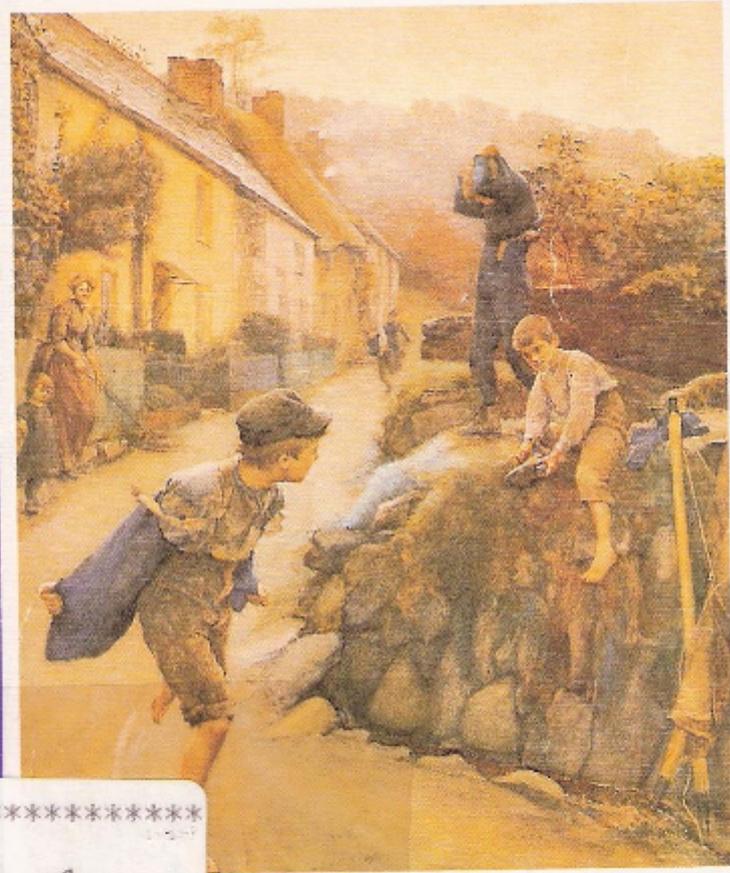


R. W. Connell

**Escuelas
y justicia social**



7.015.4
0Ne



Morata

ESCUELAS Y JUSTICIA SOCIAL. R. W. CONNELL. MADRID, MORATA, 1997

CAPITULO IV

La Justicia Curricular

Tres principios de la justicia curricular

¿Cuáles son los principios que nos pueden guiar en nuestro intento de detener estos procesos y orientarnos en la dirección de la justicia social? ¿Cuáles son los principios del diseño, por así decirlo, de un *currículum* que conduzca a la justicia social?

Sugiero tres principios que, en conjunto, pueden constituir un modelo operativo de la justicia curricular.

1. *Los intereses de los menos favorecidos.* Una de las ideas básicas en los análisis de los filósofos sobre la naturaleza de la justicia es la protección, en primer lugar, de los más necesitados. John Rawls plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos “menos favorecidos” de la sociedad. El principio de apoyar a las personas menos favorecidas es fundamental en la teoría general de Rawls, y recoge lo que se quiere decir en el discurso político cuando se habla de “justicia social”, incluso en el sentido restringido que este concepto adquiere en las declaraciones políticas.

La “posición de los menores favorecidos” significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde las perspectivas de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente.

(En mi opinión, la cuestión no se limita a la justicia social. Puede ser también una fuente de gran enriquecimiento para la experiencia y los conocimientos de los grupos favorecidos. La justicia no es una cuestión de facilidad, y es lo opuesto a la anestesia. En el mejor de los casos es muy probable que sea causa de problemas. Pero, como defiende Michael Walter, es una concepción práctica de la justicia, una justicia de “aquí y ahora”¹)

Este principio tiene grandes consecuencias para el *currículum*, que se hacen evidentes cuando analizamos su historia social y cómo el *currículo* hegemónico actual encarna los intereses de las personas más favorecidas. La justicia requiere un *currículum* contrahegemónico, en el sentido señalado en el Capítulo III, diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos.

