

## El currículum en la sociedad cerrada\*.

Philip Wexler

Actualmente, los intelectuales universitarios norteamericanos dedican una pequeña parte de su ya reducida vida pública al tema del currículum escolar. Se ha reivindicado una cultura general, aunque sin deseos de interferir demasiado en el trabajo cotidiano de la escuela, que es el que produce conocimientos especializados.

Esta reacción va en contra de una sociedad que en opinión de algunos, se encuentra empobrecida por un relativismo cultural; una sociedad que se ha realizado demasiado abierta y donde "la apertura ha excluido a las deidades locales" (Bloom, 1987:56). Se reivindica una cultura general con el propósito de restaurar "los Grandes Libros", "la tradición", la cultura "occidental" en las universidades y, después, todo el currículum escolar.

Se rechaza como "formalismo educativo" (Hirsch, 1987) la visión del currículum educativo que entiende el conoci-

miento como parte integrante de la experiencia y de la práctica, de la relación entre profesor y alumno. El proceso educativo no es currículum. Basándose en la hipótesis de que la atención a las relaciones mencionadas, entre profesor y alumno, ha causado la ignorancia contemporánea, Hirsch afirma que "la alfabetización cultural" requiere de un currículum de "cultura tradicional" y de una "información general compartida". Según una comisión del National Endowment for the Humanities (Cheney, 1987:1), es el "proceso... El currículum tendría que ser el contenido que transmite la memoria cultural a través de las asignaturas de la escuela".

A pesar del tono profético de estas afirmaciones (o quizás su consecuencia) y debido al patrocinio gubernamental de afirmaciones similares, el currículum se ha convertido actualmente en tema, preocupación y controversia públicos, más que en cualquier otro momento desde que la ciencia soviética, hacia finales de los años cincuenta, se opuso a la reforma educativa.

El interés sobre este tema no se limita sólo a los

informes polémicos del gobierno o al éxito popular y comercial de las lamentaciones sobre el ruinoso estado intelectual de los jóvenes americanos y sus profesores. Tiempo hace desde que los científicos sociales afirman que es escaso el interés dedicado a la enseñanza en la escuela y de qué forma los currículos pueden afectar las vidas a nivel individual y la organización de la sociedad.

Dentro de las instituciones de la ciencia social, ambos lados -el de los críticos comprometidos y el de los científicos sin compromiso previo con ninguna escala de valores (descripción no demasiado precisa para ninguno de los dos) están de acuerdo en que escasamente se entiende el carácter, la estructura ni las consecuencias del conocimiento en las escuelas.

Posiblemente el primer interés analítico moderno sobre el contenido de la educación fue el trabajo de la "nueva sociología", especialmente en Inglaterra. Young escribió (1973:339): "No es necesario documentar la casi total falta de información sobre cómo se selecciona el conocimiento y cómo se organiza y se

evalúa en las instituciones educativas" (o en cualquier otro lugar, podríamos añadir). Los "nuevos sociólogos", Whitty, por ejemplo, siguen opinando que no se ha realizado ningún estudio social del currículum escolar adecuado (1987: 110): "...Incluso el éxito parcial que obtuvo la nueva sociología cuando reorientó la sociología de la educación hacia temas del currículum duró relativamente poco".

El mismo énfasis sobre el contenido de lo que se enseña en la escuela se halla en la reciente, y menos abiertamente política, investigación cuantitativa de los sociólogos de la educación norteamericanos. La estratificación de las oportunidades de aprendizaje (Sorensen y Hallinan, 1977) ha ofrecido unos conceptos alternativos para entender la influencia de la escuela y ha avivado el interés empírico en el estudio de las diferencias de currículum como causa de las diferencias en los logros de los alumnos (Alexander y Cook, 1982). Como en el caso de los nuevos sociólogos, los investigadores de las oportunidades de aprendizaje han intentado corregir la ausencia en los paradigmas anteriores de varia-

ción en los procesos internos de la organización de cada escuela, sobre todo la desatención al currículum o al contenido del conocimiento como determinante principal de los éxitos del aprendiz.

Dreeben y Barr (1987), en su investigación que considera que "el currículum como fenómeno organizativo representa una agenda de trabajo", hacen la siguiente afirmación sobre los anteriores paradigmas (1987: 14): "Ninguna de estas consideraciones nos ofrece demasiada información sobre las actividades convencionales de la escuela para transmitir, a través de la instrucción, el conocimiento contenido en el currículum".

