del supuesto determinismo económico de Marx, que argumenta en contra de dicha interpretación, véase Bertell Ollman, *Alienation: Marx's Conception of Man in Capitalist Society* (Cambridge University Press, 1971).

<sup>23</sup> Esta sutil interrelación entre las interpretaciones culturales y de clase está muy bien descrita en Terry Eagleton, *Marxism and Literary Criticism* (Berkeley: University of California Press, 1976). Para un análisis de la teoría fenomenológica de la «ver-



Además, la tendencia de las sociedades industrializadas occidentales a separar estrictamente el valor del hecho, dificultaría la aceptación de una posición que sostiene que la mayor parte de las categorías sociales e intelectuales son en sí mismas de naturaleza *evaluativa* y pueden reflejar compromisos ideológicos, hecho que tendrá una importancia excepcional en este análisis. Además, la larga tradición de individualismo abstracto y el marco general de mente poderosamente utilitario nos lleva a contemplar poco positivamente una concepción del «hombre» más social y un compromiso ideal poco apto para la mejora inmediata y más apta para plantear cuestiones básicas sobre el marco mismo de referencia de la vida cultural y social que es aceptado como dado por una sociedad<sup>24</sup>.

Como hemos visto, frente a las presuposiciones atomísticas que predominan en nuestro pensamiento común, un punto de vista crítico suele ver cualquier objeto «relacionalmente». Esto es una clave importante para entender el tipo de análisis que pueda realizarse desde esa perspectiva. Esto implica dos cosas. En primer lugar, cualquier materia investigada debe ser considerada en relación con sus raíces históricas —cómo ha evolucionado, de qué condiciones ha surgido, etc.— y con sus contradicciones latentes y tendencias de futuro. Esto se debe a que en el complicado mundo del análisis crítico las estructuras existentes se sitúan en realidad en algo semejante a un movimiento continuo. La contradicción, el cambio y el desarrollo son la norma, mientras que cualquier estructura institucional es «simplemente» una fase del proceso. Así, la reificación institucional deviene problemática, como también se vuelven problemáticos los modelos de pensamiento que apoyan esta falta de cambio institucional. En segundo lugar, todo lo que es examinado se define no sólo por sus características obvias, sino también por sus vínculos menos explícitos con los demás factores. Estos vínculos o relaciones *son* lo que hacen del objeto lo que es y lo que le dan sus significados primordiales<sup>25</sup>. De esta manera ampliamos considerablemente nuestra capacidad de iluminar la interdependencia e interacción de los factores.

Resulta evidente que la aceptación de esta visión relacional va en contra de nuestra concepción tradicional según la cual lo que vemos es lo que parece. De hecho, el centro de la argumentación es que las percepciones mismas que damos por supuestas nos hacen

dad», véase Aron Gurwitsch, *The Field of Consciousness* (Pittsburgh: Duquesne University Press, 1964), p. 184.

<sup>24</sup> Charles Taylor, «Marxism and Empiricism», *British Analytic Philosophy*, Bernard Williams y Alan Montifiore, eds. (New York: Humanities Press, 1966), pp. 227-46.

<sup>25</sup> Bertell Ollman, op. cit., p. 18.

<sup>26</sup> Ibid., p. 15. Esta posición ha recibido el nombre de «filosofía de relaciones internas». Extrañamente, tal idea ha tenido una extensa historia en el pensamiento americano, incluso algo en el pensamiento educativo. Véase, por ejemplo, la obra de Whitehead, como *Process and Reality*.

equivocarnos, lo cual es una limitación bastante grave para nuestro pensamiento y acción. Es decir, cualquier cosa es bastante más de lo que parece ser, especialmente cuando nos referimos a instituciones complejas e interrelacionadas, entre las cuales se incluye la escuela<sup>27</sup>. Este mismo punto es lo que nos permite avanzar aún más descubriendo algunas de las funciones ideológicas del lenguaje educativo.

Podemos plantear una cuestión final. Históricamente, la teoría crítica y una buena parte de los análisis neomarxistas han sido reducidos a variantes del pragmatismo, especialmente por causa de individuos como Sidney Hook y otros. Aunque no es mi deseo acabar con la tradición pragmática de la educación americana (a fin y al cabo, tenemos mucho que aprender, por ejemplo, de un tratamiento serio de los análisis que hace Dewey de los medios y fines en la educación), quiero hacer una advertencia en contra de los análisis de interpretación crítica que ajustan fácilmente con las normas constitutivas que damos por supuestas. Hacerlo así, es perdersen el potencial de perspectiva crítica, yendo más allá de algunas de las mismas inclinaciones reales del pragmatismo. La posición pragmática tiende a ignorar la posibilidad de que algunas teorías deben contradecir la realidad p28 ente, y de hecho, deben trabajar coherentemente en su contra. Estas investigaciones críticas *hacen de testigo* de la negatividad implicada en muchas de las actuales disposiciones institucionales (económicas, culturales, educativas y políticas), iluminando así la posibilidad de un cambio significativo. De este modo el acto crítico contribuye a la emancipación al mostrar de qué modo las instituciones lingüísticas o sociales han sido reificadas o cosificadas, de modo que los educadores y el público en general han olvidado el motivo de su evolución, olvidando también que el pueblo las ha hecho y por tanto puede cambiarlas<sup>29</sup>.

Por tanto, la intención de tal crítica, y de cualquier estudio crítico en general, es doble. En primer lugar, trata de iluminar la tendencia no garantizada, y a menudo inconsciente, a la dominación, alienación y represión que hay dentro de las instituciones culturales, políticas, educativas y económicas existentes. En segundo lugar, al explorar las contradicciones y aspectos negativos *de* una gran parte de lo que sucede incuestionablemente en esas instituciones, trata de «promover una actividad consciente y emancipatoria (individual y colectiva)»<sup>30</sup>. Es decir, examina lo que se supone está sucediendo, por ejemplo, en la escuela, tomando seriamente el len-

<sup>27</sup> Ibid., p. 90.

<sup>28</sup> Martin Jay, *The Dialectical Imagination* (Boston: Little, Brown, 1973), p. 83. Para una historia de la posición ideológica adoptada por muchos pragmáticos en la educación, véase Walter Feinberg, *Reason and Rhetoric* (New York: John Wiley, 1975).

<sup>29</sup> Ibid., p. 268.

<sup>30</sup> Trent Schroyer, *The Critique of Domination* (New York: George Braziller, 1973), p. 30-1.

guaje y los eslóganes de muchos profesionales de la escuela; y luego demuestra cómo estas cosas *actúan realmente* de una manera destructiva para la racionalidad ética y para la capacidad institucional y política personal. Una vez analizado este funcionamiento real, trata de señalar qué actividad concreta pondrá en cuestión esa actividad dada por supuesta.

## LENGUAJE INSTITUCIONAL Y RESPONSABILIDAD ÉTICA

Una de las cuestiones más potentes planteadas por los estudios críticos a lo largo de los años es la tendencia que tenemos a ocultar mediante la utilización de un lenguaje de bienes «neutral» cuáles son las interrelaciones profundas entre las personas<sup>31</sup>. Los primeros análisis de Williams sobre la función ideológica del individuo abstracto nos indican, evidentemente, una parte del problema. Los educadores no son inmunes a esta tendencia. Es decir, los educadores han desarrollado categorías y modos de percepción que reifican o cosifican, a los individuos, de modo que puedan (los educadores) enfrentarse a los estudiantes como abstracciones individuales y no como personas concretas con las que tienen vínculos reales en el proceso de reproducción cultural y económicas. Dada la complejidad de la educación de masas, esto es comprensible. Sin embargo, las consecuencias del crecimiento de estas formas de lenguaje son profundas y deben ser examinadas en profundidad.

Para conseguir esto tiene que quedar claro un hecho. Por el hecho mismo de que las categorías que los curriculistas y otros educadores emplean son construcciones sociales, implican también la noción de un grupo para «imponer» esas construcciones sociales sobre otros. Por ejemplo, las categorías por las que diferenciamos a los niños «listos» de los «estúpidos», las áreas «académicas» de las «no académicas», la actividad de «juego» de la de «aprendizaje» o «trabajo», e incluso a los «estudiantes» de los «profesores», son construcciones comunes *que salen de la naturaleza de las instituciones existentes*<sup>32</sup>. En cuanto que tales, han de ser tratadas como datos históricamente condicionados, no como absolutos. Esto no quiere decir que no por necesidad sean siempre erróneos; más bien señala la necesidad de entenderlos por lo que son: categorías que surgieron de situaciones sociales e históricas específicas que se conforman a un marco de referencia específico de suposiciones e instituciones: categorías cuyo uso conlleva también la lógica de las suposiciones institucionales.

<sup>31</sup> Shlomo Avineri, *The Social and Political Thought of Karl Marx* (Cambridge University Press, 1968), p. 117. Avineri lo dice de este modo: «en última instancia, un bien es una expresión objetivada de una relación intersubjetiva».

<sup>32</sup> Michael F. D. Young, «Knowledge and Control», *Knowledge and Control*, Michael F. D. Young, ed. (London: Macmillan, 1971), p. 2.

Como ya mencioné, el propio campo tiene una tendencia a «disfrazar» las relaciones existentes entre las personas considerándolas como relaciones entre cosas o abstracciones<sup>33</sup>. Y por tanto, no suelen tratarse como consideraciones importantes las cuestiones éticas, como por ejemplo el difícilísimo problema concerniente a los modos-por los cuales una persona puede tratar de influir en otra. Aquí es donde adquieren seriedad las categorías abstractas que surgen de la vida institucional. Si un educador puede definir a otra persona como un «estudiante lento», un «problema disciplinar», o mediante cualquier otra categoría general, entonces ese educador puede prescribir «tratamientos» generales que aparentemente son neutrales y útiles. Sin embargo, por el hecho mismo de que las propias categorías se basan en abstracciones institucionalmente definidas (el equivalente de sentido común a la media estadística), el educador queda liberado de la difícil tarea de examinar el contexto institucional y económico que hizo que se aplicaran esas etiquetas abstractas a un individuo concreto. Así, el intento comprensible de reducir la complejidad nos lleva a la utilización de «tratamientos medios» aplicados a los intérpretes de papeles abstractos. De este modo se preserva el anonimato de la relación intersubjetiva entre «educador» y «alumno», anonimato que es esencial para que prevalezcan las definiciones institucionales de las situaciones. Por tanto, protege a la institución existente y al educador de la duda de sí mismos y de la inocente realidad del niño. Todo ello tiene unas consecuencias importantes para los estudios educativos. Al utilizar construcciones y categorías oficiales como aquellas que son definidas, surgiendo de ellas, por las prácticas institucionales existentes —podíamos citar como ejemplo los estudios del «estudiante lento», «problemas disciplinarios» y «remediación»—, los investigadores curriculares pueden estar prestando el prestigio retórico de la ciencia a lo que quizá sean prácticas cuestionables de una burocracia educativa y de un sistema económico estratificado. Es decir, no existe un intento riguroso de examinar la culpabilidad *institucional*. Para mi análisis, la noción de culpabilidad imputada es de considerable importancia. Scott aclara bastante este punto al analizar los efectos que producen el etiquetar a alguien como diferente o desviado.

Otra reacción que se produce comúnmente cuando se aplica a alguien una etiqueta de desviación es que dentro de la comunidad surge el sentimiento de que «hay que hacer algo *con él*». Quizá el hecho más im-

<sup>33</sup> Sobre la relación entre esta transformación de la interacción humana en otras formas reificadas y un marco de referencia ideológico político y económico, véase Ollman, op. cit., pp. 198-9.

<sup>34</sup> Douglas, op. cit., pp. 70-1.

<sup>35</sup> Robert A. Scott, «A Proposed Framework for Analyzing Deviance as a Property of Social Order», Scott y Douglas, op. cit., p. 15.

portante de esta reacción de nuestra sociedad es que casi todos los pasos *se dirigen únicamente hacia el desviado*. Castigo, rehabilitación, terapia, coerción y otros mecanismos comunes de control social se dirigen hacia él, dando a entender que las causas de la desviación residen en la persona que ha sido etiquetada de tal modo, y que las soluciones a los problemas que presenta pueden conseguirse haciendo algo con esa persona. Esto es un hecho curioso, particularmente si lo examinamos sobre el fondo de la investigación en ciencias sociales sobre desviación, la cual señala claramente el decisivo papel jugado por personas ordinarias en la determinación de quién es etiquetado como desviado y de cómo se comporta el desviado. *Esta investigación sugiere que ninguna de las medidas correctoras tomadas podrá tener éxito en el modo previsto a menos que se dirijan hacia quienes confieren las etiquetas de desviado tanto como a aquellos a quienes se aplican.* (La cursiva es mía.)

Dicho más claramente, el énfasis se pone expresamente en los estudiantes. Se presta una atención primordial a sus «problemas» de conducta, emocionales o educativos, produciéndose así una poderosa inclinación a separar la atención de los puntos inadecuados de la propia institución educativa<sup>36</sup> y de las condiciones burocráticas, culturales y económicas que hicieron necesaria la aplicación original de esas construcciones.

Examinemos ahora con algo más de profundidad las configuraciones ideológicas y éticas que rodean la idea de culpabilidad. Suele suceder que las etiquetas institucionales —especialmente las que dan a entender algún tipo de desviación, como «estudiante lento», «problema disciplinario», «mal lector», etc.— puedan servir de nuevo como tipos encontrados en la situación educativa, confirmando un estatus inferior a aquellos que reciben esa etiqueta. Esto está cargado de significados morales. Usualmente, la etiqueta de «desviación» tiene una cualidad *esencializante* por cuanto que toda la relación de una persona (aquí un estudiante) con una institución viene condicionada por la categoría que se le ha asignado. Esa persona es *esto y sólo esto*. Esto es similar a la argumentación de Goffman de que a la persona a la que otras personas o una institución aplican una etiqueta de desviación se le suele considerar como moralmente inferior, y su «condición» o conducta suele ser interpretada a menudo como evidencia *de su* «culpabilidad moral»<sup>37</sup>. Por tanto, esas etiquetas no son neutrales, no lo son al menos en el signi-

<sup>36</sup> Bonnie Freeman, «Labeling Theory and Bureaucratic Structures in Schools» (texto sin publicar, University of Wisconsin, Madison, n. d.).