En la práctica, esto significa que el currículum debe ser decidido por profesores que trabajen en diferentes situaciones: en programas de educación compensatoria, en educación multicultural,

¹ M. Walter, “Justice here and now”, en F. S. Lucash, (ed.) *Justice and Equality here and Now*, Ithaca, Cornell University Press, 1986

programas para mujeres jóvenes, en educación de indígenas, en determinados programas de alfabetización de adultos. En el Capítulo VII que ocupare con más detalle de una de las experiencias; de momento haré dos observaciones generales sobre ella y sobre otros casos.

En primer lugar, para garantizar la justicia social no sirven los currícula de guetos. Los *currícula* separados-y-diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el *currículum* hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para *reconstruir la corriente principal*, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas.

En segundo lugar, para garantizar la justicia social no sirve un único proyecto contrahegemónico. La ciencia social actual, al igual que hace la práctica social actual, reconoce una serie de modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia y (a la escala mundial) región y nacionalidad. La justicia curricular requiere proyectos contrahegemónicos que abarquen toda esa variedad. En la práctica es una empresa que revestirá una gran diversidad. No pretendo dejar aquí un esbozo de ella, sino indicar el alcance del principio de la justicia curricular. Inicialmente, ningún modelo institucionalizado de desigualdad social queda fuera de él.

Reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente, y que las distintas formas de construirlo favorecerán y desfavorecerán a diferentes grupos, supone arriesgarse a caer en el relativismo. Ha habido sistemas educativos para los que el beneficio político constituía el criterio de elección del *currículum*. Éste es el caso de la Unión Soviética, y en Estados Unidos la extrema derecha está haciendo todo lo posible para imponer la misma lógica.

Es importante evitar esto, ya que desaparecería el elemento de verdad independiente propio, por ejemplo, de la interpretación científica del mundo y, por tanto, la posibilidad de *crítica* de los mismos planes políticos. Señalar que esas interpretaciones están conformadas por el género y la clase social no equivale a decir que éstos sean sus únicos contenidos; también dan razón de un encuentro de la conciencia conformada por el género y la clase social con el mundo natural).

El principio de los intereses de los menos favorecidos justifica claramente que se abandone el relativismo, ya que no pueda ser de su interés seguir estando excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna. Un *currículum* contrahegemónico debe incluir la parte generalizada del *currículum* tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.

2.Participación y escolarización común. Los sistemas educativos, en sus declaraciones de objetivos, proclamar en general que están preparando a los futuros ciudadanos para la participación en una democracia. Así, el *Australian Education Council*, los ministros de educación del Estado y de los gobiernos federales australianos, incluían en su reciente declaración de los diez Objetivos Nacionales de la Escolarización en Australia:

Desarrollar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que capacitarán a los estudiantes para participar como ciudadanos activos e informados, en nuestra sociedad democrática australiana, dentro de un contexto internacional”².

Este propósito, tomado en serio –y no estoy diciendo que los ministros de educación lo suelen hacer así- tiene consecuencias muy importantes para el *currículum*. El concepto de “democracia” supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. Para los Estados modernos, son cuestiones trascendentales la guerra y la paz, las inversiones, la política del empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación, y el diseño de los sistemas educativos.

Ser participantes activos en esa toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas (incluida la habilidad de adquirir más conocimientos) Esta diversidad debe alcanzar a *todos* los ciudadanos, como bien insiste Walter. No es posible una democracia en la que algunos “ciudadanos” sólo *reciben* las decisiones que otros han tomado. Por esto, quienes apoyan el feminismo tienen razón al señalar que una sociedad en la que los hombres ejercen de forma habitual el control sobre las mujeres no es una democracia.³

Aquí está la base de un *currículum* común que se debe ofrecer a todos los estudiantes, *como una cuestión de justicia social*. Es un criterio de mayor fuerza que las invocaciones a la “democracia” implícitas en los Objetivos Nacionales. Este criterio descarta cualquier tipo de selección, de evaluación competitiva, de mecanismos de agrupamiento y de clasificación en la escolarización mientras actúa el *currículum común*, ya que estos mecanismos diferencian las ofertas y, por tanto, favorecen a unos ciudadanos sobre otros.