Gamoran (1987:152-153) sostiene este énfasis sobre el contenido del currículum en una investigación en la que reivindica la importancia de influencias dentro de la escuela: "Pero las variaciones en las experiencias dentro de las escuelas obtienen resultados importantes según los niveles de éxito. La mayoría de las diferencias de importancia dentro de las escuelas van ligadas a las diferentes asignaturas que los alumnos han cursado... Los programas que compo-

nen el currículum -los cuales caracterizan la estructura de las escuelas- constituyen la base de una diferenciación de la oportunidad de las escuelas". Este mismo énfasis sobre la importancia del currículum aparece en los estudios de los investigadores de la enseñanza. Shulman (1986), cuando se refiere al "problema del paradigma perdido", se pregunta: "*Where did the subject-matter go?*" (¿Dónde ha ido el contenido?). Shulman, al que le falta el interés polémico en una restauración cultural, o el interés estructural y variopinto de los sociólogos en una especificación social del proceso educativo, se reafirma en el contenido del currículum desde un interés en la pedagogía, en la práctica de la enseñanza. Al revisar sus estudios sobre enseñanza (1986:6), escribe:

"En la simplificación necesaria de las complejidades de enseñar en una clase, los investigadores ignoraban un aspecto central de la vida de la clase: el contenido... Incluso los que estudiaron la cognición de los profesores se interesaban relativamente poco en la organización de conocimientos sobre el contenido".

## Cultura, Relaciones sociales, Historia

Durante este período, los teóricos redescubrieron la "cultura" como tema y recurso en la explicación. Llegados a este punto, como en el del énfasis en el contenido del currículum, todos están de acuerdo en que la comprensión cultural está poco desarrollada. Los defensores vanguardistas de las revoluciones lingüística y estructuralista, entre otras, van integrando la cultura en las ciencias sociales desde posiciones literarias y filosóficas argumentando que todo es un "texto". La restauración Parsoniana en la sociología profesional vuelve a Durkheim para reivindicar nuevamente el estudio de la sociedad como orden moral y simbólico. Y claramente cultural es la segunda ola del Marxismo académico teórico.

El currículum es una cuestión cultural. Sin embargo, entender culturalmente el currículum significa algo más que la simple reivindicación de valores culturales preferidos o aplicar una teoría de cultura general. Entender culturalmente el currículum implica la localización del currículum

escolar dentro de la dinámica de una cultura particular, implica mostrar el movimiento ambiguo de la estructura de aquella cultura, y sobrepasar las categorías del sentido común, especialmente de aquéllas en las que las oposiciones y contradicciones culturales sean más evidentes.

Propongo la falsedad de las oposiciones dinámicas dentro de la cultura más amplia que constituye el currículum. La cultura se parece a un libro cerrado. Por esta razón la palabra "texto" (pese a sus oposiciones contradictorias con la idea de apertura) podría ser la palabra precisa, el signo históricamente apropiado para clasificar una cultura cerrada.

Una forma de abrir el libro de la cultura sería, según parece, contextualizándolo, incluirlo dentro de las relaciones sociales. Los textos, son textos muertos sin la pragmática viva de las relaciones sociales, las interacciones humanas de las instituciones sociales. El esfuerzo para contextualizar, pragmatizar y socializar los textos culturales promete ser el camino hacia la compleja dinámica de la vida institucional y hacia las prácticas que pueden hacer

vivos la cultura y el currículum.

Aquí también, la oposición entre la cultura cerrada y un contexto abierto de relaciones sociales, es falsa. Esta oposición ofrece una ideología que promete, de forma engañosa, el progreso y la apertura cuando nos habla del contexto institucional que fomenta lo informal bajo la protección de lo oficial; de la agencia activa y personal que convive con la reproducción anónima de la estructura organizativa, o de la identidad y el yo enfrentados con la posición y la institución. Aunque, realmente, identidad y institución vayan aparejadas en las relaciones sociales. La salida social de un texto social sin salida es en si mismo un concepto que encierra y limita. En la escuela, al igual que en la corporación, la fusión entre identidad y institución estabiliza el contexto.

Quiero describir esta dinámica y estática particular de la cultura y de las relaciones sociales como una manera de entender la escolaridad y, en especial, el currículum. Salvo raras excepciones, la explicación del currículum como parte de un texto cultura que se halla dentro del contexto

social y de relación de la escuela no ha incluido una comprensión histórica. Pero es precisamente la comprensión histórica de la formación de la cultura, las relaciones sociales y el currículum lo que nos señala qué hay de abierto en esta sociedad, así como el proceso de apertura.

Propongo, específicamente, que el punto de apertura actual sea la práctica científica (algo que no deja de ser una ironía dentro de la cultura de *scientism*-cientismo-). Paralelamente a la desmitificación de la ciencia, su antitextualismo y revisionismo inherentes ofrecen una alternativa al cierre de la cultura y sociedad actuales. La cuestión estará en cómo tendremos que entender esta "nueva ciencia y cómo podremos utilizarla para poder provocar una situación de revolución permanente dentro del mismo currículum.

