

Esperanza y ambigüedad: devolver el currículo al humanismo

Hope and ambiguity: returning curriculum to humanism

Esperança e ambigüidade: Devolver o currículo ao Humanismo

希望与模糊：让课程回归人文主义

الأمل والغموض: إعادة المنهج إلى الإنسانية

Kushner, Saville 

Universidad Drew, Estados Unidos de América.

Resumen

Entre los predicamentos contemporáneos de la guerra, el populismo político, la verdad y la comunicación, el cambio climático y el colapso de los estados de bienestar, en parte debido a ellos, nos enfrentamos a una crisis en el currículo. La inercia de un currículo basado en el contenido diverge cada vez más de un mundo volátil y de los principales problemas del día. Más importante aún, niega a los jóvenes las herramientas que necesitan para negociar un mundo complejo de ambigüedad, incertidumbre y responsabilidad por su autodeterminación. Este artículo aboga por una reafirmación de los principios humanistas europeos en el currículo como estrategia política para acercar la educación de los jóvenes a las realidades vividas y alentarlos a vivir como ciudadanos informados. El punto de partida es un plan de estudios basado en la investigación. Podemos hacer referencia a la Nueva Ciencia de la Conciencia y la mente en busca de apoyo para una metodología curricular basado en la investigación.

Palabras clave: currículo humanista, responsabilidad, autodeterminación educativa.

Abstract

Among contemporary predicaments of war, political populism, truth and communication, climate change, and the collapse of welfare states – partly because of them – we face a crisis in curriculum. The inertia of a content-based curriculum diverges ever-further from a volatile world and the major issues of the day. More importantly, it denies young people the tools they need to negotiate a complex world of ambiguity, uncertainty and responsibility for their self-determination. This article argues for a reaffirmation of European Humanistic principles in curriculum as a political strategy to bring the education of young people into closer alignment with lived realities, and to encourage them to act as informed citizens. The starting point is a research-based curriculum. We can look to the New Science of Consciousness and mind for methodological support for an enquiry-based curriculum.

Keywords: humanist curriculum, responsibility; educational self-determination

Received/Recibido	Dec 06, 2022	Approved /Aprobado	Jan 19, 2022	Published/Publicado	Jun 29, 2023
-------------------	--------------	--------------------	--------------	---------------------	--------------

Resumo

Entre as vicissitudes contemporâneas da guerra, do populismo político, da verdade e da comunicação, das alterações climáticas e do colapso dos Estados-providência, em parte devido a eles, enfrentamos uma crise no currículo. A inércia de um currículo baseado no conteúdo diverge cada vez mais de um mundo volátil e dos principais problemas da atualidade. Mais importante ainda, nega aos jovens as ferramentas de que necessitam para negociar um mundo complexo de ambigüidade, incerteza e responsabilidade pela autodeterminação. Este artigo defende a reafirmação dos princípios humanistas europeus no currículo como estratégia política para aproximar a educação dos jovens das realidades vividas e para os encorajar a viver como cidadãos informados. O ponto de partida é um plano de estudos baseado na investigação. Podemos fazer referência à Nova Ciência da Consciência e da Mente para obter apoio para uma metodologia curricular baseada na investigação.

Palavras-chave: Currículo humanista; responsabilidade; autodeterminação educativa

摘要

在战争、政治民粹主义、媒体及事实、气候变化、福利形态坍塌等当代困境的影响下，我们不得不需要面对一场课程危机。基于内容的习惯性课程设置与我们所处的不稳定的世界及当今需要面对的众多主要问题逐渐偏离，更为重要的是，它反对年轻学生在应对世界复杂的模糊性、不确定性及自我决定的责任感中使用有效的工具。有提议认为可以将欧洲人文主义原则作为政治策略在课程中使用，认为这样可以通过教育让年轻人接近生活事实，鼓励他们成为有意识的市民，该研究对这个提议做出了进一步地认定和支持，以教学大纲为起点，借助新意识及大脑科学，为基于研究的课程方法论寻找支撑。

关键词: 人文主义课程、责任、教育中的自我决定

ملخص

بين المآزق المعاصرة للحرب والشعبوية السياسية والحقيقة والتواصل وتغير المناخ وانهار دول الرفاهية، جزئياً بسببها، نواجه أزمة في المناهج الدراسية. إن الجمود في المناهج القائمة على المحتوى يختلف بشكل متزايد عن عالم متقلب والقضايا الرئيسية في الوقت الحالي. والأهم من ذلك، إنه يحرم الشباب من الأدوات التي يحتاجونها للتفاوض على عالم معقد من الغموض وعدم اليقين والمسؤولية عن تقرير مصيرهم. تدعو هذه المقالة إلى إعادة تأكيد المبادئ الإنسانية الأوروبية في المناهج الدراسية كاستراتيجية سياسية لتقريب تعليم الشباب من الواقع المعاش وتشجيعهم على العيش كمواطنين مطلعين. نقطة البداية هي منهج قائم على البحث. يمكننا الرجوع إلى العلم الجديد للوعي والعقل لدعم منهجية المناهج القائمة على البحث.

