

## El Currículum en la societat tancada \*

Philip Wexler\*\*

Actualment els intel·lectuals universitaris nord-americans dediquen una part petita de la seva ja reduïda vida pública a l'assumpte del currículum escolar. S'ha reivindicat una cultura general, però sense voler interferir massa en la feina quotidiana de l'escola, que és la que produeix coneixements especialitzats.

Aquesta reacció va contra una societat que segons alguns es troba empobrida per un relativisme cultural; una societat que s'ha fet massa oberta, on "l'obertura ha fet fora les deïtats local" (Bloom, 1987:56). Es reivindica una cultura general amb el propòsit de restaurar "els Grans Llibres", "la tradició", la cultura "occidental" a les universitats, i després a tot el currículum de l'escola.

Es rebutja com a "formalisme educatiu" (Hirsch, 1987) la visió del currículum educatiu que entén el coneixement com a part integral de l'experiència i de la pràctica, de la relació entre el professor i l'estudiant. El procés educatiu no és currículum. Basant-se en la hipòtesi que l'atenció a les relacions entre l'estudiant i el professor ha causat la ignorància contemporània, Hirsch afirma que "l'alfabetització cultural" requereix un currículum de "cultura tradicional" i "informació general compartida". Segons una comissió del National Endowment for the Humanities (Cheney, 1987:1), és el "procés"... El currículum hauria de ser el contingut que transmet la memòria cultural a través de les assignatures de l'escola".

Malgrat aquest to profètic (o potser com a conseqüència) i degut al patrocini governamental d'afirmacions com aquestes, el currículum s'ha convertit actualment en tema, preocupació i controvèrsia públics, més que en qualsevol moment des que la ciència soviètica es va oposar a la reforma educativa, cap a finals dels anys cinquanta.

\* Philip Wexler ha publicat aquest article en anglès, en el llibre: *Schooling and the politics of culture*, H.A. Giroux i P. McLaren (eds), i es reproduïx aquí amb el seu permís i amb el del seu editor, la State University of New York Press, 1989, que manté tots els drets reservats,

\*\* P. Wexler és professor de la Universitat de Rochester. Ha publicat llibres de sociologia crítica durant l'última dècada, i està considerat com un dels sociòlegs nord-americans més penetrants.

L'interès en aquest tema no es limita només als polèmics informes del govern o a l'èxit popular i comercial dels laments sobre l'estat de ruïna intel·lectual entre els joves americans i els seus professors. Ja fa temps que els científics socials afirmen que s'ha posat poc interès en què s'ensenya a l'escola i com els currículums poden afectar les vides individuals i l'organització de la societat.

Dins les institucions de la ciència social, totes dues bandes -els crítics compromesos i els científics sense compromís previ amb cap escala de valors (i la descripció no és massa precisa per cap dels dos)- estan d'acord que s'entén molt poc el caràcter, l'estructura i les conseqüències del coneixement a les escoles.

Possiblement el primer interès modern analític en el contingut de l'educació va ser el treball de la "nova sociologia", especialment a Anglaterra. Young va escriure (1973:339): "No cal documentar la gairebé total falta d'informació sobre com es selecciona el coneixement, i com se l'organitza i avalua en les institucions educatives" (o en qualsevol altre lloc, podríem afegir). Els "nous sociòlegs" com Whitty continuen amb l'opinió que no s'ha fet cap estudi social adequat del currículum escolar (1987:110): "... Fins i tot l'èxit parcial que va tenir la nova sociologia en reorientar la sociologia de l'educació cap a temes de currículum va durar relativament poc".

El mateix èmfasi en el contingut del que s'ensenya a l'escola es troba en la recent, i menys obertament política, investigació quantitativa dels sociòlegs nord-americans de l'educació. L'estratificació de les oportunitats d'aprenentatge (Sorensen i Hallinan, 1977) ha ofert uns conceptes alternatius per entendre la influència de l'escola, i ha animat l'interès empíric en estudiar les diferències de currículum com a causa de les diferències en els assoliments dels estudiants ( Alexander i Cook, 1982). Igual que en el cas dels nous sociòlegs, els investigadors de les oportunitats d'aprenentatge han volgut corregir l'absència en els paradigmes anteriors de variació en els processos interns de l'organització de cada escola, sobretot la desatenció al currículum o al contingut del coneixement com a principal determinant dels èxits de l'aprenent.

Dreeben i Barr (1987), en la seva investigació que considera que "el currículum com a fenomen organitzatiu representa una agenda de treball", fan la següent observació sobre els paradigmes anteriors (1987:14): "Cap d'aquestes consideracions ens dóna massa informació sobre les tasques convencionals de l'escola de transmetre, a través de la instrucció, el coneixement contingut en el currículum".

Gamoran (1987:152;153) recolza aquest èmfasi en el contingut del currículum en una investigació en què reivindica la importància

d'influències dins l'escola: "Però les variacions en les experiències dins les escoles tenen resultats importants pels nivells d'assoliment. La majoria de les diferències dins les escoles van lligades a les assignatures diferents que els alumnes han seguit... Els programes que componen el currículum -que caracteritzen l'estructura de les escoles- són la base d'una diferenciació de l'oportunitat dins les escoles". Aquest mateix èmfasi en la importància del contingut del currículum, apareix en els estudis d'investigacions de l'ensenyament. Shulman (1986) pregunta, referint-se al "problema del paradigma perdut", "Where did the subject-matter go?" ("On ha anat el contingut?"). Shulman, a qui li manca l'interès polèmic en una restauració cultural, o l'interès estructural i multivariat dels sociòlegs en una especificació social del procés educatiu, recalca el contingut del currículum des d'un interès en la pedagogia, en la pràctica de l'ensenyament. Quan revisa els estudis sobre l'ensenyament, escriu (1986:6):

"En la necessària simplificació de les complexitats d'ensenyar en una classe, els investigadors ignoraven un aspecte central de la vida de la classe: el contingut...Fins i tot els que van estudiar la cognició dels professors s'interessaven poc en l'organització de coneixements sobre el contingut".