<sup>37</sup> Scott, op. cit., p. 14. Véase también el análisis de la desviación como una amenaza a las perspectivas dadas por supuesto en Berger y Luckmann, op. cit.

ficado que tienen para la persona. Por el hecho mismo de que las etiquetas estén teñidas de significado moral —el niño no sólo es diferente, sino también inferior—, su aplicación produce un impacto profundo. Todo lo que he estado diciendo hasta aquí tiene más peso por el hecho de que estas etiquetas, una vez conferidas, *son duraderas* por la realidad presupuestaria y burocrática de muchas escuelas —las relaciones presupuestarias, las mismas relaciones estructurales existentes entre la escuela y el control económico y cultural, la falta de experiencia en el trato con los «problemas de aprendizaje» de estudiantes específicos, etc., todo lo cual dificulta realmente el cambio real de las condiciones que causaron originalmente que el niño fuera un «estudiante lento» o se le aplicara cualquier otra categoría—. Como es raro que un estudiante sea reclasificado<sup>38</sup>, el efecto de estas etiquetas es inmenso por cuanto que tiende a exigir formas de «tratamiento» que tiende a confirmar a la persona en la categoría institucionalmente aplicada.

Se suele afirmar que estos dispositivos retóricos, como las categorías y etiquetas a las que me he referido, se utilizan en realidad para ayudar al niño. Al fin y al cabo, una vez que ha sido caracterizado, el estudiante puede recibir un tratamiento adecuado. Sin embargo, resulta igualmente verosímil el que, dada la realidad de la vida en la escuela y dado el papel que juega la escuela en la maximización de la producción de ciertos tipos de capital cultural y de los agentes que «necesita» el aparato económico de una sociedad, el estudiante se vea perjudicado por ser definido como alguien que necesita este tratamiento particular<sup>39</sup>. Como ya he señalado, esas definiciones esencializantes; tienden a generalizarse en todas las situaciones a las que se enfrenta el individuo. Como afirma Goffman, en las instituciones «totales» —y la escuela comparte muchas de sus características— probablemente la etiqueta, y todo lo que conlleva, es utilizada por los iguales del individuo y por sus custodios (por ejemplo, otros niños, maestros y administradores) para *definirle*. Rige casi todas las conductas dirigidas hacia la persona, y lo que es más importante, en última instancia la definición rige la conducta del estudiante hacia los demás, actuando así para apoyar una profeía que tiende a cumplirse por sí misma<sup>40</sup>.

No estoy negando que dentro del marco institucional existente

<sup>38</sup> Cf., Aaron Cicourel y John Kitsuse, *The Educational Decision-Makers* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1963). Que este proceso de etiquetado empiece con la entrada inicial de los estudiantes en la escuela, y que las etiquetas iniciales se van cristalizando crecientemente, está documentado en Ray C. Rist, «Student Social Class and Teacher Expectation: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education», *Harvard Educational Review*, XL (Agosto, 1970), 411-51.

<sup>39</sup> Thomas S. Szasz, *Ideology and Insanity* (New York: Doubleday, 1970), p. 149. El hecho de que una vez que los estudiantes son así etiquetados se les cierran firmemente otras oportunidades educativas y económicas está claramente documentado en James Rosenbaum, *Making Inequality* (New York: John Wiley, 1976).

<sup>40</sup> Erving Goffman, *Asylums* (New York: Doubleday, 1961).

podamos identificar «cosas» tales como «estudiantes lentos», «estudiantes de pocos logros» o «estudiantes poco motivados», aunque haya afirmado que ese lenguaje oculta una cuestión más básica, la de investigar las condiciones bajo las que un grupo de personas etiquetan a otras como desviadas o les aplican alguna categoría abstracta dada por supuesta. Lo que más bien quisiera argumentar es que este sistema lingüístico, tal como se aplica comúnmente por la gente de la escuela, no cumple una función psicológica o científica en la medida en que se supone que lo hace. Para decirlo llanamente, sirve a menudo para degradar a esos individuos y clases de personas a quienes con tanta facilidad se aplican las designaciones

Un hecho que centrará todavía más esta argumentación —es decir, que el proceso de clasificación, tal como funciona en la práctica e investigación educativa, es un acto político y moral, no un acto neutral de ayuda— es la evidencia de que estas etiquetas se aplican *masivamente* a los hijos de los pobres y las minorías étnicas en mayor medida que a los hijos de los económicamente más desarrollados y de los políticamente poderosos.

Aparte de la documentación histórica que ofrecí en el Capítulo 4, hay poderosas pruebas empíricas recientes que apoyan parte de la argumentación aquí ofrecida. Por ejemplo, confirma este cuadro el análisis que hace Mercer de los procesos por los cuales instituciones como la escuela etiquetan a los individuos, por ejemplo, como mentalmente retrasados<sup>41</sup>. Entre los niños que son etiquetados así, predominan de un modo desproporcionado los que tienen antecedentes socioculturales, no «modales» y los hijos de grupos minoritarios. Ello se debe, primordialmente, a que en las escuelas se utilizan procedimientos de diagnóstico elaborados casi totalmente a partir de lo que se ha llamado la dominancia del «anglocentrismo» en la escuela, forma ésta de etnocentrismo que es la causa de que la gente de la escuela actúe como si su propio estilo de vida, lenguaje, historia y estructura normativa y de valores fueran las directrices «apropiadas» que sirven para medir la actividad de todas las demás personas. No sólo han sido etiquetados así de modo desproporcionado los estudiantes de antecedentes no blancos y socioeconómicos bajos, sino que, lo cual es más importante, por ejemplo los estudiantes México-americanos y negros que recibieron la etiqueta de retraso mental eran en realidad menos «desviados» que los blancos. Es decir, tenían coeficientes de inteligencia *superiores* que los «anglos» así etiquetados. Si pensamos en las argumentaciones de Bourdier citadas en el Capítulo 2, esto no debería de sorprendernos demasiado.

Deberíamos tener en cuenta otro hecho. Con mucha frecuencia, la escuela ha sido la única institución en etiquetar a estos es-

<sup>41</sup> Szasz, op. cit., p. 58.

<sup>42</sup> Jane R. Mercer, *Labeling the Mentally Retarded* (Berkeley: University of California Press, 1973).

tudiantes, no modales como retrasados, sobre todo por las asunciones predominantes de normalidad mantenidas por el personal escolar. Fuera de los límites de esta institución, los estudiantes se comportaban muy bien.

Mercer tiene razón, al menos en parte, cuando atribuye esta excesiva distribución de la designación de retraso mental a la «maquinaria» diagnosticadora, evaluativa y comprobadora de la escuela<sup>43</sup>. Basada en formulaciones estadísticas que se conforman a las presuposiciones institucionales problemáticas concernientes a la normalidad y desviación de lo existente y a unas estructuras económicas y políticas a menudo desviadas, juega un importante papel en el proceso de canalización de ciertos tipos de estudiantes hacia categorías preexistentes. El hecho doloroso de que esta maquinaria de diagnóstico y remedio, supuestamente útil, no satisface la realidad del niño, es nuevamente documentado por un importante estudio que hace Mehan sobre la reconstrucción por parte de niños supuestamente «normales» del significado de una situación de prueba y de los propios instrumentos evaluativos<sup>44</sup>. En esencia, encontró que incluso en las pruebas de diagnóstico administradas del modo más personal, los «comprobadores» podían utilizar etiquetas especulativas e imprecisas para resumir resultados todavía más especulativos e imprecisos. En realidad, las pruebas de la escuela oscurecían el entendimiento real que tenía el niño de los materiales y tareas, no captaban las variadas capacidades del niño para razonar adecuadamente y nos mostraban «las decisiones de mendición negociadas y contextualmente limitadas que toma el comprobador mientras valora la conducta del niño como "correcta" o "incorrecta"». Aunque esto era especialmente cierto con respecto a los niños no «modales» (en este caso de habla hispana), era también notablemente cierto en el caso de otros estudiantes. Si esta investigación es correcta, dada la presión intensa que existe hoy en favor de la «explicabilidad», la dominancia de una mentalidad de comprobación de proceso-producto conducirá sin duda a unas instituciones incluso más problemáticas, anónimas y cultural y económicamente, desviadas debidas a las etiquetas, que derivan del proceso de comprobación. La importancia dada en la escuela a la comprobación no debe ser subestimada en otros aspectos. Las etiquetas procedentes de estas «diagnosís» y valoraciones no son fáciles de eliminar, y de hecho son utilizadas por otras instituciones que prosiguen la adscripción definicional dada por la escuela.

Es decir, debe resultar claro que la escuela no sólo realiza la fun-

<sup>43</sup> Ibid., pp. 96-123.

<sup>44</sup> Hugh Mehan, «Assessing Children's School Performance», *Childhood and Socialization*, Hans Peter Dreitzel, ed. (New York: Macmillan, 1973), pp. 240-64. Para un nuevo análisis de cómo los medios dominantes de la evaluación y valoración educativa ignoran la realidad concreta de los estudiantes y funcionan de una manera política y epistemológica conservadora, véase Apple, «The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings», op. cit.



ción central de asignar etiquetas a los niños en el proceso de clasificarlos y luego distribuir diferentes conocimientos, disposiciones y visiones de sí mismos a cada uno de estos grupos etiquetados, sino que, además, la escuela ocupa *la* posición central de una red más amplia de otras instituciones. Las etiquetas asignadas por la escuela pública son tomadas por las instituciones legales, económicas, sanitarias y de la comunidad para definir al individuo en su contacto con ellas.

De este modo, la escuela parece producir un efecto desproporcionado en los estudiantes etiquetados en cuanto que institución muy influida por los modelos estadísticos y «científicos» de operación utilizados para definir la normalidad y la desviación, modelo con una gran desviación hacia las regularidades sociales existentes. Como la escuela pública depende casi exclusivamente para su marco normativo de un modelo estadístico, genera categorías de desviación en las que entran en gran parte los individuos pertenecientes a minorías étnicas y a grupos socio-económicos inferiores. Deben resultar evidentes las consecuencias éticas, políticas y económicas de esta creación de identidades desviadas.

Podemos sacar de esto una idea muy significativa. El único modo serio de dar sentido a la asignación de etiquetas que realiza la escuela, consiste en analizar las preposiciones subyacentes a las definiciones de competencia que esas etiquetas entrañan, y esto sólo se puede hacer en los términos de una investigación de aquellos que se encuentran en posición de *imponer* estas definiciones<sup>45</sup>. Así, la noción de *poder* (qué grupo o clase social o económico lo tiene en realidad, resulta decisiva para entender el motivo de que se utilicen determinadas formas de significados sociales —la elección autorizada de la que habla Blum en la cita del principio del capítulo— para seleccionar y organizar el conocimiento y las perspectivas que emplean los educadores para comprender, ordenar, valorar y controlar la actividad de las instituciones educativas).

## PODER Y ETIQUETADO

No debemos subestimar, al menos por una razón particular, lo importante que es para nuestra comprensión del proceso de etiquetado uno de los sentidos en los que opera el poder. En los últimos años ha aumentado mucho la investigación sobre el etiquetado. Dicha investigación ha recibido una gran influencia de la fenomenología social, el interaccionismo simbólico y de otras perspectivas que

<sup>45</sup> Mercer, op. cit., p. 96.

<sup>46</sup> Ibid., pp. 60-1.

<sup>47</sup> Michael F. D. Young, «Curriculum and the Social Organization of Knowledge», *Knowledge, Education, and Cultural Change*, Richard Brown, ed. (London: Tavistock, 1973), p. 350.

tienden a ver, en parte correctamente, que las etiquetas, como la «realidad», son construcciones sociales. Sin embargo, esta tradición bastante fenomenológica se ha interesado usualmente menos por lo que yo he llamado análisis relacional. Por esta causa, debemos ser precavidos ante algunas de las limitaciones significativas de los análisis puntuales de categorías y etiquetas que realizan los teóricos del etiquetado y otros.

De hecho, un énfasis no relacional en el etiquetado, no interesado explícitamente por las conexiones existentes entre la escuela y el poder económico y cultural, puede llevarnos a una trampa conceptual y política que con mucha frecuencia ha afectado a las investigaciones realizadas por los interaccionistas simbólicos, los teóricos del etiquetado y los sociólogos fenomenológicos de la escuela. Al examinar el proceso del etiquetado (en este caso en cuanto que indicador de cómo opera realmente en la vida escolar cotidiana la saturación ideológica en las cabezas de los educadores) podemos olvidarnos de que es un indicador de algo que está también más allá de sí mismo. Pues como señalaba la cita de Whitty del principio de este volumen, el simple hecho de que estas categorías y etiquetas sean construcciones sociales no explica el motivo de que existan éstas en particular, ni el de que sean tan resistentes al cambio.

Sharp y Green, en un estudio etnográfico de una escuela primaria de clase obrera británica, hacen un análisis de la relación entre poder y etiquetado que proporciona una serie de comentarios significativos referidos a éste peligro. Para Sharp y Green, la fenomenología social, el interaccionismo simbólico, la teoría del etiquetado, etc., no proporcionan un marco de referencia analítico adecuado para entender el *motivo* de que se realicen en las instituciones educativas procesos tales como la estratificación y etiquetado de los niños. No se trata sólo de que el marco de referencia sea conceptualmente débil, sino que además es inherentemente menos político de lo que debiera para poder comprender la compleja relación existente entre los significados comunes, prácticas y decisiones de la escuela y el aparato ideológico e institucional que rodean a esas instituciones culturales.

Sharp y Green están totalmente de acuerdo con otros sociólogos británicos que critican, por unilateral y en última instancia apolítica, la investigación de orientación fenomenológica. Por ejemplo, la mayoría de los estudios fenomenológicos quieren centrarse en la construcción social de la realidad del aula, en cómo las interacciones de sentido común de profesores y estudiantes crean y mantie-

---

<sup>48</sup> Algunas de las mejores obras de este tipo en educación pueden encontrarse en David Hargreaves, *et al.* *Deviance in Classrooms* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975).

