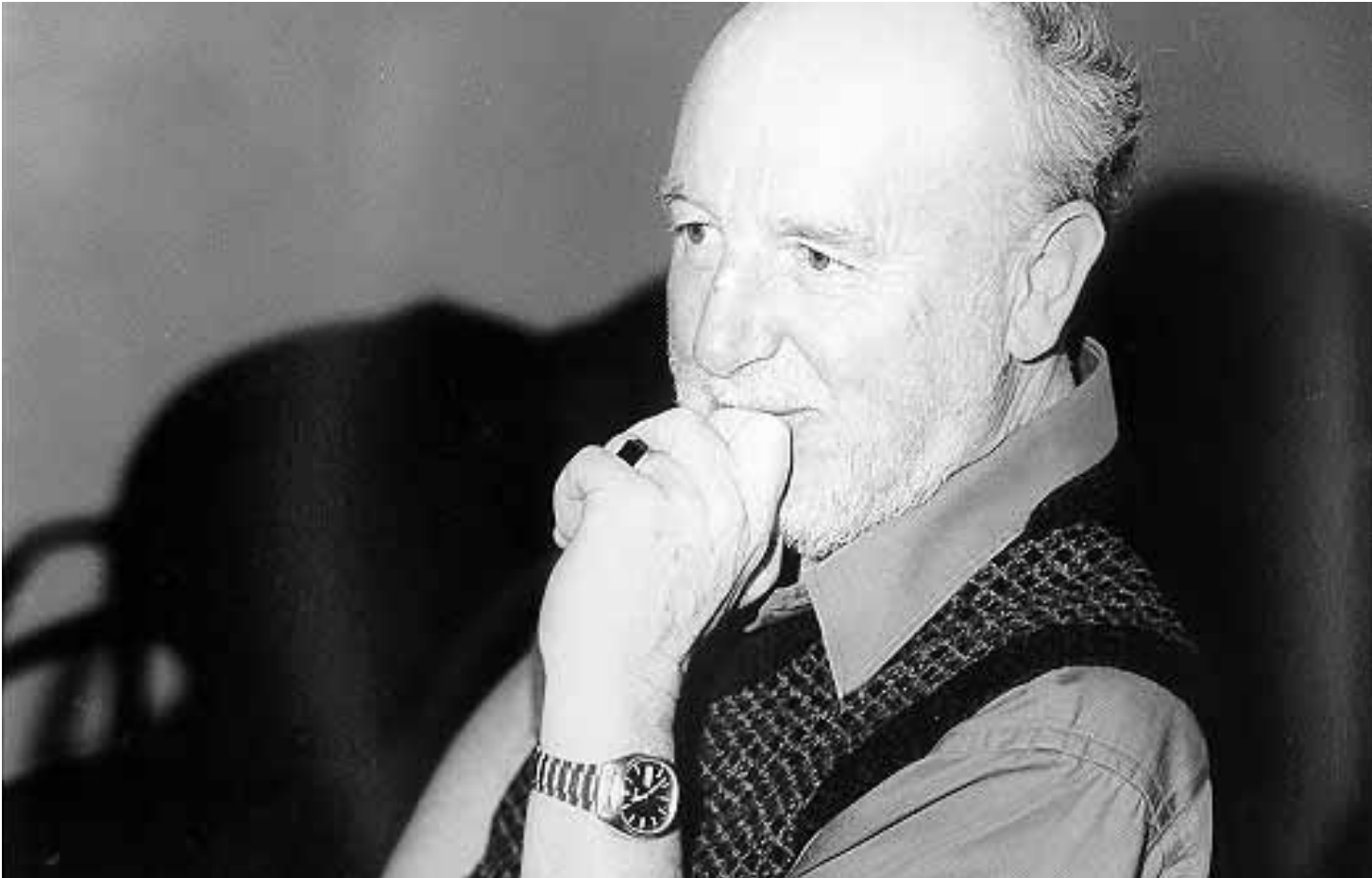


Ivor Goodson

Recuperar el poder docente



Silvina Cousté.

