

1. Tomado de: Goodson, I. (2003). Estudio del Currículum. Casos Y metodos. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 45-58

CAPÍTULO 2

Investigar la enseñanza: de lo personal a lo programático

En este capítulo ofrezco una exploración inicial de los orígenes personales de la investigación académica y una breve introducción al campo de estudio que he investigado. Siempre es difícil cuestionar la relación entre uno mismo y lo que estudia debido, entre otras cosas, a la dificultad de la reconstrucción retrospectiva. Creo, sin embargo, que es importante intentarlo, porque lo que se estudia no es un proceso de investigación imparcial. Se trata de una empresa que se origina en lo social y lo político, y nos convendría recordarlo. Recuerdo la descripción que J. G. Farrell hace de los académicos en *The Singapore Grip*:

Sentía que le afligía un vacío que había aparecido entre el pensamiento y los sentimientos, la lejanía, la imparcialidad de sus amigos con respecto a las asignaturas que impartían o estudiaban. Estaba de acuerdo con ellos sobre la importancia de la objetividad. Pero lo que hacía falta, declaró... era una «objetividad apasionada (defínase ésta como sea)».

MOTIVACIONES PERSONALES

Desde mi experiencia como colegial en Inglaterra inmediatamente después de la segunda guerra mundial me ha interesado profundamente el proceso de «la enseñanza». Mis propios padres vieron los logros de su gobierno laborista después de la guerra demostrado claramente en la nueva enseñanza que se me ofrecía a mí y a otros niños de familias de clase obrera. Aquí, me dijeron, estaba mi oportunidad para aprender, una oportunidad para empezar a comprender el mundo en que estaba creciendo.

Sin embargo, desde el comienzo experimenté extrañas contradicciones, porque mientras por un lado se suponía que yo debía aprender, la mayoría de las preguntas a las cuales buscaba, a tientas y sin poder expresarlas, una respuesta, no se encontraban en el programa del centro. Eran, debo reconocer, preguntas por lo general infantiles, pero giraban en torno a mi comprensión del mundo en esa época. Eran temas que conversábamos en casa: ¿Por qué tenía que trabajar tanto mi padre? ¿Por qué no lo veía por las mañanas, ni hasta tarde por la noche? ¿Por qué mi madre tenía que trabajar para «mantenerme»? ¿Por qué los campos donde jugaba se estaban cubriendo de urbanizaciones cada vez más extensas destinadas a personas de escasos recursos? ¿Por qué debíamos caminar (y luego ir en coche) cinco kilómetros para llegar hasta la escuela? ¿Por qué estaba la escuela en un pueblo elegante y no en el mío? ¿Por qué se trataba de modo diferente a los niños de mi pueblo que a los niños de la localidad donde estaba la escuela?

Estas eran, entonces, las cuestiones de mi mundo; pero ¿por qué nunca se hablaba de ello, ni mucho menos se estudiaba en el colegio?

Mis inquietudes sobre la escuela aumentaron cuando fui al instituto selectivo de enseñanza secundaria. Aprobé el examen de los once años y me enviaron a un instituto de bachillerato (nuevamente, a gran distancia de mi pueblo). Ahora todos mis amigos asistían a la escuela de nuestro pueblo: un instituto de enseñanza secundaria. El largo viaje al instituto de bachillerato a través de los barrios de clase obrera luciendo una chaqueta azul veneciano y sombrero con correa amarilla afirmaron en mí una fascinación incurable por la enseñanza. (La fascinación duró más que la chaqueta y el sombrero, que terminé por esconder en la alforja de la bicicleta para ponérmelos al llegar al colegio.)

En el instituto el currículum hizo que el sentido de dicotomía que había experimentado en la escuela primaria pareciese poca cosa. En aquel centro, no sólo el contenido era extraño y aburrido, sino la forma misma de transmitirlo y la estructura (mediante una formación «positiva») me dejaban totalmente perplejo. Mi experiencia escolar se parecía a la de aprender un idioma extranjero. Un factor importante en este desplazamiento cultural era el currículum del colegio.

En el instituto me marchité: hice nueve exámenes de nivel ordinario y suspendí ocho. A los quince años me encontré trabajando en una fábrica de patatas fritas. Más adelante, sin embargo (debido a la intervención de un profesor), regresé al colegio y a pesar de encon-

trarme aún aplastado por un sentido de alienación ante las disciplinas, comencé a realizar las pruebas de repetición mecánica y de memorización que se premiaban con el éxito en los exámenes.