### Cultura: Cientismo y Postmodernismo

"En el sentido más general del pensamiento progresivo, la Ilustración siempre ha deseado liberar a los hombres del miedo y darles una

soberanía propia. Sin embargo, es de la tierra plenamente ilustrada de donde nace la luz de un desastre Triunfante". Estas son las palabras de Horkheimer y Adorno en un ataque teórico a la cultura moderna (1972:3-42). Su blanco es una dinámica cultural en la que razón y ciencia degeneran a ritual y mito. Entre otras, sus caracterizaciones de la cultura del cientismo son: la mentalidad obsesionada por los hechos, la reducción de las ideas a "cantidades abstractas" que borran las diferencias y el dominio anivelador de un tipo de pensamiento objetificado y mecánico.

En una crítica posterior, Lyotard (1984) afirma que la cultura se encuentra encajada dentro de narrativas de legitimación. La razón y la ciencia se mezclan con las filosofías de la humanidad y del espíritu como las grandes narrativas de la legitimación. Puede darnos la impresión de que Lyotard discrepa de la crítica del cientismo de Horkheimer y Adorno cuando dice (1984:29): "Éste no es lugar para discutir la reaparición de la narrativa en la ciencia....". En realidad también él observa la degeneración de la ciencia en cientismo, realizada a

través de su incorporación en las relaciones sociales del capital. Para Lyotard (1984: 45-47) "...la ciencia se convierte en una fuerza de producción; en otras palabras, un momento en la circulación del capital". 'La ciencia' se subyuga bajo el control de otro juego verbal. Éste es el juego *discourse of power* (discurso del poder), *performativity* (capacidad para ser realizable), o simplemente el triunfo de la ley de la *best possible input/output equation* (mejor ecuación posible de entrada/salida). La ciencia se vuelve cientismo. Su criterio de validez no se basa en las grandes narrativas del idealismo y del humanismo sino en la lógica operacional, en la realización eficiente. Éste es el lenguaje del nuevo "reino de terror" en el que el conocimiento cede ante la información y las grandes narrativas son destruidas por el poder operacional de la realización eficiente.

La ciencia, en su forma abstracta degenerativa, ha reemplazado a las narrativas ancestrales de la humanidad, el espíritu y la razón vinculadoras de cultura y legitimadoras. En realidad es la ciencia la que proporciona el material popular más persuasivo para la es-

estructura profunda de la historia oficial y no la emancipación humana, ni tampoco la "tradición clásica de occidente y sus memorias de Grandes Libros" (como han observado correctamente los críticos de la Restauración).

Pero la victoria del cientismo sobre el humanismo no es sólo un factor escondido en la estructura cultural profunda. Ha sido la práctica organizadora central de la escolaridad desde hace más de medio siglo. La investigación seminal de Callahan (1962) describe de manera detallada el proceso conciso según el cual la gestión de la ciencia se convirtió en lo que podríamos llamar la gran narrativa práctica de la educación norteamericana. Las escuelas se organizaron como si de fábricas se tratara. La unión de la ideología y de la práctica para estructurar la vida escolar cotidiana hacia una forma social Taylorista es un ejemplo omnipresente de la hipótesis de Horkheimer y Adorno, según la cual, una cultura formalista del cientismo reforzaría una vida social cotidiana racionalizada y alienada (1972: 30): "La clase de pensamiento derivado de la lógica ratifica la *reificación*

del hombre en la fábrica y en la oficina". La definición de conocimiento como habilidad y información, que los críticos de la Restauración cultural deploran (sin ver en ello la base social), es la forma cómo el cientismo penetra en el currículum. Esta conversión general de la ciencia y del conocimiento en poder y realización es lo que Lyotard describe como "...el camino de almacenamiento de datos y accesibilidad, y la operatividad de la información".

Esta cultura del cientismo en la escuela y en el plan de estudios constituye el objetivo crítico de una nueva generación de críticos de la educación. Apple (1982) ha remarcado la forma comercial (*commodity form*) de los paquetes que forman el currículum en la escuela. Giroux (1983) ha atacado contra el instrumentalismo del discurso y de la práctica educativa. Popkewitz (1987) ha descrito una "psicologización del currículum" como la infraestructura educativa concreta de un movimiento más amplio para conseguir la eficacia social. Whitsun (1987) sostiene que los discursos actuales del currículum referidos a "efectividad y selección" están al servi-

cio de la censura ideológica y de las prácticas educativas exclusivas. Con términos como *resistance*, *agency*, *contestation* y *dialogical*, los críticos quieren definir alternativas, encontrar y crear la fuerza que pueda servir de oposición a una cultura narrativa del cientismo y al currículum que la incorpora.