Llegó a la escuela con fama de chico problemático, pero un maestro confió en él. Este detalle biográfico ha marcado de forma significativa la trayectoria intelectual y profesional de Ivor Goodson. Desde su potente denuncia de los currículos segregadores, lanza una clara advertencia: se avecinan cambios, y sólo un profesionalismo docente más flexible y con mayor competencia social podrá afrontarlos.

Fernando Hernández*

Podríamos iniciar esta conversación repasando algunos de los momentos importantes de su biografía.

Supongo que el período más importante de mi vida, como para mucha gente, es cuando empiezas a comprender dónde estás, dónde te encuentras. Mi padre era un obrero, mi madre trabajaba en una fábrica y vivíamos en una zona de clase trabajadora en el sur de Inglaterra. No había libros en casa y mi padre tenía una tradición oral, contaba muchas historias pero no leía ni escribía, así que no fui a la escuela hasta los siete años. Cuando llegué, era uno

de los pocos chicos que no podía leer. Me di cuenta de que los profesores me veían como alguien diferente al resto de alumnos. Primero porque no podía leer, y segundo porque provenía de una clase trabajadora, lo que parece ser que el profesorado, por tradición, asocia con tener problemas. Así que desde el principio fui considerado un chico problemático y aprendí a leer a los ocho años.

Después de este inicio, ¿cómo prosiguió su trayectoria?

Más tarde viví la que quizás ha sido la peor experiencia de mi vida. Fue a los diez años, cuando tuve que hacer los exámenes que decidían si te quedabas en la escuela secundaria (*modern secondary school*) del pueblo, a la que irían todos mis amigos, o si acudiría a una

escuela secundaria selectiva (*grammar school*) fuera del pueblo en el caso de superar los exámenes. Yo los aprobé, así que tuve que pasar por la terrible experiencia de tener que vestirme con un uniforme azul, un sombrero azul con una borla amarilla, y montar en bici para ir a otro lugar con unos chicos desconocidos.

¿Cómo reaccionó ante esta forma de desclasamiento?

Caer en la cuenta de que me estaba alejando de casa no me gustó nada. Estaba muy triste. Nunca llevaba el uniforme y me lo solía poner cuando llegaba a la escuela. Tenía claro que volvería al pueblo, y que no iba a estar en la escuela secundaria selectiva más tiempo del necesario. Así que cuando tuve quince años y suspendí mis exámenes ordinarios (de final de la secundaria obligatoria) entré a trabajar en una fábrica de patatas chips con todos mis amigos. Me pareció el final de la historia: trabajaría como mi padre.

¿Qué le hizo cambiar?

Supongo que fue por el instinto crítico, pero un día que estaba en la fábrica tomando mi comida durante el descanso de media hora —trabajaba desde las siete de la mañana hasta las siete de la tarde— cruzó la puerta un profesor de la escuela secundaria. Recuerdo que estaba bebiendo mi taza de café y pensé “¿Qué estará haciendo aquí?”. Se acercó y se sentó a mi lado y me dijo:

- Ivor, ¿me recuerdas?

- Sí, claro —le dije—, era mi profesor de Historia.

- Bueno, ¿y qué, cómo te lo pasas en la vida del trabajo en la fábrica?

Y maldecí tener que decir: “Terrible, es terrible”.

- ¿Por qué no vuelves a la escuela si es tan terrible? —me preguntó. Y yo, que era muy tozudo y no quería admitirlo dije: “Bueno, me lo pensaré”.

Y se lo pensó.

Cuando llegué a casa y le dije a mis padres que quizás volvería a la escuela por un año mi padre dijo: “Bueno, tienes el dinero suficiente para volver durante un año si eso es lo que quieres”. Le dije que lo quería probar, que la fábrica no me gustaba. Así que volví a la escuela y trabajé mucho con este profesor, que me enseñó Geografía y Economía, y pasé algunos exámenes y luego continué. Después, dos años más tarde, el mismo profesor me dijo: “¿Por

qué no vas a la universidad?”. Recuerdo que le pregunté: “¿Qué universidad? ¿Qué es una universidad?”. No tenía ni idea, porque nadie de mi pueblo había pasado nunca más allá de la escuela secundaria. Así que me dijo: “Esto es una universidad y esto es lo que tienes que