A esto siguieron un título universitario (en historia económica) y un período de trabajo de doctorado sobre la inmigración irlandesa en la Inglaterra de la época victoriana. Pero en 1968 la persistencia de una sensación de dicotomía entre la vida y el estudio me hicieron abandonar totalmente la idea de una carrera académica. Los puntos de partida para esta decisión fueron dos artículos, uno de Basil Bernstein en *New Society*, «Open Schools, Open Society», el otro de Barry Sugarman sobre las culturas de los alumnos de las escuelas secundarias (*British Journal of Sociology*, 1967).

Estos artículos me hicieron ver que existía un tipo de estudios académicos que permitían investigar las experiencias diarias de alumnos y de las personas comunes y corrientes. En resumen, unos métodos de investigación que permitieran que, finalmente, se produjera una conexión entre mi experiencia de la vida y mis preguntas intelectuales sobre aquella experiencia. Pero, igual que antes, tuve que abandonar mis intereses intelectuales para aprobar exámenes; una vez más tuve que renunciar a una carrera académica para poder reconiliar el estudio conmigo mismo con algún grado de autenticidad.

En el centro de los exámenes y la carrera académica que siguen se encontraban los mismos conocimientos extraños y aparentemente redundantes. ¿Se trataba solamente de una patología personal que me llevaba a rechazarlos? ¿De algún tipo de infantilismo? ¿De alguna batalla con una figura paterna? O algo peor, ¿se trataba de un problema de respuesta individual?

La decisión de abandonar mi carrera académica fue, en esencia, un cambio de rumbo positivo. Una vez identificado el tipo de trabajo resumido por Bernstein y Sugarman, vi las nuevas escuelas integradas como los lugares donde quería trabajar. Aquí mis propias bases y experiencias sociales podrían coincidir con las de mis alumnos para encontrar un «lenguaje común» de diálogo entre el profesor y el alumno. Para la nueva generación de alumnos de hogares de clase obrera podría existir algo más allá que la alienación omnipresente que yo había experimentado en el colegio.

Con estas esperanzas partí de mi hogar obrero en un pueblo de Berkshire para establecerme en otro pueblo de Leicestershire y comenzar a enseñar en un centro integrado. La escuela era nueva, muy bien equipada y sumamente innovadora. El entorno del colegio era

muy liberal y amistoso. No existían los uniformes, ni los castigos y muy poca obligaciones, no había una organización estricta, ni campanas, ni equipos escolares. El profesorado era sumamente talentoso y entregado:

De esta manera, la mayoría de los «estorbos» o los dispositivos obligatorios y represivos que condenamos en nuestros informes sobre la enseñanza, estaban ausentes. Las relaciones con nuestros clientes (en su mayoría) de clase obrera eran, sencillamente, maravillosas (no se trata de una retrospectiva idealizada, existe muchas evidencias que lo apoyan). Sin embargo, el esfuerzo educativo resultaba todavía altamente problemático. Un aspecto me asaltaba por la intratabilidad de su forma y la irrelevancia de su contenido: el currículum, especialmente el currículum para los exámenes.

Recuerdo haberme encontrado sentado una noche después de un día de frustración total preguntándome una y otra vez, ¿de dónde diablos salió esta cosa (es decir, el currículum)?¹

Se había creado una escuela integrada para unificar la experiencia educativa de todos los niños. Antes, los centros se habían organizado principalmente en institutos de bachillerato (predominantemente para la clase media) e institutos de enseñanza secundaria (principalmente para la clase obrera). A los institutos de bachillerato se les daba preferencia en cuanto al personal, los mejores profesores, más recursos. Cualquiera noción de igualdad o democracia ponía en dificultades la defensa de un patrocinio tan premeditado de privilegios para ciertos grupos sociales.

Pero los centros de enseñanza integrada, reorganizados como escuelas para todos, supuestamente para poder ofrecer un currículum para todos, habían retenido gran parte de la forma y el contenido del currículum del modelo de enseñanza anterior. Especialmente en el «terreno alto» de los exámenes de nivel ordinario y avanzado, el currículum derivaba, principalmente, del currículum del instituto de bachillerato selectivo que yo había conocido.

