

M O N O G R Á F I C O

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULUM. POSIBILIDADES Y ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM

IVOR F. GOODSON (*)

I. INTRODUCCIÓN

En nuestros estudios sobre escolarización, currículum es una «palabra clave» en todo el sentido de la definición de Raymond Williams (1). El uso de dicha palabra y su lugar en nuestro discurso sobre la escolarización debe examinarse detenidamente porque «como cualquier otra reproducción social es el ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación». «Currículum» es una palabra clave con potencial importante para la exhumación, el examen y el análisis eruditos.

En efecto, los conflictos sobre la definición del currículum escrito ofrecen la evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización. Sólo por esta razón es importante desarrollar nuestros conocimientos sobre este tipo de conflictos curriculares. Pero el conflicto en torno al currículum escrito tiene a la vez un «significado simbólico» y un significado práctico: al expresar públicamente las aspiraciones e intenciones que deben inspirar el currículum se establecen criterios para la evaluación y estimación pública de la escolarización. En este sentido, se establecen con ello públicamente las «normas básicas» para la evaluación o la comparación de la práctica. La asignación financiera y de recursos está vinculada análogamente a estas normas básicas de los criterios curriculares.

Ahora bien, las formas anteriores —pasadas— de reproducción nos limitan aunque nos convirtamos en creadores de formas nuevas. Para el caso del currículum, la relación entre las definiciones anteriores y el potencial presente tiene una enorme importancia para el estudio del currículum. Jackson (1968) describió tal situación (en una dicotomía en cierta medida falsa) como definición *preactiva* del currí-

(*) Universidad de Western Ontario (Canadá).

(1) Williams, R. *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. Nueva York, Oxford University Press, 1976.

culum y realización *interactiva* del currículum (2). Maxine Green (1971) desarrolló una noción doble del currículum que favorece nuestra comprensión de la distinción. Esta autora describe la concepción generalizada del currículum como «una estructura de conocimiento presentado socialmente, externo al conocedor y que está ahí para ser dominado» (3). Esto supone presentar la definición preactiva como currículum, pero frente a ello, Greene yuxtapone una noción del currículum como: «una posibilidad para el que aprende, en cuanto persona real fundamentalmente interesada en darle sentido a su mundo vital». M. F. D. Young (1977) utilizó esta distinción para desarrollar dos enfoques del currículum. Al primero le llama el «currículum como hecho». Young sugiere que:

«El 'currículum como hecho' debe considerarse algo más que un mero espejismo o un barniz superficial en las prácticas de alumnos y profesores en el aula; debe concebirse como una realidad social histórica específica que expresa un modo particular de relación entre los hombres. El 'currículum de hecho' resulta engañoso porque se presenta como dotado de vida propia y enmascara las relaciones humanas en las que se encuentra inmerso, como cualquier otra concepción del conocimiento. Así, la educación se convierte en algo incomprensible e incontrolable para el hombre.»

El autor continúa argumentando que la noción de «currículum como práctica» puede igualmente desorientarnos en la medida en que:

«Reduce la realidad social del 'currículum' a las intervenciones y acciones subjetivas de profesores y alumnos, lo que limita nuestra comprensión del proceso de aparición histórica y la persistencia de concepciones concretas, del conocimiento y de convenciones concretas (por ejemplo, las materias escolares). En la medida en que tenemos limitada nuestra capacidad para ubicar históricamente los problemas de la educación contemporánea, sufrimos también una limitación para la comprensión y el control» (4).

Desde este punto de vista podemos comprender en parte el alcance del debate y el conflicto que probablemente genere la palabra currículum. En cierto modo, es presumible que la defensa de la noción del «currículum como hecho» conceda prioridad al «asentamiento» intelectual y político pasado como algo consagrado en el currículum escrito. Por su parte, el «currículum como práctica» da más bien prioridad a la acción contemporánea y permite acciones contradictorias, aberrantes o trascendentes en relación con la definición preactiva.

Esto ha llevado a menudo a los reformistas a intentar ignorar las definiciones preactivas, considerándolas una herencia del pasado, y a procurar crear espontáneamente nuevas normas básicas para actuar. En términos curriculares estos supone intentar ignorar que las circunstancias «se originan, establecen y transmiten directamente del pasado». Déjenme ponerles un ejemplo de cómo funciona esto, ya que refrenda fundamentalmente la tesis que deseo exponer

(2) Jackson, P. *Life in Classrooms*. Nueva York, Holt Rinehart and Wiston Inc., 1977, pp. 151-152. (*La vida en las clases*. Madrid, Paideia-Morata, 1991).

(3) Greene, M. «Curricular and consciousness», *The Record*, 3, 2, 1971.

(4) Young, M. y Whitty, G. *Society, State and Schooling*. Lewes, Falmer, 1977, p. 237.

aquí. A finales de los años sesenta y en los setenta un número reducido de escuelas polivalentes de Inglaterra y Gales empezaron a abordar seriamente el problema de cómo concebir un currículum que *todos* los alumnos pudieran aprender. He dicho que se trataba de un «número reducido» de escuelas, no para negar la importancia del trabajo que se llevaba a cabo en todas las escuelas polivalentes, sino simplemente para recordar a los lectores que la mayor parte de las escuelas polivalentes seguían enseñando en esa época diversos currículos heredados o adoptados en su mayor parte del anterior sistema tripartito. Una de las escuelas polivalentes más radicalmente transformadoras fue la *Countesthorpe Upper School* de Leicestershire, que estaba profundamente comprometida en la educación de todos sus alumnos y subrayaba sobre todo la «autonomía» de éstos. Para el cuerpo docente esto significaba:

«...que cada alumno debía ser el responsable de determinar la elección y dirección de la propia trayectoria de sus estudios con la ayuda y apoyo de sus profesores. La tarea que nos impusimos fue la de crear las condiciones necesarias para que pudiera desarrollarse la autonomía. No pretendíamos someternos mansamente a los caprichos y fantasías de cada alumno, porque si los profesores no están dispuestos a ser positivos, enérgicos y ambiciosos en lo que esperan de sus alumnos, no pueden pretender crear las condiciones para fomentar la autonomía» (5).

Los problemas afrontados en los primeros años de la escuela se centraban en cierta medida en la elección de las «expectativas» que merecían una actitud «positiva, enérgica y ambiciosa». Aquí, la naturaleza minuciosa de la reforma tropezaba con las definiciones preactivas y las estructuras precedentes. Por ello, las expectativas se centraban en las disciplinas existentes:

«Nuestro compromiso se centró en las principales disciplinas del pensamiento humano, en las formas tradicionales del conocimiento: Matemáticas, Ciencias, Humanidades y Artes. Estábamos convencidos, y lo seguimos estando, de que todos los alumnos tenían capacidad para desarrollar su conocimiento en todas esas vertientes, y que nuestra tarea era ayudar a cada alumno a conseguirlo» (6).