الكلمات الدالة: المنهج الإنساني، مسؤولية، تقرير المصير التربوي

¿Qué mundo representa el currículo?

Mira por la ventana. ¿Cómo te gustaría que tu hijo viese ese mundo ante tus ojos?

Tal vez veas un paisaje dramático con crestas y valles; vida microscópica; formas geométricas en los edificios; personas caminando dentro y fuera de las tiendas ocupadas como consumidores; edificios antiguos y cementerios. Si es así, tal vez queramos enseñar a nuestros hijos Geografía, Biología, Matemáticas, Física, Historia y demás. Representamos el mundo en términos de sus apariencias inmediatas.

Pero mira más allá de lo que ves a primera vista: personas luchando por subir una cresta

para obtener una vista que confirme su vida; la estética de los edificios y la complejidad de la vida en su interior; en la calle, personas de diversas etnias que caminan desanimadas o alegremente. Ahora es posible que quieras enseñar materias "modernas": Geografía Humana, Artes, Economía, Educación Cívica, Política.

Pero, ¿y si ves una colección de fragmentos, un caos de fenómenos que tienen una importancia material insuficiente para contribuir a una comprensión holística de ese mundo? Lo que no es obvio de inmediato es cualquier sentido de coherencia y patrón que se encuentre detrás de todo, lo más importante está más allá de nuestros sentidos inmediatos; necesitamos adoptar una visión más analítica

para descubrir la coherencia. Ahora es posible que desees orientar tu enseñanza en torno a la Sociología, Psicología Social, Filosofía Personal y Social. Incluso podrías querer cambiar de disciplinas a Principios, Códigos, Moralidades, utilizando estos parámetros "sentimentales" para investigar cuestiones contemporáneas.

Pero digamos que, al mirar por esa ventana, reflexionas sobre cuán atrapado estás por la forma subjetiva en que ves el mundo. Te preguntas cómo podría ser visto a través de otros ojos; que tal vez lo que ves está desactualizado, insatisfactorio, aún por hacer, simplemente un punto de partida para el cambio social. Ahora es posible que te interese más estimular a los jóvenes a ver el mundo a su manera, a explicarte cómo se ve. Así que tu enseñanza podría centrarse en facilitar la investigación, y te limitarás a dotar al joven de las herramientas de investigación y representación.

Estas perspectivas nos llevan a concebir el currículo a lo largo de un amplio espectro de ética educativa. Cada una de ellas tiene una visión del conocimiento y la sociedad que da lugar a relaciones distintas entre el profesor y el estudiante, entre una generación mayor y una más joven, entre los intereses de grupos más y menos poderosos, y entre aquellos que están arraigados en el status quo y aquellos que buscan el cambio social. ¿Por qué un "espectro de ética educativa"? Porque comprometerse con una forma de representar el mundo significa relegar a otras. Negar ciertas formas de conocimiento a los jóvenes es una decisión ética.

Lawrence Stenhouse (1967, 1975) resumió estas opciones en términos culturales: en términos de la relación entre el individuo y la cultura en la que se encuentra. Iniciamos al joven, le hacemos miembro de una cultura preexistente y esperamos que encuentre su lugar en ella; o le introducimos en la cultura, transmitiéndole los mecanismos de interpretación y construcción para que se convierta en miembro de la cultura con capacidad de acción individual, capaz de

ejercer una presión de cambio sobre ella. Iniciación o inducción.

Stenhouse fue mi primer supervisor de investigación y me considero un "stenhouseiano". Pero han pasado 40 años desde su muerte y el mundo ha cambiado. Quiero trasladar su argumento desde un punto de vista cultural a uno políticamente humanista. Stenhouse apuntaló su plan de estudios con principios y valores reconocidamente humanistas. Pero podemos hacer que el vínculo entre el currículo y el Humanismo sea más explícito y más tangible, porque esto es lo que exige la sociedad volátil en la que vivimos ahora. Escribo en un momento de guerra en Europa con repercusiones mundiales, de resurgimiento del fascismo y de dismantelamiento gradual y global de los estados del bienestar. El auge del populismo y el nacionalismo es sin duda producto de una educación defectuosa. ¿Cómo explicar si no que los electores voten a líderes y partidos divisivos cuyos objetivos declarados son dismantelar las instituciones que les dan un apoyo esencial?

Humanismo, mente y coherencia

Sabemos por la nueva ciencia de la conciencia (Dennett, 2018, Seth, 2021) que nuestros cerebros son "máquinas" interpretativas basadas en el juicio. Pero este nuevo enfoque de la neurociencia de la percepción va más allá. En lugar de que el cerebro interprete subjetivamente los estímulos que provienen del mundo objetivo - luz, sonido, olor, tacto, etc. - nuestro cerebro parece percibir un confuso conjunto de señales que no tienen un sentido inherente. El cerebro no tiene un concepto preconcebido de "taza", "música", "olor". El cerebro -encerrado en una caja oscura, ciego y sin oído- proyecta una serie de predicciones sobre cómo hacer coherente el caos de estímulos entrantes, y estas predicciones están sujetas a una retroalimentación que las adapta y perfecciona hasta que encuentran el "ajuste funcional" (von Glasarsfeld, 2001) o la coherencia momentánea que permite la acción. Cuando un profesor entra en una clase, los jóvenes ya

están procesando complejos conjuntos de datos y emitiendo predicciones: Expectativas sobre el contenido de la clase y su relevancia; la naturaleza de la autoridad y sus límites; el estado de ánimo del profesor y de los demás jóvenes.

