

3

Curriculum y estudio NO curriculum y enseñanza. Repensando el lugar de la educación

El estudio, como la oración, es una forma de ser, es algo ético.

ALAN A. BLOCK (2004, 2)

El campo académico de la educación es bastante renuente a abandonar la ingeniería social. Si sólo pudiéramos encontrar la técnica y la modificación adecuadas en cuanto a la organización del aula (grupos pequeños, aprendizaje colaborativo, intercambios comunicativos), si sólo enseñáramos de acuerdo con las "mejores prácticas", si sólo tuviéramos estudiantes autoreflexivos, o si sólo desarrolláramos "normas" o realizáramos investigación "científica", entonces, los estudiantes aprenderían lo que les enseñamos. Además, si sólo evaluáramos regularmente, "Ningún niño será ignorado"¹ (*No Child [Will Be] Left Behind*).

Nuestro predecesor Edward L. Thorndike (1922, 1) llamó a la ingeniería social simplemente "ingeniería humana", disciplina que parece asumir que la educación es como el motor complejo de un automóvil: si hiciéramos los ajustes necesarios -en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación- éstos nos llevarán a nuestro destino, la tierra prometida de altos puntajes en las pruebas escolares, o para muchos de nosotros, en la izquierda educativa, éstos nos llevarían a una sociedad verdaderamente democrática (véase Gaztambide-Fernández y Sears, 2004).

¹ "Ningún niño será ignorado" (NCLB) es una política implementada en 2001 durante la administración Bush. Esta ley amplió el rol del Estado en la educación pública a través de evaluaciones anuales, libretas de calificaciones, cualificación docente y financiación sujeta a resultados positivos. https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act (N.T.).

Las preocupaciones históricas de los Estados Unidos sobre los negocios y la religión han proporcionado apoyo cultural a esta visión, una perspectiva profundamente anti-intelectual; en consecuencia, como Richard Hofstadter (1962) lo ha documentado de manera elocuente, aquellos con una "mentalidad empresarial" están interesados en el diseño de los "efectos" sobre las situaciones que pueden ser rentables. En este sentido, la ingeniería social se convierte en el complemento del capitalismo. Aquellos con una "orientación religiosa" son escépticos del presente y reniegan de él ("lo mejor está por venir") mediante el empleo de rituales religiosos (tales como la oración) para manipular las circunstancias actuales. El protestantismo y el capitalismo se entrelazan profundamente (Weber, 2002 [1930]), tal vez de una manera más despiadada en el Sur de los Estados Unidos (Pinar 2001, 2004b).

La ingeniería social ha conformado gran parte de la vida intelectual estadounidense. Ha sido estructurada, algunos señalan, a partir del movimiento filosófico americano conocido como pragmatismo, en parte debido a la interpretación de William James sobre el sentido del pensamiento y de sus "efectos" sobre las situaciones (véase Simpson 2002, 98-99). La formulación progresista-pragmática de la ingeniería social ha eclipsado, por el conservadurismo político, dado que somos dolorosamente conscientes de esto se intenta evadir la cultura y la historia para centrar la atención en las "tecnologías de aprendizaje" como la computadora. Por tanto, si sólo instaláramos computadoras en cada salón de clase, si sólo los niños de las escuelas mirasen las pantallas de éstas (en lugar de los profesores, evidentemente) ellos "aprenderían", y serían más "competitivos" en el "nuevo milenio." La información no es conocimiento, por supuesto, y sin un juicio ético e intelectual -que no se puede programar en una computadora- la Era de la Información se convertiría en la Era de la Ignorancia.

El primer Departamento de Currículum y de Enseñanza se estableció en los Estados Unidos en 1938 (en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia). Este error histórico, la conjunción del currículum con la enseñanza, institucionalizó la ingeniería social en lugar del maestro. Al hacer esto, el campo sentenció el eclipse del desarrollo curricular y la política del chivo expiatorio, que se evidencia en el precepto "*Ningún niño debe ser ignorado*", que presupone la responsabilidad de los profesores en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. A pesar de políticas muy diferentes, la educación progresista también sobredimensionó el papel del profesor en el proceso de la educación, sugiriendo que este rol puede ser socialmente transformador².

Tensionar el estatus sobredimensionado de la enseñanza en los estudios curriculares será un trabajo difícil pero necesario. Para contribuir a este proyecto, centro mi atención aquí en el concepto de "estudio", con base en el trabajo de Robert McClintock y Alan Block. El primero realiza una visión histórica-analítica de su lugar en el humanismo y ubica esta tradición perdida en el judaísmo.

² Para un análisis diferente de la situación presente, véase Petrina (2004).

Sugiero que una de las formas de la investigación curricular contemporánea, que resulta en un "nuevo" texto sinóptico (Pinar 2004a), también puede contribuir al resurgimiento de esta tradición perdida. Como la enseñanza, la instrucción o la pedagogía, el estudio también debería ser un concepto subsidiario en los estudios del currículum³.

