

Capítulo II: El Contenido De La Educación

Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos.

Aunque en la práctica de la educación se hallan inseparablemente interrelacionados el contenido y el método, resulta conveniente distinguirlos entre sí, con fines de análisis. En este capítulo consideraré algunos de los problemas y las cuestiones relativas al C. que se prestan mejor a un enfoque a partir del contenido.

Un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarles a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya.

La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como “tradiciones públicas”. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores. Estas tradiciones, consideradas desde cierto punto de vista, existen como hechos sociales y constituyen, por tanto, temas de estudio para el científico social.

El antropólogo y el sociólogo utilizan el término cultura para designar aquello que he denominado “tradiciones públicas”. Cultura es un término útil en estudios sobre C., pero es preciso explicarlo y explorarlo.

Tal como aquí lo usamos, no tiene el significado que se le adjudica en el Oxford Dictionary: “el entrenamiento y el refinamiento de la mente, los gustos y los modales”, aun cuando algunas escuelas afirmen que esto es lo que hacen. Para el científico social, el concepto de cultura está libre de valores, correspondiendo tanto a buenas tradiciones públicas como a malas.

Cultura es un concepto utilizado por los científicos sociales cuando intentan explorar la estructura social del conocimiento, las capacidades, las costumbres y las creencias, a fin de comprender cómo han surgido, cómo se hallan relacionadas con la sociedad y cómo ésta las maneja.

La definición clásica de cultura es la de E.B. TYLOR, el antropólogo del siglo XIX. Para él cultura es “aquella totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad”. (TYLOR, 1871, I). Esta definición fue forjada en el estudio de las sociedades prealfabetizadas. Los antropólogos deseaban contar con un vocablo destinado a describir el modo de vida y de pensamiento que se iba transmitiendo de generación en generación entre los zulúes o los dyaks.

Autor. Lawrence Stenhouse

Talcott PARSONS, un moderno sociólogo americano, destaca tres atributos de la cultura: “en primer lugar, la cultura es transmitida, constituye una herencia o una tradición social; en segundo lugar, es aprendida, no es una manifestación, con contenido particular, de la constitución genética del hombre y, en tercer lugar, es compartida” (PARSONS, 1952, 15). Puede advertirse la importancia de tal concepto para el C.: el contenido de la educación es transmitido, aprendido y compartido, en este sentido.

Sin embargo, nos enfrentamos con dificultades al aplicar el concepto de cultura a nuestra propia sociedad, por ser ésta pluralista, es decir: contiene múltiples, diferentes y con frecuencia lógicamente incompatibles tradiciones, que son transmitidas, aprendidas y compartidas. Cabe aducir que supone una excesiva simplificación hablar de la cultura de los dyaks, como si todos ellos compartieran exactamente la misma tradición. En nuestra sociedad, tal dificultad de uso del vocablo es aún mayor. No cabe duda de que los Rolling Stones, Mary Whitehouse, Jeremy Thorpe, Matt Busby, Henry Moore y Paul Raymond comparten en cierto modo la “cultura británica”. Todos ellos pueden sumar sus facturas de compras, todos ellos conducen por la izquierda y reconocen la melodía del “God save the Queen”. Pero sus diferencias son mucho más interesantes que sus semejanzas.

Un modo corriente de delimitar esas discrepancias dentro de una cultura consiste en designarlas como subculturas. No creo que un término así pueda ayudarnos mucho dentro del presente contexto. Tiende a sugerir una jerarquía de culturas, cuyos órdenes mayores contienen a los menores, como las ramificaciones de un árbol. Nuestras múltiples culturas son mucho más fluidas que todo eso y presentan numerosas alternativas. Una persona participa en tantas culturas como grupos culturalmente distintos en que se mezcle. Es portadora de lo que podríamos considerar como “moneda” corriente en tales grupos -sus modos de ver y su lenguaje comunes- al igual que un viajero lleva un bolsillo lleno de monedas de cada uno de los países que ha visitado.

Necesitamos una concepción de la cultura mucho más flexible y sinuosa para ajustarnos al modo en que ésta se comparte y distribuye en una sociedad que responde al tipo de la nuestra, en la que se forman y disuelven grupos, uniéndose los miembros a nuevas asociaciones con arreglo a pautas de desconcertante complejidad. Talcott PARSONS define la situación en términos bastante abstractos: “Cultura... es, por una parte, el producto de sistemas de interacción social y, por otra, un determinante de los mismos” (PARSONS, 1952, 15). Hemos de relacionar la cultura con una interacción social de índole muy fluida, más que con identidad de grupo pues, en el plano de la cultura, una persona de nuestra sociedad pertenece a múltiples grupos y su patrón de afiliación es con frecuencia sorprendente. El profesor puede ser un “hincha” de un equipo de fútbol, el obrero siderúrgico un entusiasta de la ópera.

Según PARSONS, cultura es un producto de interacción social. Cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tiene acceso en contacto con un grupo social y éstas fueron también creadas en grupos. Tomando parte en el sistema de comunicación de un grupo es como se aprende la cultura del mismo. Una escuela y un aula son, ambas, grupos en este sentido. Cada uno de ellos tiene su propia cultura. Pero constituye función peculiar de los grupos educativos el presentar a sus miembros una cultura que tiene una entidad propia fuera del grupo y no se ha originado en el mismo. La educación existe para proporcionar a los individuos acceso a grupos culturales que están fuera de los suyos propios.

Autor. Lawrence Stenhouse

Al mismo tiempo que es un producto de la acción social, la cultura es también un determinante de la misma. Delimita quién puede hablar a quién y acerca de qué. Nos comunicamos unos con otros en virtud de lo que hay de común en las culturas que hemos aprendido; somos incapaces de diálogo cuando nos falta una experiencia común.

Es posible considerar a la cultura como “el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación” (STENHOUSE, 1963, 120). Las personas que “pueden interactuar sin equivocarse, lo hacen a base del consenso de significados manifiesto en el uso lingüístico y dependiente de un consenso más profundo de valores y entendimientos” (ibid, 122).