Esta es una forma coherente de explicar la percepción, y se opone a la intrínseca. El punto de vista coherentista diría que no hay nada que sea perceptiblemente fijo en el mundo externo, que sus elementos (tazas, música y olores acres) tienen una existencia no contingente (es decir, que no varía con el contexto o los métodos de observación) o, igualmente, que la naturaleza de la experiencia subjetiva hace que tal fenómeno "realista objetivo" sea irrelevante, en el mejor de los casos (Hoffman, 2020, sostiene que lo que percibimos y cómo lo percibimos no está diseñado para capturar la realidad, sino para interactuar con aquellas partes de la realidad que nos permiten negociar un mundo que no podemos percibir "verdaderamente"). Todo lo que se percibe es provisional y depende del contexto, del estado de ánimo, del nivel de conciencia, etc. Todo lo que se percibe es la realidad contingente, o lo que representa la realidad. Esto se opone a la perspectiva intrínseca, según la cual, cuando percibimos un fenómeno (por ejemplo, una taza), lo que percibimos es su cualidad intrínseca (la taza), que podemos almacenar y reconocer en otro momento. Esa cualidad de taza garantiza la existencia percibida de la taza y su durabilidad. Una taza es una taza.

No voy a entrar en detalles sobre este controvertido aspecto de la filosofía, salvo para decir que tiene mucho que decir sobre las formas en que elegimos representar el mundo. El Currículo Nacional en Inglaterra, por ejemplo, tiende en gran medida a la intrinsicalidad: hay muchas respuestas "correctas" e "incorrectas" que se pueden poner a prueba. Una montaña es una montaña tal y como la vemos (intersubjetivamente); una calle llena de gente es simplemente eso. Mientras que el Bachillerato Internacional (IB - Primary Years Programme), con su método de investigación e indagación, tiende a lo contrario -a la visión contingente e interpretada

del mundo-, una montaña es lo que se hace de ella en diferentes momentos. En la medida en que estemos dispuestos a apartarnos de la representación literal del mundo y de sus apariencias inmediatas, para adentrarnos en la fenomenología (diversas formas de ver), la metáfora ("esto" significa "aquello") y la contingencia (la realidad viene dada por el contexto), es en la medida en que nos veamos obligados a reconocer la autonomía intelectual de los jóvenes.

Por supuesto, los dualismos no son exactos y violan el argumento que voy a proponer. Pero los toleramos cuando sirven como mecanismos útiles para realizar un análisis crítico, y ésta es también una característica importante de los seres humanos sociales. Por ejemplo, si nosotros, quienes nos rodean y aparentemente toda la raza humana, parecemos estar de acuerdo por el momento en la realidad única de que los líquidos sólo pueden sostenerse en objetos con superficies duras y estables (tazas), entonces ¿cómo podríamos distinguir esta fenomenología subjetiva compartida de la presencia de una realidad intrínseca y objetiva? ¿Está realmente ahí la taza? ¿Vemos lo mismo? ¿Estamos simplemente de acuerdo en un recurso lingüístico descriptivo? En el mundo de la creencia y la acción nosotros, desde los primeros años, somos perfectamente capaces de manejar tales confusiones, e incluso podemos vivir con profundas incertidumbres fenomenológicas como las diversas formas en que nos ven quienes nos rodean; nuestra creencia de que el signo del Zodiaco de cada uno realmente describe nuestro carácter básico, sabiendo que es poco más que superstición; nuestra capacidad para ver teatro, entender que es ficción pero que habla de una experiencia verdadera; no saber si la taza sigue ahí cuando apartamos la mirada. Pensemos en la propia aula, que tiene una realidad muy inestable: Ahora es un espacio de enseñanza/aprendizaje; ahora es un refugio de una familia maltratadora; ahora es un teatro para dramas juveniles; aquí, es escenario político para políticos prepotentes, mientras que allí es un lugar de opresión cultural (Kushner, 2022). Pero los jóvenes y los

profesores lo manejan con soltura y habilidad, intercambiando papeles e identidades según dicten los acontecimientos.