EL MUNDO PERDIDO DEL ESTUDIO

La palabra estudio connota un esfuerzo celoso.
ANNA JULIA COOPER (en Lemert y Bhan 1998, 312)

Robert McClintock empieza su discusión del concepto de estudio frente al de instrucción haciendo referencia a Montaigne, quien según McClintock (1971, 161) se comprometió con un proyecto de "autoeducación." Además de ser un proceso, el estudio es también un lugar (como McClintock lo explicita en el título de su ensayo). Para Montaigne, ese lugar fue su *muro del estudio* al cual adjuntó máximas (McClintock cita uno de Lucian). Estimular el proceso de la autoformación a través de la creación de una "cultura personal", motiva la autorreflexión de la vida cotidiana (McClintock 1971, 161). Las máximas adheridas a ese muro, según McClintock (1971, 161), estimularon su "autoformación".

Como si anticipara el malentendido marxista de la autobiografía como una postura narcisista, McClintock (véase 1971, 161) señala que el estudio no sólo es un proyecto privado. Para Montaigne, McClintock anota, la educación era una "expansión" de la "conciencia" que no acaba nunca, un cultivo incesante del juicio (1971, 161). Como Séneca, McClintock (véase 1971, 162) sostiene que a Montaigne le preocupaba, que depender de los profesores para la educación podría eventualmente reemplazar el compromiso de uno mismo de descubrir con pasividad (véase 1971, 162). Una instrucción "autoritaria" puede desestimular el pensamiento, sostiene McClintock (1971, 162). El autoritarismo instruccional de que *Ningún Niño debe ser Ignorado* presagia el mismo resultado.

Montaigne no fue el único en expresar la preferencia del estudio sobre la enseñanza. McClintock menciona a Erasmo como un segundo ejemplo. "(Yo) no renunciaré a ninguna tarea", McClintock (citado en 1971, 162) lo cita diciendo, "si veo que conducirá a la promoción del estudio honesto." Por ello, justificó su trabajo editorial - el autor nos recuerda que Erasmo editó tanto los clásicos paganos como cristianos - proporcionando a los lectores literatura importante para el estudio personal. McClintock cita el *Manual del Caballero Cristiano* como un escrito destinado a apoyar la autoformación y dominio del sí mismo de los lectores (McClintock, 1971).

³ Mi agradecimiento a Kevin Franck por enfatizar este punto.

⁴ Para un ejemplo especialmente arcaico, véase Carlson (2002, 56).

La enseñanza y el aprendizaje podrían difundir el conocimiento, pero el estudio facilita la "comprensión" afirma McClintock (1971, 162).

La autoformación no precisa "estándares" o "las mejores prácticas"; sin embargo, las formas de estudio son numerosas (véase 1971, 164-165). El estudio no surge del cumplimiento de instrucciones, sino de una aspiración de afirmar el "control" sobre el cambio de las conjunciones entre el yo y las circunstancias (1971, 165). Aunque renuncio a la aspiración del "control", me adhiero a la capacidad de luchar contra la conformidad⁵. La frase final de la declaración de McClintock -apunta a la conjunción entre el yo y las circunstancias- que reconoce la historicidad y la situacionalidad cultural del "yo".

McClintock (1971, 165) afirma que a través del estudio, "imponemos" nuestra personalidad en los diferentes roles que desempeñamos en la vida. Para mí, dicho verbo es demasiado voluntarista y esencialista: después de Lacan debemos reconocer que cualquier reinención Rortyana de nosotros mismos es limitada, y ocurre, a través de actos de la "voluntad", pero también, a través de la espera, la retirada y el disimulo.

Ciertamente, comparto el punto de vista de McClintock, en cuanto a la existencia de una llamada ética y hasta podríamos decir de una ética ontológica, en el sentido de Sartre de "comprometerse" en lo que Grumet (1988) llama, acoger la relacionalidad y el apego. Pero la imagen de "imponer" (McClintock, 1971, 165) carece de sutileza y complejidad, e incluso parece demasiado machista.

La noción de estudio de McClintock es amplia, apreciación que implica que no se restringe al curriculum oficial. El estudiante recurre a "la naturaleza", a "la fe" y a "la razón" ya que éstas hablan de su "situación", permitiéndole convertir las contingencias del tiempo, lugar y circunstancia en "la intención lograda" (1971: 165).

Las resonancias de Sartre joven son claras aquí, si insistimos en lo estético en lugar del género de "la intención lograda", podemos apreciar el sentido creativo, singular y social del estudio. En el "arte" del estudio, McClintock explica, que toda manifestación de cultura puede potencialmente convertirse en algo educativo; si uno estudia lo que debe estudiar.

En esta tradición arcaica y casi olvidada, el estudio se convierte en el lugar de la educación. No es la instrucción ni el aprendizaje, sino el estudio el que constituye el proceso de la educación, una visión basada en la "individualidad", la "autonomía" y la "creatividad" desde la cual McClintock nos habla. (Las tres están por supuesto relacionadas). Nuevamente y con un estilo similar al de Sartre en sus comienzos, McClintock enfatiza la importancia de nuestra "particularidad", en la medida en que somos más de lo que hemos sido influenciados a ser, es decir, que nosotros (aquí se anticipa Rorty) nos recreamos a través de comprometernos libre y creativamente con nuestras circunstancias.