<sup>49</sup> Una serie de las dificultades políticas de la teoría del etiquetado se encuentran en Ian Taylor y Laurie Taylor, eds., *Politics and Deviance* (London: Pelican, 1973) e Ian Taylor, Paul Walton, y Jock Young, *Critical Criminology* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974).

nen las series de significados e identidades que permiten a la vida del aula llevarse a cabo de un modo relativamente fluido. Sin embargo, aquí es donde queremos profundizar quienes estamos influidos por las perspectivas marxistas y neomarxistas. Pues el mundo social, del que forma parte la educación, no es simplemente el resultado de los procesos creativos de interpretación en los que se comprometen los actores sociales, punto éste tan querido por los fenomenólogos sociales. Evidentemente, en : parte es esto. Pero el mundo cotidiano al que todos nos enfrentamos diariamente como profesores, investigadores, padres, hijos, etc. , «no está estructurado simplemente por lenguaje y significado», por nuestras interacciones simbólicas cara a cara y por nuestras construcciones sociales continuadas, «sino también por los modos y fuerzas de la producción material y por el sistema de dominación, relacionado de algún modo con la realidad material y su control»

La descripción fenomenológica y el análisis del etiquetado y los procesos sociales, aunque importante sin duda, nos inclinan a olvidar que *hay* instituciones y estructuras objetivas «ahí fuera», las cuales tienen poder y pueden controlar nuestras vidas y nuestras mismas percepciones. Al centrarnos en el modo en que la interacción social cotidiana sostiene las identidades de las personas y a sus instituciones, podemos apartar la atención del hecho de que la concepción y la interrelación individual está limitada por la realidad material.

No quiero decir con esto que debamos prescindir de la fenomenología social o de la teoría del etiquetado. Más bien afirmo que hay que combinarlas con una interpretación social más crítica que examine la creación de identidades y significados que, en instituciones específicas como *la* escuela, tienen lugar dentro de un contexto que determina los parámetros de los que es negociable o significativo. Este contexto no reside simplemente en el nivel de la conciencia; es el nexo de instituciones económicas y políticas, un nexo que define lo que la escuela debe ser y que fija los límites a esos parámetros. Estos puntos tienen importantes consecuencias para un análisis serio en el aula, para el uso que hacen los educadores de las categorías «neutrales» y para la distribución de tipos diferentes de conocimientos a niños etiquetados de modo diferente.

Por ejemplo, una gran parte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una rama particular del «idealismo». Es decir, supone que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula. Sin embargo, no es simplemente una cuestión de que la conciencia de los profesores crea la conciencia de los niños: por ejemplo, un profesor concibe a un estudiante como

<sup>50</sup> Rachel Sharp y Anthony Green, *Education and Social Control* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975), p. 25. Mi análisis se basa aquí en los excepcionales análisis teóricos de sus dos primeros capítulos.

«realmente torpe» y, en consecuencia, el niño se vuelve «realmente torpe», aunque con toda seguridad hay en esto algo de verdad. Además de eso, se hallan también profundamente implicadas las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar. Tal como dicen Sharp y Green

Por ejemplo, al considerar la generación de las identidades de los alumnos, la estructura de oportunidad del alumno para adquirir una identidad determinada no se relaciona simplemente con las categorías conceptuales de trabajo del profesor en su conciencia, sino también con las facetas de organización del aula que han de ser entendidas en relación con una gama de presiones extraescolares que pueden ser, o no, apreciadas por el profesor o los alumnos. Es importante tratar de entender la estructura social del aula como producto de circunstancias materiales y de contexto simbólico. Estos últimos factores suelen ser subestimados en el interaccionismo social y en la fenomenología social.

Por tanto, los modos de interacción en el aula, los tipos de control, la generación y etiquetado de los alumnos han de ser entendidos como una relación dialéctica entre ideología y entorno material y económico. Como dije antes, las concepciones de los profesores sobre lo que es «una buena ejecución del estudiante», o del conocimiento importante *versus* el no importante, sobre la «conducta apropiada», no son ideas que floten libremente. Estas producciones mentales proceden de alguna parte. Son respuestas a lo que se percibe como problemas reales, causados, en parte, por condiciones ambientales muy reales de la escuela y, a menudo, por condiciones económicas y sociales «exteriores» al edificio escolar. Por tanto, para entender la escuela hay que ir más allá de lo que los teóricos y practicantes educativos piensan que está sucediendo, hay que ver las conexiones existentes entre estos pensamientos y acciones con las condiciones ideológicas y materiales interiores y exteriores a la escuela que «determinan» lo que pensamos que son nuestros problemas «reales». La clave para descubrir esto es el poder.

Sin embargo, como he mostrado en este libro, el poder no es siempre tan visible como el control y la manipulación económica. A menudo se manifiesta como formas de ayuda y como formas de «conocimiento legítimo», formas que parecen proporcionar su propia justificación al ser interpretadas como neutrales, así, el poder ejercido mediante instituciones que, siguiendo su curso natural, reproducen y legitiman el sistema de desigualdades. Y de hecho todo esto puede parecer aún más legítimo por la función de los intelectuales que se dedican a las profesiones de ayuda, como la educación.

<sup>51</sup> Ibid., p. 6.

Evidentemente, esto es muy complejo, sin embargo, aunque sólo sea para entenderlo en parte, por el hecho mismo de considerarnos pertenecientes a una profesión de ayuda nuestra predominante ideología liberal nos llevaría a tratar los problemas del etiquetado para tratar de realizar una mejora limitada. Introduciríamos cosas como una mayor apertura en la escuela. La idea que hay tras esas reformas es la de que abriendo las aulas el proceso de etiquetado devendría menos esencial. Los niños podrían obtener resultados excelentes allá donde estuvieran sus talentos individuales. Sin embargo, hay que examinar con todo cuidado este tipo de reformas de mejora. Pueden ser contradictorias y crear en realidad más de un problema, del mismo modo que, como vimos en el Capítulo 2, los «problemas del logro» se generaban de modo natural.

En realidad, como demuestran Sharp y Green, lo que parece estar sucediendo es que la gama de etiquetas que puede aplicarse aumenta en las situaciones más abiertas, especialmente en las áreas de clase obrera y culturalmente diferentes, aquellas áreas en donde el etiquetado es más intenso. En el aula tradicional, lo que se considera como conocimiento explícito importante tiende a limitarse a las «áreas académicas»: matemáticas, ciencias, etc. De este modo, hay una tendencia a etiquetar a los estudiantes cuando se utilizan criterios de logro, sobre una serie bastante limitada de formas de conocimiento público. Sin embargo, en las situaciones más abiertas que forman parte del sistema de escuela pública (con su interés histórico por el consenso ideológico y la estratificación social e «intelectual») aumenta lo que se construye como conocimiento específicamente escolar. Si así prefiere decirlo hay mucho mayor interés por el «niño total». Por tanto, a las áreas explícitas del interés se añade la emocionalidad, disposiciones, fiscalidad y otros atributos más generales. El resultado latente parece ser el *incremento de la gama de atributos* sobre los cuales se puede estratificar a los estudiantes. Es decir, cambiando la definición de conocimiento escolar, de modo que incluya elementos más personales y disposicionales, latentemente se está permitiendo una más amplia posibilidad de etiquetado en los entornos más «abiertos». La identidades de los estudiantes pueden ser incluso más fijadas que antes. Probablemente, ello se debe a que no se ha cambiado realmente el objetivo básico de la institución —por ejemplo, clasificar a los estudiantes de acuerdo con su «talento natural», maximizar la producción de conocimiento técnico, etc. Evidentemente, al mismo tiempo las aulas abiertas de área de clase media convienen idealmente para la enseñanza de la toma de decisiones, flexibilidad, etc. , a los estudiantes que se convertirán en gerentes y profesionales. Este descubrimiento no es trivial, por ejemplo, si las aulas abiertas de las instituciones tradicionales crean en realidad un sistema más poderoso de estratificación, entonces su funcionamiento real ha de ser interpretado en términos reproductivos, no sólo en términos de mejora.

Todo esto tiene una gran relación con el análisis que hicimos en

capítulos anteriores del currículo oculto. Al mismo tiempo que aprenden a aceptar como naturales las distinciones sociales que la escuela refuerza y enseña entre conocimiento importante y no importante, entre normalidad y desviación, entre trabajo y juego, así como las normas y reglas ideológicas sutiles inherentes a estas distinciones, los niños internalizan también una visión del modo en que deben organizarse estas instituciones y de su lugar *apropiado en ellas*. Estas cosas son aprendidas de modo algo diferente por los distintos estudiantes, claro está, y ahí es donde el proceso de etiquetado adquiere tanta importancia para la diferenciación de clase social y económica. • El etiquetado de los estudiantes, y la ideología de mejora de la escuela que rodea a su decisión de utilizar etiquetas sociales particulares, tiene un gran impacto sobre las distinciones particulares que los estudiantes aceptan como naturales.

### EL LENGUAJE CLÍNICO, EL EXPERTO Y EL CONTROL SOCIAL

Tal como afirmaba en los Capítulos 2 y 3, una función latente importante de la enseñanza parece ser la distribución de formas de conciencia, a menudo muy desigualmente, a los estudiantes. Sociológicamente, mediante su aprobación de estas disposiciones y perspectivas, los estudiantes pueden ser clasificados en los diversos papeles sedimentados mediante el tejido de una sociedad de libre empresa desarrollada. El proceso de etiquetado ocupa un lugar sutil, pero esencial, en esta clasificación. Como las designaciones, categorías y herramientas lingüísticas empleadas por los educadores, y especialmente por la mayoría de los miembros del campo curricular de persuasión conductista, son percibidas como poseedoras de estatus «científico» y como creadas para «ayudar» a los estudiantes, no se llega a entender, o se hace en un grado mínimo, que el propio lenguaje al que recurren conviene idealmente para el mantenimiento de la racionalidad burocrática (y los efectos concomitantes del consenso y control social) que ha dominado la enseñanza durante tanto tiempo.

Edelman afirma algo similar al analizar de qué modo se utiliza el sistema de lenguaje distintivo de las «profesiones de ayuda» para justificar y ordenar el apoyo público a unas prácticas profesionales que tienen unas consecuencias éticas y políticas profundas".

Como las profesiones de ayuda definen los estatus de otras personas (y el suyo propio), los términos especiales

<sup>52</sup> Freeman, op. cit. y Herbert M. Kliebard, «Bureaucracy and Curriculum Theory», *Freedom, Bureaucracy and Schooling*, Vernon Haubrich, ed. (Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1971), pp. 74-93.

<sup>53</sup> Murray Edelman, «The Political Language of the Helping Professions», (texto sin publicar, University of Wisconsin, Madison, n. d.) pp. 3-4.

que emplean para categorizar a los clientes y justificar las limitaciones de sus movimientos físicos y de su influencia moral e intelectual son especialmente reveladores de las funciones políticas y de las múltiples realidades que ayudan a crear. El lenguaje es al mismo tiempo un indicador sensible y un creador poderoso de presuposiciones de fondo sobre los niveles de competencia y mérito de las personas. Del mismo modo que un sólo número evoca en nuestra mente todo el esquema numérico, un término, una forma sintáctica o una metáfora con connotaciones políticas pueden evocar y justificar una jerarquía política en la persona que los utiliza y en las personas que responden a él.

La argumentación básica de Edelman no es simplemente que las formas de lenguaje que utilizan los educadores y otros «disponen» su realidad, sino también que estas formas justifican encubiertamente el estatus, poder y autoridad. En esencia son ideológicas en los dos sentidos del término. En suma hay que examinar la contradicción que surge entre una perspectiva liberal que está ahí para ayudar, pero que al mismo tiempo sirve a la distribución existente del poder de las instituciones de la sociedad". Esta contradicción es fácil de percibir en el lenguaje empleado en los profesionales de la escuela.

Quizá quede mejor resumida la argumentación citando de nuevo a Edelman<sup>54</sup>.

En las palabras simbólicas evocadas por el lenguaje de las profesiones de ayuda, las especulaciones y los hechos verificados se funden fácilmente entre sí. El lenguaje elimina la incertidumbre de la especulación, transforma los hechos para que sirvan para las distinciones de estatus y el refuerzo la ideología. Los términos básicos son los nombres de las formas de enfermedad mental, las formas de delincuencia y de las capacidades educativas. Cada una de estas formas implica normalmente un alto grado de impredecibilidad en la diagnosis, en la prognosis y en la prescripción de tratamientos de rehabilitación, pero entraña también limitaciones nada ambiguas sobre los clientes, especialmente su confinamiento y sujeción al personal y las reglas de una prisión, escuela u hospital. *El confinamiento y las limitaciones se convierten en actos liberadores y altruistas al definirlos como educación, terapia o rehabilitación. La arbitrariedad y especulación de la diagnosis y prognosis, por una parte, se convierten en percepciones claras y específicas de la necesidad de control (por parte del «grupo de ayuda»).* Con independencia de la arbitrariedad o la fia-

<sup>54</sup> Ibid., p. 4.

<sup>55</sup> Ibid. pp. 7-8.

bilidad técnica de los términos profesionales, su utilidad política es manifiesta; organizan el apoyo popular a la discrecionalidad profesional, concentrando la atención pública en los procedimientos y racionalizando de antemano cualquier fallo de los procedimientos de la consecución de sus objetivos normales. (La cursiva es mía.)

Es decir, el lenguaje supuestamente normal de una institución, aunque descansa en datos muy especulativos y puede aplicarse sin que sea en realidad apropiado, proporciona un marco de referencia que legitima el control de los aspectos más importantes de la conducta de un individuo o grupo. Al mismo tiempo, al parecer científico y «experto», contribuye a la aquiescencia del público al centrar la atención en su «sofisticación», y no en sus resultados políticos o éticos. De este modo, las prácticas históricamente desfasadas y social y políticamente conservadoras (y a menudo educativamente desastrosas) no sólo continúan, sino que se presentan como si en realidad fueran más ilustradas y un modo de trato con los niños éticamente responsable.

Como en las otras instituciones en donde hay poca posibilidad de elegir y un individuo (estudiante, paciente, interno) no puede ir o venir tal como le plazca; al definir a los estudiantes mediante el uso de una terminología cuasi-científica, cuasi-clínica y terapéutica, y «mostrar» por tanto que los estudiantes son culpables y son realmente «diferentes» (no son adultos; no han llegado a un determinado estadio de desarrollo; tienen una gama limitada de atención, están «cultural y lingüísticamente privados», etc.), los educadores no tienen que enfrentarse a los aspectos a menudo coercitivos de su propia actividad<sup>56</sup>. Por tanto, las cuestiones éticas e ideológicas de la naturaleza del control en las situaciones escolares no exigen una respuesta. La visión liberal, las perspectivas clínicas, el lenguaje de tratamiento y las etiquetas de «ayuda» se definen siempre fuera de la existencia.

