CAPÍTULO 7

Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas

Numerosos estudios han confirmado el papel central que desempeñan las subculturas y las especializaciones de las materias en la formación de los profesores. En 1970 la investigación de McLeish sobre estudiantes y profesores del primer ciclo de la universidad encontró que: «Las diferencias más sobresalientes en actitud dentro de la muestra total parecen encontrarse entre los especialistas de las materias».[1] Desarrollando un modelo más diferenciado de «subculturas de asignaturas», Lacey notó en 1977 que «la subcultura de las asignaturas parece ser un fenómeno omnipresente que afecta el comportamiento estudiante-profesor dentro de la escuela y en la universidad, además de a su elección de afinidades y sus actitudes hacia la educación». Esto le lleva a «considerar el proceso de llegar a ser profesor como un proceso de múltiples hebras en el que las subculturas de cada materia aíslan las diferentes hebras entre sí».[2]

Mientras que quienes se dedican a estudiar la preparación de los profesores han indicado de este modo los papeles que desempeñan las especializaciones y las subculturas de las asignaturas, éstas a menudo se han presentado como «comunidades epistemológicas no diferenciadas que comparten conocimiento y metodología».[3] En este capítulo se sostiene que existe una variedad de «tradiciones» dentro de las subculturas de las asignaturas. Estas tradiciones inician al profesor en visiones muy diferentes de jerarquías y contenido de conocimiento, el papel del profesor y en general la orientación pedagógica.

Para comprender las subculturas de las asignaturas como un «fenómeno omnipresente» en la preparación de profesores, hay que identificar y estudiar las principales «tradiciones» dentro de estas subculturas. Veremos que al igual que «existen importantes diferencias

dentro de los límites de una asignatura del mismo orden que las diferencias entre asignaturas»,[4] también existen ciertas tradiciones dominantes con diferentes grados de articulación y fidelidad en el seno de la mayoría de las asignaturas escolares. Son estas tradiciones las que actúan como el principal agente de iniciación de los profesores a las comunidades de una asignatura, de tal modo que constituyen el extremo penetrante de la subcultura de la asignatura.

El estudio de las tradiciones de las asignaturas escolares debe señalar las intenciones y fuerzas que apoyan estas tradiciones. Se espera poder discernir ciertos modelos detrás de las tradiciones de una asignatura, y este capítulo plantea que al estudiar la evolución de las asignaturas escolares y de las culturas de una asignatura se podrán identificar ciertos imperativos históricos. Las fuerzas que hacen que las asignaturas escolares sigan modelos de evolución algo similares se encuentran inevitablemente relacionadas a las fuerzas que afectan el razonamiento de cada profesor individual sobre cómo su carrera profesional e intereses materiales deben desarrollarse durante su vida laboral. Sin embargo, el enfoque de este capítulo es sobre las culturas de las asignaturas académicas, por lo que no se consideran aquellos profesores implicados en tareas que son primordialmente de actuación y apoyo. Sobre todo, el capítulo responde al deseo expresado en 1980 en un trabajo de Mardle y Walker que vieron la ubicación de procesos del aula «como parte de un marco histórico organizado» como un modo de desarrollar conexiones entre micro y macro niveles de análisis.[5]

LA TRADICIÓN DE UNA ASIGNATURA Y LAS SUBCULTURAS

Las asignaturas escolares están compuestas de grupos de elementos individuales con identidades, valores e intereses variables. A menudo recordamos la caracterización de las profesiones de Bucher y Strauss como «conjuntos sueltos de segmentos que persiguen diferentes objetivos de diferentes modos y que se mantienen unidos con mayor o menor firmeza bajo un nombre común durante ciertos períodos de la historia».[6] El estudio de la evolución de las asignaturas escolares distingue una estrecha relación entre la promoción de ciertas «tradiciones» y subculturas, y la búsqueda de prestigio y recursos. El estudio de Layton, *Science for the People*, sigue varias tradiciones en la ciencia del siglo XIX que intentaron relacionar las ciencias con las vidas de

las personas.[7] El libro genera varias hipótesis para explicar por qué esta versión de las ciencias fue finalmente reemplazada por una versión más académicamente pura desarrollada en los laboratorios y definida en nuevos textos y planes de estudio. El papel central que tuvieron las asociaciones de profesores de las asignaturas persiguiendo un reconocimiento más académico está documentado por Hanson con referencia a la sociedad de profesores de arte.[8] La sociedad se preocupó mucho por las apariencias académicas y los títulos que otorgaban, o aparentaban otorgar, con un alto prestigio frente al de otras categorías del conocimiento.

Dodd hizo recientemente una reseña de la historia del diseño y la tecnología en el currículum escolar, siguiendo el trabajo anterior sobre la educación del diseño de Eggleston. Un tema principal de su trabajo es el deseo, entre los profesores de la asignatura, de conseguir mayor prestigio:

> A las actividades manuales pesadas se les ha llamado de diversas maneras según ha cambiado su naturaleza y contribución. Detrás de esta continua discusión está un asunto de «prestigio» y «respetabilidad», y a pesar de que el cambio más reciente de Trabajos Manuales a Diseño y Tecnología refleja un cambio de énfasis, existe algo del argumento anterior. «Práctico» describe bastante bien una parte esencial de la asignatura, pero es un adjetivo de poco uso porque en los términos del Informe Crowther, es una palabra «cargada emocionalmente». A medida que se ha desarrollado la asignatura han habido esfuerzos por fomentar su aceptación a través de la participación en ciertos tipos de exámenes externos (que no siempre han sido los mejores instrumentos de evaluación), el uso de planes de estudio (a menudo mal formados para lograr su aceptación por parte de otras instituciones), y eufemismos como «vía alternativa», pero estos no han logrado esconder el bajo prestigio tradicionalmente implícito de las asignaturas prácticas.[9]