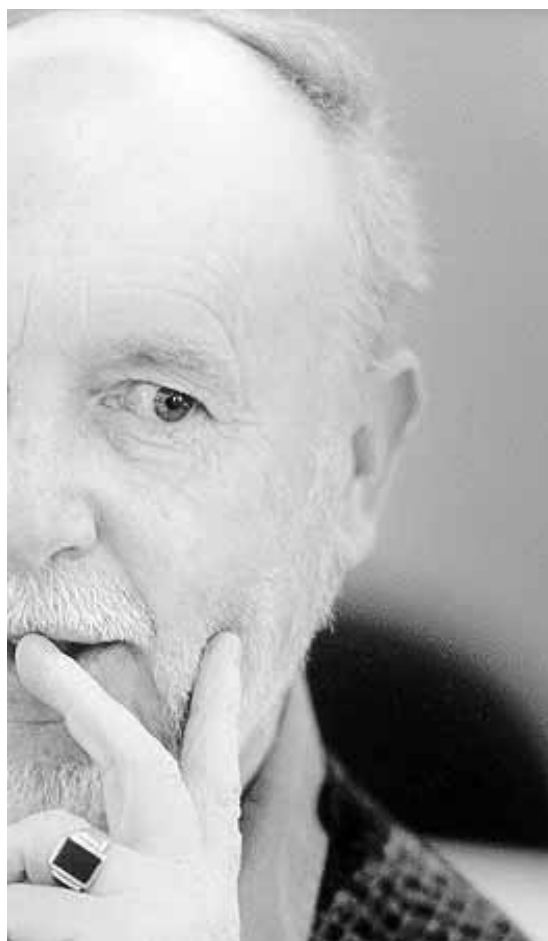
“Los profesores me veían diferente al resto de los otros chicos. Primero porque no sabía leer, y segundo porque provenía de una clase trabajadora”

hacer. Yo te dibujo un mapa y puedes ir a una entrevista”. Fui a una entrevista a la facultad de Económicas de la Universidad de Londres. Resultó interesante, porque allí una de las maneras que tenían de mostrar que no querían gente de clase obrera era decir que ponían un listón muy alto, que podías venir a la universidad pero que tenías que obtener un sobresaliente en los exámenes.

Pasemos a la época de su vida en la que está dando clase en la universidad y decide dejarlo para ir a enseñar en una escuela secundaria.

En 1965, Harold Wilson, un laborista, fue elegido como jefe del gobierno británico. A raíz de ello comenzaron a cambiar aquellas escuelas a las que yo había asistido y que dividían la clase obrera, separando a los inteligentes y poniéndolos en otros lugares. Ahora los reunirían a todos en unas escuelas integradas (*comprehensive schools*). Me puse muy contento y decidí que no quería continuar enseñando a gente de clase media en la universidad. Opté por volver a mi pueblo y enseñar a mi gente de una zona marginal en una escuela integrada. Así fue como empecé una nueva etapa de mi vida, y resultó ser una época maravillosa. Quizás el período más agradable, porque en lugar de dar unas clases muy abstractas, como en la universidad, regresé con mi gente para enseñar a personas como yo, que se piensa que han de tener problemas.

Pero yo sabía que no era así, que muchos de ellos eran bastante inteligentes y que había que tener en cuenta cuestiones como la construcción social, el currículo y todas las visiones que se tienen sobre ellos. Pasé seis años en la escuela, y cuando regresé a la universi-



Silvina Cousté.

dad muchos de estos estudiantes vinieron a estudiar conmigo y funcionaron bastante bien.

¿Qué influencia tuvo esta experiencia en su trabajo posterior?

Lo que demostró esta experiencia es que un grupo de chicos de clase obrera fueron orientados y llevados a la universidad para probar no sólo lo inteligentes que eran, sino que la idea dominante de que el alumnado de clase trabajadora no es muy inteligente tampoco era verdad. Esto me llevó a explorar la relación existente entre las capacidades escolares y la posición social desde una edad temprana. Otra cosa que empezó a interesarme fue el gran cambio que se había operado en el currículo en las escuelas integra-

das. Era el tiempo de Stenhouse, del Proyecto de Humanidades, de pensar en cómo podíamos obtener una educación que fuese relevante para todos los chicos, para los dos géneros y las distintas razas del país.