La fuerza opositora ya existe. Según Rorty (1982), ni ciencia ni filosofía, sino literatura es la "ciencia que preside". Si el tema del modernismo literario era el de un yo heroico y estético en lucha contra la barbarie burguesa (*bourgeois philistinism*) de la cultura industrial, el postmodernismo tiene más de irónico que de heroico, es más antijetivo que centrado en sí mismo (*self-centred*) y más discursivo que psicológico. En realidad, como sostiene Newman (1985:10):

"El postmodernismo se caracteriza sobre todo por la 'pomposidad del discurso' (*inflation of discourse*). Se manifiesta en literatura a través de la idea errónea de que la técnica puede sacarse de la historia (*history*) atacando un concepto de realidad objetiva que ya ha desaparecido del mundo y, en la crítica, desa-

rollando lenguajes secundarios que queriendo 'desmitificar' la realidad, de hecho, tienden a oscurecerla aún más.

La renovada preeminencia cultural de la literatura, al menos en las academias, y como teoría crítica sobre lenguaje y literatura (y no en forma de Grandes Libros de la Literatura) es un aspecto sólo del postmodernismo. La migración del postestructuralismo en particular (que, considero, es la teoría más formal del postmodernismo), pero también de la teoría literaria en general, se refleja en el 'turno interpretativo' (*interpretative turn*) actual de la ciencia social. La contribución de Geertz (1980) ha sido la de intentar ofrecer a la teoría de la ciencia social las metáforas claves de una teoría cultural orientada hacia la literatura. Pero la abolición del centro (*descendredness*), el distanciamiento lingüístico de los referentes objetivos y la sustitución de la lucha sería del yo contra la sociedad por un juego de palabras confusionario en forma de lenguaje escrito, en conjunto, caracteriza al postestructuralismo. Aunque estos no son los únicos aspectos del postmodernismo.

Aquél no es más que la faceta literaria de éste.

El ambiente natural (*ethos*) y la práctica del postmodernismo son quehaceres cotidianos. Si Newman describe la literatura postmoderna como "pomposidad del discurso" (*inflation of discourse*), Baudrillard (1981) cree que ello es una característica de la cultura en general. El cambio del referente por el señal en la teoría literaria no es más que un elemento en la organización cultural general, según una lógica del consumo en la que el significado es "completamente independiente de los objetos mismos y, exclusivamente, una función de la lógica de los significados". El entorno, según Baudrillard, se ha "semantizado". La cultura regida por el consumo, atendiendo a la lógica de las señales, es de funcionalidad total, de total semiurgia, una cultura en la que hay tanta "pasión por el código" que acaba "anulándose la referencia fundamental del individuo".

El postmodernismo es antireferencial, anti-individual, antinarrativo. El postmodernismo como teoría y práctica cultural, parece ser al antídoto contra el realismo instrumental de la cultura del

cientismo. El postmodernismo desarregla, es jugetón, composicional, superficial e irónico. Parece, en la teoría y en la práctica, ir a contrapelo de una cultura narrativizada y científicada. La ruptura del vínculo entre señal y objeto que describe el postestructuralismo y los "contornos borrosos" (*the blurring of genres*) resultantes de la inclusión de la teoría literaria en la ciencia social, también son prácticas de la vida cotidiana en la cultura postmodernista. La televisión es la máquina del postmodernismo.

La carencia de divisiones claras entre los géneros constituye, en la práctica cotidiana, la carencia de divisiones en una estructura cultural diferenciada. Esto sí que es antipositivismo!. Meyerowitz (1975:7,6) apunta que "...los medios electrónicos han empobrecido la relación tradicional entre el contexto físico y la situación social... Como consecuencia del transporte de gran número de tipos diferentes de personas a una mismo 'lugar', los medios electrónicos han contribuido a que numerosos papeles sociales diferentes resulten desdibujados". La televisión es central en lo que Luke

(1986) llama "sistema espectacular", donde "las señales y la señalización reemplazan al discurso". En una cultura postmoderna, la función de los medios impresos ha cambiado. La interpretación de Trow sobre la revista "People" (1980) como primera plana sin marco es indicativo de un texto cultural que enfoca las celebridades delante de unos contextos *ad hoc* que van cambiando. Su interpretación de la revista podría ser la base de un diagnóstico cultural más amplio: "mil pequeñas figuras que se mueven confusamente contra un fondo que cambia".

El postmodernismo parece ser la antítesis del cientismo. Responde a la estructura lineal narrativa del cientismo con antinarrativas intencionadas del lenguaje como estructura poliforme. Responde al instrumentalismo objetivo con un estilo jugueteón y no-referencial. Realiza un camino hacia la apertura por el no-yo y por la reflexión permanente de que las cosas podrían ser de otra manera. El postmodernismo tendría que ser la base para desafiar el texto cultural del cientismo en la cultura y en el currículum. Es un recur-

so cultural en una actitud pluralista acerca de la cultura, y ello es lo que se necesita para corregir las discriminaciones con los conceptos de clase, raza y sexo en la educación. Abre el campo discursivo hacia un sentido bakhtiniano "del otro" (*alterity*) (Gunn, 1987), hacia el currículum como diálogo (Whitson, 1987). Como mínimo, tendrían que ser el discurso y el diálogo los que hicieran vibrar la cultura, por el mero hecho de ser claramente diferentes de la narrativa cientista habitual.