Como ya vimos, yo había odiado la irrelevancia y la pedantería de aquel currículum. Pero ¿se trataba de una patología individual? Yo observaba año tras año, como profesor en el centro de enseñanza integrada, cómo este currículum, con su continuidad del viejo instituto selectivo de bachillerato, destruía el deseo y el interés de prácticamente todos mis estudiantes de origen obrero. Si el problema de la educación para las masas tenía un punto central, estaba aquí. Lejos de representar una patología individual, el rechazo del currículum

que se ofreció era, por unanimidad, colectivo. El rechazo más consistente y unánime se reservaba a las disciplinas de las que había que examinarse, las llamadas «tradicionales». Fijar estas disciplinas tradicionales como el fundamento de la enseñanza integrada representaba de inmediato una renuncia a ciertos grupos para privilegiar a otros. Parecía que los modelos divisorios que alguna vez se impusieron a través de diferentes tipos de escuelas ahora se imponían dentro de un centro aparentemente integrador. La continuidad de un éxito diferenciador para diferentes clases sociales estaba relacionada con la continuidad de modelos diferenciados en el interior del currículum.

EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo mis experiencias con la enseñanza en Gran Bretaña, el estudio de los problemas y posibilidades de la enseñanza para todos requeriría un proyecto de investigación sostenido y sistemático sobre las asignaturas escolares. Tendría que desarrollarse un campo de estudio que pusiera las asignaturas en el centro de la investigación. El punto de partida sería buscar los orígenes de la construcción social que representaba la enseñanza y analizar las razones por las que emergen y se institucionalizan las asignaturas escolares.²

En nuestros estudios de la enseñanza, currículum es una «palabra clave» en el sentido de la definición de Raymond Williams. El uso de tal palabra y su lugar en nuestro discurso sobre las necesidades en la enseñanza deben examinarse a fondo porque «como cualquiera otra reproducción social, es la plataforma de todo tipo de cambios e intereses y relaciones de autoridad». Currículum es una palabra clave, con un potencial considerable para desenterrar, examinar y analizar académicamente, porque los «pánicos morales» sobre su significado a menudo se muestran de una manera pública. Como comenta Williams:

Ocurrirán ciertas crisis alrededor de ciertas experiencias, que son registradas por el lenguaje a menudo de forma sorprendente. El resultado es una notación del lenguaje no sólo como creación de signos arbitrarios que luego se reproducen dentro de grupos, que es el modelo estructuralista, sino de signos que adoptan las relaciones sociales, cambiantes y a menudo invertidas de una sociedad dada, de tal manera que lo que adoptan es la historia social contradictoria y conflictiva de las personas que hablan la lengua, incluso de todas las variaciones entre los signos en cualquier momento dado.³

De esta manera los conflictos sobre la definición del currículum escrito ofrecen una evidencia visible, pública y documental de la lucha continua por las aspiraciones e intenciones de la enseñanza. Esta razón basta para que sea importante desarrollar nuestra comprensión de este conflicto en torno al currículum. Pero el conflicto en torno al currículum escrito tiene tanto un significado simbólico como un significado práctico. Al indicar públicamente qué aspiraciones e intenciones estarán contenidas en el currículum escrito, se establecen los criterios para la evaluación y valoración de la enseñanza. En este sentido, se establecen públicamente las normas de procedimiento según las cuales se evalúa o se relaciona con la práctica. La distribución de los fondos y recursos también se encuentra ligada a estas reglas del currículum.

El establecimiento de reglas y criterios tiene significado aun cuando la práctica intenta luego contradecir o trascender esta definición preactiva. Estamos, por lo tanto, limitados por formas previas de reproducción a medida que nos transformamos en creadores de formas nuevas.

Esta relación entre definiciones antecedentes y potencial presente es de gran significado en el estudio del currículum. Jackson ha caracterizado los dos elementos (aunque en cierto modo esto es falsamente dicotómico) como definición «preactiva» del currículum y reelaboración «interactiva» del currículum.⁴ Maxine Green ha desarrollado una noción doble del currículum que nos aclara esta diferenciación. Ella describe la percepción dominante del currículum como «una estructura de conocimientos presentados socialmente, externos al que los conoce, que existen para ser dominados».⁵ Esto le hace presentar la definición preactiva como currículum, pero al lado de ésta yuxtapone una noción de currículum como «una posibilidad para el aprendiz como persona preocupada mayormente por encontrar un sentido a su propio mundo». M. F. D. Young ha empleado esta distinción para desarrollar dos conceptos del currículum. Llama al primero «currículum como hecho». Sugiere que:

Hay que mirar al «currículum como hecho», como algo más que una mera ilusión, un barniz superficial sobre la práctica en el aula de los profesores y de los alumnos, considerarlo más bien como una realidad social históricamente específica que expresa ciertas relaciones de producción entre los hombres. Es desconcertante el modo en que se presenta el currículum como si tuviera vida propia, y se esconden las relaciones humanas en las que, al

igual que en cualquier concepción del conocimiento, se encuentra engastado, quedando la educación como algo incomprendible e incontrolable por los seres humanos.