⁵ A pesar del logro de Freud, muchos en Occidente consideran que pueden controlarse a sí mismos y sus circunstancias. Como Dewey indicó, la democratización de la sociedad requiere de la democratización del yo. En ambos casos, el "control" es una casualidad.

Esta declaración recuerda ciertas tendencias de la tradición progresista⁶, aunque no es confiable para asumir la enseñanza de la libertad en lugar de la creatividad, dejando de lado la individualidad y la autonomía. Más bien, desde el punto de vista del estudio, la autoformación se desprende de nuestra apropiación individual, de lo que nos rodea. Esta capacidad de selección, para focalizar y juzgar, de acuerdo con McClintock, constituye el gran misterio por resolver (véase 1971, 167). Esto es, a mi juicio, el misterio que la autobiografía no pretende resolver, sino representar y complicar (Pinar, 1994).

McClintock cree en la capacidad "interior" y casi "innata" de juzgar, que nos conduce al "objetivo de nuestra atención" (1971, 168). Es una creencia que no ratifico; sin embargo, me gustaría compartirla. Pero apoyo el punto hasta el cual esta creencia está al servicio de la educación y sólo incidentalmente en función de la enseñanza y del aprendizaje, que constituye, necesariamente, un "zigzag" y un proceso intelectual "autodirigido", por medio del cual se cultiva la capacidad del individuo para juzgar, generando de este modo un giro "trascendental" (McClintock, 1971, 168). Las preguntas de trascendencia al margen (ciertamente para muchos en Occidente existe este "atractivo" [Huebner 1999]) constituyen un espacio donde McClintock arriesga la solidificación del yo, exagerando su fuerza y autonomía, mientras que subestima las relaciones cercanas y entrelazadas de la autoformación, de la sociedad, y del momento histórico (véase Pinar, 2004b).

McClintock (1971, 169) de forma rápida complica las visiones ingenuas de la estructura y de la fuerza del yo al citar a Eros, como el ser "expectante" y "la fuerza fecunda", que "estimula" el "deseo" de uno (del yo). Él asocia a Eros con Platón más no con Freud, pero los dos se fusionan en su elección de palabras para describir el erotismo y su influencia de vida estructurada, es decir, una "teleología insaciable y poliforme". De igual manera, Joseph Schwab vinculó a Eros con el estudio, pero más específicamente con la educación liberal: "No solamente los medios sino también los fines de la educación liberal involucran a Eros. Para este fin no sólo se incluye el conocimiento adquirido, sino también el conocimiento buscado y deseado" (Schwab, 1978, 109, citado por Block 2004, 131). El análisis de Block sugiere que este deseo se expresa de manera educativa a través del estudio.

EL ESTUDIO COMO UN ACTO DE DEVOCIÓN

Estudiar (...) es un acto de devoción.

ALAN A. BLOCK (2004, 2)

Alan Block toma como referente a Schwab, no a Macdonald (1995), cuando caracteriza "el compromiso con el estudio [como] el compromiso con la oración" (2004, 2). Block argumenta que Schwab creía que incluso el objetivo de la evalua-

⁶ Tradición referente a Dewey y sus seguidores (N.T.).

ción del rendimiento escolar era provocar el estudio. Por tratarse de un acto de fe (véase Macdonald, 1995), la oración -y la concepción del estudio aliada a la fe- no constituyen una "causa" que garantice un "efecto" futuro, una negación de este mundo con la esperanza de un mejor resultado en el futuro. Más bien, dentro de la tradición rabínica, Block (2004: 2) argumenta que "tanto el estudio, como la oración conforman una postura que asumimos en el mundo." Por ello, "el estudio y la oración establecen una forma de ser - una ética". No se rechaza lo mundano, la oración sacraliza lo mundano y el estudio hace lo mismo" (Block 2004, 3).

Al igual que la oración, el estudio es una disciplina espiritual. Así mismo es una disciplina intelectual, que no conduce a la confianza sobre las relaciones de causa-efecto en los asuntos humanos. "En la oración y el estudio" (Block 2004, 3) escribe, "Reconocemos que nuestro conocimiento nunca es suficiente y que el compromiso que asumimos en el aula no es más que un indicio de todo lo que existe fuera de ella." Haciendo eco a Dwayne Huebner (1999: véase el capítulo 1), Block (2004, 3) concibe "la oración y el estudio [como] si emanaran del silencio, del asombro y de la maravilla."

Block centra su atención en las tradiciones judías en lugar de las cristianas. Para apreciar la noción de Schwab de la "deliberación" Block (2004, 11) sitúa el concepto dentro de "los métodos tradicionales pedagógicos Judíos de la Yeshiva, tal vez, con fundamento en las antiguas tradiciones exegéticas judías." En la Yeshiva, "el estudio [se] institucionaliza (...) como un acto que se realiza con la participación de los estudiantes, [y] el espacio de aprendizaje se forma por la continua intensidad y calidad del intercambio continuo" (Halbertal y Halbertal 1998, 459). Esta discusión tan complicada es a la vez intelectual y espiritual. "El centro del Judaísmo", de acuerdo con Block (2004, 58) gira en torno al "amor y al estudio del texto - del Tora. Este estudio no es teórico, más bien es práctico, no es reverencial, sino crítico: El centro del Judaísmo yace en el estudio práctico" ¿El énfasis de nuestro campo en la enseñanza revela su naturaleza cristiana antes que Judaica? ¿Es el "Mundo Perdido del Estudio" una víctima de la agresividad cultural Cristiana?