A partir de esta clase de sistemas de comunicación se construyen los de pensamiento. La cultura apoya a un lenguaje que resulta accesible al individuo y que le sirve como instrumento del pensamiento.

“Una vez que hemos aprendido el lenguaje, poseemos un instrumento que no sólo puede utilizarse para comunicar con los demás, sino también para comunicarnos con nosotros mismos. El lenguaje fundamenta nuestra reflexión solitaria. Dada la vida en comunicación, se convierte en posesión del individuo, el cual, por decirlo así, puede introducirlo en su intimidad y utilizarlo como instrumento del pensamiento” (STENHOUSE, 1967, 31)

Dentro del concepto de cultura podemos incluir la idea de una multiplicidad de tradiciones, que es pública en el sentido de que podemos aprenderla participando en los grupos que la comparten. Tal cultura es transmitida, aprendida y compartida y, a través del desarrollo del lenguaje, fundamenta tanto la comunicación entre miembros como el pensamiento por parte de individuos. En cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual, del que se ocupan las escuelas y del que extraen el contenido de la educación.

Las escuelas ponen la cultura a disposición de los alumnos, proporcionándoles una oportunidad para tomar parte en grupos de aprendizaje. La característica y la dificultad de estos grupos educativos consisten en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto, en determinados aspectos, con las culturas del hogar y del grupo de compañeros. El problema estriba en cómo hacer que el grupo actúe en colaboración y fructíferamente con arreglo a las culturas que la escuela le ofrece, de modo tal que estas mismas ganen en realismo y proporcionen satisfacción.

La alternativa -aceptar la disciplina de aprendizaje que aparece como inútil para el presente, confiando en que servirá en el futuro- parece ser aceptable sólo para una reducida minoría de alumnos.

Este problema influye en las escuelas respecto a su selección de cultura. La escuela no puede transmitir toda la cultura de nuestra sociedad. Pero cuando selecciona, ¿lo hace siguiendo un principio basado en la importancia o el interés e intenta, en cuanto puede y dentro de tal principio, guiar a los alumnos hacia aquello que, en último término, es valioso? ¿O bien elige lo que juzga interesante e intenta enseñarlo de un modo tan acertado que despierte interés? MIDWINTER (1973) se inclina hacia lo primero. La alternativa está bien explicada en los capítulos sobre “Criterios de educación” y “Actividades de interés”, en R. S. PETERS *Ethics and Education* (1966). Aunque yo

Autor. Lawrence Stenhouse

mismo me siento más inclinado hacia el segundo punto de vista, no tengo la intención de comentarlo aquí. La correspondiente cuestión, que surgirá de cuando en cuando a lo largo de este libro, queda fuera de mi principal propósito.

En la práctica, la mayoría de las escuelas tienden a destacar en sus currícula la enseñanza de conjuntos de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes, convenciones y valores, lo cual me obliga a revisar todo ello como elementos dentro de la cultura.

Cualquier tema, tal como es enseñado en las escuelas, implicará probablemente varios de estos elementos, pero creo que es posible establecer distinciones con arreglo a estas categorías, aunque pienso que se encuentran establecidas de forma algo tosca. Las matemáticas, la ciencia, la historia, la geografía y la ciencia social pueden considerarse como conjuntos de conocimientos (como pueden serlo muchos temas universitarios no enseñados en las escuelas). La literatura, la música y las artes visuales corresponden a las materias artísticas. La lectura y la escritura, las materias comerciales, domésticas, técnicas y los juegos se refieren primordialmente a destrezas o tradiciones relativas al trabajo. Los lenguajes son también destrezas, en cierto modo, pero su status y posición dentro del C. justifica que se les considere por separado. Examinaré las convenciones y los valores en cuanto se relacionan con el C. como un todo.

¿De dónde proceden los temas escolares? Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela -una posibilidad que consideraremos más adelante- su origen está fuera de este ámbito y poseen una existencia independiente. La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan.

Los cuerpos de conocimientos pueden denominarse “disciplinas académicas” o “disciplinas de conocimiento”. ¿Qué significa esto en términos culturales?

Las disciplinas de conocimiento no son tan claramente áreas de estudio y conocimiento como comunidades de escolares que comparten un sector de investigación o discurso intelectuales. Estas sociedades de especialistas están inmersas esencialmente en una variedad de estilos de imaginación humana, en los que el espíritu de búsqueda es aplicado a sectores definidos de interés humano. Cada uno de estos grupos de intelectuales posee una herencia y aspira a impulsar el desarrollo de su sector o campo correspondiente a un estado de conocimiento y de significados cada vez más elevado y fructífero. El conjunto de los investigadores intelectuales en un determinado campo posee uno o más modos característicos de conocer -de acotar conocimiento- o participa de modos de investigación comunes con otras disciplinas. El grupo comparte el precioso recurso que supone un lenguaje especializado u otros sistemas de símbolos que posibilitan la exactitud de la definición y la investigación. El grupo de investigadores posee un conjunto de conceptos más o menos bien relacionados entre sí. La comunidad dispone de una herencia o legado de libros, artículos e informes acerca de investigaciones, así como un sistema de comunicación entre los correspondientes asociados. Los miembros de la comunidad mantienen vínculos, tanto afectivos como cognitivos, con el entusiasmo por el descubrimiento y el placer de la participación con colegas como características

Autor. Lawrence Stenhouse

comunes. La labor de la comunidad concede importancia al estilo y a la búsqueda de la verdad. La comunidad, por otra parte, posee una concepción explícita o tácita acerca del hombre. Finalmente, la disciplina es una comunidad instructiva. (KING y BROWNELL, 1966, 68)

Esto constituye quizá una visión algo idealizada de la comunidad académica, en cuanto al cuadro que expone acerca de los seres humanos. MUSGROVE (1968, 101) es más severo con las relaciones sociales intradisciplinarias.