Young prosigue, sosteniendo que la noción de «currículum como práctica» puede confundir igualmente hasta el punto de:

reducir la realidad social del «currículum» a las intervenciones y acciones subjetivas de los profesores y los alumnos. Esto representa una limitación de nuestra comprensión y la emergencia histórica y la persistencia de ciertas concepciones del conocimiento y ciertas convenciones (como por ejemplo de las asignaturas escolares). Cuando nos encontramos limitados para poder localizar los problemas de la educación contemporánea de manera histórica, nuevamente estamos limitados para comprenderlos y controlarlos.⁶

Visto de esta manera es posible captar hasta cierto punto la amplitud del debate y del conflicto que puedan rodear la palabra currículum. En cierto modo la promoción de la noción de currículum como hecho puede darle prioridad al antiguo «arreglo» intelectual y político tal como se mantiene en el currículum escrito. El currículum como práctica en cierto modo le da preferencia a la acción contemporánea, y nos permite una acción contradictoria o trascendente en relación a una definición preactiva. Esto a menudo ha conducido a los reformistas a intentar ignorar las definiciones preactivas, viéndolas como una herencia del pasado, y a tratar de crear espontáneamente nuevas reglas para la acción.

EL CURRÍCULO COMO CONFLICTO SOCIAL

La gama de escenarios y niveles donde el currículum se produce, gestiona y reproduce es central en el proyecto de reconceptualización que suponen los estudios sobre el currículum. Un acercamiento hacia una visión constructivista más histórica y social del trabajo sobre el currículum tendería que cubrir toda la gama de estos escenarios y niveles. Claramente se trata de una empresa para todo un grupo de investigadores, y por el momento sólo podemos ofrecer o indicar algunas partes del mosaico de tal empresa reconceptualizadora.

El currículum, entonces, se construye en diferentes escenarios y a diferentes niveles. En el centro de esta variedad se encuentra la diferenciación entre el currículum escrito y el currículum como actividad

en el aula. El peligro de estudiar sólo el currículum escrito es claro, porque como nos advierte Rudolph: «El mejor modo de interpretar o entender mal un currículum es a partir de un catálogo. Es algo tan inerte, incorpóreo, tan desconectado y a veces intencionalmente engañoso.»⁷

Como hemos visto, este malentendido a menudo lleva a la afirmación o implicación de que el currículum escrito es realmente ajeno a la práctica: que la dicotomía entre el currículum adoptado por escrito y el currículum activo tal como se vive y siente es completa e inevitable. Existen varias versiones de la tesis de la dicotomía total. Algunas versiones de la «teoría de la conspiración» mantendrían que ya que la enseñanza, especialmente la enseñanza estatal, se encuentra íntimamente ligada a la reproducción económica y social, y es obligatoria y de escasos recursos, son virtualmente inevitables ciertas características de la práctica y la vida del aula (verdaderas) y que, por lo tanto, la «retórica» del currículum escrito es básicamente irrelevante (no comprobada). El punto de vista cauteloso es más común. Así lo describe Cuban en su comentario sobre la enseñanza estadounidense:

Al examinar cómo varias fuerzas habían moldeado el currículum y sus consecuencias para las aulas a lo largo del último siglo, utilicé la metáfora de un huracán para distinguir entre la teoría del currículum, los cursos, los materiales y la instrucción en el aula. Los vientos huracanados barren el mar levantando olas de hasta seis metros, a la profundidad de una braza remollean aguas turbulentas, mientras que en el fondo del mar existe una calma serena.⁸

Por supuesto que la analogía marina de Cuban resuena en gran parte de nuestra comprensión y experiencia sobre los intentos de reforma del currículum. Pero aún dentro de este estudio ejemplar de cómo enseñan los profesores, surge información que insinúa un conflicto sobre lo que se considera currículum, sobre cómo se construyeron ciertos elementos «dados» en la situación.