¿Cómo lograr este ambicioso propósito?

Se hacía necesario un currículo mucho más basado en las Humanidades. Para ello desafiamos el dominio de las asignaturas escolares existentes en el currículo e inventamos nuevas materias a partir de los estudios ambientales y sociales, la comunidad, las familias... y comenzamos a enseñar sobre estas cuestiones. Y es que en aquel tiempo se podían enseñar nuevas asignaturas, cualquiera que pudiese ser evaluada.

¿Cómo se vio afectada esta propuesta por la llegada al gobierno de la señora Thatcher?

Antes de convertirse en jefa del gobierno, Margaret Thatcher fue en 1972 la ministra de Educación. A ella no le gustaban las escuelas integradas, pues hacían que entre el 60% y el 70% de los estudiantes aprobasen los exámenes del final de la secundaria obligatoria, cuando se pensaba que sólo tenían que hacerlo un 20%. Esto se veía como algo desafiante para el orden social normal, un orden que asumía que todos los chicos de clase trabajadora suspenderían. Ahora se encontraban con que una gran mayoría había pasado los exámenes.

¿Cómo afectó este cambio al trabajo que realizaba en la escuela?

Enviaron un inspector para ver la es-

cuela, lo que nos hizo comprender de repente que estábamos triunfando con chicos normales. Pero el gobierno lo percibió como un fracaso, un problema. Esto nos hizo entender que la mirada que proyecta en relación a la escuela no está siempre llena de buena voluntad, porque piensas que si lo intentas hacer bien con los chicos normales el poder estará encantado, aunque de hecho es lo opuesto: se preocupan y empiezan a enviar inspectores.

¿Cómo explica esta contradicción?

Con la experiencia que estábamos llevando a cabo al cambiar las asignaturas escolares comenzaron a tener éxito en la escuela aquellos grupos de chicos que antes no funcionaban bien. En otras palabras: estábamos cambiando la distribución del éxito y el fracaso entre los distintos grupos sociales. Evidentemente, a las clases selectas esto no les gustaba, pues se evidenciaba que el sistema tradicional de asignaturas funcionaba bien para la elite y mal para toda mi gente. Pero las nuevas asignaturas cambiaron este modelo, así que empezamos a vislumbrar un proceso que intentaba volver a introducir de nuevo las asignaturas tradicionales, algo que formaba parte de la reintroducción a su vez del orden social tradicional.

¿Cómo tuvo lugar este proceso de regulación?

Tan pronto como Margaret Thatcher llegó a ser primera ministra legisló un currículo nacional que se presentaba camuflado bajo la apariencia de un programa nacional de "renacimiento",

pero que tenía como finalidad poner otra vez las cosas en su sitio: volver a introducir las asignaturas tradicionales para favorecer el orden tradicional.

¿Eso explica que empezara a interesarse por el estudio de la historia cultural del currículo?

Así es. Mi interés intelectual comenzó a poner en relación las asignaturas de la escuela y el currículo con el éxito y el fracaso de determinados grupos sociales. Ésta es una de las áreas en las que he estado trabajando durante más de veinte años, para intentar entender además mi propia biografía y el modelo de currículo nacional de la reforma en relación a determinados grupos sociales.

En su trayectoria tuvo gran importancia aquel maestro que confió en usted. En la actualidad, probablemente muchos docentes y un gran número de chicos y chicas necesitan a alguien que confíe en ellos. ¿Qué piensa sobre esta cuestión?

Estoy de acuerdo. Mi confianza en los profesores, mi compromiso continuo con ellos, está obviamente basado en el hecho de que este profesor fue muy importante para mí, y también para otra gente. Lo que conecta con la idea de que es el profesorado el que puede marcar la diferencia incluso en situaciones sociales inhóspitas y contradictorias. El profesorado, si insiste puede alcanzar cierto poder, una especie de mediación; incluso cuando las políticas y las posiciones del poder son contrarias, existe una posibilidad, debido a la naturaleza de los docentes, al afecto, que puede actuar como sustento en las clases.

¿Quiere decir que para ser profesor es necesario tener un sentido, una misión social, y no considerarse solamente como un profesional especializado en Historia o Matemáticas?