...Las materias o áreas de estudio son comunidades de gentes que compiten entre sí y colaboran mutuamente, definiendo y defendiendo sus límites, exigiendo sumisión a sus miembros y confiriéndoles un sentimiento de identidad. Existen burocracias, jerárquicamente organizadas, que determinan condiciones de veteranía en afiliación, que establecen criterios de reclutamiento a distintos niveles, que mantienen una disciplina entre sus integrantes mediante signos de reconocimiento como nombramientos de miembro honorario y admisión a consejos o reuniones internas y exclusivas.

Aparte de que estos dos puntos de vista respondan más o menos fielmente a la realidad, está claro que identifican a las subculturas académicas como creadoras y cuidadoras de aquellas disciplinas de conocimiento que hallan expresión en la escuela como grupo de materias de estudio. Las disciplinas del conocimiento poseen una existencia social y están situadas dentro de grupos de estudiosos, que en nuestra sociedad trabajan habitualmente en universidades y que amplían sus disciplinas mediante investigación y las enseñan a estudiantes.

En el campo de las artes, la situación es bastante distinta. Generalmente, las artes visuales, la música y la literatura no se crean en las universidades, como parte de la tarea de la comunidad institucional. Los grupos que incluyen y apoyan a los individuos que crean las artes se encuentran caracterizados e institucionalizados menos formalmente, excepto quizá en el caso de las artes burocratizadas: radio, televisión y cine. No obstante, incluso dentro de las artes individuales encontramos grupos que son, a su modo, paralelos a los de universitarios que acabamos de describir. En las artes visuales y en la música hay academias, conservatorios y comunidades docentes. Existen también escuelas de artistas o de músicos vinculadas entre sí mediante el diálogo acerca de las obras respectivas. Cada arte posee asimismo sus instituciones: conciertos, galerías, exposiciones, sociedades.

En las universidades, la tradición relativa a las artes suele ser, aunque no invariablemente, crítica o histórica. Se crea una disciplina para estudiar y corresponder a las artes y según sus posibilidades y en la forma que puede viene a apoyar respuestas creativas. Pero las universidades no incluyen a las artes de la misma manera que a las disciplinas académicas formales, y precisamente por ello no desarrollan labor creativa en este sentido.

Existen así en las artes dos culturas, diferenciadas entre sí, con las que la escuela se puede identificar: la tradición creativa y la tradición crítica. En la práctica, la primera ha sido más importante en las escuelas en relación a las artes visuales y la música que a la literatura. Esto se debe probablemente a que la mayoría de los profesores de arte o de música son, o han sido, practicantes de dichas artes, mientras que, por el contrario, pocos maestros de lengua han sido escritores en el sentido propiamente dicho de la palabra.

Autor. Lawrence Stenhouse

En la tercera categoría de nuestra clasificación de contenidos, la constituida por las destrezas, vale la pena distinguir tres grandes áreas de interés en las escuelas: las destrezas básicas; las correspondientes a formación profesional y vocacional; y las relativas al ocio, incluyendo las de juegos y deportes. Las básicas son características de la mayoría de las personas en nuestra cultura. Fuera de la escuela no existe un grupo definido, bien delimitado, que se identifique con ellas. Las vocacionales tienen puntos de referencia en los oficios y las industrias, en donde existen grupos que mantienen tradiciones y normas y que, en su estructura, no son distintas de los grupos académicos. De modo similar, las destrezas correspondientes al ocio van incorporadas también a grupos que tienen sus clubes y sociedades y, en ocasiones, comités directivos, reglamentos y comités de entrenamiento.

Nuestra cuarta categoría, la relativa a las lenguas ha tenido una tradición muy destacada en la *grammar school**. Aquí, lo que me interesa es la enseñanza del uso de una lengua clásica o de un idioma extranjero moderno, y no la filología o la lingüística, que son disciplinas universitarias.

Los orígenes del interés, por parte de las escuelas, en la enseñanza de lenguas se basa en el dominio del latín (y, en grado menor, del griego) al principio, como lengua franca en el mundo escolar medieval y más tarde como “disciplina mental” y para conocer la literatura clásica. Los idiomas modernos fueron, al principio, disciplinas alternativas destinadas a ejercitar el pensamiento pero, en la actualidad, se estudian, cada vez más con finalidades prácticas. En el caso del latín y del griego, las lenguas “muertas”, la cultura que les apoyaba residía primeramente en la Iglesia y, más adelante, en los centros universitarios, pero en el caso de las lenguas modernas, el punto de referencia es el pueblo de una nación que habla el idioma como su lengua materna. Es interesante el hecho de que, para el profesor de lenguas modernas, supone una amenaza la existencia de un amplio sector de personas, inferiores a él en cuanto a educación y que sin embargo hablan mejor un determinado idioma porque es su lengua nativa.

Convenciones y valores impregnan toda la enseñanza escolar, su estructura y organización. Las disciplinas, las artes, las destrezas y las lenguas implican valores y convenciones. Consideremos las alusiones a valores incluidas en las dos exposiciones acerca de disciplinas del conocimiento que hemos mencionado en páginas anteriores (KING y BROWNELL, 1966; MUSGROVE, 1968). En muchas escuelas, sobre todo del sector privado, se enseñan explícitamente valores y convenciones correspondientes a una determinada clase social, y también están implícitos en muchas otras. Es objeto de discusión si las propias disciplinas se hallan basadas en valores vinculados a clases sociales. Incluso en procedimientos escolares corrientes como el agrupamiento por capacidad, etc., implican valores, al igual, desde luego, que rituales como las reuniones matutinas y los días dedicados al diálogo. En todos estos casos, el centro educativo refleja valores sustentados por sectores sociales fuera de las escuelas.

Es evidente, por tanto, que a través de muchos de los mecanismos del plan de estudios e institucionales, la escuela está enseñando contenidos que, más que poseer, ha tomado prestados. En la mayoría de los casos, la posesión radica en algún grupo exterior a la escuela que actúa como lugar de referencia y fuente de normas. ¿Hasta qué punto constituyen dichos grupos exteriores a la escuela “grupos de referencia” en sentido sociológico?