Esto implica que podría haber existido un debate anterior sobre lo que se consideraba currículum (y teoría del currículum) que se resolvió de un modo que ahora se presenta como un hecho, como una realidad que siempre ha existido. Así, mientras Cuban subraya la constancia de la práctica en el aula, los parámetros de esa práctica con respecto a diferentes versiones de los currícula aún quedan por nalzarse. Esto lo lleva a afirmar:

Tenemos mucho trabajo. El currículum está recargado y tenemos muchas evaluaciones por hacer. Mucho trabajo administrativo. Sin embargo enseño español en el primer curso. Y esto no está dentro del currículum. Un viernes sí y otro no cocinamos. Eso no está dentro del currículum. Pero siento que ellos necesitan esos complementos.⁹

De ahí que este punto de vista de investigación sobre la práctica, aun siendo un punto de vista histórico, deja importantes preguntas sin analizar en torno a la naturaleza del currículum y al modo en que otras áreas potenciales del currículum puedan llegar a ser sólo complementarias. Puede existir una constancia en la práctica en el aula, pero ¿no constituye parte de esa historia el conflicto histórico en torno a los antecedentes de la práctica, la construcción y la reconstrucción de estos parámetros? Aunque exista una contradicción entre el currículum escrito, la teoría del currículum y la práctica, ¿no representa esa contradicción parte de un contexto actual, una situación que en cierto modo es «realizada» más que inevitable?

Ciertamente las historias de la relación entre la teoría y la práctica indican grandes distancias entre las dos. Lejos de ser amplia e intratable, la dicotomía parece ser, al menos parcialmente, tratable y altamente variable en el tiempo. Simon examinó la relación entre teoría y práctica durante tres períodos: 1880-1900, 1920-1940, y 1940-1960. Durante el primero y el último período encontró «una estrecha relación entre la teoría y la práctica». Por ejemplo durante el período de 1880-1900:

Debido a una serie de razones y por una variedad de motivos, se pensó que se debería educar a las masas, o por lo menos instruirlos, y así fue. Toda esta empresa fue impulsada por una ideología —o posición teórica— que destacaba la educabilidad del niño normal, un punto de vista apoyado por los avances en el campo de la psicología y la fisiología relacionados con el aprendizaje humano.¹⁰

El hecho es que el potencial para una relación estrecha —o en el otro extremo, ninguna relación— entre la teoría y la práctica o entre el currículum escrito y el currículum activo depende tanto de la construcción preactiva de afirmaciones, planes de estudio y teoría del currículum como de la realización interactiva del currículum en el aula.

Tal como se constituye actualmente nuestro conocimiento de la construcción preactiva, éste es tan reducido que es prácticamente impo-

sible lograr un estudio a fondo de las relaciones entre las construcciones preactivas y las prácticas. Por lo tanto, el primer paso de cualquier estudio de este tipo es comenzar a analizar la construcción social del currículum. El estudio desde el constructivismo social tiene el valor intrínseco de permitir un conocimiento profundo de las premisas e intereses implicados en la construcción del currículum. Al profundizar nuestra comprensión sobre cómo se gestionan algunos de los parámetros de la práctica, esta labor facilitaría estudios posteriores sobre las relaciones entre la construcción preactiva y la realización interactiva.

Obviamente esto no sugiere una conexión directa o fácilmente discernible entre lo preactivo y lo interactivo, ni que en ciertas ocasiones lo interactivo pueda subvertir o trascender lo preactivo. Pero sí sostiene que la construcción preactiva puede fijar parámetros importantes y significativos para la realización interactiva en el aula. Por lo tanto, si no analizamos la creación del currículum, la tentación será aceptarlo como dado y buscar variables dentro del aula o, por lo tanto, dentro del marco individual de la escuela. Estaríamos aceptando versiones del currículum como «tradicionales» y «dadas», pero al examinarlas detenidamente veremos que se trata de la culminación de un conflicto largo y continuo.