## **Cultura, Relacions socials, Història.**

Durant aquest període, els teòrics socials van redescobrir la "cultura" com a tema i com a recurs en l'explicació. També en això, igual que en l'èmfasi en el contingut del currículum, tothom està d'acord en què la comprensió cultural és pocdesenvolupada. Els defensors avantguardistes de les revolucions lingüística i estructuralista entre altres, inclouen la cultura en les ciències socials des de posicions literàries i filosòfiques, amb l'argument que tot és un "text". La restauració Parsoniana en la sociologia professional torna a Durkheim per reivindicar novament l'estudi de la societat com a ordre moral i simbòlic. La segona onada del Marxisme acadèmic teòric és clarament cultural.

El currículum és una qüestió cultural. Entendre el currículum culturalment, però, vol dir fer més que reivindicar valors culturals preferits o aplicar una teoria de cultura general. Entendre el currículum culturalment implica localitzar el currículum escolar dins la dinàmica d'una cultura particular, implica mostrar el moviment ambigu de l'estructura d'aquella

cultura i avançar més enllà de les categories del sentit comú, especialment d'aquelles categories de les oposicions i contradiccions culturals més evidents.

Proposo que les oposicions dinàmiques dins de la cultura més àmplia que forma el currículum són falses. La cultura s'assembla cada vegada més a un llibre tancat. Per aquesta raó la paraula "text" (malgrat les seves associacions contradictòries amb la idea de l'obertura) podria ser la paraula precisa, el signe històricament apropiat per classificar una cultura tancada.

Una manera d'obrir el llibre de la cultura, sembla, és contextualitzar-lo, posar-lo dins les relacions socials. Els textos són morts sense la pragmàtica viva de les relacions socials, les interaccions humanes en les institucions socials. L'esforç per contextualitzar, pragmatitzar i socialitzar els textos culturals promet ser un camí cap a la dinàmica complexa de la vida institucional i les pràctiques que poden fer viva la cultura i el currículum.

Aquí també, l'oposició entre la cultura tancada i un context obert de relacions socials, és falsa. Aquesta oposició ofereix una ideologia que promet (falsament) el progrés i l'obertura quan ens parla del context institucional que fomenta l'informal sota la protecció de l'oficial; de l'agència activa i personal que conviu amb la reproducció anònima de l'estructura organitzativa; o de la identitat i el jo enfrontats amb la posició i la institució. En realitat, la identitat i la institució van juntes en les relacions socials. La sortida social d'un text cultural sense sortida és en ell mateix un concepte que limita i tanca. A l'escola, igual que a la corporació, la fusió d'identitat i institució estabilitza el context.

Vull descriure aquesta dinàmica i estàtica particular de la cultura i de les relacions socials com una manera d'entendre l'escolaritat i, en especial, el currículum. Amb poques excepcions, l'explicació del currículum com a part d'un text cultural que es troba dins del context social i relacional de l'escola no ha inclòs una comprensió històrica. Però és precisament la comprensió històrica de la formació de la cultura, les relacions socials i el currículum la que ens senyala que hi ha d'obert en aquesta societat, i senyala també el procés d'obertura

Proposo, específicament, que el punt d'obertura actual sigui la pràctica científica (cosa que no deixa de ser una ironia dins la cultura de *scientism*-cientisme-). Conforme la ciència esdevé pràcticament desmitificada, el seu antitextualisme i revisionisme inherents ofereixen una alternativa al tancament de la cultura i societat actuals. La qüestió serà com haurem d'entendre aquesta "nova ciència" i com podrem utilitzar-la per tal de produir una situació de revolució permanent dins el mateix currículum.

## Cultura: Cientisme i postmodernisme

"En el sentit més general del pensament progressiu, la Il·lustració sempre ha desitjat alliberar els homes de la por i donar-los la sobirania pròpia. Però de la terra plenament il·lustrada surt la llum d'un desastre Triomfant". Aquestes paraules són de Horkheimer i Adorno en un atac teòric a la cultura moderna (1972:3-42). El seu blanc és una dinàmica cultural en la qual la raó i la ciència degeneren a ritual i mite. Algunes de les seves caracteritzacions de la cultura del científisme són: la mentalitat obsessionada pels fets, la reducció de les idees a "quantitats abstractes" que esborren les diferències, i la dominació anivelladora d'un tipus de pensament objectivatat i mecànic.