Vivimos, es decir, en un mundo de metáfora y ambigüedad, somos perfectamente capaces de manejar la disonancia entre lo que es inmediatamente aparente, y lo que es metafísicamente pretendido entre lo literal y lo mágico. Se trata de una característica humana y social definitoria, un sofisticado conjunto de habilidades de cualquier joven aprendiz; y es una locura pensar que nuestro hábil manejo de la metáfora y la incertidumbre puede suspenderse por la conveniencia de redactar un elegante plan de estudios que no tenga ninguna relación contingente con aquellos a quienes va dirigido (profesores y alumnos). Pero vivimos en un mundo que habitualmente busca la estabilidad en la locura. Después de todo, en contra de toda experiencia, seguimos participando en guerras imaginando que tendrán resultados deseables y positivos. Y seguimos etiquetando a los jóvenes como "fracasados" en lo académico o en su comportamiento, imaginando que esto, también tendrá resultados positivos generales. Ambas cosas son absurdas, pero se hacen racionales.

Una forma de explicar el éxito del humanismo es su gradual relajación de un mundo literal/metafísico a un mundo de fenomenología, individualismo y ambigüedad. Desde el Renacimiento en adelante, el éxito liberador del arte nos conduce a un mundo en el que nuestros gustos y deseos se han visto profundamente influidos por el Romanticismo, el Expresionismo, el Impresionismo, la Abstracción, el Modernismo/Postmodernismo, la democracia, la Improvisación, el Punk, etcétera, etcétera. La reinención de la tonalidad occidental por Schoenberg, la reinención de la lingüística por James Joyce y el cubismo alucinante de Picasso nos devuelven la responsabilidad de interpretar y reinterpretar el mundo y el núcleo del mensaje humanista. En los primeros tiempos del humanismo europeo, la representación de la Virgen de Caravaggio como un ama de casa acosada (cf. Virgen de los Peregrinos); la

representación de Tintoretto de la Última Cena en un bar concurrido; la representación de Albertinelli de una María consternada, que tiene que ser consolada por Isabel tras la anunciación (cf. Visitación), eran todos elementos de un currículo público diseñado para provocar al ciudadano a aceptar la responsabilidad de su propia espiritualidad y visión personal. Las representaciones prerrenacentistas (bizantinas) de estos acontecimientos y personajes presentaban la autoridad espiritual como inaccesible, inefable, no contingente (véanse, por ejemplo, las representaciones universales de la Virgen con el Niño, como la de Duccio di Buonisegna: enigmático fondo dorado, niño como adulto en miniatura, rostro de mujer estilizado, sin perspectiva invitadora.

No hay que pensar que un currículo público de este tipo carecía de fuerza social o que estaba alejado de la realidad que vivía la gente. La Madonna de Caravaggio no podía ser contemplada pasivamente por ninguna mujer. Es provocativa y un torbellino de ambigüedad: La Madonna tuvo que trabajar para ganarse su estatus divino. Y esos ejemplos artísticos se exhibían en un contexto cívico de un 75% de alfabetización, una ciudadanía políticamente inquieta y bajo la mirada del juicio internacional. Posiblemente, el aspecto más interesante de la iconoclasia renacentista es que no sólo era tolerada, sino patrocinada y promovida por los ricos y poderosos. De forma más limitada, vimos los inicios de un escenario paralelo durante el volátil periodo de los años sesenta, aunque fue rápidamente sofocado por una clase política y acomodada más conocedora y celosa. Pero debemos señalar de paso que este último período fue testigo de una amplia experimentación con el plan de estudios en el Reino Unido y los EE.UU. (Kushner, 2022). Y de nuevo, ambos fueron llevados al traste.

No es difícil pasar de los cambios interpretativos realizados por los artistas del Renacimiento a un cambio similar en el currículo escolar, que debería haberse producido hace tiempo. Demasiado del currículo escolar tiene, por así decirlo, esa falta

de profundidad de campo y fondo impenetrable y no contingente como la Madonna de Duccio. El mundo divino oculto bajo su fondo dorado es paralelo al de los autoritarios gestores universitarios del conocimiento que acechan tras el currículo. Y del mismo modo que aquellos artistas florentinos tuvieron que descubrir la perspectiva, la metáfora, la ambigüedad y la iconoclasia para invitar al ciudadano a tomar las riendas de su propia espiritualidad, ese mismo reto afrontan los artistas del currículo, es decir, los profesores. El arte de la enseñanza, al igual que el arte de la representación, es una tarea que se basa en una ética humanista.

Y sin embargo, nuestro trabajo es exponencialmente más fácil que el del artista del Renacimiento. Leonardo necesitó 15 años de habilidad e imaginación sin parangón para lograr la máxima representación externa de complejas psicologías internas. Nosotros podemos empezar a lograr lo mismo en unas pocas lecciones con la selección sensible y hábil de pruebas por parte de un profesor con las que introducir al alumno en las complejidades del pensamiento y los valores. La realidad, bajo regímenes cada vez más humanistas, se ha convertido en nuestro corralito. Al igual que los niños de guardería, nos hemos convertido en hábiles jugadores en el más rutinario pero intrincado nivel cotidiano de acción y pensamiento. Podemos hacer malabarismos con lo surrealista (Kushner, 2010).

¿Qué tiene que decir el currículo al respecto?