Se pone aquí de manifiesto hasta qué punto las aspiraciones prácticas más idealistas heredan normalmente formas anteriores de currículum preactivo. El pasado y el presente entran en conflicto, y al hacerlo establecen unos claros parámetros para el logro de objetivos contemporáneos.

En *Countesthorpe*, esta situación llevó a algunos practicantes a abogar por una «reconstrucción general del conocimiento» y por la realización de nuevos experimentos internos. Tomemos la siguiente profecía formulada en 1973:

«Tal y como están organizadas muchas materias actualmente, no parece claro ni fácilmente posible transformar el modo de impartirlas en un estilo de trabajo escolar más autodirigido e informal. Bajo estas circunstancias, es bastante probable caer de nuevo en las antiguas polarizaciones. Por un lado, la tradición del curso formal seguirá siendo considerada en su mayor parte una «cobertura» aburrida, inefi-

(5) Armstrong, M. y King, L. «Schools with schools», en J. Watts (comp.), *The Countesthorpe Experience*, Londres, George Allen and Unwin, 1977, p. 54.

(6) *Ibid.*

caz y superficial de las materias en su camino hacia el anquilosamiento. Por otro lado, la defensa del aprendizaje basado en los recursos se considerará una denigración tanto del rigor como de la disciplina en el dominio de las materias. Lo que espero es que se arrumbe este antiguo problema y se aborde en lugar de él la cuestión de *cómo* puede reactivar y reconstituirse una más amplia variedad de materias del tipo contemplado en currícula y programas para extenderse de modo que resulten más diversamente accesibles y atractivas para mentes en desarrollo intrincadas en mayor medida en la estructura de un rico entorno escolar» (7).

En esta cita es posible discernir la forma por la que las anteriores definiciones de currículum (como materia) delimitan el debate contemporáneo (así como la noción). A no ser que estas definiciones anteriores puedan sustituirse rápidamente, caeremos de nuevo en las «antiguas polarizaciones» (y modelos de relación social y reproducción).

Este ejemplo puede hacernos entender lo importante que resulta comprender los conflictos anteriores sobre la definición preactiva del currículum. En esas circunstancias es políticamente ingenuo y conceptualmente inadecuado argumentar que «lo que importa es la práctica en el aula» (lo que sería tan desatinado como pretender mantener la política fuera de la educación). Así mismo es importante, y de modo especialmente obvio en este caso, comprender los parámetros anteriores para la práctica. No obstante, lo que debe quedar claro también es que las definiciones intelectuales que emanan del currículum escrito no son las únicas que tienen fuerza.

El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones. Tomemos algo comúnmente aceptado en el currículum preactivo, la asignatura escolar: aunque el currículum escrito define los fundamentos racionales y la retórica de la asignatura, ésta es sólo el aspecto más tangible de un entramado de recursos, finanzas y análisis así como del material y los intereses profesionales asociados. En esta simbiosis, es como si el currículum escrito proporcionara una guía para la retórica legitimadora de la escolarización, promovida a través de modelos de asignación de recursos, de atribución de estatus y de distribución profesional. En resumen, el currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización.

En mi libro *The Making of Curriculum* (1988), y en este trabajo que procede del mismo y de otros materiales posteriores, me centro en la «construcción del currículum» en el nivel preactivo. Dos son los motivos que me llevan a hacerlo. El primero es que el estudio del conflicto sobre la definición preactiva del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de los intereses e influencias que actúan a este nivel. El segundo, que dicha comprensión estimulará nuestro conocimiento

(7) *Op. cit.*, p. 62. Citando a D. Hawkins.

de los valores y objetivos representados en la escolarización y de la forma en que la definición preactiva puede establecer parámetros para la realización y negociación interactiva en el aula y en la escuela.

Además, al centrarme en la definición preactiva del currículum escrito como constituyente de la construcción del currículum, no deseo específicamente ofrecer ayuda y sostén a una noción exclusiva de «currículum como hecho». En cualquier noción progresiva del currículum (y de la construcción del currículum) debería tomarse como componente central el currículum tal como se aplica en la práctica. Pero, a mi entender, la creencia absoluta en la facultad del currículum para «cambiar el mundo» es insostenible en la práctica (como parece ilustrar el anterior ejemplo histórico). Alienta esta opinión la actual etapa de subdesarrollo de nuestros conocimientos sobre el currículum preactivo. Los conocimientos sobre la construcción del currículum ayudarán a proporcionar mapas cognoscitivos de los objetivos y estructuras antecedentes que preceden y situán la práctica contemporánea.

II. EL CURRÍCULUM COMO CONFLICTO SOCIAL

Son fundamentales para el proyecto de reconceptualización profunda de los estudios curriculares los diversos ámbitos y niveles en los que se produce, negocia y reproduce el currículum. La marcha hacia una visión constructivista más histórica y social del trabajo curricular exigiría la consideración de todos estos ámbitos y niveles. Evidentemente ésta es una empresa para toda una cohorte de eruditos, y por el momento sólo puedo ofrecer o señalar algunas partes del mosaico que compone una empresa de reconceptualización de esas características. Así pues, el currículum se construye en una gran variedad de ámbitos y niveles. Sin embargo, es esencial para tal variedad la diferencia entre el currículum escrito y el currículum como actividad en el aula. El peligro de estudiar únicamente el currículum escrito es evidente, ya que, como Rudolph (1977) nos advirtió:

«La mejor manera de interpretar erróneamente un currículum es basándose en un catálogo o programa. Es algo tan inerte, tan incorpóreo, tan desconectado, que a veces engaña intencionadamente» (8).

Como he apuntado, esto lleva a menudo a la afirmación o suposición de que el currículum escrito es en realidad irrelevante en la práctica: que la dicotomía entre el currículum adoptado tal como está escrito y el currículum activo tal como se vive y se experimenta es completa e inevitable. Hay diversas versiones de la tesis de la dicotomía completa. Algunas versiones de la «teoría de la conspiración» sostendrían que, puesto que la escolarización, y especialmente la escolarización estatal, está íntimamente relacionada con la reproducción económica y social y es obligatoria y está infradotada, son virtualmente inevitables algunas

(8) Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636*. San Francisco, Jossey Bass, 1977, p. 6.

características irremediables de la práctica en el aula y en la vida (verdadero) y que, por tanto, la «retórica» del currículum escrito es fundamentalmente irrelevante (no probado). Más común es el punto de vista «expresivo», del que es perfectamente ilustrativo el siguiente comentario de Cuban (1984) sobre la escolarización en Estados Unidos:

«Al examinar cómo conformaron el currículum las diferentes fuerzas y sus consecuencias en el aula durante el último siglo, utilicé la metáfora del huracán para distinguir entre la teoría curricular, la dirección de los estudios, los materiales y la instrucción en el aula. Los vientos huracanados barren el mar levantando olas de seis metros de altura, las aguas turbulentas se arremolinan una braza por debajo de la superficie, mientras en el suelo oceánico reina una calma imperturbable» (9).