La profesión docente, si ha de ser recordada como socialmente importante, se tiene que dirigir no solamente a sobrevivir en una clase o impartir el contenido de una asignatura. Aunque ésta es una parte significativa, no resulta suficiente. El profesor o profesora debe pasar de una competencia técnica a una competencia social, la cual requiere tomar conciencia de su misión social. Creo que los mejores profesores no son formalmente conscientes de esto; llevan dentro una fuerte pasión, la de creer por encima de todo en la mi-

Perfil biográfico

Nacido a principios de los años cuarenta al sur de Inglaterra en el seno de una familia obrera, Ivor Goodson inició su formación en el Instituto de Educación de Londres. Allí compartió con Bernstein, Young y Davies la perspectiva de investigación sobre el papel de la educación escolar como regulador social.

Corría 1969 y tenía veintiséis años cuando dejó la universidad para ser profesor en la escuela secundaria durante la época del auge de la educación integral (comprensiva) en el Reino Unido.

Durante más de 20 años se ha dedicado al estudio del currículo como un producto histórico-cultural mediador de estrategias de exclusión-inclusión. En la actualidad explora la relación entre los cambios (sociales, históricos y educativos) y la vida de los docentes. Enseña en las universidades de Rochester (Estados Unidos) y East Anglia (Inglaterra), y es fundador de la revista *The Journal of Educational Policy*.



sión de enseñar. Y eso es lo que creo que deberían hacer los sindicatos de docentes, ayudar al profesorado con un fuerte sentido de su competencia técnica para alcanzar la competencia social. La enseñanza es una profesión maravillosa si podemos equilibrar las competencias técnicas con las sociales.

En su trayectoria, el estudio del currículo ha tenido un papel muy importante. ¿Qué piensa acerca del debate suscitado sobre la necesidad o no de un currículo nacional?

El currículo nacional inglés surge a raíz de la idea de que la nación está en peligro; es una respuesta ante la percepción del aumento de poder de las empresas inglesas en un mundo global. Y en lugar de declarar la guerra, como se hacía antes, una de las maneras de lograrlo desde el punto de vista social es defender el nacionalismo a través del currículo nacional. Para mí es el último búnker en el cual se arrastra el nacionalismo en peligro, el último sitio donde puedes defender tu identidad nacional. Éste sería un aspecto que hay que tener en cuenta, pero no el más importante.

¿Cuáles, pues, el más importante?

Además de todo esto está sucediendo algo más, y es que detrás del eslogan nacional se esconde un currículo para los ricos y con poder y otro diferente para los menos poderosos. Un currículo nacional que da prioridad a ciertos grupos sociales en detrimento de otros, reinstaurando el fracaso de la clase trabajadora y el éxito de la clase media. Pero existe además un tercer aspecto: detrás de este supuesto nacional lo que de hecho vemos es un proyecto global

“Una de las maneras que tenía la universidad de mostrar que no quería gente de clase obrera era decir que el listón era muy alto y que debías obtener un sobresaliente en los exámenes”

que pretende educar más bajo la perspectiva de la eficacia económica que teniendo en cuenta la de la educación. Y el currículo nacional incorpora algunas de las cosas que las empresas y los bancos globales quieren que se haga en las escuelas. Por eso, en la situación inglesa se puede hablar más de exclusión que de inclusión. De aquí que, bajo estas premisas, yo no vea nada clara la propuesta de un currículo nacional.

¿Cuál debería ser la idea del currículo en una escuela donde los alumnos puedan innovar y responder a los cambios sociales?

En cierto sentido, la discusión acerca de las disciplinas se transforma en un debate relacionado con el poder del profesorado. En la actualidad, quienes definen las asignaturas son la gente de la universidad. Pero mi visión es que los mejores preparados para saber lo que los estudiantes necesitan deberían ser los profesores y profesoras de las escuelas. Esto llevaría a no definir las

asignaturas de acuerdo con las necesidades de la disciplina académica, sino atendiendo a los intereses del alumno. De esta manera situamos el enfoque lejos de la asignatura y la disciplina y lo dirigimos hacia el aprendizaje. Pero todo esto no es posible si antes no desafiamos esa noción tan simple de que el currículo de la escuela se ha de igualar con las disciplinas académicas de la universidad. Se trata de una prioridad social concreta, que evita que los docentes, el alumnado y las comunidades tengan poder sobre la enseñanza. Se plantea así un reto esencial: la mediación de los docentes y la comunidad y la transformación del tipo de aprendizaje. Se trata de un gran reto, pero no es imposible de conseguir.