Debido a que "El estudio equivale a la oración", Block (2004, 83) continúa diciendo que "el salón de clase debe ser considerado un lugar sagrado". Pero este no es un lugar separado del mundo: "Para los rabinos, el estudio se debe relacionar con la búsqueda continua y práctica de la santidad que solo puede ser vivida en nuestras vidas cotidianas en este mundo" (Block 2004, 83). Sin embargo, esta no es una concepción instrumental de lo práctico. "El estudio es fundamental", Block (2004, 84) explica, "pero debe ser al mismo tiempo práctico y su práctica debe llevar a una vida ética". Desde mi punto de vista, esto es lo práctico de la teoría.

⁷ Para una explicación convincente de la agresividad -específicamente, de la agresividad anti-semita- de la cultura cristiana, incluyendo sus expresiones seculares, véase Morris (2001).

TECNOLOGÍAS DE LA ATENCIÓN

Cuando estudiamos, debemos buscar de manera activa y atraer hacia nosotros, no sólo lo que está siendo estudiado, sino también el contexto en el cual y desde el cual se ha derivado dicho estudio.

ALAN A. BLOCK (2004, 81)

Tanto en la tradición judía como en la cristiana, la vida ética exige la redención del ser. Para McClintock la autoreducción es laica. Sus propósitos y fines se unen en el estudio. Animado por Eros, el interés intelectual parecería ser la guía de McClintock hacia el estudio: McClintock caracteriza el interés intelectual de los estudiantes como "la fuerza esencial" y "su capacidad para la atención" (1971, 169). "El interés intelectual" tiene una larga historia en la teoría curricular -Kilpatrick (1918), vinculó el interés con la formulación y la ejecución de proyectos educativos- pero ahora dicha noción me parece muy vulnerable, está unida a una visión consumista e indiferente tomada desde Eros, convirtiéndola en una simple distracción. Yo también tenía fe en esto, como ser guiado por una brújula, como lo testimonian mis primeros experimentos autobiográficos (1978). La palabra es mía, podemos hacer una pausa para considerar sus problemas, centrándonos en la palabra de McClintock: "la atención".

Lo que está en juego es el estatus del "interés intelectual" y la versión de McClintock de ésta (la "atención"), en cuanto a su confiabilidad como una guía o para cambiar las metáforas "de dirección" hacia el estudio. Jonathan Crary sostiene que los pragmatistas nadaron contra la corriente histórica cuando enfatizaron el concepto de "atención". En palabras de Crary (1999, 61), la atención para William James es "inseparable de la posibilidad de una inmediatez cognitiva y perceptiva, en la cual el ser deja de estar separado de un mundo de objetos, aun cuando una estabilización de éstos nunca pueda ocurrir". Es decir, para James, la atención tiene un significado ético:

La vida práctica y teórica de todas las especies, así como también de los seres individuales, resulta de la selección que la dirección habitual de su atención implica (...). Cada uno de nosotros elige literalmente de acuerdo con su forma de percibir las cosas, el tipo de mundo que le parece adecuado para vivir (1950 [1890], 424, citado en Crary 1999, 62).

En la concepción creativa de la atención implícita de James, podemos ver el antecedente pragmático en el estudio acogido por McClintock.

El énfasis de William James en la autonomía de la atención ocurre, Crary (1999, 63) señala, cuando las tecnologías e instituciones, incluyendo la escuela, se han diseñado para dirigir la atención de la población en masa. Además, Crary supone que James contradice deliberadamente el trabajo influyente de William B. Carpenter, trabajo que se realizó en 1870 (Carpenter, 1886, 134-135, citado en Crary 1999, 63) en el cual la atención se describe como un elemento de subjetividad para ser modelado y controlado externamente:

El objetivo del profesor es fijar la atención del alumno en los objetos que pueden tener en sí mismos poca o ninguna atracción (...) El hábito de la atención, al principio es puramente automático y gradualmente se convierte a través de un entrenamiento sensato, en algo susceptible de tensión, de acuerdo con la voluntad del maestro, quien lo anima a través de sugerencias apropiadas, teniendo cuidado de no exigir demasiado la mente del niño, como puede ocurrir cuando éste centra su atención por un largo periodo en un objeto.

Lo anterior sugiere que la regulación pedagógica fue análoga a otras formas disciplinarias de autorregulación y de autocontrol del siglo XIX (Bederman 1995; Doll 1993, 2002).