Es un criterio que apunta más bien hacia prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, basadas en el *currículum* común. Deben ser cooperativas, ya que todos los participantes se benefician (como ciudadanos de una democracia) del aprendizaje de los demás. En este sentido, la justicia avanzaría de forma muy significativa si se prohibiera cualquier prueba competitiva o de nivel durante los años de escolarización obligatoria.

Como una parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes, este criterio, descarta también los *currícula* elaborados desde una única posición socialmente dominante.

Apunta decididamente al principio del “*currículum* inclusivo” que Jean Blackburn y otros proponían en los años ochenta⁴. Unos *currícula* que incluyen y valoran las experiencias de las mujeres igual que las de los hombres, a los aborígenes como a los blancos, a los obreros igual que a los profesionales liberales.

² Australian Education Council, *Hobart Declaration on Schooling Common and Agreed Nacional Goals for Schooling in Australia*, Hobart, AEC, 1989.

³

⁴ J.Blackburn y cols., *Ministerial Reviewu of Postcompulsory Schooling*, Melbourne, Department of Education, 1985; d. Ashenden, J. Blackburn, W. Hannan y D. White, “Manifesto for a democratic curriculum”, *Australian Teacher*, N° 7, 1984, págs. 13-20

Este principio corrobora claramente la aspiración de producir un *currículum* “diverso” o multicultural en Estados Unidos, al que hoy se oponen los conservadores con su retórica contra “lo políticamente correcto”.

3. La producción histórica de la igualdad. Hay un conflicto entre el criterio de la ciudadanía participativa, que exige un *currículum* común, y el criterio de servir a los intereses de grupos específicos, de las personas menos favorecidas.

Este conflicto se puede resolver de forma lógica mediante uno de los recursos de Rawls, introduciendo un “orden léxico” de los principios de la justicia curricular. Así, se puede decir que la participación tiene prioridad, y que el criterio de los menos favorecidos se aplica *después* de cumplirse el criterio de la participación.

Pero esto desembocaría enseguida en un absurdo educativo. Supondría presumir que el *currículum* se puede dividir en fragmentos de “ciudadanía participativa” y “contrahegemónicos”. Esta distinción no podía mantenerse en la realidad del trabajo diario de los profesores en las escuelas.

Si un criterio contrahegemónico debe ser útil en la práctica, se debe aplicar a los mismos procesos a los que se aplica el criterio de la ciudadanía participativa, y debemos encontrar una forma de pensar estos criterios juntos. Se puede manejar el conflicto entre ambos de forma productiva, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad. Su existencia no es como la de las rocas o los planetas, sino que es un *proceso de producción y reproducción* de relaciones sociales.

Esto significa que la “igualdad” no puede ser estática; siempre se está *produciendo* en mayor o menor grado. Los efectos sociales del *currículo* deben analizarse como la producción histórica de más (o, como también puede ser el caso, menos) igualdad a lo largo del tiempo.

De esta forma, los criterios contrahegemónicos y de ciudadanía participativa se pueden considerar como elementos de un mismo proceso histórico. Ocuparse del conflicto entre ellos es una cuestión de elaborar juicios estratégicos sobre cómo favorecer la igualdad. El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.

Es difícil poner un ejemplo sencillo de este complejo conjunto de relaciones, pero la intervención educativa australiana en los países del Sureste Asiático puede ilustrar la idea general. En los últimos años, esta intervención ha venido a considerarse como una industria de exportación basada en los pagos que realizan los estudiantes. La “exportación” de la educación australiana al Sureste Asiático en estos términos continúa reproduciendo los privilegios de las elites urbanas de aquellos países, que puedan permitirse comprar una educación profesional para sus hijos. Fomenta el desarrollo, pero no el control de dicho desarrollo.