El humanismo en el currículo

El Humanismo tiene muchas y diversas definiciones. Pero hay rasgos que son comunes a esta diversidad, comunes incluso al Humanismo religioso secular y judeocristiano, como son:

- La agencia individual como norma
- La autodeterminación como objetivo social y educativo

- La exigencia de que la autoridad se justifique en términos racionales
- La legitimidad de la discusión y su resolución mediante el consenso racional
- La empatía y el altruismo como normas sociales
- La tolerancia e incluso curiosidad por la diferencia
- la racionalidad de medios y fines

Esta lista de imperativos morales rara vez se encuentra completa, e incluso podríamos imaginar que una sociedad que los aplicara fuera una sociedad en la que fuera difícil vivir, algo así como "El show de Truman" o "Las esposas de Stepford", en las que estos imperativos no fueran más que una fachada ética que permitiera perseguir objetivos más malévolos. De hecho, muchas de nuestras características supuestamente menos sabrosas, como el cinismo, la manipulación mutua, la sospecha o la deshonestidad ética, sirven como protección contra aquellos poderes que podrían explotar a una población tan domesticada/humanista con fines autoritarios, como la que se representa en el Show de Truman. Una sociedad totalmente comprometida con estos principios en términos dogmáticos sería siempre vulnerable. Porque en los términos antes mencionados, este grupo de normas éticas no pueden tomarse como imperativos no contingentes en el sentido Kantiano de normas universales inapelables. Cada una tiene que ser interpretada y acomodada según el contexto de la acción. Es imperativo estudiar la mente y la vida de un comandante de un campo de concentración nazi (Sereny, 2011), pero no para empatizar o tolerar la diferencia que representa y mucho menos respetar su derecho a argumentar su caso. Aunque podamos afirmar nuestro derecho a entender su caso en aras de la prevención.

Esos marcadores humanistas sirven como una norma cada vez más lejana, un grupo de éticas hacia las que nos inclinamos para mejorar, pero que no son verdaderos destinos.

Sirven como marco de valores dentro del cual podemos juzgar el valor moral de un plan de estudios. En términos prácticos, sirven como guías criteriosales para nuestro viaje hacia la calidad educativa. Para reiterar, no se trata de normas fijas que puedan importarse a cualquier situación o contexto. Como marco curricular, funcionan más bien como señales de cuestiones u objetivos de investigación, áreas de disputa y contestación que no pueden pasarse por alto. Dentro de un plan de estudios basado en la indagación, por ejemplo, podríamos pedir a los alumnos que lleven a cabo una investigación sobre aspectos de la vida comunitaria, utilizando estos criterios para ayudarles a formular preguntas.

Veamos un ejemplo concreto. En los años noventa, la OCDE patrocinó un programa de concienciación medioambiental en las escuelas, titulado Environment and School Initiative - el programa ENSI (Elliott, 1999). He aquí algunos de sus objetivos:

- ¿Cuál es la mejor forma de representar y explorar a través del currículo las complejas relaciones entre los seres humanos y su entorno?
- ¿Cómo introducir cambios en la organización de la enseñanza que permitan que la educación medioambiental basada en los valores y principios de ENSI forme parte de la oferta curricular general accesible a todos los alumnos?
- ¿Cómo desarrollar estrategias pedagógicas para tratar de forma educativamente defendible las cuestiones de valor que plantean los intentos de implicar a los alumnos en la acción para mejorar el medio ambiente?
- ¿Cómo utilizar las pruebas generadas por las ciencias medioambientales para informar a los estudiantes sobre los problemas locales?
- ¿Cómo implicar a los profesores en la búsqueda de respuestas a lo anterior mediante un proceso de investigación-

acción colaborativa en sus centros escolares?

Cuando nos preocupamos por comprender una perspectiva humanista en las indagaciones de los alumnos, en el propio plan de estudios y en la escuela como organización patrocinadora, los criterios anteriores permiten a los alumnos formular preguntas prácticas y de búsqueda. ¿Hasta qué punto son criticables las políticas locales en materia de medio ambiente?", "¿Cuál es la textura del debate público sobre cuestiones medioambientales?", "¿Hasta qué punto las iniciativas locales fomentan o desalientan la autodeterminación individual?", "¿Cómo se forja un consenso sobre iniciativas medioambientales controvertidas?", "¿Hasta qué punto son responsables los dirigentes locales?".

Se trata de mostrar cómo el plan de estudios puede permitir una transferencia de autoridad intelectual al alumno, reconocer la confusión de las señales perceptivas entrantes y permitir que el alumno les dé sentido en sus propios términos. Von Glasarsfeld (opp.cit.) explicó el Constructivismo Radical como una forma de facilitar que el alumno teorice sobre su mundo hasta que haya desarrollado una teoría que encaje funcionalmente en su vida. Una vez que el alumno ha salido del aula para llevar a cabo su investigación, está, por así decirlo, "volando solo". Sólo fuera del aula (o fuera del alcance inmediato del profesor) se genera conocimiento, se adaptan principios abstractos en términos prácticos a escenarios de la vida real.