Entre los estudios más generales de la historia del currículum, el breve trabajo de Raymond Williams, que relaciona las filosofías de la educación con los grupos sociales que las mantienen, es muy significativo. Escribe:

> Un currículum educacional, como hemos visto una y otra vez en el pasado, expresa una adaptación entre una selección heredada de intereses y el énfasis de nuevos intereses. En diferentes momentos de la historia, esta adaptación puede tardar aún mucho, y a menudo será confusa.[10]

Este enfoque de la historia del currículum ha sido recientemente planteado por Eggleston, quien mantiene que «los conflictos fundamentales son por identidad y legitimidad de los competidores rivales para pertenecer a los grupos que definen, evalúan y distribuyen el conocimiento y el poder que éstos confieren».[11]

El estudio de Banks, *Parity and Prestige in English Secondary Education*, escrito en 1955, a pesar de estar más atrasado que el trabajo de Williams, resulta un complemento valioso. Surge el mismo tema, que relaciona el currículum con la clase social. Williams observó que el currículum académico estaba relacionado con las profesiones de las clases altas y los profesionales. Poco a poco se introdujo el currículum relacionado con las profesiones de la mayoría, y Banks observa que «a medida que aumentó la proporción de niños de clases bajas y artesanales, se hizo necesario prestarle más atención a las necesidades profesionales de los alumnos para corregir el currículum hasta ese momento académico, y admitir asignaturas de naturaleza profesional».[12] Pero las asignaturas relacionadas con las profesiones de la mayoría seguían siendo consideradas de bajo prestigio. Banks cita un panfleto del Congreso de Sindicatos que planteaba en 1937:

> El tiempo escolar empleado en formación profesional no sólo perjudica el estudio sino que ocupa un valioso tiempo y esfuerzo que podrían emplearse mejor en un campo más amplio y más útil. Además, engendra en el alumno, a una edad temprana y susceptible, la idea de clase e inferior prestigio, lo que una noble educación intenta evitar.[13]

Desde este enfoque, la formación profesional no se refiere al objetivo implícito de toda educación de preparación para las profesiones, sino a la preocupación de bajo prestigio de preparar a la mayoría para su trabajo. El currículum académico existe, y ha existido históricamente, con un propósito profesionalizador, pero la preparación es para las profesiones de alto prestigio. Efectivamente, el estudio de Banks concluye que «la persistencia de la tradición académica se ve como algo más fundamental que la influencia, siniestra o no, de profesores y administradores. Es la calidad profesional del currículum académico que le permite ejercer tanta presión sobre todas las formas de educación secundaria.»[14]

Layton ha analizado la evolución de las ciencias en Inglaterra desde el siglo XIX, y como ya vimos, sugiere un modelo aproximativo para la evolución de la asignatura escolar en el currículum de

secundaria. Mientras se estudia el conflicto entre las tradiciones profesionalizadoras y académicas en Williams, Banks, Dodd, y Eggleston, el trabajo de Layton indica un modelo de tradiciones de asignaturas más complejo y diferenciado. La primera etapa de Layton claramente indica los orígenes tanto «pedagógicos» como profesionalizados de las asignaturas escolares: no sólo la «utilidad» sino también la «relevancia a las necesidades e intereses de los aprendices». La preocupación por la relevancia para el alumno constituye otra tradición, y una constante, en la definición del contenido de la asignatura. En resumen, el modelo de Layton pone sobre aviso de cualquiera explicación monolítica de las asignaturas escolares y nos conduce a la identificación de los motivos que aparecen detrás de ciertas tradiciones y al estudio del destino de estas tradiciones a medida que evolucionan las asignaturas escolares a través del tiempo.

LA DEFINICIÓN DE TRADICIONES DE ASIGNATURA: ACADÉMICA, UTILITARIA Y PEDAGÓGICA

El estudio histórico de las asignaturas escolares define ciertas «tradiciones» que a menudo pueden relacionarse con los orígenes de las clases sociales y los destinos ocupacionales de sus alumnos. De ahí que los currícula de las escuelas privadas e institutos de bachillerato dirigidos principalmente a la preparación para la vida profesional de las clases medias y altas fueran primordialmente académicos; mientras que en las escuelas primarias la educación de la mayoría estaba sobre todo orientada hacia la formación profesional.

Escribiendo sobre las tradiciones en la educación primaria inglesa, Blyth diferenció tres direcciones diferentes: la preparatoria, la primaria y la de desarrollo. La tradición preparatoria estaba «casi exclusivamente relacionada a lo que ahora llamamos la educación del instituto de bachillerato, que se desarrolló a su vez principalmente como un fenómeno de la clase media alta». La tradición primaria «con su énfasis característico sobre las habilidades básicas» se dirigió a las clases bajas. «Para los que eran poco afortunados, indolentes o lo suficientemente culpables para ser pobres, era apropiado y suficiente un mínimo de educación.» La tercera tradición, la de desarrollo, basa sus principios sobre una preocupación por cada niño siguiendo la línea recomendada por Rousseau o Pestalozzi. A grandes rasgos, las tres tradiciones primarias pueden equipararse a las tres tradiciones que se

distinguen dentro de la educación secundaria: las tradiciones académica, utilitaria y pedagógica.[15]

La definición de las asignaturas de las escuelas privadas y los institutos de bachillerato selectivos durante el siglo XIX, establecidas en los Reglamentos de 1904 y confirmadas en los exámenes de Certificado Escolar, claramente siguió los objetivos de la educación como una preparación para la vida profesional y académica. Eggleston, comentando sobre el comienzo del siglo diecinueve, dice:

> Una nueva e importante característica que prevalecería, fue la redefinición del conocimiento de alto prestigio como aquél que no era inmediatamente útil para una vocación u ocupación. El estudio de lo clásico ahora se veía básicamente como una formación para la mente y el hecho de que a un niño se le podía mantener alejado del trabajo el tiempo suficiente para gozar esta experiencia se veía como una demostración no sólo del alto prestigio del conocimiento mismo sino también del receptor, la marca de un «caballero» en lugar de un obrero.[16]

La última frase de Eggleston indica una contradicción: no se trataba tanto de que la educación liberal clásica era no profesionalizadora sino de que las profesiones eran sólo aquéllas dignas de caballeros de clase alta. «Como lo demuestra la historia educativa», nos recuerda Williams, «las disciplinas clásicas linguísticas eran en primer lugar profesionalizadoras pero estas profesiones particulares habían adquirido una dignidad tradicional separada, que se le negaba a las profesiones ahora de igual relevancia humana».[17]

Por esta razón hemos evitado el uso de los términos «educación profesional» o «conocimiento profesional». En su lugar, nos referimos al currículum basado en asignaturas confirmado por el sistema de exámenes como la tradición académica, y al conocimiento práctico de bajo reconocimiento como la tradición utilitaria. El conocimiento utilitario se transforma así en aquél vinculado a las actividades no profesionales en que trabaja la mayoría de la población durante la mayor parte de su vida adulta. Además de las habilidades básicas de cálculo y alfabetización, ésta incluye la educación comercial y técnica.

Ni la educación comercial ni la técnica fueron consideradas seriamente en momento alguno como nuevas dimensiones que podrían añadirse al currículum clásico existente. Constituían una formación especializada para una clase especial de hombre, y su limitación a áreas de bajo reconocimiento del currículum ha permanecido como una característica constante del conflicto del currículum inglés. Por

ejemplo, la investigación de Layton sobre el desarrollo de la educación de las ciencias en el siglo XIX ha demostrado que el énfasis se colocaba cada vez más sobre el conocimiento abstracto con la separación consiguiente del mundo práctico del trabajo. Sin embargo, la opinión alternativa de un currículum estrictamente utilitario aún tiene fuerza, como lo demuestra la presión constante a favor de asignaturas utilitarias a pesar de su repetido fracaso por ganar un alto reconocimiento. Las necesidades de mano de obra de una economía industrial cambiante exigen que muchos empresarios aboguen por una formación utilitaria. Cuando el fracaso industrial se torna endémico, la prolongada ambivalencia de los sistemas de prestigio educacional origina grave preocupación y presión para que se produzca un cambio. El Gran Debate fue un síntoma de esta preocupación, y tal como se sostuvo recientemente en *The London Times*:

> Las estrategias para prolongar la interrelación entre la industria y el sistema educacional deben referirse al complejo problema de los sistemas de prestigio. Los modelos establecidos de prestigio representan un patrimonio histórico tremendamente poderoso, una especie de grupo de presión indirecto. Sólo si las áreas de alto prestigio dentro del sistema educativo, tales como las escuelas privadas y Oxbridge, están dispuestas a remodelar sus sistemas de valores, tendrán alguna esperanza de éxito las estrategias actuales.[18]

El bajo prestigio del conocimiento utilitario lo comparte el conocimiento personal, social y de sentido común subrayado por aquéllos que intentan un enfoque de la educación centrado en el niño. Este enfoque, con su énfasis sobre el proceso de aprendizaje, se puede caracterizar como la tradición pedagógica dentro del currículum inglés. La educación centrada en el niño, o progresista, no ve la tarea de educación como una preparación para «ascender» en el mundo profesional y la vida académica o como un aprendizaje para el trabajo profesional, sino como un modo de apoyar las «investigaciones» o «descubrimientos» propios del niño, y considera que esto se logra mejor a través de métodos «activos».

La tradición pedagógica normalmente cuestiona la identidad profesional de los profesores a dos niveles: en primer lugar, como «especialista» en una disciplina escolar, para la cual normalmente se habría formado el profesor; y en segundo lugar, como una figura de autoridad total dentro del aula. Los talleres de Investigación Interdisciplinaria (IDE) dirigidos por el Goldsmiths College en la década de 1960 clarifican y ejemplifican la naturaleza dual del desafío. Los talleres

fueron instituidos específicamente como cursos piloto para profesores con experiencia implicados con aquellos que solían abandonar la escuela, pero que permanecían en ella como resultado de la extensión de la edad de escolaridad obligatoria.

Los folletos de IDE contenían una serie de mensajes exigentes para los profesores de asignaturas tradicionales:

> Sugerimos que el currículum basado en asignaturas presenta problemas educativos fundamentales. El día escolar se encuentra fragmentado en períodos de asignaturas y el especialista en la asignatura siempre considera, con razón, que el tiempo atribuido a su asignatura es insuficiente.

Aparte de la desventaja en cuanto al tiempo:

> La división arbitraria del conocimiento en programas de estudio por asignatura, fomenta una forma didáctica de enseñanza donde el alumno se ve reducido a una asimilación pasiva. Una investigación que resulta de un verdadero interés demostrado por los niños por una parte del trabajo que estén desarrollando en una asignatura, inevitablemente les llevará a traspasar los límites de la asignatura para pasar a otra, posiblemente a varias otras. Los buenos profesores intentan fomentar esta demostración de interés, pero sencillamente no se pueden permitir el tiempo necesario, especialmente si el programa está dirigido a exámenes externos.[19]

Como solución a los problemas creados por la enseñanza didáctica de las asignaturas tradicionales, el equipo de Goldsmiths recomendó la organización de planes de trabajo alrededor de investigaciones interdisciplinarias.