Es posible argumentar, por tanto, que estas críticas son en realidad genéricas de las perspectivas clínicas y etiquetas de ayuda tal como funcionan en la educación, dado que las presuposiciones mismas en que se basan están abiertas a cuestionamiento<sup>57</sup>. Estos puntos de vista se distinguen por una serie de características sorprendentes, cada una de las cuales, combinadas con las otras, parece llevar lógicamente a una posición conservadora con respecto a las disposiciones institucionales. La primera característica es que el investigador o profesional estudia o trata con individuos que ya han sido

<sup>56</sup> Goffman, op. cit., p. 115.

<sup>57</sup> Jane R. Mercer, «Labeling the Mentally Retarded», *Deviance: The Interactionist Perspective*, Earl Rubington y Martin S. Weinberg, eds. (New York: Macmillan, 1968). Para un tratamiento más completo de la postura conservadora de los puntos de vista clínicos y de ayuda, véase Apple, «The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings», op. cit.



etiquetados como diferentes o desviados por la institución. De este modo, adopta los valores del sistema social que definen a la persona como desviada. Supone, además, que los juicios hechos por la institución y basados en esos valores son *las* medidas válidas de normalidad y competencia sin llegar a cuestionarlas seriamente.

En segundo lugar, estas perspectivas clínicas y de ayuda tienen una gran tendencia a percibir la dificultad como un problema del individuo, como algo de lo que carece el individuo y no la institución. De este modo, en combinación con la suposición de que la definición oficial es la única correcta, casi toda la acción se centra en cambiar al individuo y no a la gente que lo define, al contexto institucional más amplio. En tercer lugar, los investigadores y profesionales que aceptan las definiciones y designaciones institucionales tienden a suponer que todas las personas que se incluyen en estas categorías son las mismas. Hay una presuposición de homogeneidad. De este modo se aplanan automáticamente la complejidad individual. La perspectiva cuasi-individualista encubre el proceso real de creación de un individuo abstracto.

Pero esto no es todo, pues parecen existir fuertes motivaciones para el uso ya inherente de estas etiquetas y de los procesos y experiencias que hay tras ellas. Es decir, los «auxiliares profesionales» que emplean las supuestas terminologías diagnósticas y terapéuticas *deben* encontrar (y por tanto crear) individuos que ajusten en las categorías, pues de otro modo la experiencia sería inútil. Probablemente, es éste un hecho educativo general. Cada vez que se genera una «nueva» (pero siempre limitada) herramienta o perspectiva de «ayuda» a los niños, tiende a expandirse más allá del «problema» para el cual se elaboró inicialmente. Las herramientas (en este caso diagnósticas, terapéuticas y lingüísticas) tienen también el efecto de redefinir las cuestiones traídas de otras áreas como problemas que la herramienta puede tratar<sup>58</sup>. El mejor ejemplo de esto es la modificación de conducta. Aunque aplicable a una gama limitada de dificultades de la escuela, se convierte en un lenguaje diagnóstico y en una forma de «tratamiento» de una gama más amplia de «problemas estudiantiles». Así, por ejemplo, su aceptación y uso creciente en las escuelas y en los ghettos de la clase obrera y en otras partes en las que hay niños «perturbadores», o en clases de escuelas completas, tal como está sucediendo, actúa en realidad como un manto que recubre el hecho político de que la naturaleza de las instituciones educativas existentes no responde a una gran

<sup>58</sup> Hay que hacer aquí una observación interesante. Las personas que emplean perspectivas clínicas al tratar con la salud o con la desviación pueden etiquetar a las personas como «enfermas» y no como que están «bien» en la mayoría de los casos para evitar el peligro que podría correr el «paciente» si ellos se equivocaran. Puede descubrirse aquí una motivación más para «encontrar» individuos que ajusten las categorías institucionales. Thomas Scheff, *Being Mentally Ill: A Sociological Theory* (Chicago: Aldine, 1966), pp. 105-6.

parte de los estudiantes<sup>59</sup>. Además, su lenguaje de tratamiento oculta la alienante relación entre salario y un producto que ha sido establecido y recibe el nombre de educación. Finalmente, la perspectiva, al definirse clínicamente, encubre las cuestiones morales reales que deberían plantearse con respecto a lo apropiado de la técnica misma para tratar a estudiantes que no tienen otra opción que estar en la institución.

Uno de los puntos que complementan el análisis anterior es que las personas concebidas como diferentes o desviadas con respecto a las expectativas están amenazando la vida cotidiana de la escuela, el modelo normal de operación, que es constante, y por tanto, a menudo, relativamente estéril. A este respecto, el acto etiquetador puede ser visto como parte de un proceso de evitación. Actúa para preservar la tenue naturaleza de muchas relaciones interpersonales del interior de la escuela de las cuales dependen «definiciones adecuadas de la situación». Pero todavía es más importante el que permita a personas como profesores, administradores, curriculistas y otros profesionales de la escuela el que se enfrenten a estereotipos y no a individuos, puesto que la escuela no puede tratar las características distintivas de los individuos en un grado significativo. Hay muchas investigaciones que apoyan el hecho de que las diferencias en las expectativas institucionales son a menudo el resultado de reacciones de evitación por parte de las personas que se enfrentan a los individuos etiquetados como «desviados». De este modo aumenta el estereotipado y el etiquetado, así como la ilusión consoladora de que se mantiene la ayuda a los niños.

¿Pero cómo se mantiene esta ilusión? Las escuelas son evaluadas a menudo. Tanto el personal como los programas son repetidamente examinados, actualmente más todavía, por la dominancia de las perspectivas de gestión a las que me referí en el último capítulo. Una multitud de expertos en investigación y evaluación gastan una enorme cantidad de tiempo y esfuerzo en la investigación de los efectos de la enseñanza. Aunque estos expertos consideren a la escuela a través de la lente limitada de las tradiciones, de la consecución y la socialización, ¿no debería resultar claro el funcionamiento real de esa realidad cotidiana? ¿No debería ser reconocido como un aspecto de la reproducción cultural y económica el modo en que funciona una gran parte del trabajo de la escuela y de los expertos (clínicos o de otro tipo) que están tras ese trabajo? ¿No resulta claro el modo en que emplean los «intelectuales» su ex-

<sup>59</sup> Una serie de investigadores críticos han afirmado que «los problemas de discusión y rendimiento» de las escuelas, son en realidad, indicaciones de conflictos de clase emergentes. Véase Christian Baudelot y Roger Establet, *La Escuela Capitalista* (México City: Siglo Veintiuno Editores, 1975).

<sup>60</sup> Schur, op. cit., p. 51. Esto no quiere decir que pueda prescindirse de todo el etiquetado. Sin embargo, quiere decir que debemos empezar a plantear serias cuestiones críticas sobre el modo en que las etiquetas específicas y la enormidad de la realidad que estas categorías representan funcionan en los entornos escolares.

perencia de sentido común? Al fin y al cabo, la mayoría de los investigadores y profesionales de la escuela se preocupan de su trabajo y de los estudiantes que habitan esas instituciones.

Por desgracia, es bastante difícil llegar a ese reconocimiento. En primer lugar, tal como he dicho, una de las razones principales es el modo en que funcionan esos expertos. Es ideológico. Proporciona una definición de trabajo de una situación compleja (en gran parte del mismo modo a como las condiciones materiales del entorno de enseñanza proporcionan la justificación al tiempo y energía del profesor tal como vimos en el Capítulo 3), mientras continuamente recrea unas desigualdades de conocimiento y poder que tienen una base estructural. En segundo lugar, existen barreras a ese autoconocimiento construidas en la perspectiva y papel mismos del experto evaluativo de la sociedad corporada y del receptor de esa experiencia.

No debería sorprendernos que las perspectivas básicas de los «expertos» estén muy influidos por los valores dominantes de la colectividad a la que pertenecen y de la situación social que ocupan dentro de esa sociedad. Esos valores dominantes afectan necesariamente a su trabajo<sup>61</sup>. De hecho, tal como hemos visto, esas perspectivas están sedimentadas ya en las formas de lenguaje y en las perspectivas implícitas que encontramos en los papeles sociales que cumplen los intelectuales y expertos técnicos. En el trabajo del evaluador están incluidas ya las herramientas lingüísticas, metodológicas y conceptuales, así como las expectativas con respecto al modo en que deben ser utilizadas. No es muy común que estos profesionales den la espalda a las normas, procedimientos y objetivos institucionalizados ya existentes y al almacén de conocimientos recogido que sirve a los objetivos oficiales constituidos en el campo a lo largo de los años. Ello se debe, en parte, a que esta serie de valores y sabiduría aceptados se ve reforzada por la necesidad que tienen los gestores institucionales de tipos especiales de conocimientos de «expertos». Este punto tiene una importancia excepcional.

Los investigadores y evaluadores son «expertos en alquiler». No incluyo aquí éste término en un sentido que signifique una denigración total de la importante situación que ocupan. Me refiero, más bien, a que el papel del experto en la sociedad americana es bastante único y conlleva unas determinadas expectativas que en las situaciones educativas son en sí mismas problemáticas.

Dado el estatus del conocimiento técnico en las economías corporadas, los «expertos» se ven sometidos a una presión considerable para que presenten sus descubrimientos como información científica, como un conocimiento que tiene una garantía científica en un grado significativo, y por tanto con una verosimilitud inhe-

<sup>61</sup> James E. Curtis y John W. Petras, eds., *The Sociology of Knowledge* (New York: Praeger, 1970), p. 48.

rente'<sup>2</sup>. Como vimos en el Capítulo 2, esto producía un impacto bastante grande, por ejemplo, en el rechazo de las afirmaciones políticas hechas por Jenks en *Inequality*. No sólo se espera que los expertos, especialmente los de las áreas evaluativas y de investigación educativa, envuelvan sus argumentos en términos científicos, sino que por su misma posición en el sistema social se perciben como autorizados sus datos y perspectivas. El peso y prestigio dado a su experiencia es considerable<sup>3</sup>. No obstante, este prestigio resulta problemático tras el análisis que hicimos anteriormente sobre el modo en que los educadores se han apropiado de una visión imprecisa de la actividad científica. Esta apropiación produce considerables dificultades. Permite a los educadores practicar una deficiente investigación y, más importante todavía, constituye un componente importante de su tendencia a confirmar los paradigmas de logro y socialización con los que trabajan los investigadores educativos, incluso aunque un progreso sustantivo puede exigir una nueva matriz disciplinaria que reemplace a la actual". Pueden llevarnos a esta conclusión los numerosos descubrimientos de diferencias no significativas.

Aunque hay considerables dificultades conceptuales y técnicas (por no hablar de las ideológicas) en relación con la idea usual del aspecto que tiene la investigación importante, hay una cosa evidente. A pesar de esas dificultades, los profesionales de la escuela y los encargados de tomar decisiones perciben como «válida» la información que obtienen de los expertos técnicos, y ello debido a que procede de unas personas que tienen el título de expertos.

Una de las tareas del experto consiste en proporcionar a la dirección administrativa de una institución el conocimiento especial que necesitan esas personas antes de tomar decisiones. La institución burocrática proporciona los problemas que han de ser investigados, no el experto. Por tanto, el tipo de conocimiento que el experto ha de suministrar está *determinado de antemano*. Como el experto no tiene responsabilidad ante el resultado final de un programa, su actividad puede estar guiada por el interés práctico de los jefes administrativos, punto éste que había aclarado antes Gouldner. Y lo que es evidente que los administradores *no* buscan sin nuevas hipótesis o nuevas interpretaciones que no resulten inmediatamente relevantes para los problemas prácticos que tienen en ese momento, por ejemplo, la enseñanza de la lectura. Tiene una consi-

<sup>62</sup> Jack D. Douglas, «Freedom y Tyranny in a Technological Society», *Freedom and Tyranny: Social Problems in a Technological Society*, Jack D. Douglas, ed. (New York: Alfred A. Knopf, 1970), p. 17.

<sup>63</sup> Véase el análisis del papel del experto en Alfred Schutz, «The Well-informed Citizen: An Essay on the Social Distribution of Knowledge», *Collected Papers II: Studies in Social Theory* (The Hague: Martinus Nijhoff, 1964), pp. 120-34.

<sup>64</sup> Michael W. Apple, «Prower and School Knowledge», *The Review of Education*, III (enero/febrero 1977), 26-49 y Michael W. Apple, «Making Curriculum Problematic», *The Review of Education*, II (enero/febrero 1976), 52-68.

derable importancia el hecho de que el experto haya de trabajar con problemas prácticos definidos por la institución, y no ofrezca consejo fuera de estos límites. Resulta cada vez más evidente que, por las razones que sean (la socialización de una posición, timidez debida a la presión política, la creencia de que las técnicas de ingeniería solucionarían todos nuestros problemas, las «determinaciones» ideológicas y materiales que afectan a la institución, etc.), la dirección administrativa de una gran organización trata de reducir, y probablemente eso es lo que se espera que haga, lo nuevo e incierto de una situación compleja a la que se enfrenta mediante una combinación prácticamente segura de «verdades antiguas y ciertas» sobre los procesos de la enseñanza<sup>65</sup>. Sin embargo, pocas cosas hay tan complejas en lo conceptual, ético y político como la educación, y los estudios pedagógicos apenas si han arañado la superficie de los intrincados elementos implicados. El hecho de que estas «verdades antiguas y ciertas» puedan resultar menos que eficaces, dadas las cuestiones planteadas por los teóricos de la reproducción y otros sobre la naturaleza complicada de los problemas educativos en las ciudades y otros lugares, no suele ser percibido como una consideración importante por los que tienen que tomar decisiones prácticas, pues, al fin y al cabo, es la función del experto enfrentarse a esa complejidad. Pero como ya vimos, el conocimiento que se espera aporte el experto ya está predeterminado, por lo que nos encontramos doblemente atrapados. Se espera que el experto proporcione servicios y consejos técnicos que ayuden a solucionar las necesidades de la institución; sin embargo, la gama de cuestiones y los tipos de respuesta que son realmente aceptables están ideológicamente limitados por lo que el aparato administrativo ha definido previamente como el «problema». De este modo prosigue el círculo de los resultados sin consecuencias.

Ciertamente, esto no es nuevo. Los dirigentes han utilizado el peritaje desde hace mucho tiempo. Sin embargo, debe quedar claro que desde el principio mismo de la valoración de los programas sociales y educativos, los tipos de ayuda requerida están determinados primordialmente por los objetivos políticos de los funcionarios, en apoyo de los cuales se solicitaban, a expensas con frecuencia de la capacidad de respuesta institucional a su clientela<sup>66</sup>.