Por supuesto que la analogía de Cuban está en consonancia con una gran parte de nuestros conocimientos y experiencia sobre los intentos de reforma curricular. Sin embargo, incluso dentro de su ejemplar estudio sobre cómo enseñaban los profesores emergen datos que apuntan la existencia de conflictos sobre «lo que cuenta como currículum» y, por consiguiente, sugieren la forma en que se construyeron algunas «predeterminaciones» aparentes de la situación.

Esto implica que puede haber tenido un debate previo sobre lo que considera un currículum (y una teoría curricular) que se resolvió de un modo que ahora se presenta como un hecho consumado, como resuelto de una vez por todas. Por tanto, cuando Cuban resalta la constancia de la práctica en el aula, los parámetros de dicha práctica en relación con las diferentes versiones de los currícula quedan sin analizar. Esto le lleva a incluir citas como la que sigue:

«Tenemos mucho trabajo. El currículum está sobrecargado y tenemos que realizar muchas evaluaciones, mucho papeleo. Además yo enseño español en primer grado. Esta materia no se encuentra en el currículum. Un viernes de cada dos cocinamos. Tampoco está en el currículum. Pero noto que necesitan estos extras» (10).

Así pues, esta visión investigadora de la práctica, aunque sea histórica, deja sin analizar cuestiones importantes sobre lo que cuenta como currículum y sobre la forma en que otras áreas curriculares potenciales se convierten simplemente en «extra». Puede que exista constancia en la práctica en el aula, pero ¿no forma parte de esta historia el conflicto histórico sobre estos precursores de la práctica y la construcción y reconstrucción de estos parámetros? Incluso aunque exista una dicotomía entre el currículum escrito, la teoría curricular y la práctica, ¿no forma parte esa dicotomía de una controversia continua, de una situación que más que ser inevitable está en cierto sentido «lograda»?

Es cierto que las consideraciones sobre las relaciones entre la teoría y la práctica indican la existencia de amplias variaciones en la brecha que las separa. La dicotomía, lejos de ser amplia e inabordable, parece ser, por lo menos parcialmente,

(9) Cuban, L. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980*. Nueva York, Longman, 1984, p. 2.

(10) *Ibid.*, p. 255.

abordable y muy variable a lo largo del tiempo. Simon (1985) examinó las relaciones entre teoría y práctica en tres períodos: 1880-1900, 1920-1940 y 1940-1960. En el primer y tercer períodos encontró «una estrecha relación entre teoría y práctica». Por ejemplo, en el período 1880-1900:

«Debido a todo un conjunto de razones, y por motivos diversos, se pensó que debía educarse a las masas, o por lo menos escolarizarlas, y así se hizo. Toda esa empresa fue impulsada por una ideología —o postura teórica— que subrayaba la educabilidad del niño normal, un punto de vista sostenido por los avances en el campo de la psicología y la fisiología en relación con el aprendizaje humano» (11).

La cuestión es que el potencial para una relación estrecha o, en el otro extremo, la falta de relación entre teoría y práctica o entre currículum escrito y currículum activo depende de la naturaleza de la construcción preactiva de los planteamientos y teorías curriculares, así como de la realización interactiva del currículum en el aula.

Nuestros conocimientos actuales sobre construcción preactiva son tan escasos que cualquier estudio concienzudo de las relaciones entre preactivos y prácticas es prácticamente irrealizable. Por ello, antes de llevar a cabo cualquier estudio de este tipo hay que empezar por analizar la construcción social de los currícula. El estudio constructivista tiene el valor intrínseco de permitir penetrar en los supuestos intereses implicados en la construcción del currículum. Al fomentar nuestra comprensión del modo en que se negocian algunos parámetros de la práctica, dicho trabajo debe facilitar estudios posteriores sobre las relaciones entre la construcción preactiva y la realización interactiva.

Esto no significa, desde luego, que sugiramos la existencia de un vínculo directo o claramente discernible entre lo preactivo y lo interactivo, ni que en ocasiones lo interactivo no pueda subvertir o trascender lo preactivo. Pero sí es defender que la construcción preactiva puede establecer parámetros importantes significativos para la realización interactiva en el aula. Por eso, a no ser que analicemos la construcción del currículum tendremos la tentación de aceptarlo tal como es y de buscar variables dentro del aula o, por lo menos, dentro del ámbito escolar individual. Estaríamos aceptando como «tradicionales» y «predeterminadas» versiones de currícula que, analizadas más detenidamente, pueden considerarse como la culminación de un conflicto largo y continuo.

Respaldarán esta opinión dos ejemplos finales que espero ilustren la importancia potencial del análisis de la construcción del currículum. Vulliamy (1976) estudió los orígenes de lo que «se considera música en la escuela», y llegó a la conclusión de que la definición de la música en la escuela como materia curricular que se centra en la «música seria» abarca un conjunto de prioridades sociales y políticas que tienen por consecuencia inevitable la orientación pedagógica y la realización potencial dentro del aula. En este caso la construcción del currículum determina claramente los parámetros de la práctica:

(11) Simon, B. *Does Education Matter?* Londres, Lawrence and Wishart, 1985, p. 49.

«Mi análisis de la enseñanza de la música entendida como materia sugiere que en el caso de la música tenemos una estratificación rígida del conocimiento, y es tal vez el más claro ejemplo existente en el currículum escolar de la rígida diferenciación entre el conocimiento basado en la materia ('música seria'), que es la cultura musical de la escuela, y el conocimiento cotidiano (música 'pop') que es la cultura musical de la mayoría de los alumnos de la escuela» (12).

La teoría curricular para la formación de los profesores de música ha reforzado a menudo esta dicotomía. Brocklehursts (1962), por ejemplo, defiende que:

«La principal finalidad de la apreciación musical es inculcar el gusto y comprensión de la buena música. Sin duda, la labor de los profesores es hacer todo lo posible para evitar que los jóvenes caigan en las redes de los suministradores de la música popular comercial» (13).

En la construcción del currículum de la música el conflicto entre la música seria y la música popular se resolvió claramente a favor de la primera. Tenemos percepciones de un conflicto no sólo sobre los aspectos intrínsecos del currículum sino también sobre sus objetivos potenciales. ¿Qué tipo de educación de masas se persigue cuando lo que es popular no sólo se ignora sino que se desdeña claramente? ¿Es recomendable analizar la práctica en el aula sin tener en consideración este conflicto crítico precedente sobre la definición y construcción del currículum? Cuando la investigación se limita a la realización inmediata del conocimiento de la materia se corre un grave peligro de sufrir de una miopía en el aula que inevitablemente oscurece y enmaraña un componente central en las complejidades de la vida en el aula.