Otro proyecto de currículum dirigido a los jóvenes que abandonan la escuela, subrayó tanto la necesidad de revaluar las «asignaturas» como de definir claramente las nuevas relaciones pedagógicas. El Proyecto Curricular de Humanidades (HCP) comenzó en 1967 con Lawrence Stenhouse como director. El HCP siguió las implicaciones pedagógicas de la reforma curricular a través de la noción de «dirección neutral». Esto significaba «que el profesor acepta la necesidad de exponer su enseñanza en áreas problemáticas para el criterio de neutralidad, es decir, que ve como parte de su responsablidad no promocionar su propia opinión», y además que «el método de investigación en áreas problemáticas debe tener como centro la discusión, más que la instrucción».[20]

La tradición pedagógica se ha aliado estrechamente con el movimiento llamado «progresista» en la educación. Tal como observó

Shipman en 1969, los currícula más progresistas se han concentrado en aquellos grupos de alumnos que no se consideraban apropiados para los exámenes de nivel ordinario y avanzado. De este modo la tradición pedagógica a menudo ha sufrido a raíz del reconocimiento relativamente bajo otorgado a la tradición utilitaria.

EXÁMENES Y ASIGNATURAS ACADÉMICAS

La conexión entre ciertas asignaturas que se imparten en la escuela y los exámenes externos se estableció en su forma actual con el nacimiento del Certificado Escolar en 1917. Desde este momento, el conflicto por el currículum comenzó a asemejarse a la situación actual centrándose en la definición y la evaluación del conocimiento examinable. El Certificado Escolar se tornó con rapidez en la mayor preocupación de los institutos de bachillerato debido a las asignaturas examinadas y confirmó que las asignaturas académicas dominarían el horario escolar.

En 1943 el Informe Norwood evaluó la importancia de los exámenes del siguiente modo:

> Parece haberse producido una cierta similitud en el currículum de los centros a raíz de la doble necesidad de encontrar un lugar para las muchas asignaturas que compiten por ganar tiempo en el currículum y la necesidad de impartir estas asignaturas de tal modo y a tal nivel que quede asegurado el éxito en el examen del Certificado Escolar. Por necesidad, el currículum ha alcanzado un equilibrio incómodo, ajustando y compensando las exigencias de los especialistas y las asignaturas y los exámenes.[21]

A pesar de las advertencias, el currículum centrado en las asignaturas académicas se fortaleció en el período que siguió a la Ley de Educación de 1944. La introducción del Acceso General a la Universidad (GCE) en 1951 permitió que se cursaran de manera separada las asignaturas para el nivel ordinario (mientras que el Certificado Escolar era un examen «en bloque» en el que había que aprobar todas las asignaturas principales), y la introducción del nivel avanzado aumentó la especialización de las asignaturas de un modo que garantizaba la conservación de la naturaleza mayormente «académica» del examen de nivel ordinario. Quedaba poca oportunid para que un examen de menor prestigio, como el Certificado de Educación Secun-

daria (CSE), introducido en 1965, pusiera en peligro la centralidad de las materias de los niveles ordinario y avanzado de mayor prestigio.

De esta manera, se muestra claramente cómo se mantienen las diferencias de prestigio observadas por Shipman y hasta se han extendido. Un estudio reciente de Ball muestra cuatro franjas en un centro integrado que distribuyen a los alumnos de la siguiente manera: franja 1, para asignaturas de nivel ordinario; franja 2, para el Certificado de Educación Secundaria (CSE); franja 3, para asignaturas integradas o diluidas (ej. Matemáticas para el día a día) para el CSE y franja 4, para clases que no han de hacer exámenes, «terapéuticas».

La hegemonía del currículum académico basado en asignaturas para candidatos de nivel ordinario fue confirmada por la estructura organizativa de los Consejos Escolares. Una de las primeras funciones del Consejo sobre la cuestión de los exámenes fue hacer propuestas al Comité Beloe, que se estableció para considerar la proliferación de exámenes en los institutos de enseñanza secundaria. Beloe utilizó el modelo basado en asignaturas del Consejo Examinador de los centros de secundaria, que se fijó en los años de entreguerras para asegurar la uniformidad de los exámenes, especialmente en los niveles ordinario y avanzado. Tal como explicó Robert Morris, uno de los dos secretarios: «Se puede ver por qué el Consejo Escolar desarrolló una estructura de comités basados en asignaturas. Sencillamente era lógico, sólo heredamos la estructura del Consejo Examinador de los centros de secundaria que ya había desarrollado un modelo para los exámenes en las asignaturas académicas».* Los intentos de los grupos de interés para promocionar nuevas asignaturas se han centrado desde 1917 en lograr exámenes de alto reconocimiento y calificaciones. Asignaturas como arte, trabajos en madera y metal, estudios técnicos, contabilidad, dactilografía y costura, ciencias del hogar y educación física no han dejado de buscar una mejora en su prestigio persiguiendo mejores exámenes y calificaciones. Pero como ya hemos visto, son pocas las asignaturas que han podido enfrentarse a la hegemonía de las asignaturas académicas incorporadas en los Reglamentos de 1904 y el Certificado Escolar de 1917. Esta tradición académica ha podido resistir embestidas de reorganización integradora y de la reforma curricular que lleva asociada. El trastorno del Gran Debate es un recordatorio de que su supervivencia ha sido a costa de ciertos «intereses dominantes» en la economía.

* Comunicación personal.