De hecho, el potencial de aprendizaje en términos humanísticos es mucho mayor en un escenario de este tipo, como el proyecto ENSI iba a revelar, y como mostramos en una evaluación del Bachillerato Internacional en Nueva Zelanda (Kushner et al, 2015). Una vez que el estudiante está llevando a cabo una investigación en, digamos, la comunidad local de la escuela, inevitablemente se encontrará con complejidades, como personas que expresan puntos de vista que pueden no ser bienvenidos, desagradables o simplemente en desacuerdo con los suyos. En un momento

tienen que resolver la cuestión de la propiedad de los datos y su responsabilidad como gestores de los mismos, es decir, como custodios del conocimiento. Y en otro momento están en la posición de su profesor, enfrentados a dilemas humanísticos sobre los derechos de los demás a la autonomía intelectual y la autodeterminación. De hecho, tienen que enfrentarse a la realidad de sí mismos como figuras de autoridad en un mundo humanista, y tienen que conciliar todas las complejidades que ello conlleva. ¿Suprimen opiniones? ¿Reconocen opiniones que puedan socavar sus propios valores y argumentos? ¿Ante quién tienen que rendir cuentas de esas decisiones y cómo las justifican? El alumno es un agente de esos mismos principios humanistas que le dan la libertad de generar nuevos conocimientos.

En ese momento, el currículo alcanza todo su potencial humanístico en un segundo orden. Podemos observar de pasada que el estudiante está experimentando las mismas complejidades metodológicas a las que se enfrenta el investigador educativo: la ética de la gestión de datos, etcétera. Pero hay una parte incluso más allá. La experiencia del estudiante a la hora de tomar decisiones éticas refleja la práctica de muchos profesionales de la sociedad. Cuando un agente sale de la comisaría para patrullar las calles, lo hace lejos de la mirada del jefe de policía y debe improvisar, haciendo uso de su discreción y criterio. La política policial y las directrices de la dirección son meras guías de actuación, pero no pueden dictar la acción. Los profesionales deben aprender de su práctica y actuar de forma autónoma respondiendo a las personas y a las circunstancias utilizando la discreción y el juicio personal. Nuestras instituciones sociales son humanistas.

El currículo humanista no puede limitarse al aula. Cada decisión pedagógica, y cada decisión de los alumnos derivada de ella, implica opciones existenciales, y éstas conllevan implicaciones para la forma en que nos comportamos en situaciones sociales normales. Como insistía Dewey, existe una conexión ciudadana sin fisuras entre el aula y

la sociedad. ¿Cómo funciona esto en un aula humanística?

Sartre (2013) argumentó que cada decisión que tomamos en una situación social es una elección, y todas las elecciones conllevan implicaciones sobre cómo vemos a los demás, sobre cómo vemos la sociedad. En el Bachillerato Internacional los alumnos ensayan la toma de decisiones, exploran las consecuencias tanto del pensamiento como de la acción. Las cuestiones subyacentes a las que siempre se enfrentan son: "¿quiénes somos en relación con los demás?", "¿cómo queremos ser?", "¿cómo deberíamos ser?". Aunque esto se enmarca en términos más pedagógicos, refleja las tres preguntas que sustentan el plan de estudios humanista de Jerome Bruner *El hombre: un curso de estudio*.

- ¿Qué hay de humano en los seres humanos?
- ¿Cómo han llegado a serlo?
- ¿Cómo pueden serlo más?

Stenhouse, de hecho, se convirtió en el agente británico de este plan de estudios, sobre la base de su propio plan de estudios humanista, el Proyecto Curricular de Humanidades, que también era un proyecto basado en la investigación, que exponía a los estudiantes a la complejidad de diversos datos sobre cuestiones sociales contemporáneas y les pedía que debatieran y resolvieran. Tales cuestiones podían ser la "guerra", las "relaciones entre los sexos", la "pobreza", todos ellos temas sobre los que el alumno tenía que reflexionar, debatir y llegar a una decisión personal basada en valores y defenderla. En términos existencialistas, se pasa de lo que el alumno aprende a lo que debería llegar a ser (Goodlad, 1967), amparado por el derecho a la autodeterminación y, como mínimo, a exigir una justificación a las autoridades que podrían negarle la autorrealización. En términos de Pinar (2011), "un proyecto continuo de autocomprensión en el que uno se moviliza para comprometerse con el mundo", y que implica la lucha pragmatista por ser "filósofo y ser humano" al mismo tiempo, es decir, reflexionar sobre la vida tal y como la vivimos.

Este es el momento de volver al inicio de este viaje hacia un currículo humanista. Lo que vemos aquí son los mecanismos de una posición coherente. Los estudiantes pueden o no entrar en la comunidad para llevar a cabo su investigación con una teoría determinada en mente. Si lo hacen, asumen una coherencia con lo que verán antes de la experiencia. Si no lo hacen, se enfrentarán al reto de construir o descubrir la coherencia, es decir, teorizar socialmente, en lugar de imponer una teoría sobre la realidad que percibimos. La posición humanista es la coherentista, en la que la coherencia debe descubrirse y comunicarse, aprenderse a partir de la observación de las interacciones contingentes entre grupos y elementos, es decir, cómo habla la gente y cómo se habla entre sí.