Como señala Chris Duke, sus consecuencias sociales son bastante diferentes de las derivadas de la ayuda que se presta en los pueblos pequeños mediante la educación informal de adultos y las casas-institución. Este tipo de educación funciona para elevar la capacidad de los vecinos de

articular sus propias necesidades y de atenderlas sin interrupción. No nos extrañamos al descubrir que el modelo de elite es más aceptable para los gobiernos de los países ricos occidentales⁵

Los currícula injustos

Los principios de la justicia curricular deberían ayudarnos a limpiar un poco la casa de la educación –e identificar los aspectos del *currículo* que son socialmente injustos y de cuya eliminación podríamos ocuparnos.

1. El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación. Han existido muchas formas de *currículum* a favor de la esclavitud, con el mensaje del himno de 1848:

El rico en su castillo,
El pobre en su portalón,
Dios los hizo, grandes o modestos,
Y ordenó su condición.

Las historias de la educación están repletas de citas tragicómicas de este tipo, que confinan a las jóvenes a las ciencias domésticas, a los hijos de trabajadores a la formación en el respeto hacia los superiores y el trabajo útil, a los niños aborígenes al temor de Dios, al aseso y al analfabetismo.

Ninguna autoridad educativa en su sano juicio administraría hoy un día “ordenar su condición”, no intencionadamente. Pero, de hecho, lo hacen. Cuando, en 1990, los profesores de las escuelas públicas de Nueva Gales del Sur objetaron la Prueba de Destrezas Básicas porque obligaba a la mayoría, se referían a esta cuestión. Y lo mismo hacían los profesores de las escuelas para personas desfavorecidas cuando criticaban las pruebas competitivas en general, por sus terribles efectos de los niños pobres⁶.

Igualmente hacen los profesores que critican el agrupamiento de alumnos por niveles, por sus efectos en niños de grupos de menor nivel:

Así es mi primer día en la escuela, con los niños que hacen sus exámenes, y al día siguiente se les asigna el grupo, y se pasan el día sentados sin hacer nada. Rápidamente sabían cuál era el grupo mejor, y cuál el peor. Y una niña a la que todavía no le habían asignado grupo decía: “Oh, confío estar en éste”, y “Oh, éste tiene que ser el bueno porque fulano está en él”. El desaliento que demostraba al entrar en clase, el segundo día del curso, sabiendo que estaba en el grupo de los torpes...era terrible. Por eso nunca aceptaré el agrupamiento por niveles, por muchas cosas buenas que pueda tener⁷

⁵ C.Duke, “Australian education aid –who benefits?” en P. Eldridge, D. Forbes y D. Porter, (eds.) *australian Overseas Aid: Future Directions*, Sydney, Croom Helm, 1986, págs. 133-148

⁶ Véase Connell, Johnston y White, *Measuring Up*.

⁷ Connell, *Teachers' Work*, pág. 17

2. Se niega el principio de la ciudadanía cuando el *currículum* incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones.

Esto puede ocurrir de dos formas: directa o indirecta. De forma directa, la educación formal otorga privilegios sociales con el credencialismo, donde los títulos académicos están íntimamente unidos al mercado de trabajo. Las prácticas curriculares que permiten a determinados grupos sociales un acceso más seguro a los títulos (por ej. El agrupamiento por niveles, que, como se sabe, guarda relación con la clase social y la raza) son injustas en la misma proporción.

De forma indirecta, la educación puede legitimar la autoridad o el poder de los grupos sociales favorecidos. Las clases sociales privilegiadas se legitiman cuando a sus representantes se les otorga autoridad propia en la toma de decisiones sobre el *currículum* – por ej. Los representantes de las escuelas privadas de elite en los consejos y las comisiones donde se establecen las líneas generales del *currículum* de todo el sistema, cuando las escuelas para personas desfavorecidas no tienen tales representantes. Una forma (entre otras muchas) de legitimar la posición privilegiada de los hombres en las relaciones de género son los *currícula* de educación física que fomentan los deportes de competición; ya que los principales deportes de competición son los escaparate de una masculinidad dominante y tienen el efecto de dar “carta de legitimidad” a la superioridad de los hombres sobre las mujeres.⁸

3. Se niega el principio de la producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección. Un ejemplo evidente es la reciente extensión de la escolarización selectiva llevada a cabo por el gobierno de derechas de Nueva Gales del Sur, un macro-agrupamiento según niveles del *currículum* de secundaria. Parece claro que el propósito del gobierno ha sido producir más desigualdad.