Ciertamente Dewey atribuyó un papel clave al profesor: permitir a los niños descubrir, articular y ampliar sus intereses, con el fin de que éstos puedan centrar su atención. (Incluso los críticos conservadores del progresismo, exageraron la importancia que el enfoque atribuye al niño -véase Ravitch 2000, 172], reconocen este punto). Dewey asignó poca confianza a aquello que Kliebard caracteriza como la metáfora del crecimiento, según la cual "el currículum es el invernadero donde los estudiantes crecen y desarrollan todo su potencial bajo el cuidado de un sabio y paciente jardinero" (Kliebard 2000 [1975], 84). Para McClintock (1971, 176, 177), el propósito del profesor es "exhortatorio" en vez de didáctico, dado que ha de "estimular" la "pasión" de los estudiantes por el estudio. McClintock direcciona el giro decisivo del estudio hacia la instrucción en Comenius (véase 1971, 179), pero deja para el estudio privado del lector la narración histórica de McClintock. Baste con decir que su fin parece ser definitivo cuando afirma que: el estudio ahora ha "desaparecido" (McClintock, 1971, 179)

En lugar del estudio, nosotros tenemos el "aprendizaje" atado fuertemente por supuesto a la evaluación y a la enseñanza. Incluso el "currículum" -presumiblemente el contenido del aprendizaje- se transforma en un medio para el fin, representado en la evaluación. Hace un tiempo el aprendizaje describía lo que una persona logra como resultado de un estudio serio, pero ahora, como lo dice McClintock (véase 1971, 179), el aprendizaje es una consecuencia de la enseñanza. La psicología del aprendizaje ha adquirido una posición sobredimensionada en la investigación educativa no porque permite a los estudiantes estudiar, sino porque posibilita a los instructores elaborar estrategias de enseñanza efectivas (véase McClintock 1971, 179). Agregaría que debido a que el "aprendizaje" limita el estudio a lo que se enseña, realiza el trabajo sucio de la rendición de cuentas e imprime un cierre a la libertad académica e intelectual en las aulas contemporáneas, legisladas por el gobierno de Bush.

McClintock reconoce que el estudio persiste, pero en las tradiciones del "currículum y la instrucción" y en "la instrucción y el aprendizaje", es decir, por medio de estrategias sobre "cómo" obtener buenas calificaciones usando atajos. Al igual que Cray, McClintock (véase 1971, 180) atribuye un valor histórico a estas tecnologías, que estructuran la "sociedad disciplinaria", la "governabilidad del ser," la producción masiva de trabajadores dóciles y de ciudadanos consumidores acríticos. El currículum limitado a la instrucción, unido al apren-

dizaje y a la evaluación, estructura los sistemas nacionales de educación (véase 1971, 182). Como McClintock (1971, 183) señala, los métodos de rendición de cuentas aseguran el "servilismo" del estudiante.

Si el currículum estuviera unido al estudio, la pregunta ya no sería, sugiere McClintock (1971, 187), aquella imposible sobre los objetivos. Si el currículum fuera disyuntivo frente a la instrucción, la pregunta ya no sería qué estrategias o "mejores prácticas" - se deberían emplear para asegurar el estudio del currículum por parte de los estudiantes y de los "estándares" que éste institucionaliza. Si el currículum no fuera conjuntivo con la enseñanza (incluso los de tipo "crítico"), la "transformación" no sería la responsabilidad del profesor (véase Pinar entre otros 1995, 327). Más bien, los profesores se harían la pregunta más "moderada" acerca de que las oportunidades son adecuadas para cierto tipo de estudiantes. La perspectiva de McClintock parece invocar la metáfora curricular del viaje (Kliebard 2000 [1975], 85).

McClintock es crítico del currículum centrado en el niño, puesto que dicho currículum no se centra suficientemente en aquel. McClintock escribe, que el problema del currículum enfocado en el niño asume que su instrucción "subterfugio" - no respeta la "sobriedad" de los intereses de los estudiantes (McClintock, 1971, 189). McClintock (1971, 189) anota que trabajar con los intereses de los niños frente a los intereses de las asignaturas escolares, - la idea pedagógica básica de Dewey - es falsa; en efecto el trabajo del profesor no sería la instrucción, sino el comprometer la capacidad de cada estudiante con el estudio. Aunque por el momento esto parece fenomenológico (véase Jardine 1992), McClintock (1971, 190) sugiere que en una escuela dedicada al estudio y no a la instrucción, los estudiantes se centrarían en sus "verdaderas" dificultades intelectuales.

En este punto, McClintock probablemente hace referencia, tanto a la metáfora del crecimiento como a la del viaje, ya que imagina las escuelas como proveedoras de oportunidades para estudiar materias académicas que permitan su empleo "práctico" y "sofisticado" por parte de los estudiantes animados por la curiosidad (McClintock, 1971, 190). Por cierto, esto es parte de lo que quiero decir cuando planteo la pregunta "¿Qué es la teoría curricular?", al formular este interrogante, relaciono el conocimiento académico con la sociedad y la subjetividad. Esto recuerda -aunque McClintock no muestra signos de Schwab- la noción de este último de la "práctica", por lo menos en el sentido en que Alan Block (2004) sitúa el concepto dentro de las tradiciones rabínicas.