Esto nos plantea una cuestión bastante provocativa. ¿Puede ver alguien el funcionamiento real de su trabajo, puede estudiar los procesos y resultados reales de los programas educativos, cuando la acción y la investigación emplean categorías y datos derivados de la institución, a la cual sirven, sin dar apoyo al mismo tiempo al apa-

<sup>65</sup> Florian Znaniecki, *The Social Role of the Man of Knowledge* (New York Harper & Row, 1968), pp. 45-9.

<sup>66</sup> Douglas, *American Social Order*, op. cit., p. 49. Véase también el análisis de cómo la experiencia en la ingeniería fue utilizada para apoyar a una ideología de gestión para que controlara la fuerza del trabajo en David Noble, *American By Design: Science, Technology, and the Rise of Corporate Capitalism* (New York: Knopf, 1977).

rato cultural y económico al que sirven esas categorías y datos?<sup>67</sup>. Por causa de este tipo de pregunta, debemos comentar ahora un punto decisivo. Para la evaluación e investigación curricular, o cualquier otra investigación educativa, tiene una particular importancia argumentar *contra* la tentación de utilizar acríticamente las estadísticas oficialmente recogidas basadas en esas categorías oficialmente definidas que solemos encontrar. La pregunta que más bien sería decisivo plantear es la siguiente: «¿Qué presuposiciones ideológicas apuntalan las construcciones dentro de las cuales fueron generados estos datos?»<sup>68</sup>. Mediante el planteamiento de cuestiones de este tipo podemos ilustrar las poderosas consecuencias normativas implicadas en el momento en que los educadores designan a los estudiantes por alguna abstracción institucional específica.

Ya he dicho que la distribución de etiquetas entre una población estudiantil es en realidad un proceso por el cual un grupo social hace juicios de valor sobre lo apropiado o inapropiado de la acción de otro grupo. Si esta perspectiva es correcta, los puntos que he ido enumerando sugieren la ausencia de investigaciones que demuestran cómo las estructuras ideológicamente hegemónicas de los grupos dominantes de la sociedad americana, cuando se imponen en las escuelas, tienen unas consecuencias éticas, políticas y sociales bastante amplias por cuanto que *pueden* ayudar a clasificar a los individuos, desde una fase muy temprana de su vida, de acuerdo con su clase, raza y sexo.

Estas cuestiones son francamente difíciles. Sin embargo, al buscar un alivio a los dilemas y responsabilidades morales, y políticos reales derivados del hecho de influir en los demás, los educadores han hecho lo que Szasz llama «mistificar y tecnificar sus problemas vitales». Esto tiene una relación muy significativa con la dominancia en el pensamiento educativo de metáforas y modelos psicológicos basados en una imagen neutral y «estrictamente científica».

Las orientaciones que tanto han predominado en la teoría educativa y curricular, y que ciertamente las han dominado en el pa-

<sup>67</sup> Esto no quiere decir que se ignoren los datos oficiales. Como Marx demostró en el *Capital*, los datos oficiales pueden ser excepcionalmente importantes para iluminar el funcionamiento real de un sistema económico así como las suposiciones que tiene detrás.

<sup>68</sup> Ian Taylor, Paul Walton, y Jock Young, «Advances Towards a Critical Criminology», *Theory and Society*, I (Invierno 1974), 441-76.

<sup>69</sup> El término «ciencia estricta» se refiere aquí a los campos cuyos intereses fundamentales reflejan y están dialécticamente relacionados con los intereses dominantes de los sistemas económicos industriales desarrollados, y se basan así en una lógica de proceso-producto o finalismo-racional. Estos intereses están en las normas técnicas, control y certeza. Entre los campos que uno podría señalar están la Psicología conductista y la Sociología. Véase Jürgen Habermas, «Knowledge and Interest», *Sociological Theory and Philosophical Analysis*, Dorothy Emmet y Alasdair MacIntyre, eds. (New York: Macmillan, 1970), pp. 36-54 y Michael W. Apple, «Scientific Interest and the Nature of Educational Institutions», *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, William Pinar, ed. (Berkeley: McCutchan, 1975), pp. 120-30.

sado, oscurecen eficazmente, y a menudo niegan, las profundas cuestiones éticas y económicas a las que se enfrentan los educadores. Como ya hemos visto, los educadores transforman estos dilemas en rompecabezas o problemas de ingeniería susceptibles de soluciones profesionales técnicas. Posiblemente sea el mejor ejemplo de esto la confianza casi total del campo en las perspectivas extraídas de la psicología del aprendizaje. La terminología extraída de esta psicología y sus campos aliados resulta totalmente inadecuada, por cuanto que desde su base desestima o aparta la atención del carácter básicamente político y moral de la existencia social y el desarrollo humano. El lenguaje del refuerzo, el aprendizaje, la retroalimentación negativa, etc., es una herramienta bastante débil para tratar la cuestión de lo que cuenta como conocimiento legítimo, la creación y recreación de significados personales e instituciones interpersonales, la naturaleza reproductiva de la enseñanza y otras instituciones, o para tratar nociones tales como las de responsabilidad y justicia en la conducta ante los demás. En esencia, como sucedía con el lenguaje de la organización de sistemas, el lenguaje de la psicología, tal como se utiliza en el currículo, «despolitiza y elimina la ética de las relaciones humanas y la conducta personal»<sup>70</sup>

Por ejemplo, en gran parte nuestros esfuerzos intensos para definir objetivos operacionales y establecer los «resultados» de los estudiantes en términos conductistas pueden interpretarse exactamente así, como trabajo intenso, si se me permite utilizar por el momento esa terminología común. Es decir, por la preocupación del campo por el funcionamiento de sus declaraciones de objetivos y «medidas de capacidad» se separa la atención de las consecuencias políticas y morales decisivas de nuestra actividad como educadores. De este modo, los medios se convierten en fines y los niños se convierten en unas abstracciones manipulables y anónimas llamadas «estudiantes». Friedrich expresa claramente una parte del problema al hablar del campo de la sociología, aunque podrían decirse las mismas cosas sobre una gran parte de la investigación y el lenguaje curricular<sup>71</sup>.

Los sociólogos parecen ser totalmente inconscientes del impacto que a largo plazo puede tener el llegar a *concebir a* los seres humanos como manipulables. El lenguaje —y la selección de símbolos que entraña— invade toda actividad social significativa, explícita o encubiertamente, consciente o inconscientemente. La manipulación simbólica del hombre no puede aislarse totalmente del resto de las relaciones simbólicamente mediatizadas de una persona con los demás. Cuando la vida intelectual de un hombre exige en

<sup>70</sup> Szasz, op. cit., p. 2.

<sup>71</sup> Robert W. Friedrich, *A Sociology of Sociology* (New York: Free Press 1970), pp. 172-3.

una medida cada vez mayor esa manipulación simbólica, éste corre el riesgo de concebir al hombre en otras áreas de su vida en unos términos que son particularmente susceptibles a una relación medio-fines, en lugar de apoyar una actitud hacia los demás en cuanto que fines en sí mismos.

Por tanto, el carácter manipulativo y las estructuras de la dominación ideológica de una sociedad más amplia se encuentra dentro del discurso curricular en el lenguaje básico de conducta y tratamiento y en las categorías utilizadas incluso para concebir las relaciones educativas. Por tanto, crea y refuerza unos modelos de interacción que no sólo reflejan, sino que realmente encarnan los intereses de estratificación, poder desigual, certeza y control que dominan la conciencia de las sociedades corporadas desarrolladas.

### ALGUNOS CONTRAEJEMPLOS

Podemos utilizar algunos ejemplos alternativos que demuestran que las concepciones, categorías y etiquetas que he estado analizando son en realidad de sentido común : e ideológicas, no preordenadas o «naturales». En nuestra sociedad se concede un alto premio a la inteligencia, especialmente en relación con la capacidad del estudiante de mejorar la producción de conocimientos económicamente importantes. Evidentemente, la escuela se organiza en parte alrededor de ese concepto y lo valora. Es importante el hecho de que lo limite a una versión muy constrictiva y sobre todo verbal de él, versión que suele encarnar el capital cultural de los grupos dominantes, pero ahora no es el punto decisivo. Lo que más bien debemos observar es que resulta posible describir otras concepciones alrededor de las cuales se podrían organizar nuestras instituciones sociales y educativas y se podría diseñar nuestra tecnología. Por ejemplo, pensemos en una sociedad en la que la característica más valorada fuera la *gracia* física y no nuestras definiciones explícitamente constreñidas de competencia e inteligencia<sup>72</sup>. En ese caso quienes fueran torpes o sólo llegaran a las categorías inferiores de gracia podrían ser discriminados. La estructura educativa de la cultura categorizaría a los individuos de acuerdo con su «capacidad de gracia». La tecnología estaría diseñada de tal modo que, para ser empleada, tendría que ser considerada como elegancia en movimiento.

Aparte de la gracia física (que en realidad no es un concepto tan estrafalario) también podríamos señalar la posibilidad de valorar, por ejemplo, la excelencia moral o el compromiso colectivo vis-

<sup>72</sup> Lewis A. Dexter, «On the Politics and Sociology of Stupidity in Our Society», *The Other Side*, Howard S. Becker, ed. (New York: Free Press, 1964), pp. 37-49.



to en muchos estudiantes de muchos países socialistas. Al fin y al cabo, estos tipos de elementos disposicionales son algunas de las cosas de las cuales trata la educación, ¿no es cierto? Sin embargo, tal como sugiere la literatura sobre currículo oculto, la escuela sobresale por enseñar lo opuesto. Por ejemplo, por el predominio de la evaluación individualista —tanto pública como privada, de uno mismo y de sus iguales—, en la situación escolar se enseña con bastante eficacia el subterfugio, el ocultamiento de los propios 'sentimientos, la alegría ante el fracaso de otro, etc. Esto se produce simplemente por el hecho de que el estudiante vive dentro de una institución y tiene que enfrentarse a su densidad, poder y competitividad<sup>73</sup>.

Las consecuencias de estos contraejemplos son bastante significativas por cuanto que indican que el intento serio de cambiar las concepciones comúnmente aceptadas de competencia podría exigir en *la práctica* el cambio de las regularidades básicas de la estructura institucional de la propia enseñanza. Estas regularidades forman parte de los «dispositivos de enseñanza» que comunican a los estudiantes las normas y disposiciones permanentes, que instruyen a los niños acerca de «cómo es el mundo realmente». Es importante observar las decisivas consecuencias que tienen cada una de estas concepciones alternativas para los negocios, la publicidad y otras instituciones de la sociedad más amplia. Actúan como poderoso recordatorio de que la crítica de muchas de las características de la escuela debe ir mano sobre mano con la crítica social, política y cultural. La escuela no existe en un vacío.

Por ejemplo, en gran parte el proceso de etiquetado que he estado examinando aquí tiene sus raíces en el interés por la eficacia. Es decir, las escuelas, en cuanto que agentes del control social y de la reproducción cultural y económica, necesitan operar en algún sentido como organizaciones eficaces y el etiquetado sirve de gran ayuda a este respecto<sup>74</sup>. Hay que racionalizar toda la actividad que sea posible y especificar los objetivos, para aumentar la efectividad del costo y la suavidad del funcionamiento y para eliminar los «desperdicios», la ineficacia y la incertidumbre. Además, el conflicto y la discursión sobre objetivos y procedimientos debe minimizarse para no poner en peligro los procedimientos y objetivos existentes. Al fin y al cabo, en estas regularidades institucionales básicas hay una gran inversión económica y psicológica. Por tanto, hay que desarrollar técnicas para el control y manipulación de la diferencia a

<sup>73</sup> Jules Henry, *Culture Against Man* (New York: Random House, 1963) y Philip Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968). La noción de Goffman sobre los «ajustes secundarios» es muy útil para interpretar algunas partes del currículo oculto. Goffman, op. cit., p. 189. Pueden encontrarse algunas alternativas a estas prácticas pedagógicas en William Kessen, ed., *Childhood in China* (New Haven: Yale University Press, 1975) y Geoff Whitty y Michael Young, eds., *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Driffield: Nafferton Books, 1976).

<sup>74</sup> Schur, op. cit., p. 96.

fin de impedir que un desorden significativo afecte a la vida institucional. Si se encuentran diferencias significativas (intelectuales, estéticas, evaluativas o normativas), deben incorporarse, redefinirse en categorías que puedan ser manejadas por las actuales presuposiciones burocráticas e ideológicas. Se olvida así el hecho de que esas presuposiciones están relativamente sin analizar y son, en realidad, *autoconfirmadoras* en tanto en cuanto los educadores utilizan categorías que han salido de ellas.

Sin embargo, señalar a la escuela como el origen de esta preocupación por la eficacia por encima de todo que hay en la educación, tal como he analizado en estos dos últimos capítulos, no deja de ser una valoración demasiado limitada. Las raíces de esta perspectiva están en una ideología que proporciona el marco constitutivo para el pensamiento y la acción de todas las sociedades corporadas, una ideología instrumental que sitúa en su corazón mismo la eficacia, la técnica estandarizada, el beneficio, la creciente división y control del trabajo y el consenso. Consecuentemente, el que la escuela, y especialmente el campo curricular, se incluya en lo que Kliebard ha llamado un modelo de fábrica<sup>75</sup>, forma parte de un problema social más amplio concerniente a la falta de respuesta de nuestras principales instituciones ante los sentimientos y las necesidades humanas. Si perdemos de vista este hecho, dejamos de prestar atención a una gran parte del problema real.

Sin embargo, como ya vimos, los educadores no están acostumbrados a reconocer la relación dialéctica entre la escuela y el control económico y cultural. Es un problema de *falta de reconocimiento*, que se complica por la saturación ideológica de la conciencia de los educadores. Como éstos emplean acríticamente las tradiciones de logro y socialización, ven como algo natural las etiquetas, categorías y conocimiento legitimado generado por esas perspectivas. El estatus científico aparentemente neutral de esas perspectivas oscurece las relaciones reales que tienen estas «diferenciaciones, evaluaciones y juicios de valor» con la división social del trabajo y con el control económico y cultural. En conjunto, constituyen un agente ideal de la hegemonía.