En una crítica posterior, Lyotard (1984) afirma que la cultura es troba encaixada dins narratives de legitimització. La raó i la ciència es barregen amb les filosofies de la humanitat i de l'esperit com les grans narratives de la legitimització. Pot semblar que Lyotard discrepa de la crítica del científisme de Horkheimer i Adorno quan diu (1984:29): "Aquest no és el lloc de discutir la reaparició de la narrativa en la ciència...", però en realitat ell també veu la degeneració de la ciència en científisme, realitzada a través de la seva incorporació a les relacions socials del capital. Per Lyotard (1984:45-47) "... La ciència esdevé una força de producció, en altres paraules, un moment en la circulació del capital". "La ciència" cau sota el control d'un altre joc verbal. Aquest és el joc *discourse of power* (discurs del poder), *performativity* (capacitat per ser realitzable), o simplement el triomf de la llei de la *best possible input/output equation* (millor equació possible d'entrada/sortida). La ciència esdevé científisme. El seu criteri de validesa no es basa en les grans narratives de l'idealisme i l'humanisme, sinó en la lògica operacional, en la realització eficient. Aquest és el llenguatge del nou "regne de terror" en el qual el coneixement cedeix davant de la informació i les grans narratives són destruïdes pel poder operacional de la realització eficient.

La ciència, en la seva forma abstracta degenerativa, ha reemplaçat les narratives antigues de la humanitat, l'esperit i la raó, vinculadores de cultura i legitimidadores. En realitat és la ciència la que proveeix el material popular més persuasiu per l'estructura profunda de la història oficial, i no l'emancipació humana, ni tampoc (com han vist correctament els crítics de la Restauració) la "tradició clàssica d'occident i les seves memòries de Grans Llibres".

Però la victòria del científisme sobre l'humanisme no és simplement un factor amagat dins l'estructura cultural profunda. Ha sigut la pràctica organitzadora central de l'escolaritat des de fa més de mig segle. La investiga-

ció seminal de Callahan (1962) descriu de manera detallada el procés precís segons el qual la gestió de la ciència es va convertir en el que podríem anomenar la gran narrativa pràctica de l'educació nord-americana. Les escoles es van organitzar com si fossin fàbriques. La unió de la ideologia i de la pràctica per estructurar la vida escolar quotidiana cap a una forma social, Taylorista és un exemple omnipresent de la hipòtesi de Horkheimer i Adorno, segons la qual una cultura formalista del cientisme reforçaria una vida social quotidiana racionalitzada i alienada (1972:30): "El tipus de pensament derivat de la lògica ratifica la reificació de l'home a la fàbrica i a l'oficina". La definició de coneixements com habilitat i informació, que els crítics de la Restauració cultural deploren (sense veure'n la base social) és la manera com el cientisme penetra en el currículum. Aquesta conversió general de la ciència i del coneixement en poder i realització és el que Lyotard descriu com "... el camí d'emmagatzematge de dades i accessibilitat, i l'operativitat de la informació".

Aquesta cultura del cientisme a l'escola i al pla d'estudis és l'objectiu crític d'una nova generació de crítics de l'educació. Apple (1982) ha remarcat la forma comercial (*comodity form*) dels paquets que formen el currículum a l'escola. Giroux (1983) ha atacat l'instrumentalisme del discurs i de la pràctica educativa. Popkewitz (1987) ha descrit una "psicologització del currículum" com la infraestructura educativa concreta d'un moviment més ampli per aconseguir l'eficiència social. Whitsun (1987) sosté que els discursos actuals del currículum que es refereixen a "efectivitat i selecció" estan al servei de la censura ideològica i de les pràctiques educatives exclusives. Amb termes com *resistance*, *agency*, *contestation* i *dialogical*, els crítics volen definir alternatives, trobar i crear la força que pugui servir d'oposició a una cultura narrativa del cientisme i al currículum que l'incorpora.

La força opositora ja hi és. Segons Rorty (1982) ni ciència ni filosofia, sinó literatura, és la "disciplina que presideix". Si el tema del modernisme literari era d'un jo heroic i estètic en lluita contra la barbàrie burgesa (*bourgeois philistinism*) de la cultura industrial, el postmodernisme és més irònic que heroic, és antisubjectiu més que centrat en ell mateix (*self-centred*) i més discursiu que psicològic. En realitat, com sosté Newman (1985:10): "El postmodernisme es caracteritza sobretot per la 'pompositat del discurs' (*inflation of discourse*). Es manifesta en literatura a través de la idea errònia que la tècnica pot sortir de la història (*history*) atacant un concepte de realitat objectiva que ja ha desaparegut del món i, en la crítica, desenvolupant llenguatges secundaris que volen 'desmitificar' la realitat però que de fet tendeixen a enfosquir-la encara més".

La renovada preeminència cultural de la literatura, almenys en les acadèmies i com a teoria crítica sobre llenguatge i literatura (i no en forma de

Grans Llibres de la Literatura) és només un aspecte del postmodernisme. La migració del postestructuralisme en particular -que considero la teoria més formal del postmodernisme-, però també de la teoria literària en general, es reflecteix en el "torn interpretatiu" (*interpretative turn*) actual de la ciència social. La contribució de Geertz (1980) ha estat intentar donar a la teoria de la ciència social les metàfores claus d'una teoria cultural orientada cap a la literatura. Però l'abolició del centre (*decentredness*), la distanciació lingüística dels referents objectius, i la substitució de la lluita seriosa del jo contra la societat per un confós joc de paraules en forma de llenguatge escrit, tot això, caracteritza aspectes del postestructuralisme. Però aquests no són els únics aspectes del postmodernisme. El postestructuralisme no és més que la cara literària del postmodernisme.

L'ambient natural (*ethos*) i la pràctica del postmodernisme són assumptes quotidians. Newman descriu la literatura postmoderna com (*inflation of discourse*) "pompositat de discurs", i Baudrillard (1981) creu que això és una característica de la cultura en general. El canvi del referent pel senyal en la teoria literària no és més que un element en l'organització cultural general, segons una lògica del costum en la qual el significat és "completament independent dels mateixos objectes i exclusivament una funció de la lògica dels significats". L'entorn, per Baudrillard, s'ha "semititzat". La cultura regida pel consum, segons la lògica dels senyals, és de funcionalitat total, de semiúrgia total, una cultura en la qual hi ha tanta "passió pel codi" que acaba "anul·lant la referència fonamental a l'individu".