ASIGNATURAS ACADÉMICAS, PRESTIGIO Y RECURSOS

La conexión histórica entre asignaturas académicas y exámenes externos se explica sólo en parte por la «necesidad de enseñar estas asignaturas de tal modo y a tal nivel que se asegure el éxito del examen del Certificado Escolar».

Los años posteriores a 1917 vieron una diversidad de adelantos significativos en la profesionalización de los profesores. Cada vez más, con la creación de cursos de formación especializados en asignaturas, los profesores se vieron como parte de una «comunidad de asignatura». El crecimiento paralelo de asociaciones de asignatura fue tanto el resultado como la confirmación de esta tendencia. Esta identificación creciente de los profesores de secundaria con comunidades de asignatura tendió a separarlos y, a medida que crecían los centros, surgieron formas de organización departamental que reforzaron la separación. Así, el currículum centrado en asignaturas se desarrolló de tal modo que en 1943 el Informe Norwood 1943 expresó bastante preocupación porque:

> Las asignaturas se han convertido en reservas pertenecientes a los profesores especialistas; se han construido barreras entre ellas y los profesores no se han sentido capacitados ni libres para traspasar las barreras y entrar en el territorio de otro profesor. Se han subrayado los valores específicos de cada asignatura, ignorando los valores comunes a varias o a todas. El curso escolar ha llegado a parecerse a la pista de «cien metros», cada asignatura ateniéndose a una pista delimitada por una cinta. Mientras tanto, sentimos que el niño queda olvidado.[22]

Norwood resume esta posición diciendo que «las asignaturas parecen haber construido sus propios intereses y derechos establecidos». Al explicar la conexión permanente entre exámenes externos y asignaturas académicas hay que analizar el papel de los intereses establecidos por los grupos de asignaturas. El dominio de asignaturas académicas dentro de las acreditaciones de exámenes de alto reconocimiento tendría que encontrarse en estrecho acuerdo con los intereses establecidos por los grupos de asignaturas, para explicar la fuerza de esta alianza a través de tanto tiempo.

La etiqueta «asignatura» es importante por distintos motivos: obviamente como una categoría de «examen» escolar, pero también como rótulo para un «título» o «curso de formación». Quizás lo más importante es que la asignatura define el territorio de un «departamento»

dentro de cada centro. La asignatura es el principal punto de referencia en los actuales centros de secundaria: la información y el conocimiento transmitidos en los centros es formalmente seleccionado y organizado a través de las asignaturas. El profesor es identificado por los alumnos y se relaciona con ellos principalmente a través de la especialidad de su asignatura. Dado el tamaño de la mayoría de los centros integrados se necesitan muchos profesores para cada asignatura y estos normalmente se agrupan en «departamentos» de asignatura. Los departamentos tienen una serie de «puestos estratificados» para ciertas responsabilidades y para el «jefe de departamento». De este modo la asignatura del profesor proporciona el recurso para decidir su sueldo y definir la estructura de su carrera docente.

Entre las asignaturas escolares existe una clara jerarquía de prestigio, basada en la suposición de que ciertas asignaturas, aquellas llamadas «académicas», son apropiadas para estudiantes «capacitados», mientras que las otras no lo son. En su estudio de la distribución de los recursos en los centros, Eileen Byrne ha demostrado que se les asignan más recursos a los estudiantes más capacitados y por ende a las asignaturas académicas:

> Se podrían cuestionar dos supuestos que persisten tras de la planificación educativa y de consecuente distribución de recursos para los niños más capacitados. En primer lugar, éstos deben permanecer más tiempo en la escuela que los que no asisten a institutos de bachillerato selectivos, y en segundo lugar, que necesariamente necesitan más profesores, profesores mejor pagados y más dinero para equipo y libros.[23]

La investigación de Byrne terminó en 1965 antes de la extensa implementación de los centros de enseñanza integrada, y por lo tanto se refiere al sistema tripartito. Sin embargo, refiriéndose al sistema actual de enseñanza integrada, escribió en 1974:

> Existen pocos indicios de que una mayoría de los consejos y responsables de la administración acepten en principio la necesidad de revisar y revalorizar el proceso entero de la distribución de recursos en relación con la aplicación planificada, durante unos años, de una política aprobada y progresista, o un desarrollo educacional coherente.[24]

Por lo tanto es probable, si el juicio de Byrne es correcto, que la discriminación a favor de las asignaturas académicas para los estudiantes capacitados continúe en el centro de enseñanza integrada.

Que los centros de enseñanza integrada pongan un énfasis abrumador en los exámenes académicos, a pesar del crecimiento de los «sistemas de apoyo», lo ha confirmado recientemente el estudio de Ball sobre la escuela integrada de Beachside. Él observa que «una vez reorganizado como centro integrado, la calidad académica se estableció rápidamente como una doctrina central del sistema de valores del centro».[25]

Byrne nos proporciona una gama de indicadores cualitativos y estadísticos para confirmar este argumento y concluye que «a pesar de que la división es menos clara y obvia que en el instituto de bachillerato selectivo», resulta evidente que los «recursos de profesores dentro del centro de enseñanza integrada se distribuyen de manera diferenciada según la capacidad de los alumnos». Así, los profesores con mayor experiencia ocupan la mayor parte de su tiempo enseñando a los alumnos más capacitados. Esto refleja el hecho de que las remuneraciones sociales y psicológicas que el centro ofrece a sus alumnos se acumulan para aquéllos que tienen éxito académico y que el éxito académico tiende a ser el único criterio de «éxito en el centro».[26]

A través del estudio de Beachside se suman bastantes evidencias para probar la predicción de Marsden de que «si le damos al nuevo centro de enseñanza integrada la tarea de competir con centros selectivos por calificaciones académicas, el resultado será un cambio sorprendentemente pequeño en la naturaleza selectiva de la educación. La selección ocurrirá dentro del centro y la educación del niño de clase obrera continuará sufriendo discriminación.»[27]