Aquí está actuando una compleja combinación de fuerzas. La tradición selectiva opera de modo que el capital cultural que ha contribuido al auge y dominación continuada de los grupos y clases poderosos se transforma en conocimiento legitimado que es utilizado para crear las categorías con las cuales son tratados los estudiantes. A causa del papel económico de la escuela, que distribuye diferencialmente un currículo oculto a los diferentes grupos económicos, culturales, raciales y sexuales, se pone un énfasis máximo en todas las diferencias lingüísticas, culturales y de clase que se apartan de lo «normal», que son entonces etiquetadas como desviaciones. Luego se utiliza el conocimiento técnico como un enrevesado filtro para

---

<sup>75</sup> Kliebard, «Bureaucracy and Curriculum Theory», op. cit.

estratificar a los estudiantes de acuerdo con su «capacidad» para contribuir a su producción. Esto aumenta la sensación de neutralidad del proceso de estratificación económica y cultural y encubre, dándole mayor legitimidad el funcionamiento real del poder y la ideología en una sociedad desigual. Tal como lo han expresado Bourdieu y Passeron: «Todo poder que consigue imponer significados, e imponerlos como legítimos, ocultando las relaciones de poder que son la base de su fuerza, añade su propia fuerza específicamente simbólica a esas relaciones de poder<sup>76</sup>».

La escuela realiza sus variadas funciones mediante la combinación entre el uso que hace de las perspectivas «neutrales» que encarnan los intereses de control técnico y de certeza y el modo en que sirve a los intereses de la reproducción económica y cultural. Las perspectivas técnicas que son enseñadas y utilizadas por los educadores *como* simples procedimientos, complementan la necesidad que tiene una sociedad desigual de maximizar la producción de conocimiento técnico, la distribución de una perspectiva acrítica y positivista y la producción de agentes con los valores y normas apropiados que vengan a cumplir las exigencias de la visión continuada del trabajo en la sociedad<sup>77</sup>. Se trata de un proceso dialéctico. La escuela también *legitima* el papel de ese conocimiento técnico y positivista. Lo emplea como una serie de procedimientos supuestamente neutrales, basados en «principios en última instancia correctos», para estratificar a los estudiantes de acuerdo con su contribución y con la maximización de las necesidades económicas. Por tanto, las formas culturales, que residen en el fondo mismo de nuestro cerebro trabajando en combinación con el nexo de relaciones que tiene la escuela con el campo: económico, ayudan a recrear la hegemonía ideológica y estructural de los poderosos.

El currículo explícito y el oculto, así como la historia de ambos, están vinculados a las categorías que empleamos para dar significado a nuestra actividad cotidiana, categorías que a su vez están unidas a los intereses sociales y los justifican. Puede ser duro pensar que los resultados de nuestros esfuerzos programáticos e intelectuales contribuyan a la hegemonía. Sin embargo, si vemos de qué modo ajustan estos elementos, relacionalmente, con las estructuras reales de dominación de una sociedad, podemos empezar a ver los mecanismos a través de los cuales opera en la escuela la reproducción cultural y económica. De ese modo obtendremos un cuadro más claro de por qué «el que tiene, consigue». Lo consigue gracias a muchas de las «determinaciones» de la escuela y otras instituciones que he examinado en este volumen.

<sup>76</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (London: Sage, 1977), p. 5.

<sup>77</sup> Un estudio etnográfico reciente y de excepcional interés sobre cómo esta producción de agentes opera en un nivel cotidiano, estudio que se aparta de la consideración de la escuela como cajas negras, puede encontrarse en Paul Willis, *Learning to Labour* (Westmead: Saxon House, 1977).

## CAPÍTULO 8

# MÁS ALLÁ DE LA REPRODUCCIÓN IDEOLÓGICA

### CONOCIMIENTO REAL Y PODER REAL

En el sugestivo examen que hace sobre la formación de la conciencia ideológica en las sociedades de libre empresa, Stanley Aronowitz ayuda a rastrear el desarrollo de una idea particular que se ha introducido en el fondo de nuestra mente. La idea, y su función ideológica, son muy similares al hilo que guió el análisis de los capítulos anteriores y especialmente del Capítulo 7. Afirma que la hegemonía opera en gran parte mediante el control del significado, mediante la «manipulación» de las propias categorías y modos de pensamiento que empleamos comúnmente. Así, hay una «tendencia interna del capitalismo a ir dando a las relaciones existentes entre las *personas* el carácter de las relaciones existentes entre las *cosas*. La producción de bienes invade todos los rincones del mundo social»<sup>1</sup>. Y el mundo social desigual en el que viven los educadores es representado por la reificación, la transformación en un bien del lenguaje que utilizan. Por tanto, tal como observaron Gramsci y Williams, el control cultural actúa como una importante fuerza reproductiva. Mediante la definición, incorporación y selección de lo que se considera como conocimiento legitimado o «real», mediante el planteamiento de un falso consenso sobre lo que son los hechos, habilidades, esperanzas y miedos apropiados (y el modo en que todos deberíamos evaluarlos) el aparato económico y cultural se vincula dialécticamente. Aquí el conocimiento *es* poder, pero sobre todo en las manos de los que ya lo tienen, de los que controlan ya el capital cultural del mismo modo que el capital económico.

Desde Marx, hemos hecho un largo camino para entender las conexiones existentes entre las ideas que en una sociedad se consi-

---

<sup>1</sup> Stanley Aronowitz, *False Promises* (New York: McGraw-Hill, 1973), p. 95, énfasis de Aronowitz.

deran como «conocimiento real» y la desigualdad del poder económico y cultural en las sociedades industriales desarrolladas. *La ideología alemana*, en donde elaboró su afirmación de que la «clase dominante da a sus ideas la forma de universalidad y las presenta como racionales y universalmente válidas» sigue sirviéndonos como importante punto de partida de cualquier intento de explicar las relaciones que existen entre conocimiento, ideología y poder. Es decir, por muy complejo que sea el análisis, y ciertamente ha de serlo, un principio fundamental de dichas investigaciones es el establecimiento de las conexiones dominantes de una sociedad y los intereses de los grupos y clases particulares.

Desgraciadamente, muchas personas han interpretado esto como una teoría de la conspiración; por ejemplo, el número de hombres y mujeres poderosos que conspiran para reprimir a las clases inferiores es relativamente pequeño. Sin embargo, el propio Marx que na decir sin duda algo más complejo al afirmar lo anterior. Su argumentación, que ha proporcionado el marco de referencia constitutivo para la investigación que hacemos en este volumen sobre la ideología y el currículo, era que de las relaciones productivas entre los individuos y grupos sociales se «generaban naturalmente los principios, ideas y categorías» que conforman y apoyan estas relaciones productivas (desiguales).

Sin embargo, mi primera afirmación es algo equívoca. Aunque dije «hemos hecho un largo camino...», sigue siendo problemático quién debe ser incluido en ese grupo. Pues como observé en los Capítulos 1 y 2, el «nosotros» implícito en esa frase hace referencia a individuos y grupos de personas interesadas que se han afiliado a lo que podría llamarse la tradición de estudios neomarxistas. Y ese «nosotros» no suele incluir a los sociólogos de la educación o investigadores del currículo, quizá por el intento de reforma (comprensible) que guía a ambos campos<sup>3</sup>.

Como hemos visto, las tradiciones usuales de la sociología de la educación y del campo del currículo consideran como relativamente neutral el conocimiento escolar, es decir, esos «principios, ideas y categorías» que se conservan y residen en nuestras instituciones educativas. Habíamos puesto el énfasis en las medidas de adquisición de la información, inclinaciones, habilidades y disposiciones y en el efecto de esas adquisiciones en su vida posterior. Cuanto mayor sea la adquisición de ese conocimiento, de los «paradigmas» usuales, mayor será el éxito de la escuela. La tradición alternativa que he empleado aquí, la cual tiene raíces profundas en la sociología del conocimiento y en la sociología crítica, ha entendido de for-

<sup>2</sup> Rob Burns, «West German Intellectuals and Ideology», *New German Critique*, VIII (primavera, 1976), 9-10.

<sup>3</sup> Esto no significa que el amelioramiento sea necesariamente neutral. Como ya he demostrado en este volumen, las posibles consecuencias latentes políticas, económicas y éticas de las prácticas de mejora nos llevan a ser poco optimistas con respecto a muchas actividades de mejora.

ma algo diferente los modos de conocimiento curricular. Los ha visto como mecanismos potenciales para el control y la selección socioeconómicos, y así los ha interpretado, al menos parcialmente, por medio de la frase de Marx.

Sin embargo, los participantes de esta tradición alternativa (el «nosotros») no la consideran simplemente como una escuela de pensamiento entre muchas. El énfasis se ha puesto más bien, y en eso estoy totalmente de acuerdo, en las cuestiones *previas* necesarias que deben plantearse antes de comprometerse (y quizá en lugar de ello) en los tipos usuales de investigación del conocimiento escolar. Así, una serie de cuestiones previas a aquellas que usualmente se plantean sobre el fracaso y el éxito escolar (por ejemplo, ¿lograron los estudiantes tal o cual nivel de conocimiento?) es de un tipo político y lógico diferente (¿de quién es el conocimiento?, ¿por qué se enseña a este grupo particular y de este modo particular?, ¿Cuáles son sus funciones reales o latentes en las complejas conexiones existentes entre el poder cultural y el control de los modos de producción y distribución de los bienes y servicios en una economía industrial desarrollada como la nuestra?). Sólo cuando podamos responder a estas preguntas tendrá sentido investigar nuestro relativo éxito en la promoción de la adquisición de formas particulares del capital cultural.

Es evidente ahora que estas investigaciones previas tienen relación con cuestiones ideológicas. Por razones políticas y conceptuales, critican los modos existentes de investigación del currículo y sugieren como alternativa un programa de investigación serio. Tal como Young y Bernstein han puesto de manifiesto repetidamente, aunque se ha tenido cierta conciencia del carácter ideológico de los aspectos de la educación, hasta fechas muy recientes ha habido poca o ninguna conciencia de que la propia forma y contenido de los mensajes del aula, de la vida escolar cotidiana, encierra «transmisiones» ideológicas. Para corregir esto, la selección y transmisión del conocimiento y las ideas que las guían tendrán que convertirse en foco primordial de una investigación curricular y sociológica de la escuela críticamente orientada<sup>4</sup>.

Visto bajo esta luz, el estudio del currículo, de los que se considera como conocimiento escolar apropiado y de los principios utilizados para seleccionarlo y valorarlo, forma parte de un problema más amplio. A lo largo del volumen he afirmado que esa investigación proporciona un área por medio de la cual podemos examinar la reproducción cultural y económica de las relaciones de clase de las sociedades desiguales. Por ello, es importante observar que estas investigaciones de la creación y recreación de la hegemonía obtienen su significado primordial no «simplemente» por su contribu-

<sup>4</sup> Dennis Warwick, «Ideologies, Integration and Conflicts of Meaning» *Educability, Schools, and Ideology*, Michael Flude y John Ahier, eds. (London: Halstead Press, 1974), p. 89.

ción a nuestro entendimiento, aunque a buen seguro ello sea importante. Su significado también procede del hecho de situarlas en un movimiento más amplio y políticamente progresista. De hecho, habría que decir aquí algunas cosas sobre el modo en que avanza tal movimiento político y económico progresista (y su comprensión concomitante). Dicho movimiento debe encarnar un *compromiso colectivo* de cara al entendimiento. Puesto en términos políticos, este compromiso ante el progreso compartido tiene, evidentemente, algo de una visión neomarxista, y quien mejor lo ha descrito ha sido el finado Lucien Goldmann<sup>5</sup>.

Para mí, la principal característica específica del pensamiento marxista es el concepto de *sujeto colectivo*: la afirmación de que, históricamente, la acción efectiva nunca es llevada a cabo por individuos aislados, sino por grupos sociales, y de que sólo en relación a éstos pueden entenderse los acontecimientos, modos de conducta e instituciones.

Por motivos retóricos, Goldmann ha sobreestimado un poco su argumentación, pero las implicaciones de ésta son muy importantes al pensar en nuestra propia obra. Sólo si nos comprometemos a examinar colectivamente la obra de cada uno, a utilizarla y abandonar lo que ya no sea útil o resulte más débil de lo que debiera, y a apoyarnos cada uno en los hombros del otro, podrá progresarse seriamente en nuestra comprensión colectiva de las instituciones como las escuelas y en nuestra acción sobre ellas.

No debemos esperar, por tanto, que una sola persona responda, o incluso plantee, a todas las cuestiones importantes concernientes al mejor modo de ver la relación existente entre poder y conocimiento. Ciertamente, no lo he hecho así en este volumen. Los que tienen una importancia excepcional son más bien los grupos concretos de personas a las que se añade a una tradición intelectual y social más amplia. Serán otros los que nos conducirán a una mayor claridad política y conceptual, quizá criticando y trabajando lo que yo he escrito aquí.

Evidentemente, todavía hay que dar pasos importantes en el programa de análisis de la : sociología y economía del conocimiento escolar que aquí he elaborado. Por tanto, quisiera sugerir algunos de los caminos que pueden tomar fructíferamente esos análisis. Aunque exista el peligro de reducir todo el conocimiento escolar a conocimiento ideológico, y esto sería una afirmación analíticamente absurda (¿hay alguna más ideológica?), queda todavía mucho que hacer con respecto a la cuestión de cuáles son los grupos específicos que controlan la selección del currículo en la escuela'. ¿De

---

<sup>5</sup> Lucien Goldmann, *Power and Humanism* (London: Spokesman Books, 1974), p. 1.

<sup>6</sup> He avanzado algunos propósitos de investigación a este respecto en Michael

quién es el capital cultural, tanto explícito como tácito, situado «dentro» del currículo escolar? ¿De quién es la visión de la realidad económica, racial y sexual, de quién los principios de la realidad económica, de quién los principios de la justicia social, encerrados en el contenido de la enseñanza? Estas cuestiones tratan del poder y del control de los recursos económicos (y de la ideología y economía de la industria editora de la sociedad empresarial). Probablemente, el análisis neomarxista del contenido cultural *real* sea el mejor modo de responderlas. Para ello, han de ser descubiertas en sus representaciones concretas en la escuela.

Para conseguir esto, necesitamos una sociología plenamente crítica de las formas culturales, la cual ha de vincularse con el modo en que se distribuyen en la sociedad estos artefactos culturales. En consecuencia, hemos de considerar que el estudio de la relación entre ideología y currículo tiene grandes conexiones con la valoración socioeconómica de otros mecanismos sociales que conservan y distribuyen la cultura popular y de élite. Por ejemplo, la obra de Lukacs, Williams y Goldmann es muy importante para empezar a entender de qué modo el contenido y la forma del conocimiento escolar, al igual que el contenido y la forma de las obras dramáticas y novelas principales, se relacionan con las estructuras del entorno social de economías industriales desarrolladas de orientación individual como la nuestra. El conocimiento que se obtiene en la escuela —esos «principios, ideas y categorías legitimados»— sale de una historia particular y de una realidad económica y política particulares. Y ha de entenderse volviendo a situarlo en ese contexto socioeconómico.