Un texto-tipo de introducción a la sociología define, en los términos siguientes, lo que es un grupo de referencia.

Para los miembros de un determinado grupo, otro grupo lo es de referencia si prevalece alguna de las siguientes circunstancias:

1. Algunos o todos los miembros del primer grupo aspiran a ser miembros del segundo (el de referencia).
2. Los miembros del primer grupo aspiran a ser iguales, de algún modo, a los del de referencia, o hacen que su propio grupo sea igual, en cierta manera, al de referencia.
3. Los miembros del primer grupo sienten cierta satisfacción por no parecerse en algo a los miembros del grupo de referencia y aspiran a mantener dicha diferencia entre los grupos o entre ellos mismos y los miembros del grupo de referencia.
4. Sin que aspiren necesariamente a ser o no como el grupo de referencia o sus miembros, los del primero evalúan a su propio grupo o a sí mismos utilizando al grupo de referencia o a los miembros de éste como normas-tipo de comparación. (JOHNSON, 1961, 39-40)

Todas las circunstancias que acabamos de mencionar parecen prevalecer de cuando en cuando o bien se presentan en miembros individuales del grupo escolar docente, pero es la última la que mejor capta la relación esencial: la idea que vincula los estándares que prevalecen en la escuela con sus orígenes en la sociedad en general. Y, en las escuelas, los profesores evalúan al grupo de alumnos, más que por sí mismos, en relación al grupo de referencia.

En mi opinión, es útil y correcto describir como grupos de referencia a aquellos situados fuera de la escuela que crean y mantienen conocimiento, destrezas y valores. Nos referiremos, pues, a ellos como fuentes de normas-tipo, no sólo en las materias académicas, sino también en las convenciones de la vida escolar. Se afirma que la historia no se aproxima lo suficiente a la del historiador real; el arte no está bastante cerca del artista; un idioma extranjero no es enseñado idiomáticamente, es decir, de acuerdo con las normas de los nativos que lo hablan; las materias o asignaturas profesionales no equipan o capacitan realmente a los individuos para trabajar en el grupo profesional; y los valores y convenciones de la escuela carecen de contacto real con el mundo.

Cuando se hacen acusaciones de esta índole, ello implica que bajo la presión de las situaciones escolares los profesores pueden desarrollar, dentro del proceso educativo, culturas que, en grado mayor o menor, pierden el contacto con las del grupo de referencia al cual están destinadas a representar ante los alumnos. FORD y PUGNO (1964, 4) citan a Ralph TYLER:

Desde el punto de vista del C. hay que considerar a las disciplinas, en primer término, como recurso al que apelar para la educación de estudiantes. Por ello, hemos de comprender estos recursos lo mejor posible. Y nosotros, creo que con razón, tememos con frecuencia que el tratamiento de segunda mano a que sometemos a tales materias las tergiversa: no las representa todo lo bien que debiera. Desde luego, estas disciplinas, en el mejor de los casos, no son una mera colección enciclopédica de hechos que han de ser retenidos en la memoria, sino que constituyen un esfuerzo activo destinado a comprender parte del mundo o de la vida.

Y dichos autores comentan.

Así pues, aquellos que se ocupan de los currícula de las escuelas han de mantener, en cierto modo, estrechos contactos con los especialistas versados en las disciplinas, de modo que sean reflejadas con precisión la naturaleza de éstas y las aportaciones a las mismas. (Ibid., 17)

Se trata de una importante argumentación, ya que encierra el espíritu de las reformas de los planes de estudio verificadas en Estados Unidos tras la iniciación de la era espacial, reformas que insisten acerca de la colaboración de los educadores con especialistas universitarios en las correspondientes disciplinas. La fecundidad de esta colaboración es objeto de discusiones.

¿Hemos de aceptar el punto de vista de que aunque el conocimiento está deformado en la cultura de la escuela existen fuera de ésta grupos de referencia que señalan los niveles en el conocimiento como si detentaran la verdad? No creo que podamos hacerlo, al menos en forma tan simple. El concepto de grupos de referencia se basa en la sociología y se aplica a la dinámica del conocimiento en la sociedad más que a valores en relación a la verdad. No hay nada que garantice que sean auténticas las disciplinas, tal como están representadas en los grupos de referencia. Nos enfrentamos, no con la epistemología y la teoría de la verdad, sino con la sociología del conocimiento.

La sociología del conocimiento trata acerca del conocimiento o de aquello que cuenta como “conocimiento” en tanto que algo socialmente constituido o construido”, y examina “cómo están socialmente construidas 'materias' o disciplinas, como conjuntos de significados compartidos”. (YOUNG, 1971b, 5). En resumen: la aceptación de la idea de que el “conocimiento” está representado en la cultura de grupos -la idea que he examinado anteriormente- implica que el “conocimiento” puede estar socialmente determinado, en particular, por las necesidades de los grupos y de los individuos implicados.

Esta influencia no constituye un alejamiento deliberado, intencional, con respecto a la verdad:

La sociología del conocimiento no se interesa tanto por distorsiones debidas a un deliberado esfuerzo por engañar, como por los diversos y variados modos de presentarse los objetos mismos al sujeto, con arreglo a las diferencias existentes en los grupos sociales. Así, las estructuras mentales están formadas inevitablemente de modo diferente en grupos sociales e históricos distintos. (MANNHEIM, 1936, 238)

Resulta fácil ver que esto es cierto respecto a los deportes y las destrezas (consideremos, por ejemplo, las clases de labores domésticas que se dan en las escuelas y comparémoslas con el arte culinario de un cordon bleu) y también, ciertamente, en cuanto al lenguaje. En estas áreas resulta mucho más aceptable el relativismo que se halla implicado aparentemente dentro de la perspectiva de la sociología del conocimiento; pero en las disciplinas académicas, el relativismo parece mucho más amenazador. Aquí existe una intensa tradición de aspiración hacia absolutos, hacia alguna noción de conocimiento garantizado. ¿Es que toda la tradición ha de abocar a un plan destinado a reforzar el status del grupo universitario, a confirmar una aspiración por parte de universitarios a ser pensadores de primera línea?