La importancia de las diferentes tradiciones de currículum para cada grupo de alumnos agrupados por capacidades es central para confirmar estos modelos selectivos. Después del primer período académico nos informan que «la creciente diferencia de programas de estudio y currículum que se desarrollan entre las distintas franjas significan que los alumnos de la franja 2 o de la franja 3 tendrían que actuar excepcionalmente bien, si no de forma brillante, para vencer las limitaciones impuestas por la organización del plan de estudio».[28] Ball observa que el modelo de diferenciación del currículum «se parece al que se hizo en el Informe Norwood para alumnos del cuarto y quinto curso».[29] En el extremo superior de la jerarquía de asignaturas están las tradicionales de nivel ordinario como matemáticas, inglés, lenguas, ciencias, historia y geografía. Como afirma el propio Ball, estas asignaturas de alto prestigio:

[tienen] una orientación académica común; les preocupa el conocimiento teórico. Son asignaturas para el alumno más inteligente, académico y de la franja 1. Bajo estas asignaturas se encuentran las de nivel ordinario en asignaturas prácticas como estudios técnicos y metalurgia. Para los alumnos de las franjas 2 y 3 están los tradicionales Certificados de Estudios Secundarios y los de reconocimiento más bajo los nuevos tipo 3 del Certificado de Educación Secundaria.[30]

En un estudio detallado y revelador de cómo funciona el sistema de opciones es posible discernir cómo los profesores emparejan las categorías de currículum y los alumnos (y las futuras alumnas). Ball muestra cómo esto funciona para dos clases –en la franja 1 la clase 3CU y en la franja 2 en la clase 3TA. Después de operar el sistema de opciones «a los alumnos 3TA se les aleja de lo "académico" a lo práctico, mientras que lo contrario ha sucedido con los alumnos 3CU».[31] El estudio demuestra claramente que los alumnos de clase obrera se concentran en las franjas 2 y 3, y además que la «diferenciación de acceso al conocimiento de alto prestigio con un alto valor negociable esta críticamente relacionado al prestigio socioeconómico». Ball concluye:

La asignación de opciones es un punto en el que las trayectorias escolares se diferencian firmemente y en el que las diferencias informales entre alumnos, en términos de reputación social y sus experiencias del currículum en el colegio, se formalizan en rutas curriculares separadas y en los destinos para los exámenes. Es aquí que la naturaleza estratificada de la estructura de ocupación se refleja directamente en la estratificación según la capacidad dentro del centro.

Tanto el prestigio diferenciador de las áreas de conocimiento en el currículum como el acceso al sexto año que posibilitan ciertos cursos son aspectos de la selección de alumnos para una educación más avanzada y el mercado ocupacional. El proceso de selección y negociación de significados que contribuyen a formar el procedimiento de asignación de opciones son parte de las relaciones estructurales dentro del centro que identifica a los alumnos con diferentes niveles e identidades educacionales.[32]

Pero el estudio de procesos internos dentro de un centro individual sólo nos puede llevar parte del camino. Reflexionando sobre la realidad de la perspectiva del profesor dentro del centro, tal estudio toma las tradiciones diferenciadas del currículum que desempeñan una función tan importante en la diferenciación de los alumnos. Verdaderamente, «el hombre hace su propia historia pero no en cir-

cunstancias de su propia elección». El centro de enseñanza integrada ha tenido que aceptar las «circunstancias» de las tradiciones del currículum derivadas del sistema tripartito y de los precedentes.

Varios estudios confirman la jerarquía de prestigio de las asignaturas. Warwick informa que una encuesta en 1968 indicó que más del 7 por 100 de los profesores hombres que habían estudiado dentro del grupo de lenguas y literatura (que constituían un poco más del 19 por 100 de la muestra total) se habían convertido en directores de centros, comparado con menos del 1 por 100 de aquéllos que habían estudiado tecnología y trabajos manuales (que formaban un poco más de 11 por 100 de la muestra total). De modo similar, entre los profesores hombres «los que habían estudiado lenguas y literatura tenían aparentemente cuatro veces más oportunidades que los que habían estudiado música y teatro, y 1,5 veces más oportunidades que los que habían estudiado ciencias y matemáticas para convertirse en directores de los centros».[33]

La jerarquía de asignaturas se deriva claramente de las preferencias tradicionales de los institutos de bachillerato. Stevens comenta lo siguiente:

> – El inglés, las ciencias, las lenguas y las matemáticas son en general las asignaturas en las que el éxito o el fracaso son significativos para los niños. El hecho de que las asignaturas prácticas se encuentren en posiciones bajas en la escala de preferencias no justifica de por sí el supuesto de que los niños más inteligentes sean flojos, aun comparativamente, en las asignaturas prácticas. Las cifras indican más bien el grado de importancia que varias personas, pero principalmente los profesores, atribuyen a las asignaturas para los niños.[34]

LAS ASIGNATURAS ESCOLARES Y LOS INTERESES DE LOS PROFESORES

Se han identificado tres tradiciones principales respecto a las asignaturas: la académica, la utilitaria y la pedagógica. La conexión entre los exámenes de asignatura externos para el estudiante capacitado y el caudal de prestigio y recursos ya se ha demostrado con claridad. Los conflictos entre las tradiciones separadas de las asignaturas hay que verlas dentro de este contexto de prestigio y asignación de recursos.