¿Pero cómo se consigue esto? Para captar de modo más completo la relación entre ideología y cultura, entre poder y conocimiento, esas investigaciones necesitan vinculaciones entre nuestra consideración de las formas que dominan la escuela y el análisis más estructural de los tipos de posibilidades imaginativas considerados como legítimos por la sociedad más amplia. Así, por ejemplo, tendríamos que investigar no sólo el conocimiento escolar explícito y tácito y los apuntalamientos ideológicos, éticos y evaluativos de los modos en que ordinariamente pensamos en nuestra actividad escolar, tal como hemos hecho aquí, sino que también deberíamos investigar otros aspectos del aparato cultural de una sociedad. Televisión y medios de comunicación, museos y carteleros cinematográ-

W. Apple, «Politics and National Curriculum Policy», *Curriculum Inquiry*, VII (n.º 4, 1978), 355-61.

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, Fredric Jameson, *Marxism and Form* (Princeton University Press, 1971); Raymond Williams, *Marxism and Literature* (New York: Oxford University Press, 1977); Raymond Williams, *The Long Revolution* (London: Chatto & Windus, 1961), y Lucien Goldmann, *Towards a Sociology of the Novel* (London: Tavistock, 1975). He examinado esto en mayor profundidad en Michael W. Apple, «Ideology and Form in Curriculum Evaluation», *Qualitative Evaluation*, George Willis, ed. (Berkeley: McCutchan, 1978).



ficas, películas y libros, todo lo que constituya una contribución duradera a la distribución, organización y, por encima de todo, control social del significado<sup>8</sup>. Podríamos unir estos elementos a los intereses sobre el currículo a que me he referido en este libro, de modo tal que nos permitiera desentrañar el modo en que la organización cultural de las cualidades humanas se relaciona con las condiciones de evolución histórica de los sistemas económicos desiguales como el nuestro<sup>9</sup>.

Evidentemente, las investigaciones de este tipo no se presentan solas. una teoría estructural del conocimiento escolar, y el problema de la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase existentes tras él, forma parte de una tarea más amplia consistente en demostrar analítica y empíricamente que lo que se genera «naturalmente» de las condiciones económicas, sociales y culturales existentes en nuestra sociedad son desigualdades. Estas no son desajustes que puedan fijarse, sino que más bien están regularizadas. Se hallan dialécticamente entretejidas y relacionadas con cuestiones sobre el poder y el control económico y cultural<sup>10</sup>. Así, cualquier preocupación sería por la relación entre la ideología y currículo será aún más poderosa en la medida en que trate también de explicar la economía política de la educación formal. De hecho, quizá sea casi imposible hacer una cosa sin hacer la otra".

A lo largo del libro, mi posición comprendía un compromiso político. En mi exploración de algunos aspectos de cómo funcionan las escuelas y los intelectuales de cara a la reproducción cultural y económica de las relaciones de clase, está implícita la afirmación de que es muy difícil que una teoría social y educativa sea neutral. Así, tal como decía en el Capítulo 1, la investigación curricular, y la educativa más general, tiene que tener sus raíces en una teoría de la justicia económica y social, la cual ponga su énfasis principal en el aumento de la ventaja y poder de los más desventajados. Afir-mar esto es afirmar también que tanto los temas de nuestras teorías e investigaciones como las explicaciones últimas de las relaciones entre los fenómenos estudiados son a menudo, tácitamente, juicios sobre el tipo de sociedad en que vivimos<sup>12</sup>. Quizá cuando tenga-

<sup>8</sup> Véase, por ejemplo, Michael W. Apple y Jeffrey Lukowsky, «Television and Cultural Reproduction», *Journal of Aesthetic Education*, en prensa.

<sup>9</sup> Eberhard Knödler-Bunte, «The Proletarian Sphere and Political Organization», *New German Critique*, IV (invierno, 1975), 53.

<sup>10</sup> Para una percepción interesante de cómo se ha aplicado esta perspectiva a un área de la política social distinta a la educación, véase Ian Taylor, Paul Walton y Jock Young, «Towards a Critical Criminology» *Theory and Society*, I (invierno, 1974).

<sup>11</sup> Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976) es el primer paso en una economía política de la educación, evidentemente. Falla, sin embargo, al no dar una relación de la reproducción cultural fuera de su análisis de las normas y rasgos característicos que las escuelas enseñan y refuerzan.

<sup>12</sup> Taylor, Walton y Young, op. cit., 463.

mos unos juicios más claros sobre el tipo de sociedad en que vivimos nuestra comprensión de los papeles que juega la escuela en la reproducción de esta sociedad será también más clara. He tratado de mostrar aquí lo provechosa que puede resultar esa búsqueda colectiva del entendimiento tanto conceptual como políticamente. Pues al fin y al cabo, el juicio personal sobre nuestro papel en la sociedad en que vivimos no es una cuestión abstracta. Es una cuestión a la que todos debemos enfrentarnos. Si no lo hacemos cumpliremos el papel del individuo abstracto, aquel que no se preocupa de investigar las relaciones reales que tiene con los grupos concretos de personas que producen las condiciones que nos permiten hacer nuestro trabajo. Si no pensamos relacionamente en esto estaremos dando la razón a Williams cuando dice que nuestra idea misma de la comunidad se ha marchitado en su raíz.

Quizá Williams tenga razón. Las reglas conceptuales que empleamos para definir nuestras situaciones, que usamos para diseñar nuestras escuelas y seleccionar las tradiciones que han de ser conservadas y distribuidas por ellas, muestran un señalado desprecio de tales valoraciones críticas. La superación de este desprecio exigirá una teoría crítica y coherente del orden social en que vivimos. Pero eso es exactamente de lo que se trata. Pues no sólo no hemos logrado situar el conocimiento que enseñamos, las escuelas que ayudamos a mantener y a nosotros mismos dentro de las relaciones estructurales básicas de las que formamos parte, sino que además hemos dejado de reconocer los beneficios diferenciales de esas mismas estructuras básicas.

Esto es importante. Así como en nuestras prácticas, valores y teorías comunes de la educación son aspectos de la hegemonía, nuestra conciencia (o su ausencia) del funcionamiento de las estructuras de nuestro sistema económico y político opera de un modo similar. También nos hace que dejemos de pensar estructural o relacionamente. Fija límites a la gama de interpretaciones que damos para definir nuestro sistema económico, cultural y político. Ciertamente, sustituimos una noción acrítica —distribuida por la escuela, medios de comunicación y otros mecanismos de una cultura dominante efectiva.— sobre la democracia pluralista que no proporciona una definición de los intereses y poderes que operan realmente en una economía desarrollada de libre empresa.

Los argumentos de Navarro sobre la naturaleza del «pluralismo» en una sociedad desigual, son instructivos a este respecto, especialmente sus referencias al modo en que una visión de la democracia pluralista encubre los conflictos reales que existen y los diferentes usos del poder destinados a que unos grupos particulares obtengan lo que quieren a expensas de otros grupos<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Vicente Navarro, *Medicine Under Capitalism* (New York: Neale Watson Academic Publications, 1976), p. 91.

Permítaseme poner aquí de manifiesto que la predominancia de miembros de las clases empresariales y media alta en nuestros pasillos políticos del poder no es la causa, sino más bien un síntoma, del modelo de dominancia de clase existente en nuestra sociedad. También quisiera subrayar que no supongo que la clase empresarial, o cualquier otra clase por lo que a esto se refiere, sea uniforme o que todos sus miembros compartan los mismos intereses. Lo cierto es que las clases sociales están divididas de acuerdo con bloques de poder que compiten por la influencia política, y esta competencia es lo que suele pasar a nuestros medios de comunicación y academias como el «gran pluralismo estadounidense». Pero en esa competencia por la influencia política, los bloques de poder de la clase media alta y de la clase empresarial ejercen una influencia cada vez mayor sobre los órganos del estado que los bloques de poder pertenecientes a la clase obrera y media baja. Como ha dicho Schattschneider, «el fallo del cielo pluralista es que los coros celestiales cantan con un acento muy especial...», el sistema está sesgado y desequilibrado en favor de una fracción de una minoría». Ciertamente, bajo estos específicos intereses de bloques de poder, y trascendiéndolos, hay unos intereses de clase mucho más importantes que son decisivos para explicar la conducta política de nuestro sistema. Así, con gran frecuencia, la legislación federal produce un modelo coherente de efectos que beneficia al 20 por 100 de los que están arriba en nuestra sociedad en mayor medida que al 80 por 100 de los que están abajo.

De este modo, el capital económico sucede al capital económico. Y aunque nuestras tendencias ideológicas nos hagan creer que es el otro modo, la forma política y los intereses económicos de los poderosos se unen en los beneficios reales generados naturalmente de esa coyuntura.

He tratado de poner de manifiesto que esa estrecha conexión entre poder y control que existe entre el gobierno y las clases dominantes que describe Navarro, existe también entre la escuela y otros grupos. Mezclando el análisis económico y cultural, y centrándonos en los mecanismos históricos y actuales que permiten a los educadores y a la escuela seguir cumpliendo su papel reproductor del individuo abstracto, la tradición selectiva, el consenso ideológico y la hegemonía, podremos aclarar mejor este tipo de conexiones.

## MÁS ALLÁ DE LA REPRODUCCIÓN

En todo este libro he utilizado el lenguaje de la distribución y la reproducción. Este lenguaje ha tenido el beneficio conceptual de

ayudarnos a revelar el poder que tienen las instituciones existentes para mejorarse a sí mismas, para poner límites al orden social y a nuestro modo de pensar en él, de modo que se maximicen las ventajas de los que poseen el capital cultural y económico. Sin embargo, incluso con este tipo de beneficio conceptual, las metáforas mismas a las que he tenido que recurrir aquí pueden encubrir también algunas cosas. La noción de reproducción puede llevarnos a suponer que no existe (y quizá puede existir) una resistencia significativa a ese poder<sup>14</sup>. No es así. La lucha continua por los derechos democráticos y económicos llevada acabo por los trabajadores, los pobres, las mujeres, los negros, los nativos americanos, latinos y otros sirve de poderoso recordatorio de la posibilidad y de la realidad de una acción concreta. Una buena parte de esta lucha permanece relativamente descoordinada y carece de una teoría coherente de la justicia social. Una parte ha sido «incorporada» a unos caminos que no plantean amenaza alguna a los intereses establecidos<sup>15</sup>. Una gran parte de ella no recibe información alguna en los medios de comunicación y no se incluye en el «conocimiento legitimado» que encontramos en la escuela. Sin embargo, el hecho mismo de que vuelva haber grupos de estudio y movimientos socialistas democráticos serios, de que haya grupos de estudio de trabajos históricos entre los profesores y administradores de numerosas escuelas, de que haya estudios concretos, debates y un interés renovado en las universidades entre los grupos oprimidos y en otros lugares con respecto a la teoría marxista y la acción colectiva, constituye todo ello una referencia al problema de utilizar acríticamente la noción de reproducción.

Ciertamente, debemos ser sinceros con respecto a los modos en que el poder, el conocimiento y el interés están interrelacionados y se hacen manifiestos, acerca del modo en que la hegemonía se mantiene económicamente y culturalmente. Pero también debemos recordar que *el sentido mismo de futilidad personal y colectiva que puede proceder de esa sinceridad es en sí mismo un aspecto de una cultura dominante efectiva*. Como forma ideológica puede alejarnos de la acción concreta con respecto a las condiciones que nos niegan «los valores que más apreciamos».

No obstante, la cuestión de la sensación de futilidad tiene otro lado. Implica la creencia concomitante de que cualquier acción de mejora en el nivel cotidiano de la escuela, el lugar de trabajo y otros lugares simplemente sostiene un sistema desigual. Esta posición es igualmente problemática.

La noción de que toda acción de mejora viene a ser algo parecido a un soborno inconsciente pagado por los reformistas liberales

<sup>14</sup> Estoy en deuda con la profesora Yolanda Rojas, de la Universidad de Costa Rica, por varios de estos puntos.

<sup>15</sup> Véase el análisis de la historia de algunos aspectos del movimiento laboral americano en Aronowitz, op. cit.

a las mujeres, negros, trabajadores y otros, soborno que les impida presionar a favor de cambios más espectaculares, creo que es una extraña posición. Se basa en una suposición de probabilidad bastante simplista. Supone que existe algo parecido a una correspondencia unilateral entre el intento de mejorar la vida de hoy o del futuro próximo y la prevención de una revolución que surgiría naturalmente si esperáramos a que las condiciones empeoraran lo suficiente. Esta lógica es muy extraña, por no decir otra cosa. El estatus de la palabra «naturalmente» es bastante extraño, puesto que implica un regreso a una concepción mecanicista de la historia. Supone que existen leyes inmutables del desarrollo económico y político, que esas leyes no son formadas y reformadas por la práctica humana real de los grupos conscientes de actores humanos.

Además, esa noción es extrañamente ahistórica. Como ha señalado Aileen Kelly en sus comentarios sobre la relación entre política socialista y reforma de mejora, las luchas llevadas a cabo para mejorar las condiciones cotidianas de nuestras instituciones económicas y culturales son decisivas. Pueden convertirse en lo que ella ha llamado «batallas políticas»<sup>16</sup>. Es decir, sólo por la acción sobre las cuestiones cotidianas puede volverse sensible, un marco de referencia crítico. No comprometerse en esas acciones bienpensantes es perder la oportunidad de educación política y de comprobar las propias teorías en una praxis real<sup>17</sup>

### ¿A DÓNDE VA EL CURRÍCULO?

Con independencia de las sugerencias de nuevos análisis que traté al principio de este último capítulo, estos puntos tienen unas consecuencias importantes para el replanteamiento de algunas de nuestras posiciones ideológicas en cuanto que curriculistas, investigadores y educadores. Para trabajar seriamente nuestro movimiento debe alejarse progresivamente del actual marco de referencia organizativo y «cuasi científico», el cual tiene sus raíces en las tradiciones de rendimiento y socialización que influyen ahora en la mayoría de las empresas del campo, debiendo dirigirse a cambio hacia una estructura política y ética. Aunque en el campo existe ciertamente una necesidad de expertos técnicos —al fin y al cabo, los curriculistas tienen que ayudar al diseño y creación de entornos concretos basados en nuestras diferentes visiones educativas.— con mucha frecuencia la perspectiva técnica y de eficiencia proporciona los problemas, mientras que otras consideraciones, como las analizadas en este volumen, son meras ideas adicionales, si es que llegan

<sup>16</sup> Aileen Kelly, «A Victorian Heroine: A Review of *Eleanor Marx*», *New York Review of Books*, XXIV (26 enero 1978), 28.