Otro ejemplo histórico puede sugerirnos una respuesta. En *Science for the people*, David Layton (1973) describe un movimiento en el desarrollo inicial del currículum científico escolar llamado la «Ciencia de las Cosas Comunes» (14). En este currículum, las experiencias de los alumnos sobre el mundo natural, sobre sus hogares y sobre su vida y trabajos diarios formaban la base de sus investigaciones científicas en la escuela (casi por analogía sería como enseñar música a través de su no experiencia de la música seria). Pero el currículum se limitaba a las escuelas elementales con una clientela fundamentalmente procedente de la clase obrera. Layton y los informes gubernamentales de la época ofrecen claras pruebas de que la ciencia de las cosas comunes permitió alcanzar un considerable éxito práctico en las aulas. Sin embargo, sería erróneo considerar por ello que el problema estaba resuelto y que la ciencia de las cosas comunes proporcionaba la base para la definición de la ciencia escolar. Nada más lejos de la realidad. Poderosos intereses propugnan otras definiciones de ciencia escolar. Lord Wrottesley presidió un Comité Parlamentario de la Asociación Británica para el Avance de la Ciencia en el que se estudió el tipo de educación científica más apropiado para las clases altas. Hodson (1987) afirma que el informe:

(12) Vulliamy, G. «What counts as school music», en G. Whitty y M. Young, *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Driffield, Nafferton, 1976, pp. 24-25.

(13) Brocklehurst, J. B. *Music in Schools*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1962, p. 55.

(14) Layton, D. *Science for the People*. Londres, George Allen and Unwin, 1973.

«reflejaba una creciente conciencia de un serio problema: que la educación científica a nivel elemental estaba teniendo un enorme éxito, particularmente en lo que al desarrollo de las capacidades de raciocinio se refería, y la jerarquía social estaba amenazada porque no existía un desarrollo correspondiente en el orden superior» (15).

Wrottesley aportó un ejemplo que confirmaba sus temores:

«...un pobre niño se adelantó cojeando para dar una respuesta; era cojo y jorobado y su macilenta y demacrada cara reflejaba claramente la historia de la pobreza y sus consecuencias... pero inmediatamente dio una respuesta tan lúcida e inteligente a la pregunta que se le había formulado que surgió un sentimiento de admiración por el talento del chico mezclado con la sensación de vergüenza al comprobar que algunos de los que ocupaban los puestos más bajos entre nuestras clases inferiores poseían más información en materias de interés general que aquellos que, por su rango, estaban muy por encima de ellos en el mundo.»

Y concluía:

«Un estado social en el que aquellos que han sido comparativamente menos afortunados por los dones de la naturaleza alcancen generalmente niveles intelectuales superiores a los que están por encima de ellos en rango sería malsano y vicioso» (16).

En 1860, poco después de estos comentarios de Wrottesley, se suprimieron las ciencias del currículum elemental. Cuando, unos veinte años después, volvieron a aparecer en el currículum de las escuelas elementales, lo hicieron de una forma muy diferente a la ciencia de las cosas comunes. Se había aceptado como visión *correcta* de la ciencia una versión suavizada de la ciencia de laboratorio pura, visión que ha persistido prácticamente de forma indiscutida hasta nuestros días. La ciencia, como materia escolar, se redefinió en gran medida para adquirir una forma muy parecida a muchos otros componentes del currículum de la enseñanza secundaria: algo puro, abstracto, un cuerpo de conocimientos encerrado en programas y libros de texto.

Empezar cualquier análisis de la escolarización aceptando sin vacilación una forma y contenido del currículum por el cual se luchó y que se consiguió en puntos históricos determinados en base a ciertas prioridades sociales y políticas y tomar dicho currículum como algo predeterminado, es renunciar a toda una gama de conocimientos y percepciones de las características del control y el funcionamiento de la escuela y del aula. Es asumir las mistificaciones de los anteriores episodios de gobierno como predeterminaciones indiscutibles. Seamos claros: estamos hablando de la sistemática («invención de la tradición») en una esfera de la producción y reproducción social —el currículum escolar— en la que las prioridades políticas y sociales son soberanas. Las historias de otros aspectos de la vida social han empezado a examinar a fondo y sistemáticamente este proceso. Hobsbawm (1985) defiende que la expresión «tradición inventada»:

(15) Hodson, D. «Science curriculum change in Victorian England: A case study of the science of common things», en I. F. Goodson (comp.), *International Perspectives in Curriculum History*. Londres, Croom Helm, 1987, p. 36.

(16) *Ibid.*, pp. 36-37.

«...incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas como las que emergen de forma menos discernible en un período breve y determinable en el tiempo —tal vez algunos años— y que consiguen implantarse con gran rapidez.»

Eric Hobsbawm define el asunto del siguiente modo:

«Se entiende por tradición inventada un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por normas aceptadas abierta o tácitamente, de naturaleza ritual o simbólica que intentan divulgar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que automáticamente implica continuidad con el pasado. De hecho, en la medida de lo posible, normalmente intentan establecer una continuidad con un pasado histórico adecuado» (17).

En este sentido, la construcción del currículum puede considerarse como un proceso de invención de la tradición. De hecho, este lenguaje se utiliza a menudo cuando se yuxtaponen las «disciplinas tradicionales» o las «materias tradicionales» a ciertas innovaciones «modernas» en temas de integración o centrados en el niño. La cuestión es, sin embargo, que el currículum escrito es el supremo ejemplo de invención de la tradición: pero como toda tradición, no es algo predeterminado ahora y para siempre, es una herencia que hay que defender y en la que las definiciones deben construirse y reconstruirse con el tiempo. Dicho de forma sencilla, si los teóricos del currículum, los historiadores y los sociólogos de la educación ignoran sustancialmente la historia y la construcción social del currículum, resulta más fácil la mistificación y la reproducción de la forma y contenido del currículum «tradicional».

En una situación así es muy posible que se desarrolle una ideología, como la que reina hoy en día, en la que nuestra mirada se dirige hacia aulas y escuelas individuales, puesto que se considera que tienen «autonomía»; persiste la búsqueda de una enseñanza eficaz (por ejemplo, la valoración de los profesores o «profesores incompetentes»), de la «eficacia escolar» o de «mejores escuelas». Se conduce al investigador hacia el aula o la escuela individual en busca de los ingredientes para una práctica más satisfactoria. Los diferenciales de éxito se convierten en elementos fundamentales: por ejemplo, ¿por qué es una clase mejor que otra? ¿por qué los padres escogen una escuela en vez de otra? Todo esto centra la atención en la práctica individual de la escuela y del aula.