El imperativo de las aspiraciones para que una asignatura llegue a ser académica es fundamental y muy poderoso, y se puede resumir

como sigue: las asignaturas escolares comprenden grupos de personas con diferentes intereses e intenciones. Ciertos factores comunes unen más a estos subgrupos que el interés propio material de cada profesor de una asignatura se encuentra estrechamente conectado con el prestigio de la asignatura, en cuanto a su conocimiento examinabale. Las asignaturas académicas proveen al profesor de una estructura de carrera docente que se caracteriza por mejores posibilidades de ascenso y salario que las asignaturas menos académicas. La mayoría de los recursos son para las asignaturas académicas que se imparten a los estudiantes capacitados. El conflicto sobre el prestigio del conocimiento examinable es, sobre todo, una batalla por los recursos materiales y las perspectivas en la carrera docente a disposición de cada comunidad o de cada profesor de asignatura.

La definición de una asignatura como de examen ordinario, y aún más como examen avanzado, presupone una aceptación de la tradición académica. Incluso las asignaturas con orígenes e intenciones claramente pedagógicos o utilitarios tales como el arte, los trabajos manuales (aspirando a diseño y tecnología) y los estudios rurales (aspirando a estudios ambientales/ciencias), han tenido que presentarse como asignaturas académicas teóricas para intentar obtener el prestigio del nivel avanzado. Está claro que cuando a una asignatura se le otorga el prestigio de nivel avanzado y es aceptada como una disciplina universitaria, el «afincamiento» está asegurado. El perfil de Layton resalta las direcciones, a menudo contradictorias, en las que la relevancia del alumno y la motivación del profesor y alumno se oponen a la búsqueda de prestigio académico y la definición consecuente del contenido de la asignatura por académicos universitarios. El destino de las tradiciones de las asignaturas se encuentra estrechamente ligado a los modelos de conocimiento y la pedagogía del aula: el imperativo histórico en el caso de las ciencias está claro, pero también lo están las implicaciones en cuanto a la formación del profesor.

Un estudio histórico más reciente (el modelo de Layton se creó en 1972) ha permitido que algunas de las afirmaciones propuestas por Layton, hechas en base a las ciencias, se apliquen a la geografía, la biología, y los estudios rurales.[35] En el caso de la geografía, la asignatura fue dominada inicialmente por los argumentos utilitarios y pedagógicos: «Nos proponemos formar a futuros ciudadanos [y el ciudadano] debe tener una base topográfica si quiere mantener orden en la masa de información que se acumula en el curso de su vida».[36] A esas alturas, la asignatura la impartían en gran parte profesores sin

formación en geografía. En 1903 MacKinder delineó una estrategia para mejorar la enseñanza de la geografía: la primera exigencia era que se establecieran «escuelas universitarias de geografía donde se pudieran crear geógrafos».[37] En ese momento la Asociación de geógrafos que se había formado en 1893, estaba promocionando el potencial académico de la asignatura. Tanto es así que el Informe Hadlow, publicado en 1927, mantenía que «el objetivo principal en la buena enseñanza de la geografía es desarrollar [...] una actitud mental y modo de pensar característico de la disciplina».[38]

A esas alturas las escuelas universitarias de geografía que MacKinder exigía se estaban estableciendo porque, como comentó Wooldridge, «se ha aceptado que si la geografía se va a enseñar en las escuelas debe aprenderse en las universidades».[39] Sin embargo, sólo despues de 1945, nos dice Garnett, la mayoría de los departamentos de geografía fueron dirigidos por geógrafos con formación especializada. Como resultado de esta formación, comenta, «la mayoría de las diferencias y contrastes entre las personalidades de la disciplina se habían empañado o borrado».[40]

De hecho, durante varias décadas los geógrafos universitarios fueron acosados tanto por la imagen de «asignatura sólo para escolares» como por las interpretaciones idiosincrásicas de varios departamentos universitarios, especialmente con respecto al trabajo de campo, que determinó muchos objetivos pedagógicos y prácticos. Así, mientras el afincamiento en las universidades resolvió el prestigio de los problemas de la asignatura dentro de las escuelas, en las universidades el prestigio de la asignatura aún permanecía bajo. El lanzamiento, en la década de los sesenta, de la «nueva geografía», que aspiraba a un rigor científico y social, debe entenderse como una estrategia para establecer finalmente el prestigio de la geografía al más alto nivel académico. La nueva geografía subrayó el aspecto científico y teórico de la asignatura a costa del «trabajo de campo» o los «estudios regionales».

La historia de la biología, desde sus orígenes poco reconocida en las escuelas primarias y secundarias hasta su afincamiento en las universidades, es similar a la de la geografía. Los elementos prácticos y pedagógicos de la biología, que tanto retardaron su progreso, fueron confirmados principalmente por los aspectos de trabajo de campo de la asignatura. Así, el desarrollo de la biología como trabajo de campo presentaba un obstáculo a las presiones para que creciera en prestigio. En la década de los sesenta se buscó cada vez más el prestigio a través de una visión de la biología como una «ciencia real» al poner

el énfasis en las investigaciones de laboratorio y las técnicas matemáticas. En 1962, Dowdeswell aceptó la importancia crucial de los laboratorios como símbolo de prestigio y dedicó gran parte del dinero y recursos de la Fundación Nuffield a su desarrollo.[41] El auge de la biología molecular con el trabajo de Crick y Watson finalmente confirmó la importancia de la biología como una ciencia real basada en el trabajo de laboratorio. Como resultado, la asignatura se introdujo en las universidades (que a su vez estaban en rápida expansión). Con la formación de una nueva generación de licenciados en biología se aseguró finalmente la incorporación de la asignatura como una asignatura escolar de alto prestigio para los niveles ordinarios y avanzado.