McClintock fusiona esta concepción de estudio con los cambios demográficos de estructura y carácter en el Occidente, una lectura que lo lleva casi al final del ensayo a asumir una posición un tanto optimista sobre el futuro del concepto de estudio. La proliferación y los encuentros no reglamentados son importantes para su análisis; podemos suponer que él se habría entusiasmado con el potencial pedagógico de la Internet y el surgimiento de la cibercultura (véase Pinar 2001, capítulos 5 y 6).

Aquello que McClintock escribió al final de la década de los sesenta (antes de que supiéramos que ese sería el final) es evidente en su sugerencia (refiriéndose

a Marcuse y a su propio trabajo en curso *Eros y Educación*⁸) que casi por todas partes se encuentra que la autoridad "coercitiva" por la "atracción erótica", y a la "manipulación" por "la atracción erótica" (McClintock, 1971, 202). Mientras se reconoce que una sociedad permeada por Eros no necesariamente será una buena sociedad, él especula que tal sociedad ofrecerá "infinitas" oportunidades. Este autor termina sugiriendo con optimismo que las perspectivas para el estudio parecen favorables (véase McClintock 1971, 204).

¡Ah, el recuerdo de cosas pasadas! La perspectiva para el estudio difícilmente podría ser peor, quizás las circunstancias descritas explican por qué este notable ensayo ha sido ignorado⁹. Debido a que la metáfora de la producción (Kliebard, 2000 [1975], 84) ha triunfado, la "instrucción" -ligada al aprendizaje y a la evaluación- reemplazó al "estudio" como el complemento del currículum. Esto ya había ocurrido en 1938 cuando el primer Departamento de Currículum y Enseñanza fue fundado en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia.

La calamidad se disipó con la obra *Los principios de Currículum e Instrucción* de Tyler: "Los procedimientos de Currículum e Instrucción" hubiera sido un título más honesto. Sin importar cuales hayan sido las intenciones de Tyler, la conclusión es terriblemente sencilla -Ningún niño será ignorado- implica que los maestros son responsables del aprendizaje de los estudiantes, meta que se evalúa mediante exámenes estandarizados. La política de chivo expiatorio de la *deforma* representa versiones pospuestas y desplazadas del racismo y de la misoginia, aspectos que discuto en *¿Qué es la teoría curricular?*, pero esa es otra historia. En este punto deseo que no nos centremos en nuestro victimismo, sino en nuestra culpabilidad.

Se trata de una culpa que fue legada por nuestros antepasados y no solamente por Franklin Bobbit, W. W. Charters y Ralph Tyler. Como se señaló antes, el predecesor pragmático de John Dewey -William James- fue David Simpson (2002, 98), sostiene, "orientado por las consecuencias", relacionadas con el "valor práctico" de la experiencia. El significado de la experiencia -del pensamiento, acción y evento- se redujo a su efecto sobre una situación particular. Simpson (2002, 98-99) insiste en que "la fe en el instrumentalismo" de James proporcionó una "luz verde" para la ciencia social aplicada, con énfasis en la medición de los resultados de manera cuantitativa. Los progresistas sociales, aunque no demuestran un interés especial por las estadísticas, posicionaron las escuelas como un medio para un fin: la reconstrucción social. Si las escuelas se pudieran estructurar democráticamente, la sociedad de los Estados Unidos se podría reconstruir con miras a una igualdad económica y social.

Incluso aquellos que rechazan el progresivismo - quizás sea Kieran Egan, el ejemplo más sorprendente, debido a su temprana dependencia en esta orien-

⁸ Una vez más McClintock recurre a Schwab. Véase *Eros y la educación* de Schwab (1978). No puedo encontrar ninguna evidencia de que McClintock haya terminado el libro.

⁹ Es la pieza de apertura en un asunto destacado en el *Historial de Profesores de la Universidad*, con importantes ensayos de Maxine Greene, Lawrence Cremin, Philip Phenix, y Douglas Sloan, entre otros.

tación (véase 1990) - reinstauran algunas versiones de la ingeniería social. "El problema es" Egan (2002, 147) escribe (pareciéndose por la época a Diane Ravitch [2000]), "que las escuelas pueden ser muy buenas instituciones cuando se concentran en la educación intelectual, pero son menos eficaces en el desarrollo integral de la persona, en la preparación de buenos ciudadanos o en el desarrollo de habilidades para la crianza de los hijos." Ha quedado claro en el último siglo que las escuelas no son tan "buenas" en "formación intelectual". ¿Acaso ésta no es una razón del por qué el progresismo -ciertamente una de las corrientes centradas en el niño- se convirtió (sigue siendo) de peso para muchos: que la "educación intelectual" no llega a muchos niños, y no logra atraer sus intereses, los aliena y excluye a muchos?