Menos evidente, pero más habitual es la historia educativa, es la obstrucción del cambio mediante la codificación de la cultura. Las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo como cualquier propaganda positiva a favor de la esclavitud.

Evidentemente, todos los *currícula* implican una codificación. Pero algunos descansan sobre cuerpos de conocimiento cerrados y definen la enseñanza como instrucción autorizada en unos contenidos determinados. Otros abarcan el cambio cultural e investigan en la creación de nuevos significados. La enseñanza de la música es un ejemplo ilustrativo, con el conflicto entre una codificación cerrada (el *currículum* autoritario de los conservatorios) y otro abierto (generalmente basado en las aportaciones de la música rock).

El caso más visible es el de la literatura, debido a la polémica pública sobre el “canon” literario. En este caso, la codificación autorizada –el canon de la literatura clásica- se ha visto progresivamente criticada por excluir las voces de los menos poderosos. Las alternativas van

⁸ M. Messner y D. Sabo, (ed), *Sport, Men and the Gender Order*, Champaign, Human Kinetics Books, 1990

desde intentar desarrollar múltiples cánones –literatura de mujeres, literatura de negros, nuevas literaturas en inglés- hasta los argumentos en contra de la misma idea de canon y de clásico”.⁹

La lógica del currículum

En las investigaciones que realizamos en el *Disadvantaged Schools Program (DSP)* recogimos mucha información sobre lo que hacen en realidad los profesores, administradores y padres que intentan seguir los criterios de justicia en las decisiones sobre el *currículum*. Después de reflexionar sobre esta información, creo que actualmente hay en uso tres lógicas del *currículum*, cada una de las cuales puede generalizarse en una política de justicia social.

1. *La lógica de la compensación*. Era la fundamental en el diseño inicial de los programas de educación compensatoria de los años sesenta y setenta, y continúa siendo la forma más común de abordar las cuestiones de justicia en la educación.

Por lógica “compensatoria” entiendo el principio que se sigue cuando se suministran recursos adicionales a las escuelas que atienden a comunidades en situación de desventaja. La idea es sentar a los desfavorecidos a la misma mesa en la que los privilegiados ya están comiendo.

Un ejemplo concreto es cuando la Administración compara más ordenadores para las escuelas que sirven a comunidades desfavorecidas. Es una cuestión de recursos, desde luego,. Pero que también afecta al *currículum*. Disponemos de datos de un Estado de Australia que sugieren que el uso de ordenadores como recurso en las escuelas para personas desfavorecidas en un poco más amplio que en otros centros escolares del mismo ámbito.

2. *La lógica del currículum opositorista*. Es la que rechaza de plano el *currículum* general. Para sus defensores no hay que intentar llevar al pobre a la mesa del rico, porque esta mesa no constituye la meta, y el pobre no puede recibir en ella una alimentación digna. Se debe rechazar la generalización porque produce resultados desiguales.

En su lugar, el principio es el de acotar un área de práctica educativa en la que se pueda desarrollar un *currículum* separado, que puedan controlar los desfavorecidos. Así pueden conseguir el tipo de educación que atendían principalmente a las comunidades obreras, con profesores de origen obrero, y vinculadas a programas de formación laboral influidos e incluso controlados por los sindicatos. En el mejor de los casos, pudieron ser el origen de un espíritu educativo que aportó la experiencia y las ideas de la clase trabajadora sobre el aprendizaje.

Una peculiaridad que, sin embargo, siempre estuvo muy limitada. Iba dirigida a chicos, y excluía prácticamente a las chicas; las escuelas de “ciencia doméstica” estaban doblemente marginadas. La educación técnica siempre estuvo subordinada a la educación académica dentro del sistema educativo en su conjunto.