No existe fácil respuesta a tales preguntas, que reaparecerán directa o indirectamente a lo largo del presente libro.

Me las he planteado al considerar el contenido como cultura, como tradiciones públicas. No obstante, aunque es importante considerar como disciplinas del conocimiento, como elementos de la cultura, a aquellas tradiciones públicas conocidas, resulta igualmente interesante considerarlas, no como cultura, sino en sí mismas: como conocimiento. Dejando de lado, por el momento, su localización y función sociales, ¿qué aspecto tienen, en sí? Como cultura, son consideradas en cuanto a su localización social; en tanto que conocimiento son analizadas a la luz de las pruebas para comprobar su verdad.

En el estudio del C., un tema central ha sido este contraste entre el punto de vista que tiene el sociólogo sobre el conocimiento y el que adopta el filósofo.

Cuestiones relativas a la naturaleza y la estructura del conocimiento han sido objeto de discusión filosófica desde los tiempos de la antigua Grecia y, por supuesto, las ideas acerca de la estructura del conocimiento están implícitas en el C. escolar tradicional. Esta discusión ha recibido nuevos impulsos en el campo curricular y una derivación importante de su desarrollo ha cristalizado elegantemente, en la obra *The Process of Education* de Jerome BRUNER:

... el C. de una materia ha de estar determinado por la captación radical de los principios básicos que dan estructura a la misma. Enseñar temas o destrezas específicos sin dejar clara su contextualización en la estructura fundamental más amplia de un campo de conocimiento, resulta antieconómico en diversos e importantes sentidos. En primer lugar, tal enseñanza hace que al alumno le resulte excesivamente difícil aplicar la generalización desde aquello que ha aprendido a lo que más tarde habrá de encontrarse. En segundo lugar, un aprendizaje que no incluye cierto número de principios generales, no resulta muy remunerador en cuanto a estímulos intelectuales. El mejor modo de despertar interés por una materia es conseguir que valga la pena conocerla, lo cual significa que el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar su aprendizaje. En tercer lugar, el conocimiento adquirido sin estar dotado de la estructura suficiente como para fijarlo se olvida con facilidad. Un conjunto inconexo de hechos tiene una vida lamentablemente corta en la memoria. Organizar hechos con arreglo a principios e ideas de los que pueden ser inferidos es el único modo que se conoce de reducir la rápida tasa de pérdidas en la memoria humana. (BRUNER, 1960, 31-32)

En estas palabras se evidencia la formación de BRUNER como psicólogo. Argumenta en términos de transferencia de aprendizaje, de motivación y de retención y aunque los puntos que señala no están expresados en una clave científica, se hallan basados en una labor experimental. Y es más: afirma que la cualidad esencial del aprendizaje es la misma para todos, expresando la audaz hipótesis de que “cualquier materia puede ser eficazmente enseñada, en alguna forma intelectualmente válida, a cualquier niño, en cualquier estadio del desarrollo”. (BRUNER, 1960, 33). Esta hipótesis tiene valor programático. Indica una línea experimental en la enseñanza capaz de impulsar hacia adelante a la frontera educativa.

BRUNER considera al conocimiento como organizado en disciplinas o materias, cada una de las cuales tiene sus propias estructuras y métodos. Su modelo de hombre no se halla tan preocupado

Autor. Lawrence Stenhouse

por la búsqueda de la verdad en un sentido absoluto, como por el deseo de comprender a su mundo, es decir: por proporcionarle estructura y sentido, tanto para satisfacer su propia curiosidad, como para constituir la base para la acción. El conocimiento ha de ser “utilizable por el propio pensamiento”. Con la confianza del científico, BRUNER es capaz de dar el paso consistente en considerar todo conocimiento como provisional, todo aprendizaje como una aventura destinada a ampliar fronteras. Las disciplinas y su contenido de verdad son lo mejor que tenemos de momento. Yo diría que está esencialmente preocupado por la calidad de vida, adoptando una actitud prometeica con respecto a la verdad y a su aplicación: asumiendo riesgos, preparado para cometer errores calculados, en el desarrollo de la indagación basada en una “intuición disciplinada”.

Joseph SCHWAB destaca asimismo la naturaleza provisional y los ámbitos cambiantes de conocimiento, caracterizando a las disciplinas como algo que se apoya en estructuras de conceptos. La dependencia del conocimiento respecto a una estructura conceptual supone que, probablemente, cualquier cuerpo de conocimiento tan sólo tiene una importancia provisional. El conocimiento que se desarrolla a partir del uso de un determinado concepto pone al descubierto, habitualmente, nuevas complejidades de los temas en cuestión, que hace preciso establecer nuevos conceptos. Estos, a su vez, dan lugar a nuevos campos de investigación y, por tanto, a conocimientos nuevos y más completos, establecidos en nuevos términos. La importancia de este carácter efímero del conocimiento, con respecto a la educación, consiste en que patentiza lo deseable, por no decir necesario, que es que aquello que enseñamos lo hagamos de modo que los estudiantes comprendan que el conocimiento que poseemos no es meramente verdad literal, factual, sino que se trata de una clase de conocimiento que es verdadero en un sentido más complejo. A su vez, esto significa, que hemos de poner en claro, a los estudiantes, el papel que desempeñan los conceptos para hacer posible el conocimiento (y para limitar su validez) dándoles alguna idea acerca de los conceptos particulares que subyacen en el conocimiento que compone una asignatura o materia, junto con las razones relativas a lo adecuados que son dichos conceptos y a algunas de sus limitaciones. (SCHWAB, 1964, 13-14)

En este sentido, el conocimiento no consiste meramente en hechos, sino en hechos de tal modo estructurados por la teoría que adquieran sentido. Mientras que los hechos per se, ya se trate de horarios de ferrocarril o de conocimiento general, pueden ser retenidos simplemente por memorización, el conocimiento dotado de sentido requiere ser comprendido, para dominarlo. Y el mundo del conocimiento puede ser comparado al mundo terrestre, en el sentido de que se ha ido descubriendo gradualmente. El mapa del conocimiento ha cambiado del mismo modo que el mapa del orbe terrestre (como lo atestiguan los mapas históricos impresos en los atlas) y el mundo del conocimiento, como el mundo terrestre, pueden ser representados mediante mapas en diversas proyecciones.