Recíprocamente, nuestra mirada se aleja de los parámetros de la práctica, de los factores comunes en situaciones de éxito y fracaso en la escolarización: se aleja del análisis histórico de la construcción social del currículum. Sin embargo, son cosas que guardan relación con la «buena» clase o el «mejor» colegio; porque esta es la historia de cómo se establecieron y consagraron estos objetivos concretos. En resumen: ha tenido que existir un conflicto previo para alcanzar la creencia de que una versión particular de la escuela debe ser considerada «buena».

(17) Hobsbawm, E. y Ranger, T. (comps.), *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, 1985, p. 1.

Como deja claro el episodio de la «ciencia de las cosas comunes», es también la historia de cómo otras metas y valores fueron derrotados. Si tomamos los parámetros actuales como predeterminados y buscamos mejores aulas y escuelas del tipo establecido, excluiríamos cualquier análisis de las alternativas fundamentales. Pero la investigación que acepta las grandes variables como hechos consumados no merece ese título: estamos trabajando en la «puesta a punto» o, siguiendo la analogía automovilística, en el «mantenimiento». En el conflicto sobre la definición del currículum importan tanto las prioridades sociales y políticas como el discurso intelectual. Por eso es necesario recuperar la historia de los conflictos curriculares del pasado. De otro modo, nuestros estudios sobre la escolarización dejarán sin plantear ni analizar una serie de prioridades y supuestos heredados que deben ocupar un lugar central en nuestro conocimiento intelectual y en la gestión práctica de la escolarización.

III. LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM

C. Wright Mills (1977) sostenía que «la producción de los historiadores puede considerarse como un gran archivo indispensable para todas las ciencias sociales» y que «toda ciencia social —o mejor, todo estudio social bien considerado— exige un ámbito histórico y el uso exhaustivo de materiales históricos» (18). Si utilizamos estos criterios es evidente que la mayoría de nuestros estudios de escuelas, y sin duda en relación con el currículum, no están «bien considerados»; el gran archivo indispensable para todas las ciencias sociales ha resultado ser prácticamente prescindible.

Al emprender estudios sobre la producción curricular se ha sostenido que la investigación histórica debe considerarse de hecho indispensable. En el capítulo 7 de mi libro *The Making of Curriculum* distingo tres niveles de estudio histórico: i) la historia vital individual; ii) el nivel de grupo o colectivo: por profesiones o comunidades que configuran materias y disciplinas; iii) el nivel de relación: las diferentes permutaciones de las relaciones entre grupos y entre individuos y grupos.

Mientras la mayor parte de los estudios curriculares han sido preceptivos o históricos, el trabajo de algunos sociólogos del conocimiento ha dirigido nuestra atención hacia el currículum como producto socio-histórico. En este sentido, su trabajo ha procurado utilizar los datos y la perspectiva históricos para dilucidar nuestro conocimiento del currículum y su relación con la escolarización. Pero el uso de los datos históricos no supone ni mucho menos el uso de métodos históricos. Existe el peligro de «asaltar» la historia, en la que los estudios abarcan siglos de cambios de contenido y contexto a todos los niveles. Por eso es necesaria una comprensión *evolutiva* (aunque no en un sentido darwiniano incontestado) más sistemática de cómo se negocia el currículum. Hay que procurar asegurarse de que las historias tengan conexiones evolutivas, en parte para protegerse fren-

(18) Wright Mills, C. *The Sociological Imagination*. Londres, Pelican, 1977, pp. 161-162 (*La imaginación sociológica*. México, F.C.E., 1961).

te a las «incursiones», pero más constructivamente para facilitar el uso de dichas historias en el desarrollo de estructuras teóricas. No se puede adoptar una tesis de continuidad, sino que se debe comprobar (o refutar) con el tiempo. El examen de la transformación y reproducción práctica del currículum con el tiempo ocupa decididamente el centro de la empresa tanto sociológica como histórica. Pero cometidos tan complejos no pueden abordarse por medio de «instantáneas» de acontecimientos singulares que pueden ser completamente aberrantes y carentes de importancia general.

En este sentido, intentar ofrecer macroteorías sobre la escolarización y el currículum sin disponer de estudios empíricos relacionados sobre cómo se ha negociado el currículum a mediana y pequeña escala a lo largo del tiempo es utilizar una secuencia metodológica insatisfactoria y muy peligrosa. Por otro lado, el desarrollo de estudios sobre la complejidad de la acción y negociación del currículum a lo largo del tiempo es un método adecuado para abordar la teoría. Además de actuar como «semillero» para la teoría, dicho trabajo es un complemento vital para la teorización a gran escala.

Modalidades de estudio histórico

La defensa del currículum como fuente principal en la investigación sobre la escolarización y de la yuxtaposición de la historia y del estudio curricular plantea un problema básico evidente. La historia no es primordialmente una modalidad de estudio teórico. Trata, sobre todo, situaciones históricas particulares que son únicas en su naturaleza. El proceso de explicación, generalización y teorización es obligadamente secundario para la comprensión a este nivel. Ricoeur (1981) lo expresa del modo siguiente:

«La explicación en la historia no es un fin en sí mismo: sirve de mediadora en la comprensión histórica, que está ligada a su vez a la narrativa del texto histórico» (19).

Empero, aceptar la primacía de la búsqueda de la comprensión de situaciones y acontecimientos históricos aislados no significa negar el potencial explicativo de la historia. En este sentido la cita de Ricoeur es exacta: hay un lugar para la explicación, incluso aunque sea preponderante. Por otra parte, la *repetición* de factores y acontecimientos en una serie de lugares concretos puede ayudar a discernir los marcos en los que se inscribe la explicación y a comprobar y contribuir a la teoría.

Los historiadores del currículum necesitan asegurarse de que su capacidad para desarrollar su «gran archivo indispensable para todas las ciencias sociales» conecta de forma óptima con las estrategias para la explicación y la teorización. El presente debate sobre el *realismo* en la filosofía de la ciencia es un ejemplo instructivo.

(19) Ricoeur, P. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981, p. 17.

Roy Bhaskar (1978) mantiene que las explicaciones realistas desarrollan la distinción entre las regularidades observadas y esos «mecanismos» subyacentes que explican dichas regularidades. Bhaskar distingue tres niveles de realidad: primero los «mecanismos», procesos causalmente eficaces, segundo los «acontecimientos», las consecuencias o efectos de los mecanismos, y tercero las «experiencias», o apreciaciones subjetivas de ciertos acontecimientos. Bhaskar afirma que:

«Una vez admitido que los mecanismos y estructuras pueden considerarse reales, podemos ofrecer una interpretación de la independencia de las leyes causales del modelo de los acontecimientos, y *a fortiori*, del fundamento racional de la actividad experimental. Porque la base real de esta independencia se encuentra en la independencia de los mecanismos generadores de la naturaleza con respecto a los acontecimientos que generan. Dichos mecanismos perduran cuando no actúan...»