El postmodernisme és antireferencial, antiindividual, antinarratiu. El postmodernisme com a teoria i pràctica cultural, sembla ser l'andòdot del realisme instrumental de la cultura del cientisme. El postmodernisme des-arregla, és juganer, composicional, superficial i irònic. Sembla, en la teoria i en la pràctica, anar a *contrapèl* d'una cultura instrumental narrativitzada i cientitzada. La ruptura del vincle entre senyal i objecte que descriu el postestructuralisme i *the blurring of genres* (contorns borrosos) que resulten de la infusió de la teoria literària en la ciència social també són pràctiques de la vida quotidiana en la cultura postmodernista. La televisió és la màquina del postmodernisme.

La falta de divisions clares entre els gèneres és, en la pràctica quotidiana, la falta de divisions d'una estructura cultural diferenciada. Això sí que és antipositivisme! Meyerowitz (1987:7,6) apunta que "... els mitjans electrònics han minvat la relació social... Com a conseqüència de portar a molts tipus diferents de persones al mateix "lloc", els mitjans electrònics han promogut el desdibuixament de molts papers socials diferents". La televisió és central en el que Luke (1986) anomena "sistema espectacular", on "els senyals i la senyalització reemplacen el discurs". La funció

dels mitjans d'impressió ha canviat en una cultura postmoderna. La interpretació de Trow sobre la revista "People" (1980) com primera plana sense marc és indicatiu d'un text cultural que enfoca les celebritats davant d'uns contextos *ad hoc* que van canviant. La seva interpretació de la revista podria ser la base d'un diagnòstic cultural més ampli: "mil figures petites que es mouen confusament contra un fons que canvia".

El postmodernisme sembla ser l'antítesi del cientisme. Respon a l'estructura lineal narrativa del cientisme amb antinarratives intencionades del llenguatge com a estructura polimorfa. Respon a l'instrumentalisme objectiu amb un estil juganer i no-referencial. Obre un camí cap a l'obertura, pel no-jo i per la reflexió permanent que les coses podrien ser d'una altra manera. El postmodernisme hauria de ser la base per desafiar el text cultural del cientisme, en la cultura i en el currículum. És un recurs cultural per a una actitud pluralista envers la cultura, i això és el que cal tenir per corregir les discriminacions a base de classe, raça i sexe en l'educació. Obre el camp discursiu a un sentit bakhtinià d'*alterity* (de l'altre) (Gunn, 1987), al currículum com a diàleg (Whitson, 1987). Com a mínim, haurien de ser el discurs i la pràctica els que fessin vibrar la cultura pel sol fet de ser clarament diferents de la narrativa cientista habitual.

La diferència entre les cultures del cientisme i del postmodernisme és una falsa diferència de superfície que desapareix en l'estructura més profunda de la cultura dels productes. La narrativa i l'antinarrativa, els ideals de la ciència o del llenguatge són en el fons *pre-textos* que anticipen un altre text cultural dinàmic que els uneix. La televisió tendeix a minimitzar les diferències entre gèneres i entre gent; però per això no contribueix a la llibertat individual. En l'època de l'exposició (*exposure*), observa Meyerowitz, la televisió acaba exposant les mateixes "mediocritats" que tothom. Aquesta minimització no és, però, el resultat d'una cultura del pluralisme que s'ha tornat relativista, com va proposar Bloom. El tancament de la cultura no és conseqüència de l'empoïriment del currículum en les escoles i les facultats.

El text cultural es tanca, el cientisme i el postmodernisme s'uneixen sota el signe unificador del producte. La incorporació de la ciència en l'eficàcia realitzadora de la producció capital analitzada per Lyotard i Horkheimer i Adorno és vàlida també per a les revoltes iròniques del postmodernisme. La cultura s'incorpora al mercat i a l'aparell distributiu més que als llocs tradicionals de producció científica. La producció i el mercat junts, units pel producte, tanquen la cultura.

L'autonomia aparent del postmodernisme es revela finalment ser una *calculated evanescence* (llum fràgil calculada) (Newman, 1985:192,196):

"En fi, el que va començar com un conjunt discontinu de formes i processos que semblaven independents va acabar com una successió cegadora de cul-



tures passatgeres, disseminades per *agències cada vegada més centralitzades*, en què el càlcul econòmic de rendibilitat era l'únic criteri... En qualsevol cas, el moviment postmodern va acabar, com ho fan tots els moviments estètics, quan no va poder oferir valors alternatius al mercat..."(Bloom, loc. cit.; el subratllat és meu)

L'observació de Newman sobre l'actual unificació de la cultura acadèmica i la popular, malgrat les diferències, es pot aplicar també a la unificació del cientisme i el postmodernisme (1985:135; el subratllat és meu): "En els dos casos, la *manera de transmissió* dels mercats esdevé la realitat dominant. La cultura acaba definit-se com a mercats per a la cultura". En aquest sentit, és el "context", la pragmàtica del text, el que tanca el potencial creatiu de les tensions dinàmiques inherents en el text cultural actual. És el context de les relacions socials el que determina si el currículum és obert o tancat.