Probablemente persuadidos por nuestras propias experiencias educativas, animados por los políticos, por los padres de familia y quizás por nuestras propias megalomanías, imagino que nosotros los profesores (y los formadores de docentes) podríamos -si tan sólo enseñáramos de cierta manera u organizáramos el currículum de aquella manera o evaluáramos auténticamente- formar trabajadores alfabetizados y dóciles, o ciudadanos autoreflexivos y políticamente comprometidos, pues bien, cada cual podría imaginar los resultados. Sabemos desde hace mucho tiempo (véase, por ejemplo, Bauman 1978) que, de hecho, si la conducta humana pudiera ser regularizada e interpretada como predecible, entonces la continua y costosa investigación "científica", instalada en las ciencias sociales ya hubiese tenido éxito. Por supuesto, como Kieran Egan (2002, 135) señala, el autoritarismo funcionaría (como lo sugiere el ejemplo soviético por lo menos por un tiempo, a veces por mucho tiempo):

Al menos que la escuela tenga un enorme poder y autoridad sobre los niños, lo cual estamos reacios a permitir en una democracia, los valores dominantes y las normas de conducta serán aquellas que los niños traen a la escuela y en contra de las cuales cualquier tipo de valores y normas de los profesores que compitan contra las de aquellos serán en gran medida inútiles.

Por supuesto, éste es el punto político de la rendición de cuentas, para obligar a los maestros a presionar a los niños, - especialmente a aquellos que "han sido excluidos" por cuarenta años debido al asalto de la derecha - que acepten "nuevas" normas de: docilidad, dependencia e incuestionable confianza en las autoridades.

CONCLUSIÓN

La educación en un mundo público es un compromiso privado para la redención de ambos.
ALAN A. BLOCK (2001, 37)

La racionalidad instrumental es la culpable, puedo escuchar, no la enseñanza. Tal vez tengan razón, por supuesto, la racionalidad instrumental es la culpa-

ble. Por mucho tiempo se han formulado muchas críticas a esta aserción en los estudios de la literatura del curriculum (véase, por ejemplo, Macdonald 1995). Incluso el concepto de estudio puede ser víctima de esta afirmación, como numerosas guías de estudio lo documentan. Además, la enseñanza se puede teorizar y practicar en fascinantes, incluso mágicas maneras, como por ejemplo, la pedagogía de Ted Aoki lo documenta¹⁰. Aunque la enseñanza puede ser teorizada no instrumentalmente (como la obra de Aoki lo demuestra), ¿el mismo concepto no nos tentaría a pensar que nosotros podemos, como mínimo, influenciar, o más optimistamente (¿o es arrogancia?), producir ciertos efectos o consecuencias?

Mientras numerosas autollamadas "guías de estudio" no prometen exactamente "efectos", como buenas notas, éstas utilizan la racionalidad instrumental, lo cual es evidente, por ejemplo, en el título del libro de texto utilizado en el curso de Estudio Universitario de LSU: *La clave para el éxito en la universidad, en la carrera y en la vida* (*Keys to Success in College, Career and Life*. Carter, Bishop, y Kravits, 2003). Con base en el concepto de las "inteligencias múltiples" de Gardner, los autores incluyen capítulos sobre "La lectura y el estudio: centrándose en el contenido", "Escucha, memoria, y toma de notas: Asimilar, retener y almacenar información", y "toma de exámenes: demostrar lo que uno sabe".

Pero la clave del éxito de este manual de "cómo hacer" no es solamente académica; dado que también existen capítulos sobre "la conciencia de sí mismo", "relaciones con el otro", y "el manejo del bienestar y del estrés". Foucault disfrutaría de estos temas.

El concepto de estudio es apenas inmune a la racionalidad instrumental, a la autogobernabilidad y a la burocracia. Pero lo que la atención disciplinaria para la instrucción, la enseñanza o la pedagogía (ya sea de tipo crítico o convencional) logra, es poner trampas intelectuales y políticas al profesor. El poder y la responsabilidad acompañan el dominio de la atención. El estudiante depende del maestro para aprender: esta es la trampa intelectual. Y es el profesor quien se convierte en el responsable del aprendizaje del estudiante: ésa es la trampa política.

Lo que la relación conjuntiva entre el curriculum y la enseñanza, entre el curriculum y la instrucción, entre el curriculum y la pedagogía sugiere, entonces, es una exageración de las responsabilidades y demandas del profesor (si eso es, según Egan y Ravitch, educación "intelectual" o "académica", o según los progresivistas, la reconstrucción psicosocial o la educación al servicio del trabajo) que engaña a los padres y a los políticos (por no mencionar a los estudiantes y

¹⁰ En sus disertaciones pedagógicas, grabadas en sus numerosas conferencias, Aoki aborda los temas sobre enseñanza astutamente pero con humildad. En sus ensayos, no pude encontrar ninguna evidencia sobre su posible generación de "efectos", como consecuencia de sus constructos pedagógicos. Como un tema explícito, Aoki caracteriza la enseñanza como "morada interna" entre el curriculum como plan y el curriculum como experiencia. Se trata de un "modo de ser". Crítica asiduamente la enseñanza como un "hacer" y como la producción de "resultados" (véase Pinar e Irwin, 2005).

a los profesores) que el lugar de la responsabilidad -el sitio mismo de la educación- es el profesor, no el estudiante. La verdad es, por supuesto, bastante diferente: los profesores proveen oportunidades educativas; los estudiantes tienen la responsabilidad de aprovecharlas¹¹.