BLOOM, al establecer una taxonomía de los objetivos educativos, considera al conocimiento como “la recuperación de datos específicos o universales, métodos y procesos, estrategias, estructuras o dispositivos” (BLOOM, 1956, 62-78). Propone la clasificación siguiente:

Conocimiento de peculiaridades.

Conocimiento de terminología.

Conocimiento de detalles específicos.

Conocimiento de modos y medios para abordar temas específicos.

- Conocimiento de convenciones aceptadas.
- Conocimiento de tendencias y secuencias.
- Conocimiento de clasificaciones y categorías.
- Conocimiento de criterios.
- Conocimiento de metodologías.
- Conocimiento de los principios universales y de las abstracciones en un determinado campo.
- Conocimiento de principios y generalizaciones.
- Conocimiento de teorías y estructuras.

Esto constituye, primordialmente, una clasificación psicologicista, cuya lógica está relacionada con la posibilidad de medición del aprendizaje.

PHENIX (1964b) aborda el problema desde puntos de vista más filosóficos y halla, dentro del mapa del conocimiento, ámbitos de significado. Opina que somos, “esencialmente, criaturas que tienen el poder de experimentar significados. De modo característico, la existencia humana consiste en una estructura de significados. Por otra parte, la educación general es el proceso de engendrar significados esenciales” (1964b, 5). Puede afirmarse, en resumen, que la realización intelectual característica del género humano, transmitir mediante la educación, es la capacidad, por parte del hombre, de adscribir sentido a la existencia. “A partir del análisis de los seis modos posibles de entendimiento humano, surgen seis patrones fundamentales de significado que pueden ser designados, respectivamente, como simbólico, empírico, estético, sinnoético, ético y sinóptico” (1964b, 6).

Sobre esta base, dicho autor distingue nueve clases de conocimiento, del modo siguiente.

Cualquier significado epistémico tiene dos dimensiones: extensión e intensidad, o bien cantidad y cualidad. Es decir el conocimiento consiste en una relación del sujeto que conoce dirigida hacia cierta gama de objetos conocidos, y el sentido de la relación es de una cierta clase. La extensión tiene tres grados: singular, general y comprensivo. Es decir el conocimiento es, o bien de una cosa, o de una pluralidad seleccionada, o de una totalidad. Las intensiones del conocimiento son también de tres clases: hecho, forma y norma. En otras palabras: la cualidad del significado es existencial, formal o evaluativa. Y otro modo de expresar los tipos intensionales consiste en afirmar que todos los significados epistémicos se refieren a actualidades, a posibilidades, o bien a obligaciones. (1964a, 54-55)

PHENIX presenta el siguiente cuadro esquemático:

CLASES GENÉRICAS DE CONOCIMIENTO

Extensión	Intensión	Denominación	Disciplinas
Singular	Hecho	Sinnoética	Filosofía, psicología, literatura y religión en sus aspectos existenciales.
Singular	Forma	Estética	Música, artes plásticas, artes de movimiento, literatura

General	Forma	Simbólica	Lenguaje corriente, matemáticas, formas simbólicas no discursivas.
General	Hecho	Empírica	Ciencias físicas, ciencias de la vida, psicología, ciencias sociales.
Singular	Norma	Ética	Las diversas áreas especiales relativas a la moral y la ética.
General	Norma	Ética	
Comprehensiva	Hecho	Sinóptica	Historia.
Comprehensiva	Forma	Sinóptica	Filosofía.
Comprehensiva	Norma	Sinóptica	Religión.

(PHENIX, 1964a, 60-61)

Estimo difícil resistir al sentimiento de que PHENIX ha ido un poco lejos en su clasificación, pero ha sido muy citada y discutida y constituye un excelente ejemplo del género, si bien extremo.

PHENIX es bastante explícito sobre la relación entre ese tipo de análisis de las disciplinas del conocimiento y la escuela.

Mi tesis ha sido que el C. ha de estar formado en su totalidad del conocimiento procedente de las disciplinas, dado que éstas muestran tal conocimiento en formas susceptibles de ser enseñadas. No hemos de intentar enseñar nada que no se estime como auténticamente instructivo a través del trabajo realizado por multitud de investigadores. La educación debe ser concebida como una recapitulación, guiada, de los procesos de investigación que dieron lugar a los fecundos conjuntos de conocimiento organizado que comprenden las disciplinas establecidas. (PHENIX, 1962, 133)

HIRST ha presentado una clasificación del conocimiento, similar a la anterior en algunos aspectos, pero más especulativa. Destaca, sobre todo, las pruebas características de comprobación de la verdad en las diversas disciplinas, la fundamentación filosófica de éstas. Distingue entre:

1. Diferentes disciplinas o formas de conocimiento (...) matemáticas, ciencias físicas, ciencias humanas, historia, religión, literatura y bellas artes, filosofía.
2. Campos de conocimiento: teóricos, prácticas (éstos pueden incluir o no elementos de conocimiento moral). (HIRST, 1965, 131)

Las formas desarrolladas de conocimiento poseen ciertos rasgos distintivos: conceptos centrales, peculiares en cuanto a características formales; una estructura lógica distintiva; expresiones o afirmaciones que, en virtud de los términos y la lógica particulares de la forma, son posibles de comprobar con la experiencia; técnicas y destrezas particulares destinadas a explorar la experiencia y comprobar sus expresiones diferenciadas.