La diferencia entre las culturas del cientismo y del postmodernismo es una falsa diferencia de superficie que desaparece en la estructura más profunda de la cultura de los productos. La narrativa y la antinarrativa, los ideales de la ciencia o del lenguaje, constituyen, en el fondo, *pre-textos* que anticipan otro texto cultural dinámico que los une. La televisión tiende a minimizar las diferencias entre géneros y entre gentes; pero es por ello que no contribuye a la libertad individual. En la época de la "exposición" (*exposure*), según observa Meyerowitz, la televisión acaba exponiendo las mismas "mediocridades" que todos. Aunque

esta minimización no sea el resultado de una cultura del pluralismo que se haya vuelto relativista, como propuso Bloom. El cierre de la cultura no es consecuencia del empobrecimiento del currículum en escuelas y facultades.

El texto cultural se cierra, el cientismo y el postmodernismo se unen bajo el signo unificador del producto. La incorporación de la ciencia en la eficacia realizadora de la producción capital, analizada por Lyotard y Horkheimer y Adorno, también es válida para las revoluciones irónicas del postmodernismo. La cultura se incorpora al mercado y al medio que distribuye, más que a los lugares tradicionales de producción científica. Producción y mercado, unidos por el producto, cierran la cultura.

La autonomía aparente del postmodernismo finalmente revela ser una "luz frágil calculada" (*calculated evanescence*) (Newman, 1985:192,196):

"En fin, lo que comenzó como un conjunto discontinuo de formas y procesos que parecían independientes, acabó siendo una sucesión cegadora de culturas pasajeras, diseminadas por *agencias cada vez más centralizadas*, en las que

el cálculo económico de rentabilidad constituía el único criterio... En cualquier caso, el movimiento Postmoderno se extinguió, como todos los movimientos estéticos, cuando no pudo ofrecer valores alternativos al mercado..." ( Bloom, loc. cit.; el subrayado es mio).

La observación de Newman sobre la actual unificación de la cultura académica y la popular, salvo pequeñas diferencias, puede aplicarse también a la unificación del cientismo y el postmodernismo: "En ambos casos, la *forma de transmisión* de los mercados se convierte en la realidad dominante. La cultura acaba por definirse como mercados para la cultura" (1985:135; el subrayado es mio). En este sentido, es el "contexto", la pragmática del texto, el que cierra el potencial creativo de las tensiones dinámicas inherentes en el texto cultural actual. Es el contexto de las relaciones sociales lo que determina si el currículum es abierto o cerrado.

### **Relaciones Sociales: Institución e Identidad**

La esperanza de los que realizaban el currícu-

lum era que las relaciones interpersonales serían capaces de acabar con el dominio de la cultura estática del currículum mismo. La frase "currículum escondido" (*hidden curriculum*) se refería a la esperanza de que, fuera cual fuera el currículum, las relaciones entre profesor y alumno, y entre los alumnos mismos, servirían de filtro y modificarían la labor cultural, muerta ya, del currículum formal. Entre los sociólogos apareció de nuevo la misma esperanza en la capacidad de las relaciones sociales para cambiar la dirección de la cultura. *Resistance* era la palabra que indicaba la durabilidad de las subculturas extraescolares y su poder para transformar el significado y el impacto de los mensajes oficiales del currículum escolar. La narrativa del currículum puede representar la cultura más amplia del cientismo. Pero el currículum escondido y la resistencia de los alumnos, como la cultura del postmodernismo, podría deformar y recodificar la historia oficial de la escuela en el seno de las relaciones sociales concretas.

La oposición entre lo que es formal e informal, cultura y subcultura, la

reproducción y la resistencia a la vida escolar como dinámica de cambio, ha resultado ser tan ilusoria como la esperanza de ver aparecer dinamismo y apertura en la oposición entre las formas degeneradas de la ciencia y el lenguaje en las culturas del cientismo y el postmodernismo. La conclusión irónica de la investigación de campo de Willis (1977) era que la resistencia confirmaba el *statu quo*.

La creencia de que las relaciones sociales de la escuela podían cambiar la cultura incorporada en el currículum estaba basada en una comprensión macrosocial del conflicto de clase y del cambio social. En este salto desde el currículum hacia la aplicación de teorías macrosociales del cambio, no se podía tener en cuenta que las relaciones sociales de la escuela no son relaciones de clase sin mediación ninguna. La escuela es una institución social. Las relaciones sociales siguen las pautas institucionales. El intento analítico de transgredir los límites culturales del currículum, enfatizando en relaciones sociales más amplias, ha tenido el efecto no previsto de ignorar el

carácter institucional social de la vida escolar.