McClintock (véase 1971, 170) nos recuerda que el estudio es el sitio de la educación. Mientras que las verdades de uno -el conocimiento académico basado en la vida, es decir, la experiencia subjetiva y social- no se puede enseñar, McClintock (véase 1971, 169) subraya que se pueden adquirir a través del esfuerzo por el estudio, para lo cual cada individuo tiene la capacidad, pero no necesariamente la voluntad (o las circunstancias, agregaría). Esa es la verdad de los padres y de los políticos que explotan la ansiedad de los primeros con respecto al futuro de sus hijos; hecho que los mencionados políticos no pueden tolerar, enfrentar o por lo menos reconocer. Esta es la verdad que debemos enfrentar y reconocer. El primer paso para lograr esto es colocar nuevamente el genio de la enseñanza en la botella. Si tenemos un futuro, éste llegará a nosotros a través del estudio.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1978). *Hermeneutics and social science*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bederman, G. (1995). *Manliness and civilization: A cultural history of gender and race in the United States, 1880-1917*. Chicago: University of Chicago Press.
- Block, Alan A. (2001). Ethics and curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 17 (3), 23-38.
- (2004). *Talmud, curriculum, and the practical: Joseph Schwab and the Rabbis*. Nueva York: Peter Lang.
- Carlson, D. (2002). *Leaving safe harbors*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Carpenter, W. B. (1886). *Principles of mental physiology*. Londres: Kegan Paul.
- Carter, C.; Bishop, J.; y Kravits, Lyman, S. (2003). *Keys to success in college, career, and life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Doll, Jr. y William, E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.

¹¹ Es cierto, los estudiantes en edad de asistir a las escuelas públicas no son "responsables" -como las leyes del consentimiento de edad lo explicitan- en el sentido en que corresponde a los adultos. Y, obviamente, los profesores pueden posibilitar el estudio a los estudiantes, especialmente a los niños. Pero a pesar de este absurdo precepto conservador, los padres, por no mencionar las condiciones psicosociales, económicas y políticas, estructuran (incluso si ellos no lo determinan del todo) la capacidad de sus hijos para estudiar. Se trata básicamente de un problema de curriculum (véase Pinar, 2004b). Nuestra responsabilidad es, en efecto, limitada.

- (2002). Ghosts and the curriculum. En William E. Doll, Jr. y Noel Gough (Eds.), *Curriculum Visions* (23-70). Nueva York: Peter Lang.
- Egan, K. (1990). *Romantic understanding: The development of rationality and imagination, ages 8-15*. Nueva York: Routledge.
- (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, y Jean Piaget*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Halbertal, M. y Halbertal, T. H. (1998). The yeshiva. En A. O. Rorty (Ed.), *Philosophers on education. New historical perspectives* (458-469). Nueva York: Routledge.
- Hofstadter, R. (1962). *Anti-intellectualism in American life*. Nueva York: Vintage.
- Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- James, W. (1950 [1890]). *Principles of psychology*. 2 vols. Nueva York: Dover.
- Jardine, D. W. (1992). Reflections on education, hermeneutics, and ambiguity. En William F. Pinar y William M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (116-127). Nueva York: Teachers College Press.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19 (4), 319-335.
- Kliebard, H. (2000 [1975]). Metaphorical roots of curriculum design. En William F. Pinar (Ed.) *Curriculum Studies: The Reconceptualization* (84-85). Troy, NY: Educator's International Press. [Originalmente publicado en Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (84-85). Berkeley, CA: McCutchan.]
- Lemert, C. y Bhan, E. (Eds.) (1998). *The voice of Anna Julia Cooper*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield Publishers, Inc.
- Macdonald, J. B. (1995). *Theory as a prayerful act: Collected essays*. [Editado por Bradley Macdonald; introducción de William F. Pinar.] Nueva York: Peter Lang.
- McClintock, R. (1971). Toward a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, 73 (2), 161-205.
- Morris, M. (2001). *Holocaust and curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Petrina, S. (2004). The politics of curriculum and instructional design/theory/form: Critical problems, projects, units, and modules. *Interchange*, 35 (1), 81-126.
- Pinar, W. F. (1978). Currere: A case study. En George Willis (Ed.), *Qualitative Evaluation* (316-342). Berkeley, CA: McCutchan.
- (1994). *Autobiography, politics, and sexuality*. Nueva York: Peter Lang.
- (2001). *The gender of racial politics and violence in America*. Nueva York: Peter Lang.
- (2004a). The synoptic text today. *Journal of Curriculum Theorizing*, 20 (1), 7-22.
- (2004b). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- y Irwin, R. L. (Eds.) (2005). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Reynolds, W.; Slattery, P. y Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of battles over school reform*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum and liberal education: Selected essays, Joseph J. Schwab*. [Editado por I. Westbury y N. Wilkof.] Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Simpson, D. (2002). *Situatedness, or, why we keep saying where we're coming from*. Durham, NC: Duke University Press.
- Thorndike, E. L. (1922). Measurement in Education. En Guy M. Whipple (ed.), *The Twenty First Yearbook of National Society for the Study of Education. Intelligence Test and their use*. Bloomington, IL: Public School Publishing.
- Weber, M. (1930). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. [Traducido por Talcott Parsons. Introducción de Anthony Giddens.] Nueva York: Routledge.