## Relacions Socials: Institució i identitat

L'esperança dels que feien els currículums era que les relacions interpersonals serien capaces d'acabar amb el domini de la cultura estàtica del mateix currículum. La frase *hidden curriculum* (currículum amagat) es referia a l'esperança que, fos quin fos el currículum, les relacions entre professor i estudiant, i entre els mateixos estudiants, farien de filtre i modificarien la labor cultural morta del currículum formal. Entre els sociòlegs va tornar a aparèixer la mateixa fe en la capacitat de les relacions socials per canviar la direcció de la cultura. *Resistance* era la paraula que indicava la durabilitat de les subcultures extraescolars i el seu poder de transformar el significat i l'impacte dels missatges oficials del currículum de l'escola. La narrativa del currículum pot representar la cultura més àmplia del cientisme. Però el currículum amagat i la resistència dels estudiants, igual que la cultura del postmodernisme, podria deformar i recodificar la història oficial de l'escola en el bressol de les relacions socials concretes.

L'oposició entre el que és formal i informal, cultura i subcultura, la reproducció i la resistència a la vida de l'escola com a dinàmica de canvi, ha resultat ser tan il.lusa com l'esperança de veure aparèixer dinamisme i obertura en l'oposició entre les formes degenerades de la ciència i el llenguatge en les cultures del cientisme i el postmodernisme. La conclusió irònica de la investigació de camp de Willis (1977) era que la resistència confirmava el statu quo.

La creença que les relacions socials de l'escola podien canviar la cultura incorporada en el currículum es basava en una comprensió macrosocial del conflicte de classe i del canvi social. En aquest salt des del currículum cap a l'aplicació de teories macrosocials del canvi, no es tenia en compte que les relacions socials de l'escola no són relacions de classe sense cap tipus de mediació. L'escola és una institució social. Les relacions socials segueixen les pautes institucionals. L'intent analític de transcendir els límits culturals del currículum posant èmfasi en relacions socials més àmplies ha tingut l'efecte no previst d'ignorar el caràcter institucional social de la vida de l'escola.

En una anàlisi de "l'educació com a institució", Meyer observa (1977:74):

"Actuant a nivell institucional, com a teoria autoritària de personal i coneixement en la societat, les escoles constitueixen un sistema ritual clau: un sistema de cerimònies d'iniciació (personal) i de classificació d'informació (coneixement)".

El poder que tenen les relacions socials per regular i transformar la cultura en educació no passa per la subversió de la resistència subcultural. Diríem, millor, que el poder social de l'escolarització es troba en la seva legitimitat institucional, tant la vida quotidiana de l'escola com en el valor que té l'educació dins la societat en general. L'autoritat, i no la resistència, és el punt on es troba la palanca que regeix les relacions socials de l'educació en l'àmbit de la cultura del currículum. Aquesta palanca és, a la pràctica, de rite col.lectiu, tal com mostra lesko (1987) en el seu recent treball de camp sobre l'organització escolar. Meyer (1987:169) ho descriu així:

"Com hem proposat abans, el poder de l'educació es troba en les seves regles *institucionals*, que li donen un sentit bastant extens i una forta autoritat sobre el futur dels estudiants. El contrast implícit aquí està amb l'educació com a sistema d'interacció organitzada, de significat interpersonal i de contingut amb rellevantment immediat".

El resultat d'aquest procés institucional és autoritzar o legitimar categories i tipus de coneixement i tipus de personal en la societat. Suggerixo que, en aquest sentit, les relacions socials de l'escola produeixen identitats socials col.lectives.

Si el currículum es regeix per les relacions socials, i si l'aspecte més important de la seva relació amb la societat és l'autoritat que té la institució per definir el que s'entén per coneixement i personal legítims, és que hem de suposar que no hi ha cap tipus d'oposició dins la institució? És que hem de suposar que els conflictes i les contradiccions de les relacions socials es tornen més suaus a causa de la consciència que tenen els

alumnes de la força del poder institucional? La meua resposta ( menys irònica que la de Wills) es troba en el nostre estudi comparatiu de la vida social dels estudiants en quatre instituts (*high schools*). Per dir-ho d'alguna manera, les vides socials informals dels estudiants donen suport a la hipòtesi que la institució produeix identitats estratificades.

Hi ha estudiants que s'oposen activament a les regles socials i als ritus de l'escola. De tota manera, cada forma d'oposició estudiantil es troba emparellada amb un model d'afirmació estudiantil. Junes, aquestes dues identitats constitueixen un sol sistema que depèn d'un sistema superior: el tipus d'organització de l'escola (la seva "forma") en què l'escola opera com a institució de classe. Les dues identitats constitueixen diferències dins la uniformitat, tot i que la uniformitat institucional és variable d'una escola a altra segons el lloc que ocupa l'escola dins l'estructura de classe social. He descrit detalladament les complicades interaccions a través de les quals les identitats emparellades s'unifiquen a causa del caràcter social (de classe) de la institució; he parlat de *symbolic economies of identity* (economies simbòliques d'identitat).

Cada una d'aquestes economies té una definició institucional, tant si es considera l'escola com a fàbrica, o com a agència d'assistència, o com a *country club* (club privat), o com a corporació. Dins cada forma institucional, el procés institucional gira entorn de la manera de regular i resoldre un problema concret de classe social, tant si el problema és la regulació de moviment físic i del cos, la derogació social, la incorporació organitzacional o el nivell d'assoliment. Dins cada una d'aquestes formes institucionals, estructures contradictòries o models de relació social es converteixen en el centre de l'organització personal. En la forma "fàbrica", per exemple, les relacions socials estructurades d'imposar disciplina o mostrar suport per un individu organitzen les identitats de *losers* (perdedors) o *good kids* (bons nois), i els estudiants apliquen aquestes identitats a ells mateixos. Aquestes identitats emparellades interioritzades -l'"algú" que és cada estudiant- incloses les manifestacions del desencant en cada organització educativa, es desenvolupen dins la definició específica institucional de cada escola com a organització de classe.