Eso significa transformar la pregunta de “¿cómo deberían aprender los estudiantes?” en “¿qué es lo que hace que los alumnos y alumnas aprendan?”

Sí. Si miramos la historia de cualquier asignatura, observaremos que pasa por tres estadios. En el primero, la asignatura es definida normalmente por el profesorado de la escuela, de acuerdo con los intereses y necesidades de la gente. Luego aparece de una manera similar a como entendemos hoy en día las asignaturas. En el tercer estadio, se trata de una disciplina definida por la gente de la universidad. Necesitamos volver hacia la posición en la que el currículo viene definido por su propósito, que es el aprendizaje de los alumnos y alumnas. No se trata de intentar reproducir el conocimiento de la universidad; ésta no es la función de la escuela. La escolarización se basa en la enseñanza de los estudiantes, así que debemos volver atrás, hacia el primer



Silvina Cousté.

estadio en la evolución de cualquier asignatura de la escuela, en el que se empieza considerando las necesidades e intereses del alumnado.

Da la impresión de que la sociedad y los chicos y chicas cambian, mientras que el profesorado sigue fijo, permanente. Y esto supone una gran tensión. Se trata de una cuestión compleja, y tiene usted toda la razón. Es verdad que la identidad de los niños, la de los estudiantes, está siendo transformada; también es cierto que estas identidades, las que se les imponen, sustituyen a las suyas, como por ejemplo las identidades de la comodidad ofrecidas por los mercados. Se trata a menudo de identidades relacionadas con el consumo, con un determinado estilo de vida, y generadas por el mercado; muchas veces son identidades no deseadas, aunque una parte de esa identidad se proyecta en la gente. Frente a este hecho, los proyectos de identidad que los docentes están promoviendo en sus escuelas constituyen una especie de oasis de la modernidad, cuando se está viviendo en una época en la que impera una visión caótica de la posmodernidad. En los viejos tiempos diríamos que el profesorado tiene que compren-

der cómo son los estudiantes, que los proyectos relacionados con la identidad de la gente joven son muy distintos de los anteriores, pero no estoy muy convencido de la manera en cómo pensamos sobre este asunto. Se podría discutir por qué en unos tiempos en los que todos los valores cívicos, la moralidad y la ciudadanía se están disolviendo por las nuevas identidades consumistas que caracterizan a los mercados, el compromiso de la escuela se encuentra desfasado en lo que concierne a la ciudadanía y la moralidad.

A partir de 1994 dirigió su interés hacia el estudio de la relación existente entre los cambios y la vida del profesorado. ¿Qué le llevó a tomar este nuevo rumbo?

El mundo ha cambiado sustancialmente desde 1989 con el colapso de muchos proyectos socialistas. Incluso si se cuenta con un currículo correcto, el sistema de mercado lo está estableciendo de una manera desigual. Ahora tenemos que avanzar hacia una visión mucho más holística del cambio en la escuela, y centrarnos en el profesionalismo del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes. Considero que una progresión natural en este sentido consistiría

en pasar de una preocupación específica, cómo crear un currículo para la inclusión, hacia otra mucho más amplia acerca de la manera en que el profesorado y los estudiantes se encuentran involucrados en una sociedad de aprendizaje, de redes de trabajo, junto con todas las otras fuerzas que los envuelven. Creo que tenemos que dar este paso; una de mis preocupaciones en el campo del currículo es que cada vez es más y más estrecho...

“Hay un currículo nacional para los ricos y con poder y otro diferente para los menos poderosos”

Su idea sobre el profesionalismo del profesorado se aleja de la del práctico reflexivo o el pensador crítico y se vincula con la de un intelectual público. ¿Esta idea está conectada con la visión de un nuevo profesionalismo?