En un análisis de "la educación como institución", Meyer observa:

Actuando a nivel institucional, como teoría autoritaria de personal y conocimiento en la sociedad, las escuelas constituyen un sistema ritual clave: un sistema de ceremonias de iniciación (personal) y de clasificación de información (conocimiento)" (1977:74).

El poder que tienen las relaciones sociales para regular y transformar la cultura en educación no pasa por la subversión de la resistencia subcultural. Mejor, diríamos que el poder social de la escolarización se halla en su legitimidad institucional, tanto en la vida cotidiana de la escuela como en el valor que tiene la educación dentro de la sociedad en general. La autoridad, y no la resistencia, es el punto donde se halla la palanca que rige las relaciones sociales de la educación en el ámbito de la cultura del currículum. Esta palanca es en la práctica, de rito colectivo, tal como muestra lesko (1987) en su reciente trabajo de campo sobre la organización escolar. Meyer lo describe así:

"Como hemos propuesto anteriormente, el poder de la educación se halla en sus reglas *institucionales*, que le dan un sentido suficientemente extenso y una fuerte autoridad sobre el futuro de los estudiantes. El contraste implícito se encuentra aquí con la educación como sistema de interacción organizada, de significado interpersonal y de contenido con relevancia inmediata" (1987:169).

El resultado de este proceso institucional es el de autorizar o legitimar categorías y tipos de conocimiento y tipos de personal en la sociedad. Sugiero que en este sentido, las relaciones sociales de la escuela produzcan identidades sociales colectivas.

Si el currículum se rige por las relaciones sociales, y si el aspecto más importante de su relación con la sociedad es la autoridad que posee la institución para definir lo que se entiende por conocimiento y personal legítimos, ¿es que hemos de suponer que no hay ninguna clase de oposición dentro de la institución? ¿Hemos de suponer que pos conflictos y las contradicciones de las relaciones sociales se suavizan debido a la

conciencia que tienen los alumnos de la fuerza que posee el poder institucional? Mi respuesta (menos irónica que la de Willis) se encuentra en nuestro estudio comparativo de la vida social de los alumnos en cuatro institutos (*high schools*). Por decirlo de alguna forma, las vidas sociales informales de los alumnos refuerzan la hipótesis de que la institución produce identidades estratificadas.

Hay alumnos que se oponen activamente a las reglas sociales y a los ritos de la escuela. Dicho de otra manera, cada forma de oposición estudiantil conlleva un modelo de afirmación estudiantil. Juntas, ambas identidades constituyen un solo sistema que depende de un sistema superior: la clase de organización escolar (su "forma") donde la escuela opera como institución de clase. Ambas identidades constituyen diferencias dentro de la uniformidad, aunque la uniformidad institucional sea variable entre una y otra escuela, dependiendo del lugar que ocupa cada escuela dentro de la estructura de clase social. He descrito detalladamente las complicadas interacciones a través de las cuales las identidades emparejadas se unifi-

can debido al carácter social (de clase) de la institución; he hablado de "economías simbólicas de identidad" (*symbolic economies of identity*).

Cada una de estas economías tiene una definición institucional, tanto si se considera a la escuela como fábrica, como agencia de asistencia, como "club privado" (*country club*), o como corporación. Dentro de cada forma institucional, el proceso ins-titucional gira entorno a la forma de regular y resolver un problema concreto de clase social, tanto si el problema es la regulación de movimiento físico y del cuerpo, la derogación social, la incorporación organizacional o el grado de éxito. Dentro de cada una de estas formas institucionales, estructuras contradictorias o modelos de relación social se convierten en el centro de la organización personal. En la forma "fábrica", por ejemplo, las relaciones sociales estructuradas de imponer disciplina o mostrar soporte para un individuo organizan las identidades de "perdedores" (*losers*) o "buenos chicos" (*good kids*), y los estudiantes se aplican estas identidades a si mismos. Estas identi-

dades emparejadas interiorizadas (el "alguien" que es cada estudiante), incluidas las manifestaciones del desencanto en cada organización educativa, se desarrollan dentro de la definición específica institucional de cada escuela como organización de clase.

Lo que es formal e informal, lo que reproduce y resiste, son dos aspectos binarios del proceso institucional de producción de identidad. La vida social informal, en su propia dinámica (la economía simbólica de la identidad), entra dentro de la esfera de influencia de la institución. Lo informal constituye la infraestructura de lo formal. La formación de la identidad, incluso en los casos negativos, opuestos, es una parte integrante del proceso de institucional y de su definición.

Las relaciones no son el contexto que abre un texto de currículum cogido del libro cultural cerrado del cientismo unido a postmodernismo. Todo lo contrario. La aparición de oposición y diferencia dentro del contexto de las relaciones sociales en la escuela, también se unifica. La identidad se fusiona con la institución, lo que es individual co lo que es social. Las rela-

ciones en las escuelas que estudié no se desarrollan sin contradicción y conflicto internos, pero van hacia un estado insular y cerrado.