Algunos de estos mecanismos:

«Actúan a través del flujo de condiciones que determinan si son activos y codeterminan las consecuencias manifiestas de su actividad. Ello supone, pues, que los mecanismos generativos permanecen cuando están inactivos y actúan incluso cuando, como ocurre en los sistemas abiertos, no hay una relación directa entre la ley causal que representa el modo característico de funcionamiento del mecanismo y la serie concreta de acontecimientos que tienen lugar» (20).

Basándose en Bhaskar, Olin Wright observa un proceso realista de explicación que comprende el siguiente curso:

1. se identifican las regularidades (dentro de un campo conceptual que haga posible observar dichas regularidades);
2. se postula un mecanismo en la imaginación: se *inventa* por medio de la actividad creadora del científico, que actúa basándose en explicaciones y teorías existentes;
3. se comprueba luego mediante la investigación empírica (experimentación, cuasi-experimentación o cualquier otro procedimiento) la realidad de las entidades y de los procesos postulados en el mecanismo (21).

Aquí es evidente que la actitud ante la teoría es completamente diferente para el historiador. Pero, al mismo tiempo, debería resultar evidente que el estudio histórico puede ser un medio útil para las investigaciones que puedan probar o contribuir a dichas teorías. A continuación pueden identificarse o examinarse a fondo las «regularidades» o «mecanismos» que operan en escenarios históricos particulares: entonces se podrá aclarar, elaborar o modificar su estatus o existencia.

Mientras los estudios históricos pueden discernir efectivamente «regularidades», éstas tienen que estar consistentemente relacionadas con contextos históricos cambiantes. No se pueden considerar las regularidades como intemporales e

(20) Bhaskar, R. *A Realist Theory of Science*. Londres, Harvester Press, 1978.

(21) Olin Wright, E. textos no publicados.

invariables. El historiador, por así decirlo, empieza por el otro extremo. En el apartado siguiente, por ejemplo, adelantamos provisionalmente algunos marcos explicativos, determinadas regularidades, si se quiere. Pero son históricamente específicas; se refieren a un período de cierta estabilidad en la historia del currículum en el que se dio primacía a una estructura integrada de exámenes y a unas asignaciones de recursos asociadas. No siempre ha sido así, y dadas las actuales intenciones del Gobierno británico es prácticamente seguro que no lo será en el futuro. Los propios «sistemas» educativos están sometidos a los flujos históricos. No obstante, como hemos visto en anteriores ejemplos, tendemos a aceptar el sistema presente sin ponerlo en entredicho, a asumir que al menos algunas de las características más destacadas son permanentes y continuas.

Desarrollo de estudios de contexto: Un ejemplo histórico de la escolarización inglesa en el siglo xx

Los estudios emprendidos sobre historias de vida y del currículum apuntan la importancia de ciertos aspectos de la estructura del sistema educativo para la comprensión de las acciones de carácter individual, colectivo y relacional. Estas estructuras, que pueden considerarse desde el punto de vista de los actores como las «reglas del juego», aparecen en un momento concreto de la historia por razones concretas: hasta que cambian, actúan como un legado estructural que constriñe a los actores contemporáneos, pero que también los capacita. La penetración lograda por estas estructuras y el grado de similitud de la respuesta a todos los niveles permiten desarrollar algunos marcos explicativos o estudios de contexto tal como nos lo muestra, a mi entender, el siguiente ejemplo. Esto no significa defender que las estructuras son intemporales o invariables; es estrictamente un ejemplo referido a un período particular de la historia del currículum. Hay muchas indicaciones de que esta estructura curricular está siendo sometida a tensiones, y se empiezan a discernir nuevos modos de control y funcionamiento. El cambio puede ser de tal magnitud que es posible que grupos que actualmente se encuentran «fuera» del sistema educativo —como la Manpower Service Commission— se adentren en este ámbito.

El estudio histórico de la historia de la vida de los profesores y de la historia de las materias escolares en las últimas décadas dirige sobre todo nuestra atención hacia la estructuración de los intereses materiales —y a la estructuración asociada del discurso interno sobre el currículum escolar— y particularmente a la manera en que se distribuyen los recursos y las oportunidades profesionales y en que se atribuye el estatus. Nos centramos aquí en la política económica del currículum, y en especial en el «convencionalismo» de la materia escolar.

El período histórico principal para la aparición de esta destacada estructura fue el comprendido entre 1904 y 1917. Las *Secondary Regulations* de 1914 (en las que Morant representó un papel definitorio central, como explicaré en el último apartado de este estudio) enumeran por orden de prioridades las materias adecuadas para la educación en las *grammar schools* secundarias. Estas eran fundamentalmente las que se han dado en considerar materias «académicas», visión ésta con-

firmada y consolidada por su inclusión en los exámenes del Certificado Escolar creados en 1917.

1.1. Desde 1917 en adelante las materias de examen, las materias «académicas», heredaron el tratamiento prioritario en cuanto a financiación y recursos reservado a las *grammar schools*. Hay que decir que el propio sistema de examen se había desarrollado para una clientela comparable. La creación de estos exámenes en 1858 fue la respuesta de las universidades a las peticiones de ayuda al desarrollo de «escuelas para las clases medias». (La génesis de los exámenes y su posterior posición central en la estructura de los sistemas educativos son un ejemplo particularmente apropiado de la importancia de los factores históricos para quienes desarrollan teorías sobre el currículum y la escolarización).

1.2. La estructura de los recursos ligada a los exámenes sobrevivió de hecho a los cambios posteriores en el sistema educativo (aunque estos están actualmente en tela de juicio). Byrne (1974), por ejemplo, señaló que «se ofrecen más recursos a los estudiantes capacitados y, por tanto, para las materias académicas», pero ambos conceptos siguen siendo sinónimos «ya que se supone que se precisa obligadamente más personal y mejor pagado, y más dinero para equipamiento y libros».

1.3. Los intereses materiales de los profesores —su salario, su promoción y sus condiciones— están íntimamente interrelacionados con la suerte de la materia en la que están especializados. Dentro de las escuelas, las materias escolares se organizan en departamentos. La carrera del profesor de una materia se desarrolla dentro de dichos departamentos y el estatus del departamento depende del estatus de la materia. La materia «académica» se sitúa en el vértice de la jerarquía de materias porque la asignación de recursos se basa en la presunción de que dichas materias son idóneas para los alumnos «capacitados» que se considera deben recibir un trato favorable (lo mismo ocurre, por supuesto, a la inversa).