En los primeros años de este siglo, los *Labour Colleges* representaron el surgimiento de una lógica “oposicionista” más vigorosa. Eran instituciones educativas creadas no por el Estado, sino

⁹ H.L. Gates, Jr. *Loose Canons: Notes on the Culture Wars*, Nueva York, Oxford University Press, 1992, J. Brett, “Literature and politics”, reimpresso en J. Lee y cols. (ed.), *The Temperament of Generations*, Mewlbourne, Meanjin and Melbourne University Press, 1990

por el movimiento sindical. Intentaban desarrollar un *currículum* nacido de la experiencia colectiva de la clase trabajadora que los sindicatos encarnaban., Desaparecieron al cabo de una generación, más o menos, pero merece la pena recordar su historia, porque representa el tipo de creatividad educativa que se encuentra en las organizaciones obreras y que normalmente no se considera como un recurso educativo.¹⁰

Más recientemente, la lógica del *currículum* opositor está representada en los estudios sobre negros, los estudios de mujeres y los estudios sobre aborígenes que se imparten en universidades y en escuelas universitarias. Se trata, de nuevo, de un *Currículum separado*. Cursos específicos organizados deliberadamente para recoger en el diseño del *currículum* el punto de vista de los grupo a que se refieren. No pretenden ser un ejercicio cuya puesta en práctica se solicita a quien corresponda. Y éste dice “lo estudiaremos”, sino un cuerpo de conocimiento producido colectivamente por un grupo que reflexiona sobre su propia experiencia y su propia historia.

Los análisis sobre los programas de los estudios de mujeres de las dos últimas décadas subrayan los problemas que se plantean al establecer un enclave curricular. Por un lado, se corre el riesgo de abandonar el resto del *currículo* en manos de las fuerzas sociales a las que el movimiento pretendía combatir. Disculpa a los responsables académicos de tomar decisiones embarazosas sobre los contenidos de otros cursos: “No es necesario incluir a la mujer en la asignatura Historia 101, los estudios de mujeres se ocupan de ella...”. Por otro lado, se plantea un serio problema de *status* y de recursos para el enclave, que tiende a definirse como de bajo nivel dentro del orden jerárquico académico y, por tanto, contará con muy pocos recursos –de hecho, ésta es la experiencia habitual de los estudios de mujeres. Esto provoca una presión para que estos estudios adquieran una mayor responsabilidad académica, sean más teóricos o más técnicos –lo cual también ha ocurrido en la práctica. Y con ello se alejan del propósito político que estaba en su origen¹¹

3. La lógica del *currículum* contrahegemónico. (Pido disculpas por la jerga). Es la que intenta *generalizar* el punto de vista de los desfavorecidos, antes que separarlo en un enclave diferente. Hay un intento de generalizar una idea igualitaria de la buena sociedad a través del *currículum* general. Ésta continúa siendo la base de la reflexión sobre el *currículum* cuando se inicia la reforma desde la posición de las personas desfavorecidas para reconstruir todo el sistema.

Permítame el lector un ejemplo sacado de la historia de la informática. Los “Apple” y los “Apple II” fueron los primeros ordenadores pequeños extensamente populares. No es muy conocido que el diseño de estos aparatos tuvo un motivo político.

Un grupo de personas progresistas de la industria informática americana, influidas por los movimientos radicales de los años sesenta y setenta, formularon sus críticas contra el hecho de que el dominio de la información tecnológica estuviera en los ordenadores de gran tamaño, en

¹⁰ R. Sharp y J. O’Leary, “Independent working class education: a repressed historical alternative”, *Discourse*, 1989, vol. 10 n° 1

¹¹ G. Bowles y R. Duelli, (eds.) *Theories of Women’s Studies*, Boston, Routledge and Keagan Paul, 1983; J. Aaron y S. Walby, *Out of the Margins: Women’s Studies in the Nineties*, Londres, Falmer, 1991.