El que és formal i informal, el que reproduïx i resisteix, són dos aspectes binaris del procés institucional de producció d'identitat. La vida social informal, en la seva dinàmica -l'economia simbòlica de la identitat- entra dins l'esfera d'influència de la institució. Allò informal és la infraestructura d'allò formal. La formació de la identitat, fins i tot en els casos negatius, oposats, és una part integral del procés institucional i de la seva definició.

Les relacions no són el context que obre un text de currículum pres del llibre cultural tancat de científisme unit amb postmodernisme. Al contra-

ri, l'aparició d'oposició i diferència dins el context de les relacions socials a l'escola també s'unifica. La identitat es fusiona amb la institució, el que és individual amb el que és social. Les relacions en les escoles que vaig estudiar no es desenvolupen sense contradicció i conflicte interns, però van cap a un estat insular i tancat.

## Història: la ciència contra la cultura

Hem considerat fins ara una dialèctica negativa de la cultura, però no de la ciència. La cultura, com va dir Marcuse (1968), fins i tot en les seves formes més afirmatives i idealistes, ofereix una esperança de transcendència, la possibilitat de negar el present i d'imaginar una cosa diferent. La ciència, dirien els crítics de la banda de la cultura, només és degenerativa. És absorbida per la lògica de la producció i perd el poder que té, potencialment, per qüestionar els coneixements del sentit comú; acaba al servei del poder per instrumentalitzar la cultura. En contra d'aquest punt de vista, proposo la possibilitat d'una ciència desconstruïda i historitzada (*deconstructed and historicized*), una "nova ciència" que en la seva especificitat contextual ofereix l'obertura revolucionària negada per la cultura i les relacions socials contemporànies -sobretot a l'escola i en el currículum.

La nova ciència, i el que ella implica pel currículum obert, exigeix antipatia cap a les narratives grandioses. L'antipatia cap a la narrativa no vol dir només cap a les narratives grandioses o les "metanarratives" de la humanitat i de l'esperit, sinó també cap a les narratives de la Ciència i de la Història. En canvi, una nova ciència troba en l'*especificitat* de la història i de la pràctica científica l'obertura promesa per una oposició cultural fracassada i promesa, també, per l'aparell institucional de les relacions socials. La ciència especificada, històrica i culturalment, ofereix una alternativa a allò que Schawb (1978) en el seu assaig sobre l'educació científica i el discurs civil anomenà la "retòrica només de conclusions".

Penso que hi ha diferents camins que porten a una nova ciència i cap a la seva pràctica educativa com a currículum revisionari. Primer, hi ha l'erudició (*scholarship*) que s'ha tornat a interessar en els currículums escolars. La importància dels estudis històrics del currículum, exemplificats pels treballs de Goodson (1987), va més enllà de la intenció de mostrar com els grups interessats en el currículum determinen les matèries a l'escola. El valor (no anticipat) d'aquest estudi és que, en el procés de relacionar les assignatures actuals de l'escola amb la història de les disciplines acadèmiques, va ressaltar el fet que l'hegemonia actual de la ciència a

la universitat és més important que els crítics populars del currículum sembla que volen reconèixer. El lligam entre la universitat i l'escola, en el context històric actual, assenyala inequívocament el paper central de la ciència com a determinant de la forma del currículum, a més del seu contingut.

Un segon camí cap a una pràctica científica reconstruïda que s'oposa a la societat tancada seria una sociologia de la ciència que fos menys històrica, però que no deixaria de ser contextualista. Al contrari dels estudis internalistes i també dels estudis macrosocials històrics i sociològics de la ciència, els constructivistes ofereixen descripcions microsocials i etnogràfiques de la producció de fets i teories científiques. Els seus microestudis empírics, que fins a cert punt semblen ser crítiques de la ciència, també es poden llegir com a renovacions de la ciència narrativa per una nova pràctica científica. Knorr-Cetina, per exemple, resumeix les conclusions d'algunes de les microinvestigacions (1983:123): "El resultat més freqüent dels estudis sobre els laboratoris ha estat que mostren el caràcter *puntual, determinat per condicions locals* dels laboratoris escollits".

El propòsit investigatiu de Latour (1983:139-169) era el d'estudiar "el *mateix contingut* d'allò que es fa dins els laboratoris". El contingut es compon de les pràctiques específiques, incloses les lingüístiques, que funcionen com a "mecanismes d'inscripció" a través dels quals es produeix el coneixement. La ciència, fins i tot el seu contingut ( el seu currículum, per dir-ho d'alguna manera) s'entén com un conjunt de pràctiques contingents, instrumentals i lingüístiques. El contingut és el resultat de la pràctica. La conversió (*deconstruction*) de la ciència en pràctiques específiques també es descriu en un nivell més macrosocial, històric i organitzatiu en el treball de Elias, Whitley (1982) i altres, com Rip, que parla de "...mirar la ciència com a feina productiva. El treball científic, igual que el treball en general, mira de transformar els objectes en eines per a algun fi". Als Estats Units, Mendelsohn (1977) expressa un punt de vista similar en la seva crítica de Kuhn, quan aquest parla d'una "independència quasi total de les estructures cognitives, o del contingut dels conceptes, de les estructures institucionals, per una banda, i dels processos i estructures socials més amples, per altra".