1.4. Así pues, en las escuelas secundarias el material y el propio interés de los profesores de las materias están relacionados con el estatus de la materia, determinado por su estatus en los exámenes. Las materias académicas proporcionan al profesor una estructura profesional caracterizada por mejores perspectivas de promoción y de salario que las materias menos académicas. Como prueban los capítulos anteriores, el conflicto sobre el estatus del conocimiento examinable, tal como se percibe y libra a nivel individual y colectivo, es esencialmente una batalla sobre recursos materiales y perspectivas profesionales. Es claramente ilustrativo de esta pugna el modo en que se construye y organiza el discurso sobre materias escolares y el debate sobre su forma, contenido y estructura. Las materias «académicas» son las que atraen a los estudiantes «capacitados», por lo que, «la necesidad de disciplina escolar» caracteriza el modo en que se estructura y limita el discurso sobre el currículum. El enfoque de nuestros estudios en estos puntos garantiza que la exploración se centrará en las relaciones entre aspectos de la estructura y la acción.

IV. ESTRUCTURA Y MEDIACIÓN: FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS DURANTE EL PROCESO DE ESTABLECIMIENTO DE LAS MATERIAS ESCOLARES

Los estudios de contexto en los que se consideran profesores y comunidades de una materia nos proporcionan un «mapa cognoscitivo de la influencia del currículo» (o, más llanamente, «las reglas del juego»). Esencialmente, las «reglas del juego» que se distinguen en el limitado número de estudios que se han llevado a cabo son las que están «dentro» del sistema educativo. Dado que los factores externos son también de crucial importancia, deberán elaborarse teorías de contexto más amplias si se quieren contemplar modelos más generales de cambio. Por eso, en la próxima sección se vinculan los «asuntos internos» del currículum con las «relaciones externas».

Asuntos internos

1. *«Inventción»*

1.1. En un modelo de evolución de las materias, las primeras etapas se centran en las funciones pedagógicas y utilitarias pero, evidentemente, hay etapas que proceden a la formación de grupos de materias. En esta situación, las «ideas necesarias para la creación están normalmente disponibles durante un período relativamente prolongado en diversos lugares» (22).

1.2. Westbury (1984) conceptualizó esta etapa inicial como «inventción». Estas invenciones pueden surgir de los propios educadores que ensayan nuevas ideas o prácticas; o también pueden ser a veces el resultado de las demandas del alumnao o de su resistencia a las formas existentes; o pueden surgir como respuesta a nuevos «estados de opinión». También pueden proceder de «inventciones existentes en el mundo externo» como, por ejemplo, el papel cuadriculado, los libros o los microordenadores (23).

1.3. Internamente hay una razón decisiva para que los grupos de materias adopten «inventciones». Normalmente existen «inventciones» en varios lugares durante un largo período de tiempo, pero «sólo unos pocos de estos comienzos potenciales conducen a un desarrollo posterior»:

«tal desarrollo se produce cuando las personas se interesan por la nueva idea, no sólo por su contenido intelectual, sino también como medio para establecer una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional» (24).

(22) Ben-David, J. y Collins, R. «Social factors in the origins of a new science: The case of psychology», *American Sociological Review*, vol. 31, n.º 4 (agosto 1966).

(23) Westbury, I. «Invention of curricula», Ponencia para la AERA. Nueva Orleans, abril de 1984.

(24) *Op. cit.*, Ben-David y Collins. Es instructivo señalar que tras esta afirmación, Ben-David y Collins concluyen que: «Las condiciones en las que se produce tal interés pueden identificarse y utilizarse para construir eventualmente una teoría predictiva».

2. Las materias como «coaliciones»

2.1. El modelo de proceso desarrollado por Bucher y Strauss (1976) para el estudio de las profesiones ofrece directrices valiosas para los estudiosos de las materias escolares. Según ellos, en cada profesión existen diferentes identidades, valores e intereses. Por eso, las profesiones deben considerarse una «amalgama incoherente de segmentos que persiguen diferentes objetivos de formas diferentes y que en determinados períodos históricos aparecen unidos más o menos delicadamente bajo una denominación común» (25). Los conflictos más frecuentes surgen en torno a la obtención de implantación institucional, sobre la contratación y sobre las relaciones externas con los clientes y otras instituciones. A veces, cuando conflictos de esta naturaleza se intensifican, se crean asociaciones profesionales o, si ya existen, se institucionalizan con mayor firmeza.

2.2. El modelo de profesión de Bucher y Strauss sugiere que tal vez la «comunidad de la materia» no deba considerarse como un grupo homogéneo cuyos miembros comparten valores similares y una misma definición del papel a desempeñar y que tienen unos intereses y una identidad comunes. La comunidad de la materia debe considerarse más bien como aglutinante de una serie de grupos, segmentos o facciones (denominados subgrupos de materias) contrapuestos. La importancia de estos grupos puede variar considerablemente a lo largo del tiempo. Al igual que ocurre con las profesiones, las asociaciones por materias escolares (por ejemplo, la Asociación Geográfica) a menudo se desarrollan de forma puntual en el tiempo cuando se produce una intensificación del conflicto sobre el currículum escolar y los recursos y sobre la contratación y formación.

3. Establecimiento: coaliciones en acción

3.1. Inicialmente, las materias forman a menudo una coalición muy laxa de subgrupos y de versiones todavía menos coherentes e incluso idiosincráticas que se centran en intereses pedagógicos y utilitarios.

3.2. Surge un subgrupo que defiende que su materia debe convertirse en una «disciplina académica» para poder exigir recursos y estatus.

3.3. En el punto de conflicto entre los anteriores subgrupos y el subgrupo «académico» proselitista, a menudo se forma una asociación sobre la materia. La asociación actúa crecientemente para unificar subgrupos con una *coalición dominante* que fomenta el academicismo. La coalición dominante promociona la materia como «disciplina erudita» o «ciencia real» definida por estudiosos universitarios.

(25) Bucher, R. y Strauss, A. «Professions in process», en M. Hammerslaey y P. Woods (comps.), *The Process of Schooling*. Routledge and Kegan Paul, 1976, p. 19.

3.4. La fase culminante para lograr el establecimiento de una materia «académica» es la creación de la base de «disciplina universitaria». En la actualidad, los límites de la materia están cada vez más definidos por eruditos universitarios, y para explicar el cambio curricular debemos detenernos en la estructura de sus intereses materiales y de las aspiraciones resultantes.

Relaciones externas

Como ya hemos dicho, algunas de las «invenciones» que inician el cambio curricular interno tienen un origen externo. Pero las «relaciones externas» tienen más importancia que la de meras iniciadoras del cambio a este nivel. Parece bastante evidente que para algunas materias, especialmente para las más «aplicables», la influencia de intereses industriales y comerciales puede ser sustancial. Hay que destacar que esto no significa defender una tesis de «correspondencia» directa ni la existencia de una «tradición selectiva», en la que, en última instancia, se «purgue» de las categorías curriculares aspirantes todo contenido opuesto al capitalismo.