Autor. Lawrence Stenhouse

Los campos de conocimiento se distinguen por sus propias materias, más que por una forma de expresión distinta desde el punto de vista lógico. Dadas tales materias, se establecen a partir de ellas las disciplinas, según cómo se las necesite, siendo, en cierto modo, interdisciplinarias, aunque no en el sentido de encontrarse al servicio de un principio interdisciplinario. HIRST cita a la geografía como ejemplo de un estudio teórico de esta clase y a la ingeniería como paradigma de enfoque práctico. El estudio del C. estaría dentro de esta segunda categoría.

HIRST se interesa por la naturaleza de la educación liberal e intenta definirla en términos de conocimiento y de su naturaleza y significado, y no “con arreglo a las predilecciones de los alumnos, las exigencias de la sociedad o los caprichos de los políticos” (HIRST, 1965, 115). Cabe argumentar -como lo ha hecho WHITE (1969) - que los currícula que no abordan la necesidad de franquear a los alumnos el paso al conocimiento son, con frecuencia, la base de una educación destinada a los menos privilegiados reforzando su exclusión de la educación y del conocimiento más valorado y estimable.

Por otra parte se ha señalado con frecuencia que un C. basado en el conocimiento se convierte con demasiada facilidad en académico, y de él quedan excluidos los alumnos por aburrimiento. No veo ninguna razón válida por la que deba ser así. Desde luego, HIRST ataca más que defiende a las disciplinas escolares tal como existen en la actualidad. Propugna:

Una primera y suficiente inmersión en los conceptos, la lógica y los criterios de la disciplina, a fin de que una persona llegue a conocer el modo característico de funcionamiento de la misma, siguiéndola en casos particulares, generalizando luego, a partir de éstos, a todo el conjunto de la disciplina, de modo que su experiencia comience a estar ampliamente estructurada de esta forma distintiva. (HIRST, 1965, 132)

Ciertamente, vale la pena una exploración experimental de una revisión de la práctica escolar con arreglo a estas normas. Pero apenas se ha intentado hasta ahora, excepto en matemáticas y ciencias.

Se han propuesto muchas más clasificaciones del conocimiento de las aquí mencionadas. Difieren entre si en determinados aspectos, pero comparten en gran medida un fundamento común. Yo no creo que lleguemos a mejorar nuestras prácticas relativas al C. hallando la clasificación correcta y adhiriéndonos a ella. Debemos reconocer más bien que en nuestras agendas han de figurar problemas relativos a la estructura del conocimiento, cuando consideramos la problemática del C. Pensar acerca de algunos aspectos del C. equivale a pensar sobre la naturaleza del conocimiento.

Más allá del problema de clasificación está aquél relativo al status del conocimiento. Más exactamente: el conocimiento, ¿es inmutable, o bien cambiante? A este respecto, Joseph SCHWAB afirma lo siguiente:

La dependencia del conocimiento respecto a una estructura conceptual significa que cualquier cuerpo de conocimiento posee probablemente sólo importancia provisional, pues el conocimiento desarrollado a partir del uso de un determinado concepto suele descubrir nuevas complejidades de la materia en cuestión, lo cual hace que surjan nuevos conceptos. Estos nuevos conceptos, a su vez, dan lugar a nuevos sectores de investigación y, por tanto, a nuevos y más completos sectores de conocimiento expuestos en términos nuevos. (SCHWAB, 1964, 13)

Autor. Lawrence Stenhouse

Ahora bien, si el conocimiento es provisional y cambiante, ¿qué justificación existe para enseñarlo? ¿Es que es verdadero en cualquier caso? PHENIX pregunta lo siguiente:

¿Cómo podemos estar seguros de que el concepto de una disciplina es lo bastante definido y significativo como para servir de base a la organización de conocimiento? (Y contesta): La respuesta es empírica y pragmática: las disciplinas se comprueban a si mismas por su productividad. Son las demostraciones visibles de los modos de pensar que se han revelado como fructíferos. (PHENIX, 1964b, 48)

Fructíferos, ¿para quién?

Cambemos, por un momento, el uso de conocimiento por el de cultura. Cultura es un término sociológico. Corresponde al mismo contenido que conocimiento, pero desde un punto de vista distinto: ¿cómo está socialmente organizado y desarrollado?, en lugar de ¿cómo se halla relacionado con la verdad? BERGER y LUCKMANN (1966, 15) afirman que “la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad” y que “ha de ocuparse de todo cuanto sea considerado como 'conocimiento' por una sociedad, aparte de la validez o no validez últimas de tal 'conocimiento' (con cualesquiera criterios)”. Desde este punto de vista, la epistemología y la sociología del conocimiento son dos modalidades de discurso, modos diferentes de hablar y de pensar, adaptados a la consideración de diferentes problemas.

Michael F. D. YOUNG difumina esta distinción cuando, al aludir a la obra de HIRST, comenta:

El problema de este tipo de crítica consiste en que parece estar basada en una concepción absolutista de un conjunto de formas distintas de conocimiento que corresponden estrechamente a las áreas tradicionales del C. académico, y justifica así, más que examina, lo que no son sino constructos sociohistóricos de una época particular. Es importante subrayar que, en lo que HIRST reconoce como las vías socialmente construidas por las que los profesores organizan el conocimiento, no se trata de “materias” sino de formas de comprensión y de las que se afirma son “necesariamente” distintas. Lo que deseo señalar aquí es que si tales distinciones necesarias o lógicas intrínsecas no son tratadas como problemáticas, el criticismo filosófico no puede examinar los supuestos de los currícula académicos. (YOUNG, 1971a, 23)

Deseo insistir sobre estas afirmaciones, señalando al mismo tiempo que YOUNG no asume una actitud muy justa con respecto a HIRST y a la tradición que representa.