L'èmfasi en l'especificitat contextual de la pràctica científica com a base del contingut del coneixement és el que ens porta cap a la ciència com una pràctica que tingui capacitat per obrir; i aquesta capacitat pot anar en contra del tancament de la cultura i del cientisme a mans del mercat i de l'aparell de producció. És una pràctica contingent perquè segueix el que Schwab (1978:134) va anomenar "el caràcter revisionari del coneixement científic". Lave (1978) aplica aquest punt de vista pràctic sobre el coneixement al punt més fix del currículum escolar: la matemàtica. A base

del seu estudi sobre les pràctiques aritmètiques a l'hora de comprar menjar a les botigues (1984), ella demostra que allò que normalment considerem com a dades objectives -el contingut del currículum- pot considerar-se com una activitat pràctica que depèn d'un context. La seva investigació sobre un currículum traslladat fora del seu context normal -l'aritmètica al supermercat- posa en qüestió la percepció del currículum com a objecte cultural "format" pel context social. Lave ha invertit la "recontextualització" del coneixement descrita per Bernstein (1987): de la pedagogia escolar cap al context de producció. Per Lave, Knorr-Cetina, Elias i altres, el coneixement es produeix de manera íntegra i interna dins una activitat pràctica contextual, i no en un context extern.

Per Lyotard (1984), a la dialèctica de la ciència és on es troba la contextualització desconstruïda d'una pràctica científica local i específica, una pràctica que per la seva contingència i indexicalitat és contrària al tancament cultural. En aquest moment històric hi ha un moviment que pretén deixar endarrera la ciència tradicional, narrativitzada al servei del discurs del poder, i vol començar una nova recerca d'instabilitats, de poders que destabilitzen, i que desitja trobar allò desconegut; a aquest moviment Lyotard l'anomena *paralogy*. La paralogia és "una jugada... en el joc de la pragmàtica del coneixement". Pretén produir el que no es coneix, més que allò conegut. Lyotard troba aquest "nou esperit científic" en exemples de la ciència física moderna que requereixen atenció a les instabilitats, les discontinuïtats i els estats locals dels processos. La legitimització de la paralogia no és l'eficàcia, sinó la seva capacitat per produir l'obertura, "per generar idees... noves afirmacions"(Lyotard). Des del punt de vista de la ciència física, Prigogine també s'interessa en els sistemes oberts i en una ciència que no insisteix en l'estabilitat. "Les paraules claus", afirma (1984:13), "són no- linearitat, inestabilitat, fluctuacions".

Si l'hegemonia actual de la ciència pot superar un "nou esperit científic" (vingui del currículum de la universitat, vingui del cientisme dins la producció), llavors el constructivisme i la paralogia no seran alternatives falses que funcionin de la mateixa manera que funciona el postmodernisme en la cultura. No hi ha cap garantia que la ciència ho pugui suportar. Però la promesa d'una pràctica científica contextual revisionària és la seva oposició al tancament del currículum i de la cultura mitjançant la seva mateixa definició d'allò que constitueix el coneixement. Si es pot realitzar o no tal definició del coneixement -una definició que implica directament un currículum revisionari, un currículum d'activitat pràctica més que la mera "transmissió" dels grans llibres- no deixa de ser una qüestió pràctica. L'èxit d'un enfocament del currículum que sigui pràctic, històric, contextual i revisionari dependrà, crec, del futur de la ciència tant en l'educació com en la producció.

Per Horkheimer i Adorno, aquells crítics severos de la cultura instrumental del cientisme, la dialèctica de la ciència no està definitivament tancada. Si el geni obert i revolucionari de la ciència pot ressorgir del capoll del cientisme o no, és qüestió històrica i pràctica (1972:9):

"Però la situació no pot canviar per una simple percepció purament teòrica, de la mateixa manera que la funció ideològica de la ciència tampoc pot canviar per una percepció teòrica. Només un canvi en les condicions reals de la ciència dins el procés històric pot guanyar una victòria tan gran".

## Bibliografia

- ALEXANDER, K. L., and COOK, M.A. (1982): "Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story", *American Sociological Review*, Vol. 47, (October), pp. 626-640.
- APPLE, M.W. (1982b): *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- BAUDRILLARD, J. (1981), *For a Critique of the Political Economy of the Sign*, St. Louis, Telos Press.
- BERNSTEIN, B. (1987): "Pedagogic Device" en *On Pedagogic Discourse*. Unpublished paper.
- BLOOM, A. (1987): *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Improperished the Souls of Today's Students*. New York, Simon and Schuster.
- BROWN, R. (1973): *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, British Sociological Association, Distributor, Harper and Row.
- CALLAHAN, R. E. (1962): *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, Chicago University Press.
- CHENEY, L. V. (1987): *American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools*, National Endowment in the Humanities.
- DREEBEN, R. and BARR, R. (1987): "An organizational Analysis of Curriculum and Instruction", en Hallinan, M.T., *The Social Organization of Schools*, (1987), New York, Plenum Press.
- ELIAS, N., MARTINS, H., and WHITLEY, R. (1982): *Scientific Establishment and Hierarchies*, Holland, D. Reidel. Vol.6.