Contingencia

El principio de contingencia es fundamental para la visión humanista del currículo y para la postura coherentista. Es fiel a la realidad de que vivimos en un mundo de retroalimentación en el que las acciones tienen consecuencias; que lo que somos y podríamos ser afecta inevitablemente a la forma en que los demás interactúan con nosotros; que nuestra humanidad es esencialmente social y se basa en el contacto. La opinión de Sartre de que todas las elecciones implican una visión de la sociedad en la que queremos vivir significa que estamos constantemente poniendo a prueba esa visión revisando la retroalimentación de nuestras elecciones. Podemos ser arrogantes o pasivos, y nuestra determinación a serlo surge de cómo nuestra postura social encuentra un "ajuste funcional" con nuestro mundo inmediato. Tomamos decisiones, pero ¿funcionan para nosotros y para ellos?

Cuando el Bachillerato Internacional (BI) funciona bien, expone a los alumnos a retos que tienen que resolver, y el abanico de opciones, inevitablemente cada vez más amplio, se pone a su disposición a medida que escuchan las experiencias vividas por otros, de modo que su visión de la sociedad de la que desean formar parte se vuelve más

problemática y sofisticada. El estudio de la contingencia, cómo un elemento del mosaico de la vida interactúa con otros a través de la fuerza y la retroalimentación, es el proceso de descubrir, en lugar de suponer o superponer, la coherencia.

Tampoco era un inciso cuando mencionaba antes que este mismo principio sustenta la buena acción profesional. Pensemos en el agente de policía, el trabajador de salud mental de la comunidad o el trabajador social que llevan a cabo una exploración similar a la del estudiante del IB. Por supuesto, tienen una práctica a la que atender, pero en los términos introducidos por Donald Schön (1987) en EE.UU. y por Stenhouse (1975, 2012) y Elliott (1991, 2012) en el Reino Unido y Europa, la práctica profesional es una investigación, cuyo objetivo es responder a la retroalimentación para mejorar constantemente la práctica. Esta conexión casi sin fisuras entre escolarización y profesionalidad refuerza los propósitos humanistas del currículo. No sólo en el sentido obvio de que el currículo humanista basado en la indagación es una buena preparación para la vida laboral profesional, sino en el sentido más amplio de que estamos contribuyendo a la dirección moral de la sociedad y sus instituciones. Dado que nuestras instituciones sociales, desde la escuela a los juzgados y hospitales, son donde la sociedad moderna invierte sus recursos humanistas. Es a nuestras instituciones sociales que los ciudadanos buscan apoyo humanista, y para que los estudiantes de la escuela sean ensayados en la forma en que la sociedad humanista funciona a través de las relaciones contingentes, las expectativas adecuadas de las interacciones institucionales se difunde y se prepara. Es, en este sentido que podríamos decir, con John Dewey, que los alumnos no se preparan para ser ciudadanos - son ciudadanos.

Mejor sería decir que en las escuelas y en las aulas son nuestras instituciones sociales en las que se están preparando para su papel de ciudadanos. Una concepción humanista de la escuela y del currículo nos obliga a realizar esta inversión para respetar adecuadamente la autonomía y los derechos de los jóvenes.

Schostak (1983 - otro alumno de Stenhouse) hizo precisamente esta inversión. Se decía que un problema educativo nacional fundamental en aquella época eran los alumnos "inadaptados" a la escuela, es decir, contrarios a los requisitos de comportamiento de la disciplina escolar. Schostak llevó a cabo un extenso estudio de caso de una escuela, documentando cuidadosamente las experiencias tanto de los profesores como de los jóvenes. Descubrió que los jóvenes supuestamente recalcitrantes actuaban de forma perfectamente racional, en su propio interés y de acuerdo con sus propios valores a menudo educativos. Era la escuela la que tenía unos valores y una racionalidad demasiado estrechos para poder responder a sus necesidades. La escuela era incapaz de adaptarse a la cultura de los jóvenes. Schostak tituló su libro *La escuela inadaptada*.

Realidades tristes, futuros felices

Hay pocas perspectivas inmediatas de implantar un currículo humanista, de negar la literalidad e insistir en la incertidumbre y la ambigüedad y de reconocer al alumno como su propio teórico de la vida. La derecha enérgica no lo tolerará; los liberales no se arriesgarán; la izquierda, incluidos los socialrealistas, están demasiado centrados en el combate teórico de alto riesgo. Estamos en manos de los tecnicistas, los que afirman, como hizo el Primer Ministro británico Tony Blair, que "no hay ideología en la educación". Estamos atrapados aquí para el futuro previsible.