Dos ejemplos finales permiten comprobar este punto y espero que demuestren el significado potencial del análisis de la constitución del currículum. Vulliamy ha estudiado los orígenes de «lo que se considera música escolar». Este autor concluye que la definición de la «música escolar» implica una serie definida de prioridades sociales y políticas e inevitablemente producen la orientación pedagógica y la realización política dentro del aula. La creación del currículum en este caso claramente los parámetros para la práctica:

Mi análisis de la perspectiva de la disciplina de la enseñanza de la música sugiere que con la música se trata de una estratificación rígida del conocimiento y posiblemente el ejemplo más claro en el currículum escolar de diferenciación marcada entre el conocimiento basado en la disciplina «seria», que representa la cultura musical de la escuela, y el conocimiento diario («música pop») que representa la cultura musical de la mayoría de los alumnos.¹¹

La teoría curricular para la formación de profesores de música a menudo ha reforzado esta dicotomía. A Brocklehurst, por ejemplo, se le atribuye la siguiente postura:

El propósito principal de la apreciación musical es inculcar un amor y una comprensión de la buena música. El deber de los profesores es hacer todo lo posible para evitar que los jóvenes caigan en la trampa de los proveedores de la música popular comercial.¹²

Al crear el currículum de música, el conflicto entre la música seria y popular se ha resuelto con una clara victoria de aquella. Nos interesamos en un conflicto no sólo de lo intrínseco del currículum sino de los propósitos y potencialidades del currículum. ¿Qué tipo de educación de las masas es ésta en la que lo popular no sólo se pasa por alto sino que se desvaloriza de manera activa? ¿Es recomendable analizar la práctica en el aula sin considerar esta lucha crítica previa sobre la definición y construcción del currículum? Si la investigación se limita a la realización inmediata del conocimiento de la disciplina, ¿no existe un grave peligro de perpetrar una miopía en torno al aula que inevitablemente va a oscurecer y mistificar un componente central de compleja vida del aula?

Otro ejemplo histórico nos puede proporcionar una respuesta. En *Science for the People*, David Layton describe un movimiento sobre los inicios del desarrollo del currículum de ciencias denominado «La Ciencia de las cosas comunes».¹³ En este currículum las experiencias de los alumnos sobre el mundo natural, sus hogares, su vida diaria y su trabajo, formaron la base de las investigaciones científicas que estudiaban en la escuela (casi por analogía, sería como enseñar música a través de la experiencia de los alumnos con la música popular en lugar de hacerlo a través de su experiencia inexistente con música seria). Pero este currículum se encontraba limitado a las escuelas primarias con una clientela principalmente de clase obrera. Existe una clara evidencia, ofrecida por Layton y ratificada en informes gubernamentales contemporáneos, de que la ciencia de las cosas comunes tuvo un notable éxito práctico en el aula. Sin embargo, nos equivocáramos al suponer que por eso el problema quedaba resuelto y que la ciencia de las cosas comunes ofrecía la base para la definición de la ciencia en la escuela. No es éste el caso. Intereses poderosos estaban defendiendo otras definiciones de la ciencia escolar. Lord Wrottesley dirigió una comisión parlamentaria de la Asociación Británica para el avance de las ciencias en torno al tipo más apropiado de educación científica para las clases altas. Hodson mantiene que el informe:

Reflexió una creciente conciencia de un serio problema: que la educación científica en la escuela primaria estaba resultando altamente exitosa, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de la habilidad para pensar, y la jerarquía social se encontraba amenazada porque no existía un desarrollo correspondiente en los niveles educativos más altos.¹⁴

Wrotlesley dio un ejemplo que confirmó sus temores:

Un niño pobre se adelantó con dificultad para dar su respuesta; era cojo y jorobado, y su pálida y demacrada cara reflejaba claramente su historia de pobreza y sus consecuencias... pero ofreció de inmediato una respuesta tan lúcida e inteligente a la pregunta que se le hizo que surgió una sensación de admiración por los talentos del niño combinado con una sensación de vergüenza de que se encontrara más información entre algunos de los más pobres de nuestras clases bajas sobre temas de interés general que entre aquellos que estaban sobre ellos en cuanto a su posición social.

Y concluía diciendo:

La sociedad se encontraría en un estado enfermizo y depravado si los que tienen relativamente pocas condiciones naturales fueran superiores a los que son socialmente superiores en cuanto a logros intelectuales superiores.¹⁵

Poco después de los comentarios de Wrotlesley, se quitó la ciencia del currículum primario. Cuando, unos veinte años después, al fin reapareció la ciencia en el currículum de la escuela primaria, se presentó de una manera muy diferente a la ciencia de las cosas comunes. Una versión diluida de la ciencia pura de laboratorio se había aceptado como la visión correcta de la ciencia, una visión que ha persistido con poco cuestionamiento hasta el día de hoy. La ciencia como disciplina escolar se redefinió para asemejarse en cuanto a su forma a tantas otras disciplinas en el currículum de secundaria, como algo puro, abstracto, como un conjunto de conocimientos contenidos en los programas de estudio de los libros de texto.