Sí, así es. En el libro sobre la vida profesional de los docentes hablábamos de cómo el profesionalismo clásico está siendo transformado. Los docentes llegan a ser profesionales cuando aprenden un determinado corpus de conocimientos. En el nuevo mundo del profesionalismo flexible tienes que definir tu identidad profesional de acuerdo con tu propio juicio acerca de cuestiones como la naturaleza de la escuela en la que te encuentras y su relación con determinadas zonas del pueblo o la ciudad, grupos sociales particulares, la información tecnológica y las identidades consumistas de los estudiantes a los que estás enseñando. Ahora, un docente se ha de encarar a una gran variedad de cuestiones nuevas. La vieja noción del profesionalismo como una competencia técnica ya no es suficiente; se requiere un profesionalismo más flexible, capaz de repensarse, de redefinir la enseñanza desde los diferentes grupos profesionales y sindicatos. Es una gran oportunidad para plantear la cuestión de quién debe cuidar de la moralidad de los chicos y chicas. Los docentes y sindicatos se han concentrado solamente en ciertas competencias téc-



Silvina Cousté.

nicas, y la moralidad no está siendo cuidada por nadie. Sabemos que no podemos compensar lo que ocurre en la sociedad, pero podríamos intentar hacer algo mejor que quejarnos y culparnos por algo sobre lo que nos negamos a tener cualquier poder.

Podríamos comentar su visión en relación a la teoría crítica en materia de educación, su opinión acerca de colegas muy influyentes como Apple, Giroux o el propio Freire.

Sí, creo que todos ellos han tenido una gran influencia. Mi interés en relación a este tema pasa por mirar hacia el futuro y pensar en cómo conectar las oposiciones de discurso, la teoría crítica, con la realidad de la vida profesional de la gente, lo que yo llamo sus “misiones personales”. Yo siempre me muestro intranquilo cuando un discurso se convierte en un instrumento de oposición académico, desconectado de la praxis diaria, de los proyectos y la vida cotidiana, y considero que a partir de la crisis substancial de posicionamiento que he descrito es probable que muchos de los discursos académicos del momento se encuentren profundamente desconectados de los asuntos cotidianos de los docentes y del sentido de

sus propios proyectos, sus misiones y creencias.

Y esto es un serio problema.

Efectivamente, porque implica que se han desconectado de su público, y lo que mi trabajo acerca de las vidas y proyectos del profesorado está intentando es llenar la laguna existente entre los discursos que desean pensar en la progresión social y la manera en cómo los docentes se encuentran comprometidos en su vida profesional. Siempre estoy más interesado en lo empírico, en las actividades actuales, en la práctica diaria de las personas. Creo que si no entendemos lo que está pasando por

las cabezas de los profesores y profesoras acerca de sus prácticas diarias, la teoría no tiene sentido. Tiene que haber una relación constante entre cualquier comprensión teórica sobre lo que está pasando alrededor del mundo, y el hecho de detallar el análisis de lo que los docentes piensan y hacen en sus clases; si no sucede así, la teoría es inútil. Todos

“Mi interés intelectual comenzó a poner en relación las asignaturas de la escuela y el currículo con el éxito y el fracaso de determinados grupos sociales”

los teóricos empezaron intentando comprender los mundos de unos y otros, y ésta es la principal hazaña, optar por un planteamiento optimista.

En cambio, muchos docentes se muestran muy pesimistas acerca de la situación en la que se encuentra su profesión y el tema de la escolarización. ¿Qué opina sobre ello?

Hay una frase inglesa que dice que siempre está oscuro antes del amanecer, y que cuando aparece la luz brilla rápidamente. Entiendo el pesimismo que muchos docentes sienten ahora; yo mismo soy pesimista en algunos aspectos, pero considero que existen muchos indicios de que se va a producir un cambio —y esta vez va a ser algo bueno— en el que los docentes aprenderán a recuperar el prestigio y la influencia.

Algunos títulos

Entre la decena de libros que ha publicado Ivor Goodson destacamos los dos libros traducidos al español:
Historia del currículum: la construcción so-

cial de las disciplinas escolares, Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
El cambio en el currículum, Barcelona: Octaedro, 2000.

***Fernando Hernández** es profesor de la Universitat de Barcelona. Traducción del inglés a cargo de Judit Vidiella.