Pero la situación es patológica. A medida que la crisis económica, política, climática y cultural afecten a las vidas y opciones de los jóvenes, su educación y escolarización parecerán más opresivas, demasiado restrictivas para permitir una acción independiente, demasiado estrechas para dar libertad de respuesta autónoma. Aumentará la presión en favor de una educación más receptiva y abierta. Tal vez puede por supuesto ocurrir lo contrario: Que la desinformación y la negación de la autodeterminación individual triunfen y la libertad dé paso a la conformidad y la domesticación. Esas fuerzas también son

fuertes y están en pleno funcionamiento. Hemos visto el choque de estos dos estados en otros lugares. En Chile, por ejemplo, donde los estudiantes escolares salieron a las calles para oponerse, primero, al status quo educativo y, después, a las reformas conservadoras. Los estudiantes de la Universidad de Manchester en el Reino Unido, se rebelaron contra un plan de estudios de Economía conservador que había perdido sus raíces en la filosofía moral, y forzaron un cambio en el plan de estudios.

Estos y otros, incluido el movimiento del 15M en España, son ejemplos momentáneos, escaramuzas a pequeña escala que hablan de fuerzas subyacentes. Se suprimen o asimilan fácilmente. Pero lo que hemos aprendido a lo largo de la historia es que el Humanismo Europeo ha ejercido fuerzas aún más masivas sobre el cambio social, como la hierba que crece a través del hormigón, inexorable, acumulativa. A lo largo de cientos de años, la sociedad ha cedido a los imperativos humanistas, y el plan de estudios debe seguirle. ¿A quién dirigimos nuestra mirada en busca de esta visión más optimista?

Rorty (1998, 1999), el defensor moderno predominante del pragmatismo filosófico, nos proporciona una narrativa. Sostiene que a medida que la sociedad se vuelve más compleja que los líderes sociales deciden reconocer y abordar esa complejidad, nos damos cuenta de nuevos retos, de problemas y dilemas polifacéticos. La necesidad es ampliar la base de recursos para abordarlos, ampliar, si se quiere, la base de competencias. De ahí la aparición y el rápido crecimiento de las profesiones y de la gama de profesiones; de ahí la universalización del acceso a la educación; de ahí la aparición, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, de la masificación de la enseñanza superior. Al mismo tiempo, las exigencias de crecimiento de las economías capitalistas insisten en una base de consumidores cada vez más amplia. El resultado neto de estas presiones es una expansión de las oportunidades educativas y de las libertades personales. Para Rorty, el cambio social obliga a reorientar gradualmente la educación hacia lo que él denomina (siguiendo

a David Hume) "los sentimientos", es decir, la empatía, la tolerancia de la diferencia y el placer de la discusión. El avance moral es un subproducto del cambio social.

Así que estamos con Rorty y esperamos un futuro más expansivo, aunque nos veamos

Referencias

Dennett, D.C. (2018) *From Bacteria to Bach and Back: the Evolution of Minds*. Norton

Elliott, J. (1991). *Action-Research for Educational Change*. Open University Press

Elliott, J. (1999) Sustainable Society and Environmental Education: future perspectives and demands for the educational system. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 325-340. <https://doi.org/10.1080/0305764990290303>

Elliott, J. (2012). *Reconstructing Teacher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126066>

von Glasersfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of science* 6(1), 31-43. <https://doi.org/10.1023/A:1011345023932>

Goodlad, J.I. (1967) The Humanistic Curriculum. *Music Educators Journal* 53(7) pp. 91-95. <https://doi.org/10.2307/3391034>

Hoffman, D.D. (2020) *The Case Against Reality: How Evolution Hid the Truth from Our Eyes*. Penguin

Kushner, S. (2010). Falsifying (music) education: surrealism and curriculum. *Critical Education*, 1(4) (on-line journal).

Kushner, S. Cochise, A. Courtney, M. Sinnema, C. Brown, G. (2015). A case

obligados a soportar un mundo de austeridad económica cuya triste progenie es la austeridad cultural e imaginativa. Un currículo humanista sigue siendo una vela encendida en esa ventana que da a un mundo convulso.

study in whole-school innovation' final report from the independent evaluation of the International Baccalaureate (Primary Years Program) in New Zealand, Singapore: International Baccalaureate (available from the author: savillekushner456@gmail.com)

Kushner, S. (2022) *School: an Exposé*, UK/USA: Savvy On-line Publishers, available at: <https://amzn.to/3wf2Wzc>

Rorty, R. (1998) *Truth and Progress*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625404>

Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin

Sartre, J-P. (2013) *Existentialism is a Humanism*. Yale University Press

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Seth, A. (2021) *Being you: a New Science of Consciousness*. Penguin Random House

Sereny, G. (2011). *Into that darkness: An examination of conscience*. Vintage Books

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Macmillan

Stenhouse, L. (2012). Research as a basis for teaching. In J. Elliott & N. Norris (Eds.) *Curriculum, Pedagogy and Educational Research* (pp. 122-136). Routledge.

Authors / Autores

Kushner, Saville (skushner@drew.edu, savillekushner456@gmail.com)  0000-0002-9586-7832

Saville Kushner es Catedrático Emérito de la Universidad de West of England, Inglaterra, y profesor adjunto en la Drew University, Estados Unidos. Ha escrito numerosos libros sobre el método narrativo y la educación. Su libro más reciente es *School: an Exposé*. [www.savillekushner.com]



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).