<sup>17</sup> Esta combinación de acción en las cuestiones cotidianas con los objetivos a largo plazo está excepcionalmente bien descrita en William-Hinton, *Fanshen* (New York: Vintage, 1966).

a ser consideradas. Una relación más apropiada exigirá que la competencia técnica y la ciencia educativa se aseguraran con firmeza dentro de un marco de referencia que busque continuamente ser autocrítico, y que coloque en el centro de sus deliberaciones la responsabilidad de una persona de tratar a otra ética y justamente y la búsqueda de una serie de instituciones económicas y culturales que posibiliten esa responsabilidad colectiva.

Habermans amplía estos argumentos y sus consecuencias a la reconstrucción de la práctica y la investigación curricular. Afirma que las instituciones controladoras y burocratizadas de las sociedades como la nuestra exigen en modo creciente un conocimiento científico y técnico. Las comunidades de investigación, por ejemplo, generan nuevas racionalidades y técnicas que permiten a las fuerzas ideológicas y económicas un mayor control y dominio de los individuos y los grupos. Sin embargo, aunque estas comunidades producen datos que apoyan los mecanismos y tejidos institucionalizados existentes de la reproducción y el control, se hallan también en una posición axial y estratégica cada vez más importante. Por las contradicciones estructurales que hay dentro de las universidades, y por el hecho de que las normas sociales básicas que guían idealmente a las diversas comunidades «científicas» e «intelectuales» descansan primordialmente sobre un fundamento de comunicación abierta y sincera<sup>18</sup>, en esos grupos, así como en la clase obrera, movimientos de mujeres y otros, hay un potencial de reconocimiento del control y dominio innecesarios que se da en la mayoría de las instituciones de la sociedad. Además, sólo con que una pequeña porción de la comunidad de practicantes y estudiosos de la educación reconociera las perspectivas casi neutrales que dominan sus acciones, racionalidad, lenguaje e investigaciones, se produciría el positivo efecto de iluminar el hecho de que las formas educativas y otras formas de la investigación y la mejora social desestiman el significado ético, económico y político de su obra<sup>19</sup>. Dicho de otro modo, el desarrollo de una perspectiva dentro de la comunidad educativa puede «contribuir a la creación de programas alternativos de investigación y desarrollo» que cuestionan las suposiciones comunes que apuntalan el campo.

A este respecto, es igualmente importante que<sup>20</sup>:

Se puede generar un conocimiento, relacionado con las necesidades de las personas que están tratando de construir la comunidad social, que se resista a la manipulación cultural, que facilite los movimientos de descentralización

<sup>18</sup> Cf., Norman Storer, *The Social System of Science* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966).

<sup>19</sup> Schroyer, *The Critique of Domination* (New York: George Braziller 1973), pp. 165-6.

<sup>20</sup> Ibid., p. 172.

y que, en general, contribuya a la realización de necesidades humanas que, sin ese conocimiento, serían ignoradas. Mediante la reorientación de la comunidad científica, o al menos de una parte significativa de ella (las perspectivas críticas), podrían convertirse en una fuerza material para el cambio al contrarrestar la tendencia actual de la ciencia a la formación y realización de la política estatal.

Estas argumentaciones implican que los modelos propuestos de investigación y práctica son decisivos para llevar a cabo un progreso sustancial.

No obstante, hemos de enfrentarnos aquí a la realidad. Para muchas personas, la idea misma de recuperar un control real de las instituciones sociales y el desarrollo es algo abstracto y «absurdo». En general, la hegemonía existe y muchas personas consideran que las instituciones económicas, sociales y educativas de la sociedad se orientan básicamente hacia sí mismas, por lo que tienen poca necesidad de participar en ellas y éstas tienen poca necesidad de comunicar y discutir sus fines y medios. Aunque la desintegración de aspectos de la vida familiar, escuelas, trabajo, salud, etc., es a menudo evidente (aunque la centralización del control de estos aspectos de nuestra vida colectiva está siendo encubierta cada vez más por una retórica liberal y pluralista). Las categorías básicas de la lógica corporativista han llegado a formar parte del sentido común en tal medida que muchas personas ya ni siquiera contemplan la necesidad de una emancipación, a no ser un sentido anómico que invade a determinados segmentos de la población. Ello hace que sea más esencial, por ejemplo, el desarrollo de una comunidad curricular crítica, pues aquí es donde puede originarse una parte de la crítica sistemática de las categorías básicas y las prácticas que ayudan a producir las instituciones problemáticas y los agentes que las habitan. Es decir, una de las condiciones fundamentales de la emancipación es la capacidad de «ver» el funcionamiento real de las instituciones en toda su complejidad positiva y negativa. La capacidad de iluminar las contradicciones de las regularidades existentes y, finalmente, la de ayudar a los demás (y dejarles que nos ayuden a nosotros) a «recordar» las posibilidades de espontaneidad, elección y de modelos de control más iguales.

Esto significa que los curriculistas deben adoptar una posición de defensa en una serie de frentes críticos, tanto dentro como fuera de la educación. Entre las posturas internas más importantes estaría la de apoyar los derechos de los estudiantes (y los derechos democráticos de los profesores, grupos oprimidos y otros). Dado que el currículo, en cuanto que campo, tiene como una de sus preocupaciones primordiales la tarea de crear accesos al conocimiento y

<sup>21</sup> Schroyer, op. cit., p. 248. Véase también Hinton, op. cit. y Joshua S. Horn, *Away With All Pests* (New York: Monthly Review Press, 1969).

la tradición, especialmente a aquellas áreas que han sido víctimas de la tradición selectiva, la cuestión del derecho estudiantil a tener libre acceso a una información política y culturalmente sincera y a la expresión pública basada en ésta no se puede separar de nuestra búsqueda de entornos educativos justos

No sólo un modelo de defensa y crítica debería guiarnos en las cuestiones de derechos económicos, legales y culturales de los estudiantes, profesores y otros grupos oprimidos, sino que también debemos guiarnos por otras cuestiones que abundan en el uso creciente de modelos terapéuticos en la educación, modelos que sirven de excusa para cambiar al niño individual en lugar de la estructura social e intelectual de la escuela para hacerla más reponsable.

Considérese, por ejemplo, el actual crecimiento rápido de un lenguaje de «tratamiento» por parte de los educadores. La modificación de conducta, o el enfoque de objetivos conductistas, es un buen ejemplo de esto. Los educadores hablan de dar determinados «tratamientos» especificables para producir determinados «resultados» especificables. Aun sin atender el hecho de que las supuestas relaciones de causa y efecto entre tratamiento y resultado son bastante difíciles de establecer psicológica y lógicamente, hay implicaciones éticas, y especialmente legales, concernientes a las perspectivas de las que surgen las categorías, etiquetas y procedimientos clínicos y terapéuticos que deben destacarse y que pueden proporcionar los medios tácticos para enfrentarse a muchas de las prácticas comunes en las instituciones educativas.

Una serie de estudiosos en temas legales han adoptado la posición de que antes de iniciar cualquier tipo de programas terapéuticos se tienen que satisfacer una serie de criterios. En primer lugar, debemos estar seguros de que el motivo que hay detrás es verdaderamente terapéutico y *que es improbable que se pervierta convirtiéndose en un mero mecanismo de control social*. Sin embargo, como hemos visto, una gran parte del trabajo curricular del pasado ha funcionado exactamente de ese modo. • Esto es especialmente cierto por lo que se refiere a la ideología de control en el movimiento de evaluación y comprobación, aunque en gran parte lo mismo podría decirse de muchas prácticas educativas que seguimos empleando, los tipos de instituciones que diseñamos y las formas de interacción que las dominan. Este cuestionario debe verse no sólo en relación con el pasado y el presente, sino también en los términos de los usos futuros. Ningún programa amplio de diagnosis y tratamiento de remedio, mejora y «ayuda» debe recibir la aprobación institucional en base a que los practicantes necesitan mucha mayor

---

<sup>22</sup> Michael W. Apple, «Justice As A Curriculum Concern», *Multicultural Education*, Carl Grant, ed. (Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977), pp. 14-28.

<sup>23</sup> Clarence Karier, «Ideology and Evaluation», *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Michael W. Apple, Michael J. Subkoviak y Henry S. Lufier, Jr., eds. (Berkeley: McCutchan, 1974), pp. 279-320.



flexibilidad en los métodos que utilizan para alcanzar mayor eficacia, sin que al mismo tiempo no se demuestre claramente que no se exceden más allá de lo que es necesario para lograr sus objetivos (si en realidad esos objetivos son *justos* en lo ético, político y educativo) .

En segundo lugar, el programa debe demostrar, *antes de su puesta en práctica*, que es capaz de lograr sus metas. Sin ello, «el programa se puede convertir en una intervención en las vidas y libertades de las personas sin que exista una finalidad aceptable. El individuo habrá sido sacrificado sin que la sociedad haya ganado nada». En tercer lugar, y esto es lo más importante para mi presente análisis, *deberán preverse de antemano, y sopesarse apropiadamente, los efectos secundarios indeseables, cualquier resultado latente de esas interferencias en la vida de un individuo que sea posible ver de antemano*<sup>23</sup>. Tal como he demostrado aquí, algunas de las contradicciones y resultados éticos y políticos latentes de nuestro trabajo son realmente profundos.

Los educadores tienen mucho que aprender del hecho de que las nuevas técnicas de control social y conductual, cada vez más sutiles, parecen generar un ímpetu que les hace generalizarse más allá de su situación inmediata. Por tanto, cualquier proposición para utilizar esas técnicas deberá examinarse con todo cuidado y deberá incluir al menos salvaguardias de procedimiento, para que los estudiantes y los padres impidan los abusos de los programas y que garantice que son compatibles con una sociedad diversa y (supuestamente) «pluralista» .

Estas salvaguardias y precauciones legales no son más que un paso, sin embargo, y en realidad representan un enfoque limitado al problema del control y los usos éticos de nuestras perspectivas y prácticas de sentido común, aunque tal como observé pueden ser importantes para estimular la acción concreta y la educación política. Un segundo paso consiste en examinar y plantear críticamente cuestiones serias sobre la base misma de estos programas y procesos y su papel en la creación de la hegemonía. Como ejemplo final cotidiano, consideramos por ejemplo el crecimiento de un modelo de terapia en cosas tales como los valores, materiales de clarificación y técnicas que se encuentran en los estudios sociales. ¿Se trata de ejemplos de la transformación continuada de los intereses explícitos de clase en el lenguaje científico y liberal de la ayuda neutral, ejemplos del poder de la enseñanza para extender su ethos racional incluso a las disposiciones más privadas y personales de los estudiantes, de modo que puedan ser éstos mejor controlados? ¿Son indicativos de la necesidad, de una sociedad dominada por intereses, de control, de acumulación de capital, de racionalidad instrumental

---

<sup>24</sup> Nicholas N. Kittrie, *The Right to be Different: Deviance and Enforced Therapy* (Baltimore: John Hopkins, 1971), p. 336.

<sup>25</sup> Ibid., p. 339.

y, ciertamente, de «producir» individuos que se sientan a gusto en unas instituciones con escaso significado personal? ¿Son el equivalente, tal como yo sospecho, del uso creciente de procedimientos de relaciones humanas en el lugar de trabajo destinados a mejorar el control de la fuerza de trabajo industrial y empleada? <sup>26</sup>. Aunque estas preguntas no tienen una fácil respuesta, deben ser examinadas para que los curriculistas y demás educadores sean conscientes de las funciones ideológicas latentes de su trabajo.

Debería aclararse, por tanto, que en parte la tarea de establecer una base más firme para el campo del currículo y para la educación en general consiste, para sus practicantes, en distanciarse de quienes controlan el poder político y económico, y de los caminos hacia ellos, actualmente bastante limitados en esta sociedad. No quiero decir con esto que los curriculistas no deban comprometerse en una argumentación y un análisis políticos y económicos. *Lo cierto es todo lo contrario*. Lo que tienen que hacer más bien los miembros del campo es abandonar su aceptación total de la ideología y las instituciones que predominan en sociedades corporadas como la nuestra. Necesitan *afiliarse* a grupos culturales, políticos y económicos que trabajen conscientemente para alterar las dos posiciones institucionales que limitan las vidas y esperanzas de tantas personas de esta sociedad. Evidentemente, ello implica una forma de cuestionamiento bastante difícil. Sin embargo, a menos que examinemos otras formas de acción y reflexión, como las generadas de las tradiciones críticas a las que me he referido; unas formas que nos permitan plantear cuestiones más importantes y comprometernos en una acción colectiva efectiva, no estaremos siendo sinceros con nosotros mismos. En consecuencia, lo que estoy pidiendo aquí es una redefinición de nuestra situación, una redefinición que reconozca no el ideal ideológicamente cargado del intelectual no comprometido, sino que se tome seriamente la implicación apasionada de la que hablaba Gramsci en su noción del intelectual *orgánico*, quien participa activamente en la lucha contra la hegemonía <sup>27</sup>.

Creo que, para terminar, tendremos que enfrentarnos abiertamente a una serie de cuestiones. ¿Podemos enfrentarnos los educadores, honestamente, a la probabilidad, ciertamente nada próxima, de que muchas de nuestras respuestas y nuestras acciones sean situacionales y estén llenas de ambigüedad? Teniendo esto en mente, ¿cómo comprometemos con la acción? En parte, la respuesta está en la comprensión de que nuestro propio compromiso con la racionalidad, en el sentido más amplio del término, nos *exige* iniciar la dialéctica de la comprensión crítica que formará parte de la

<sup>26</sup> Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital* (New York: Monthly Review Press, 1975).

<sup>27</sup> Carl Boggs, *Gramsci's Marxism* (London: Pluto Press, 1976), especialmente el Capítulo V. No es simplemente una idea teórica. Podemos encontrar en Cuba modelos de ese papel que deseamos ponderar.

**praxis política. Pero otra parte de la respuesta queda iluminada por los argumentos que he trazado en este libro. Incluso nuestra actividad «neutral» puede no serlo tanto. Nuestro trabajo sirve ya a intereses ideológicos. No hay otra elección que comprometerse.**