El caso de los estudios rurales proporciona un modelo diferente de evolución. Los orígenes de la asignatura eran clara y abiertamente prácticos, y los argumentos pedagógicos de la asignatura fueron continuos, pero los argumentos académicos nunca fueron seriamente considerados o activados. Después de 1944 la asignatura se impartió casi exclusivamente en los institutos de enseñanza secundaria no selectivos, y con el crecimiento de los centros de enseñanza integrada en la década de los sesenta casi desapareció, porque los centros no querían enseñar asignaturas de los antiguos institutos de enseñanza secundaria sin el prestigio del examen. Como resultado la recientemente formada asociación de la asignatura de estudios rurales comenzó a promocionarla como una «disciplina académica». Se le cambió el nombre por el de estudios ambientales y comenzó una larga batalla para que se aceptara en el nivel avanzado. Lamentablemente, a pesar de que un Consejo aceptó la asignatura en el nivel avanzado, nunca hubo posibilidad de una base universitaria y, por lo tanto, de académicos especialistas que la definieran la disciplina para ser aceptada en el nivel avanzado. Sin esta base universitaria, no lograron el reconocimiento necesario para obtener la aceptación académica.

Mientras Layton ha podido percibir la aspiración al reconocimiento académico para las ciencias, y confirmar en el caso de la biología y geografía y (sin éxito) en el caso de los estudios rurales, las tradiciones utilitarias y pedagógicas y los subgrupos deben su existencia a visiones radicalmente opuestas sobre los supuestos e intenciones que sostienen las materias escolares. A pesar del apoyo permanente del que gozan estas tradiciones, el caudal de recursos y atribuciones de reconocimiento se oponen claramente a ellas y apoyan la tradición académica. Las implicaciones de este imperativo en la especialización

y el modelo de carrera docente del profesor especializado son fundamentales y amplias, e influyen en su opinión sobre la función y el potencial pedagógico que tienen asociadas. En su estudio sobre la historia y la geografía Layton concluyó:

> Para promocionar su propio interés material, los profesores de asignaturas escolares deben entregar el control de su asignatura a aquéllos que tienen el poder para definir las «disciplinas». Inevitablemente, los profesores universitarios definen ahora la asignatura para sus pares y los estudiantes según la visión teórica y científica dominante que caracteriza nuestras instituciones académicas... cualesquiera que hayan sido las intenciones o áreas de contenido originales de aquella asignatura.[42]

En la evolución de la asignatura, y a través de la promoción de diferentes tradiciones a través del tiempo, la función del profesor por lo tanto va desde (según Layton) una etapa inicial como «un especialista sin formación» hasta una etapa final donde como «un profesional» se le forma para enseñar a los alumnos una asignatura de examen definida por los especialistas universitarios y los consejos examinadores. Las fuertes diferencias en la función del profesor y la pedagogía asociada reflejan las diferentes visiones que contienen las distintas «tradiciones» de la asignatura.

CONCLUSIÓN

Las subculturas, además de iniciar a los profesores en ciertas tradiciones de las asignaturas, también ofrecen plataformas donde esos profesores pueden redefinir y modificar los modelos educativos. Pero la dirección en que se dirigen las asignaturas escolares hacia la tradición académica culminante es un reflejo de los modelos de interés material y engrandecimiento de la carrera docente que reciben apoyo dentro del sistema educativo y que influyen crucialmente sobre la evaluación de un profesor individual desde la tradición subcultural a la cual se afilia.

El interés material de los profesores de asignatura está íntimamente conectado con el prestigio de la asignatura en términos de conocimiento examinable. Las asignaturas «académicas» proporcionan al profesor mejores perspectivas de promoción en su carrera docente que las asignaturas menos académicas. Se invierten más recursos en

aquellas asignaturas académicas que se imparten a los niños «con capacidades».

De ahí que el imperativo histórico tienda hacia la socialización para aceptar la tradición académica dentro de las subculturas de las asignaturas. Esta tradición propone supuestos fundamentales sobre la función del profesor, la orientación pedagógica, las jerarquías del conocimiento y la naturaleza de las relaciones que hay detrás de todo esto. Como hemos podido observar, Layton ve la tradición académica como el preludio al desencanto por parte de los alumnos. Del mismo modo, Witkin ha demostrado que los alumnos de clase obrera prefieren y escogen clases que puedan relacionar con su entorno cotidiano; y la reciente investigación de Halsey muestra una diferencia radical entre el reclutamiento de la clase obrera para las escuelas técnicas (tradición utilitaria) y un reclutamiento muy inferior de los institutos de bachillerato selectivos (tradición académica). Claramente, los imperativos históricos que conducen a la aceptación de la tradición académica por parte de los profesores será a costa de otras aspiraciones propias de tradiciones pedagógicas y utilitarias.

Hemos visto repetidos desafíos al dominio de la tradición académica y a la aparición de tutorías en los centros. En este momento, bajo la amenaza de reducir matrículas, algunas autoridades del mundo de la educación están revisando sus convicciones fundamentales respecto a la planificación del currículum. En algunas áreas esto ha llevado a la preocupación por «necesidades del currículum entero», que a su vez lleva a una planificación conforme a la gama de asignaturas que requieren los alumnos. En caso de que este cuestionamiento de suposiciones se hiciera más general, cuestionaría claramente los mecanismos que actualmente mantienen la alianza académico/alumno capacitado.

Una consideración detallada de las tradiciones de las asignaturas, junto con una evaluación de los beneficios y costos de cada una para el profesor, podría parecer una perspectiva útil desde donde comenzar una preparación del profesor. Enfocando estos temas, los formadores de profesores podrían asegurar una discusión acerca de los papeles de los profesores, las pedagogías y las relaciones que están estrechamente vinculadas a las opciones reales que tendrá que escoger el profesor en su vida laboral.