### Historia: la ciencia contra la cultura

Hemos considerado hasta ahora una dialéctica negativa de la cultura, aunque no de la ciencia. La cultura, como dijo Marcuse (1986), incluso en sus formas más afirmativas e idealistas, ofrece una esperanza de trascendencia, la posibilidad de negar el presente y de imaginar algo diferente. La ciencia, dirían los críticos a favor de la cultura, sólo es degenerativa. Es absorbida por la lógica de la producción, y pierde el poder que tiene potencialmente, para cuestionar los conocimientos del sentido común; acaba al servicio del poder para instrumentalizar la cultura. Contrario a este punto de vista, propongo la posibilidad de una ciencia deconstruida y historizada (*deconstructed and historicized*), una "nueva ciencia" que en su especificidad contextual ofrece la apertura revolucionaria negada por la cultura y las relaciones

sociales contemporáneas (sobre todo en la escuela y en el currículum).

La nueva ciencia, y lo que implica para el currículum abierto, exige antipatía hacia las narrativas grandiosas. Esta antipatía hacia la narrativa no significa sólo hacia las narrativas grandiosas o las "meta-narrativas" de la humanidad y del espíritu, sino también hacia las narrativas de la Ciencia y de la Historia. En cambio, una nueva ciencia encuentra en la *especificidad* de la historia y de la práctica científica la apertura prometida por una oposición cultural fracasada y prometida también por el complejo institucional de las relaciones sociales. La ciencia especificada, histórica y culturalmente, ofrece una alternativa a lo que Schwab (1978), en su ensayo sobre la educación científica y el discurso civil, llama la "retórica sólo de conclusiones".

Creo que hay diferentes caminos que llevan a una nueva ciencia y hacia su práctica educativa como currículum revisionario. En primer lugar, se encuentra la erudición (*scholarship*), que se ha vuelto a interesar en los currículums escolares.

La importancia de los estudios históricos del currículum, ejemplificados por trabajos de Goodson (1987), va más allá de la mera intención de mostrar cómo los grupos interesados en el currículum determinan las materias en la escuela. El valor (no anticipado) de este estudio es que, en el proceso de relación de asignaturas actuales de la escuela con la historia de las disciplinas académicas, resaltó el hecho de que la hegemonía actual de la ciencia en la universidad es más importante de lo que los críticos populares del currículum parezca que quieran reconocer. El vínculo entre la universidad y la escuela, en el contexto histórico actual, señala inequívocamente el papel central de la ciencia como determinante de la forma del currículum además de su contenido.

Un segundo camino hacia una práctica científica reconstruida que se opone a la sociedad cerrada sería una sociología de la ciencia que fuera menos histórica, aunque no dejaría de ser contextualista. Contrariamente a los estudios internalistas y a los estudios macrosociales históricos y sociológicos de la ciencia, los constructivistas ofrecen

descripciones microsociales y etnográficas de la producción de hechos y teorías científicas. Sus microestudios empíricos, que hasta cierto punto parecen ser críticas de la ciencia, se pueden leer también como renovaciones de la ciencia narrativa para una nueva práctica científica. Knorr-Cetina, por ejemplo, resume las conclusiones de algunas de las microinvestigaciones: "El resultado más frecuente de los estudios sobre los laboratorios ha sido que muestran el carácter *puntual, determinado por las condiciones locales* de los laboratorios escogidos" (1983: 123).

El propósito investigativo de Latour (1983:139-169) era el de estudiar "el *mismo contenido* del que se realiza en los laboratorios". El contenido se compone de las prácticas específicas, incluidas las lingüísticas, que funcionan como "mecanismos de inscripción" a través de las cuales se produce el conocimiento. La ciencia, incluso su contenido (su currículum, por decirlo de alguna manera), se entiende como un conjunto de prácticas contingentes, instrumentales y lingüísticas. El contenido es el resultado de la práctica. La "conversión" (*deconstruction*)

de la Ciencia en prácticas específicas también se describe en un nivel más macrosocial, histórico y organizativo en el trabajo de Elias, Whitley (1982) y otros, como Rip, quien habla de: "...mirar la ciencia como quehacer productivo. El trabajo científico, como en general el trabajo, mira de transformar los objetos en útiles para algún fin". En los Estados Unidos, Mendelsohn (1977) expresa un punto de vista similar en su crítica de Kuhn, cuando éste habla de una "independencia casi total de las estructuras cognitivas, o del contenido de los conceptos, de las estructuras institucionales, por un lado, y de los procesos y estructuras sociales más amplias, por otro".