Comenzar cualquier análisis de la enseñanza aceptando sin cuestionamiento una forma y contenido del currículum por el cual se luchó y se logró en cierto momento histórico, en base a ciertas prioridades sociales y políticas, aceptar el currículum como indiscutible, significa renunciar a una amplia gama de interpretaciones y conocimientos acerca de factores del control y actuación de la escuela y el aula. Es aceptar las mistificaciones de episodios previos de acciones

de gobierno como evidencias indiscutibles. Que quede claro que estamos hablando de una sistemática «invención de la tradición» de tro de un campo de producción y reproducción social, el currículum escolar, donde las prioridades políticas y sociales son de suma importancia.

Las historias sobre otros aspectos de la vida social han comenzado a analizar este proceso sistemáticamente. Hobsbawm mantiene que el término «tradición inventada»:

Incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, construidas y formalmente establecidas como aquellas que han surgido de un modo menos susceptible de ser descubierto dentro de un período breve y datable—posiblemente se trate de unos pocos años—para establecerse con gran rapidez.

Hobsbawm define el asunto de la siguiente manera:

Por tradición inventada se entiende un conjunto de prácticas, generalmente regidas por reglas aceptadas abierta o tácitamente, y de un ritual naturalista simbólica que intentan diseminar ciertos valores y normas comportamiento a través de la repetición, que automáticamente implican continuidad con el pasado. De hecho, donde se pueda, normalmente intentan establecer una continuidad con un pasado histórico apropiado.¹⁶

En este sentido, la creación del currículum se puede ver como proceso de invención de una tradición. En efecto, este lenguaje emplea frecuentemente al yuxtaponerse las «disciplinas tradicionales» o «materias tradicionales» con alguna invención novedosa de teorías integrados o centrados en el niño. Lo importante, sin embargo, es el currículum escrito sea un ejemplo supremo de la invención de tradición, pero como ocurre con toda tradición, no se trata de un dato de una vez por todas. Es un dato que hay que defender, en hay que construir las mistificaciones y reconstruirlas con el tiempo. Dicho de otro modo, si las teorías curriculares, los historiadores sociólogos de la educación ignoran de manera clara la historia de construcción social del currículum, se facilita esta mistificación y reproducción de la forma y contenido del currículum «tradicional».

En tal situación es bastante posible desarrollar una ideología como en los tiempos actuales, en que nuestra atención se dirige al aula individual, ya que se cree que los profesores tienen «autonomía» se busca la enseñanza eficaz (en términos de evaluación de profesores o de «profesores incompetentes») para la «eficacia de la escuela».

para conseguir «los mejores colegios». Al investigador se le conduce hacia el aula o colegio individual en busca de los ingredientes de la práctica más exitosa. Las diferencias de éxito adquieren máxima importancia: es decir, ¿por qué un aula es mejor que otra? ¿Por qué los padres escogen una escuela en lugar de otra? Todo esto dirige la atención a la práctica individual de la escuela y del aula.

De esta manera, nos alejamos de los parámetros de la práctica, de algo tan sencillo como el éxito y el fracaso en la enseñanza, del análisis histórico de la construcción social del currículum. Pero esto es lo que hablamos es de la historia de cómo se estableció y se resguardó este conjunto de finalidades. En resumen, hubo un esfuerzo precursor para inculcar que una versión particular de la enseñanza debería tenerse como «buena».

Tal como nos indica claramente el episodio de «la ciencia de las cosas comunes», también estamos hablando de la historia de cómo se descartaron otras metas y valores. Al aceptar los parámetros actuales y buscar aulas y colegios mejores del tipo establecido, estaríamos eliminando cualquier análisis de alternativas fundamentales. Pero la investigación que acepta variables importantes como un hecho dado no merece tal título: nuestra tarea es el afirmamiento o, utilizando un término mecánico, el mantenimiento. La lucha por la definición del currículum es un asunto tanto del discurso intelectual como de prioridades sociales y políticas. Por lo tanto, hay que recobrar la historia de los conflictos curriculares del pasado. De otro modo nuestros estudios de la enseñanza dejarán sin cuestionar y analizar un conjunto de prioridades y de supuestas herencias que deberían estar en el centro de nuestra tarea intelectual y de la actuación en la enseñanza.