- GAMORAN, A. (1987): "The Stratification of High School Learning", *Sociology of Education*, Vol. 60, núm. 3 (July), pp. 135-155.
- GEERTZ, C. (1980): "Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought", *The American Scholar*, Spring, pp. 115-179.
- GIROUX, H. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts, Bergin and Garvey.
- GOODSON, I. (1987): *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History*, London, Falmer Press.
- GUNN, G. (1987): *The Culture of Criticism and the Criticism of Culture*, New York, Oxford University Press.
- HALLINAN, M.T. (ed) (1987): *The Social Organization of Schools: New Conceptualizations of the Learning Process*, New York, Plenum Press.
- HIRSCH, E.D. Jr. (1987): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston, Houghton Mifflin.
- HORKHEIMER, M. (1972): *Critical Theory*, New York, Herder and Herder.
- HORKHEIMER, M., and ADORNO, T. W. (1972): *Dialectic of Enlightenment*, New York, Herder and Herder.
- KNORR-CETINA, KARIN. D., and MULKAY, M. (1983): *Science Observed* Beverly Hills, SAGE Publications INC.
- LATOUR, B. (1983): "Give Me a Laboratory and I will Raise the World", in Knorr-Cetina, Karin, D., and Mulkay, M. (1983), *Science Observed*, Beverly Hills, SAGE Publications Inc.
- LAVE, J. (1987): *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*, New York, Cambridge University Press.
- LAVE, J., MURTAUGH, M., and de la Rocha, O. (1984): "The Dialectic of Arithmetic in Grocery Shopping", en B. Rogoff, and J. Lave, *Everyday Cognition: Its Development in Social Context* (1984), Cambridge, Harvard University Press.
- LESKO, N. (1987): *Invisible Essentials*, en premsa, New York, Falmer.
- LUKE, T. (1986): "Televisual Democracy" en *Telos*, Vol. 70, (winter) pp. 59-79.
- LYOTARD, J.F. (1984): *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*, traduït per Bennington, G. i Massumi, B., "Theory and History of Literature" Series, Vol. 10, Minneapolis University of Minnesota Press.
- MARCUSE, H. (1968): "The Affirmative Character of Culture", en *Negations*, Boston, Beacon Press.
- MENDELSON, E., WEINGART, P., and WHITLEY, R. (eds) (1977): *The Social Production of Scientific Knowledge*, Holland, D. Reidel.
- MEYER, J.J. (1977): "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology*, vol. 83, núm.1, pp. 55-77.
- MEYEROWITZ, J. (1985): *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, New York, Oxford University Press.



- NEWMAN, C. (1985): *The Post-Modern Aura: The Act of Fiction in an Age of Inflation*, Evanston, Northwestern University Press.
- POPKEWITZ, T.S. (ed) (1987): *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, New York, Falmer Press.
- PRIGOGINE, I., and STENGERS, I. (1984): *Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*, New York, Bantam.
- RORTY, R. (1982): *Consequences of Pragmatism*, Sussex, England, Harvester Press.
- SCHUBERT, W.H. (1986): *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*, New York, Macmillan.
- SCHWAB, J.J. (1978): *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, Chicago, University of Chicago Press.
- SHULMAN, L.S. (1986): "Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2 (Feb) pp. 4-14.
- SORENSEN, A.B. , and HALLINAN, M.T. (1977): "A Reconceptualization of School Effects", *Sociology of Education*, Vol. 50, (October), pp. 273-289.
- TROW, G.W.S. (1980): "Reflections within the context of No-context", *The New Yorker*, Vol. 56, (Nov. 17), pp. 63-171.
- WEXLER, P. (1987): "Case Studies in the Social Dynamics of School Disaffection", Conferència preparada per a la reunió anual de l'AERA, abril 1987, sense publicar.
- WHITSON, J.A. (1987): "The Politics of 'Non-Political' curriculum: Heteroglossia and the Discourse of 'Choice' and 'Effectiveness' ", Conferència a la reunió anual de l'*American Education Research Association* (AERA), Washington, D.C., Abril 1987.
- WHITTY, G. (1987): "Curriculum Research and Curricular Politics" *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, núm. 2. pp. 109-117.
- WILLIS, P. (1977): *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, England, Saxon House.
- YOUNG, M.F.D. (1973): " Curricula and the Social Organization of knowledge", en R. Brown, Knowledge, *Education and Cultural Change*, (1973), British Sociological Association, Distributor, Harper and Row.

## Abstracts

*El artículo es un análisis de cómo el interés contemporáneo por la cultura entendida como un texto ha colocado la problemática cultural (p.e. la sociedad como un orden simbólico) en el centro de las disciplinas sociales, y cómo al análisis del currículum debe planteárselo como una cuestión cultural. La práctica científica, desligada de las críticas clásicas, aparece para el autor como el punto actual de apertura de ese libro cerrado que son la sociedad y la cultura contemporáneas, y que el currículum escolar está transmitiendo.*

*L'article analyse comment l'intérêt contemporain pour la culture comprise comme texte a mis la problématique culturelle (par ex., la société comme ordre symbolique) au centre des disciplines sociales et comment l'analyse des programmes scolaires doit considérer ce fait comme culturel. La pratique scientifique, détachée des critiques classiques concernant le scientisme, apparaît à l'auteur comme le point actuel d'ouverture de ce livre fermé que représentent la société et la culture contemporaines et que transmettent les programmes scolaires.*

*This article is an analysis of the way the contemporary interest for culture understood as a text has put the theme "culture" at the centre of all social disciplines and it explains that the analysis of school curricula should treat that as a cultural point. Scientific practice, freed from classical criticism regarding scientism, appears to the author as today's access into the closed book, namely contemporary society and culture, that curricula are still giving out.*