El énfasis en la especificidad contextual de la práctica científica como base del contenido del conocimiento es lo que nos lleva hacia la ciencia como una práctica que tenga capacidad para abrir; y esta capacidad puede ir en contra del cierre de la cultura y del cientismo en manos del mercado y del mecanismo de producción. Es una práctica contingente porque sigue lo que Schwab (1978:134) llamó "el carácter revisionario

del conocimiento científico". Lave (1978) aplica este punto de vista práctico sobre el conocimiento al punto más fijo del currículum escolar: la matemática. Basándose en su estudio sobre las prácticas aritméticas cuando compra comida en las tiendas (1984), ella demuestra que lo que normalmente consideramos datos objetivos (el contenido del currículum) puede considerarse como una actividad práctica que depende de un contexto. Su investigación sobre un currículum trasladado fuera de su contexto normal (la aritmética en el supermercado) cuestiona la percepción del currículum como objeto cultural "formado" por el contexto social. Lave ha invertido la "recontextualización" del conocimiento descrita por Bernstein (1987): de la pedagogía escolar hacia el contexto de producción. Para Lave, Knorr-Cetina, Elias y otros, el conocimiento se produce de manera intrínseca e interna dentro de una actividad práctica contextual, y no en un contexto externo.

Para Lyotard (1984) la dialéctica de la ciencia es el lugar donde se halla la contextualización de-constructiva de una prácti-

ca científica local y específica, una práctica que por su contingencia e inductividad es contraria al cierre cultural. En este momento histórico hay un movimiento que pretende dejar atrás a la ciencia tradicional, narrativizada al servicio del discurso del poder, y quiere empezar una nueva búsqueda de inestabilidades, de poderes que desestabilicen, y que desea encontrar lo desconocido; a este movimiento Lyotard lo llama *paralogy*.

La paralogía es "una jugada... en el juego de la pragmática del conocimiento". Pretende producir lo que no se conoce, más que lo conocido. Lyotard adivina este "nuevo espíritu científico" en ejemplos de la ciencia física moderna que requieren atención a las inestabilidades, las discontinuidades y los estados locales de los procesos. La legitimación de la paralogía no es la eficacia, sino su capacidad para realizar la apertura, "para generar ideas..., nuevas afirmaciones" (Lyotard). Desde el punto de vista de la ciencia física Prigogine también se interesa en los sistemas abiertos y en una ciencia que no insiste en la estabilidad. "Las palabras claves -afirma (1984:13)- son no-

linealidad, inestabilidad, fluctuaciones".

Si la hegemonía actual de la Ciencia puede soportar un "nuevo espíritu científico" (provenza del currículum de la universidad o del cientismo dentro de la producción), entonces el constructivismo y la paralogía no serán falsas alternativas que funcionen como el postmodernismo en la cultura. No hay garantía alguna de que la ciencia lo pueda soportar. Pero la promesa de una práctica científica contextual revisionaria constituya la oposición contra el cierre del currículum y de la cultura mediante la definición misma de lo que constituye el conocimiento. Si puede realizarse o no tal definición de conocimiento (definición que implica directamente un currículum revisionario, un currículum de actividad práctica más que la simple "transmisión" de los grandes libros), no deja de ser una cuestión práctica. El éxito de un enfoque del currículum que sea práctico, histórico, contextual y revisionario dependerá, creo, del futuro de la ciencia, tanto en la educación como en la producción.

Para Horkheimer y Adorno, aquellos críticos severos de la cultura instrumental del cinetismo,

la dialéctica de la ciencia no está definitivamente cerrada. Si en genio abierto y revolucionario de la ciencia puede resurgir del capullo del cientismo o no, es una cuestión histórica y práctica:

"Pero la situación no puede cambiar por una simple percepción puramente teórica, de la misma manera que la función ideológica de la ciencia tampoco puede cambiar por una percepción teórica. Sólo un cambio en las condiciones reales de la ciencia dentro del proceso histórica puede ganar una victoria tan grande" (1972:9).

\*Philip Wexler ha publicado este artículo en inglés en el libro : *Schooling and the politics of culture*, H. A. Giroux y P. McLaren (eds), y se reproduce aquí con su permiso y el de su editor, la State University of New York Press, 1989, que mantiene todos los derechos reservados.

## La teoría de los códigos.

### Una entrevista a Basil Bernstein.

José Luis Rodríguez Illera

En el contexto de esta monografía dedicada a la obra del profesor Bernstein pareció oportuno contar con alguna aportación original del propio autor. Su obra clásica principal estando a punto de publicarse en castellano (ya aparecida al editarse este número de *Temps d'Educació*), surgió la idea de una entrevista -de una entrevista "epistolar" en este caso.

De hecho, la estrategia de una entrevista "a distancia" permitía plantear varias preguntas bajo un único tema, incitando así a una reflexión global antes que a aspectos de detalle. Bernstein pasa revista a los principales problemas que ha planteado y plantea la teoría de los códigos, a las críticas que ha recibido y a los nuevos desarrollo a que ha dado lugar, a la vez que especifica con considerable detalle (por primera vez, según creemos) algunos aspectos no menos discutidos