los usuarios de las grandes empresas, y en el inmenso monopolio de la compañía IBM. Afirmaban que la tecnología de la información se debía democratizar, y empezaron a intentar el diseño de un tipo de ordenador que fuera ampliamente accesible. A finales de los años sesenta y principios de los ochenta lograron un éxito que se puede calificar de espectacular.¹²

Aunque no se nombre muy a menudo, las estrategias contrahegemónicas son conocidas en los sistemas educativos, tanto en el terreno de las decisiones políticas, como en el de la práctica escolar. Un buen ejemplo es el trabajo de la *Australian Schools Comisión* de 1985. uno de los objetivos propuestos para el *Disadvantaged Schools Program* (dirigido entonces por dicha comisión) era asegurar:

Que los estudiantes tengan acceso sistemático a los programas que les faciliten la comprensión de la realidad económica y política, de forma que puedan actuar individual o colectivamente para mejorar sus circunstancias.¹³

Un propósito que se diluyó en la versión que incluyen las orientaciones reales del programa. Pero, en su formulación inicial al menos, era un objetivo contrahegemónico en el sentido que aquí le damos.

Un ejemplo de la educación superior es el *currículum* de sociología de la Macquarie university, en la que colaboré durante bastantes años. Intentamos diseñar una parte sustancial del *currículum* sobre principios contrahegemónicos. Por ejemplo, al diseñar nuestras asignaturas sobre el género tratamos de elaborar un programa que abarcara áreas de la sociología que tradicionalmente se organizaban en torno a otros conceptos (por ej. "la familia", "conductas desviadas") y reorganizamos el *currículum* de forma que diera prioridad a las perspectivas de las mujeres y de los homosexuales. Naturalmente, esto supuso nuevos materiales, pero no se apartó del terreno de la disciplina tradicional; más bien exigió ese conocimiento e intentó organizarlo.

Un ejemplo de la práctica escolar es el material Hands On para el aprendizaje de la informática, elaborado por un grupo de escuelas para personas desfavorecidas y un centro de recursos regional de Sydney (ver fig. 3). Supone una aproximación al aprendizaje de la informática que hace hincapié no sólo en las técnicas de manejo del "Toshiba", sino también en las repercusiones sociales de los ordenadores en los lugares de trabajo.

Este material se elaboró en un medio desfavorecido, y en él se usaron las experiencias de los niños y los adultos en situación desventajosa con las nuevas tecnologías. Pero se puede utilizar en todo el sistema –por así decirlo, se puede llevar más allá del contexto de las situaciones de desventaja. Y en realidad así se ha hecho.

Finalmente, como ejemplo de un desarrollo más amplio de estas ideas, mencionaré el proyecto *Essential Currículo*. Ha surgido en una red de centros de secundaria de Sydney integrados en el *Disadvantaged Schools Program*. Ha tratado de generar una estructura para el

¹² T- Roszak, *The Cult of Informatioin*, Londres, Paladin, 1988, Cap. 7 (Trad. Cast: *El culto a la información*. Barcelona, Critica, 1988)

¹³ Commonwealth Schools Comisión, *Quality and Equality*, Canberra, CSC, 1985, pág. 98.

currículum en su conjunto, de forma que encarne los principios de justicia social a que nos hemos referido antes. Ha sido elaborado por profesores y surge de la experiencia de escuelas concretas, pero se puede aplicar a todo el sistema educativo.¹⁴

Éstas son tres lógicas del *currículum* que se pueden desarrollar partiendo de la justicia social. No tienen por qué excluirse mutuamente. Creo que un programa efectivo de justicia social en las escuelas pasaría por todas ellas de una forma u otra. Sin embargo, hay un desarrollo lógico de la primera a la tercera, en términos de lo que cada una puede abarcar y hasta dónde puede llegar.

¹⁴ Cluster Productions, *Hands On; The Computing Kit*, erskineville, DSP, Centre, C. 1988; C. Ryan y V. Davy, *The Essential Curriculum Project*, Progress Report to December 1989, Sydeney, disadvantaged Schools Program Metropolitan East Region, 1990.