La sociología del conocimiento (que, según los conceptos utilizados en el presente libro, es una rama de la sociología de la cultura), se ocupa, en parte, de cómo está determinado el conocimiento por su contexto social, cómo es mantenido por grupos poderosos como posesión suya e instrumento de su poder y es utilizado para reforzar instituciones. A base de un enfoque de este tipo sería posible argumentar que algunos de aquellos que están interesados por el análisis de las disciplinas del conocimiento se hallan, de hecho, sumidos en los prejuicios y cegueras de sus propias situaciones. Están así confirmando, consecuentemente, la actual organización del conocimiento que es el establishment en el que poseen intereses creados.

PHENIX me parece que es vulnerable a esta inculpación. Consideremos estos dos textos.

La riqueza cultural y el nivel de comprensión logrados en una civilización avanzada son debidos casi por completo a las labores realizadas por individuos geniales y por comunidades organizadas de especialistas. Un nivel elevado de civilización es la consecuencia de la dedicación y el servicio de personas especialmente dotadas, para el beneficio de todos. Cada persona está en deuda por aquello que tiene y que es, respecto a una amplia red de hábiles inventores, experimentadores, artistas, visionarios, eruditos, profetas y santos, que han dedicado sus aptitudes especiales al bienestar de todos. (1964b, 30)

La perenne amenaza para el significado se halla intensificada bajo las condiciones de la moderna civilización industrial. Debemos destacar, en especial, cuatro factores que contribuyen a ello. El primero es el espíritu de crítica y escepticismo. Este espíritu constituye parte de la herencia científica, pero ha tendido a poner en duda la validez de todos los sentidos (...) el C. debe proyectarse de modo que contrarreste un escepticismo destructivo (...). (1964b, 31)

No es que yo afirme que PHENIX intenta algo así como una parábola sobre “el rico en su palacio y el pobre a la puerta del mismo”, pero seguramente puede deducirse una implicación de tal índole. El erudito se ve a si mismo como dedicando sus especiales talentos al bienestar de todos, rompiendo una lanza por la enseñanza de la cultura en la que destaca y combatiendo al escepticismo cuando pasa desde la ciencia a los valores y la política. Y hay que perdonar al desgraciado habitante de East Harlem o Middlesborough que estime que los talentos del presunto erudito contribuyen sobre todo al bienestar de este último y que él, por su parte, puede mostrar cierto escepticismo, incluso si es algo destructivo.

Pero si PHENIX puede resultar sospechoso de ideología, de desarrollar ideas que sirvan como armas para defender intereses sociales, ello no quiere decir que la sociología del conocimiento implique que todo conocimiento sea ideológico. Werner STARK (1958, 1962)* ha advertido que la sociología del conocimiento debe ser algo más que una ciencia que sitúe a las cosas en su debido lugar, que ha de ocuparse del estudio de las condiciones sociales del conocimiento, de la sociología de la verdad, más que tan sólo de la sociología del error.

Pero volvamos a HIRST. YOUNG es sumamente injusto atribuyéndole un ingenuo absolutismo. Se ha dado cuenta, desde luego, de que el conocimiento cambia y discute efectivamente este tema. Lo que busca es cierta objetividad en el conocimiento, o bien, para decirlo de otro modo, cierto grado de independencia de las influencias sociales, por parcial que sea en la práctica, y que nos permita criticar más que aceptar lo que está dado “(...) es una forma de educación que no reconoce otros límites sino aquellos necesariamente impuestos por la naturaleza del conocimiento racional y que establece así en el hombre el tribunal de apelación definitivo para todos los asuntos humanos” (HIRST, 1965, 127). Tal conocimiento constituye una base para el escepticismo y el criticismo sociales.

HIRST propone una concepción del conocimiento que posea:

objetividad, aun cuando no esté ya respaldada por el realismo metafísico. Ya que constituye un rasgo necesario del conocimiento, en sí, el hecho de que existan criterios generales acerca de la

Autor. Lawrence Stenhouse

distinción entre lo auténtico y lo falso, lo bueno y lo malo, lo exacto y lo erróneo, es la existencia de estos criterios lo que proporciona objetividad al conocimiento (...). (HIRST, 1965, 127)

El status de esta objetividad, desde el punto de vista filosófico, es tema a discutir. Es problemático.

POPPER considera la verdad como un principio regulador y explica esto mediante una analogía:

El status de la verdad, en un sentido objetivo, como correspondencia con los hechos, así como su papel como principio regulador, puede compararse a la cumbre de una montaña que está, habitualmente, envuelta en nubes. Un escalador no sólo tendrá dificultades en alcanzarla: puede no saber cuándo lo consigue, ya que, a causa de la niebla, será incapaz de distinguir entre la cumbre principal y otra secundaria.

Pero ello no afecta a la existencia objetiva de la cumbre y si el escalador nos dice que duda haber alcanzado la auténtica, ello supone, por implicación, que reconoce la existencia objetiva de la misma. La propia idea de error, o de duda (en su sentido estricto) implica el concepto de una verdad objetiva que podemos no alcanzar. (POPPER, 1963, 226)

De hecho, el contenido del C. escolar real se queda corto en dos aspectos. Consiste en “realidades construidas, realizadas en contextos institucionales particulares” (YOUNG, 1971 b, 3) y distorsionadas por tales contextos. En la práctica falla en cuanto a realizar la mejor verdad posible, tal como se la estima a partir de contextos filosóficos. Para llegar más arriba en la montaña hemos de cambiar a fondo la institución.

Los puntos de vista de la filosofía y la sociología del conocimiento son complementarios, más que contradictorios. Si parecen agudas sus contradicciones, ello puede deberse a que los sociólogos y los filósofos tienden a contradecirse mutuamente “dentro de contextos institucionales determinados”.

Notas

* Tipo de escuela secundaria inglesa selectiva (de 11 a 18-19 años). El número de estas escuelas ha disminuido como resultado del establecimiento de las comprehensive schools (menos selectivas), pasando de 1180 a 200 entre 1965 y 1981. Véase también nota página 111. (N. del R.).

* Puede verse al respecto, Werner STARK, Sociología del conocimiento, Madrid, Morata, 1963, 485 pags. (N. del R.).