Gran parte de los últimos trabajos realizados se han centrado en los libros de texto. Anyon (1979), por ejemplo, mostró de forma persuasiva cómo en los textos de estudios sociales estadounidenses se omite gran parte de la historia del movimiento obrero (26). Los libros de texto son claramente un factor «externo» importante, pero dependen del establecimiento interno y pueden completarse internamente. En última instancia, volvemos a encontrarnos con la cuestión referente a qué modelos de currículum interno pueden mantenerse: para que se produzca ese mantenimiento, las relaciones externas son de vital importancia.

El papel de los organismos externos a la escuela tiene una importancia central para el mantenimiento de los modelos internos de currículum. Herbert Blumer (1986) elaboró el concepto de «público» para caracterizar a los grupos que utilizan una visión colectiva de un servicio particular y, por consiguiente, contribuyen al «debate público» sobre él (27). Pero como destacó C. Wright Mills (1977):

«El problema de 'lo público' en las sociedades occidentales surge de la transformación del consenso tradicional y convencional de la sociedad medieval; en la actualidad alcanza su clímax en la idea de una sociedad de masas. Lo que en los siglos XVIII y XIX se llamaba 'públicos' se está transformando en una sociedad de 'masas'. Además, la importancia estructural de los públicos está en declive, ya que los hombres en general se convierten en 'hombres masa', cada uno de ellos atrapado en un entorno bastante impotente para poder actuar» (28).

Debido al poder de «públicos» particulares, las ideologías de los «públicos» dominantes están relacionadas con puntos de vista particulares de la educación y con

(26) Anyon, J. «Ideology and United States history textbooks», *Harvard Educational Review*, vol. 41, 1979, pp. 361-386.

(27) Blumer, H. *Symbolic Interactionism-Perspective and Method*. Berkeley and Los Angeles University of California Press, 1986, pp. 195-208.

(28) *Op. cit.*, Mills, p. 62.

«retóricas de legitimación» y «discursos» particulares. Esland (1972) empezó a conceptualizar una serie de interrogantes que rodean a esta cuestión:

«Lo que deberíamos preguntarnos sobre estos públicos es: ¿qué es lo que caracteriza su pensamiento sobre la educación? ¿Cómo cambian los umbrales conceptuales para definir la experiencia escolar válida comunicada y hacerla plausible al profesor y a otros públicos? ¿Hasta qué punto es indicativo el diálogo entre los consumidores de la educación y sus exponentes profesionales del cambio de los conceptos de orden y control? Los correlatos institucionales de estos procesos se manifestarán en el flujo profesional entre docentes y alumnos y las definiciones ligadas a estados mentales y experiencias particulares.»

Las retóricas e ideologías de los «públicos» se sitúan, naturalmente, en los procesos socioculturales que apoyan y etiquetan tipos concretos de empresa como dignos de consideración desde un punto de vista educativo (29).

El trabajo de John Meyer nos resulta muy valioso porque nos permite conceptualizar relaciones externas (30). Reid (1984) modificó su trabajo, relativo a Estados Unidos, de acuerdo con el sistema del Reino Unido. Según su planteamiento «las fuerzas y estructuras externas no surgen simplemente como fuentes de ideas, instigaciones, inducciones y coacciones, sino como definidoras y portadoras de las categorías de contenido, papel o actividad a las que la práctica de las escuelas debe aproximarse para obtener apoyo y legitimación». En resumen, estos grupos externos son elementos vitales en la formación discursiva, en el modo en que se construye y organiza el debate sobre el currículum escolar. Entonces las relaciones externas ya no se consideran tanto a modo de grupos formales o convencionales (padres, empresarios, sindicatos y universidades) como de *públicos* o *audiencias* de carácter más general que incluyen a todas estas personas, pero se amplían para abarcar a los eruditos, políticos, administradores y otros.

«Estos públicos interesados que pagan y costean la educación transmiten su trabajo a los profesionales sólo de forma limitada e inesperada. Aunque pueda parecer que los profesionales tienen poder para determinar lo que se enseña (a nivel escolar, de distrito o nacional, según el país del que se trate), su competencia está limitada por el hecho de que tan sólo las formas y actividades que tienen significado para los públicos externos pueden sobrevivir a largo plazo» (31).

Para recabar el apoyo de los «públicos» y «audiencias» cruciales es preciso definir categorías o retóricas adecuadas. Reid construyó trabajosamente la evolución de una de dichas categorías, el «sexto curso», y la evolución asociada de grupo que la sostenía. Reid afirma que tenemos que considerar seriamente la lógica de estas

(29) *Op. cit.*, Esland, 1972, p. 109.

(30) Meyer, J. W. «The structure of educational organisation», en J. W. Meyer y W. Marshall (comps.), *Environments and Organisations*. San Francisco, Jossey Bass y J. W. Meyer, «Levels of the educational system and schooling effects», en C. E. Bidwell y D. M. Windham (Comps.), *The Analysis of Educational Productivity*, 2 vols., Cambridge, Massachusetts, Ballinger.

(31) Reid, W. A. «Curriculum topics as institutional categories: Implications for theory and research in the history of sociology of school subjects», en I. F. Goodson y S. J. Ball (comps.), *Defining Curriculum: Histories and Ethnographies*, Lewes, Falmer Press, 1984, p. 68. (Mi agradecimiento a Bill Reid por haber dirigido mi atención hacia Meyer y por su colaboración durante numerosos años.)

categorías y aceptar que «dentro de dicha lógica, las retóricas de éxito *son* realidades». Aunque profesores y administradores:

«...deben evitar que las disfunciones entre práctica y creencia se intensifiquen hasta el punto de que la credibilidad se colapse, sin embargo, sigue siendo cierto que lo más importante para el éxito de las materias escolares no es la entrega de «mercancías» que puedan evaluarse públicamente, sino el desarrollo y mantenimiento de retóricas legitimadoras que proporcionan un apoyo automático a la actividad correctamente etiquetada.»

En consecuencia, Reid concluye que:

«La elección de etiquetas adecuadas y su asociación en la mente del público con retóricas plausibles de justificación puede considerarse la misión esencial de los que trabajan para hacer progresar o defender la materia del currículum» (32).

El cambio curricular como proceso político: Un ejemplo del proceso de asentamiento académico

Los asuntos internos y las relaciones externas del cambio curricular apuntan hacia la intervención de un proceso socio-histórico o, más específicamente, político. La unión de lo interno y lo externo lleva a modelos evolutivos o históricos de acción política que actúan de intermediarios en ciertos aspectos de la estructura del sistema educativo. Por eso, en un modelo de cambio como éste, puede considerarse que las materias escolares atraviesan diversas etapas en la búsqueda del asentamiento académico (por supuesto que una vez establecidas pueden funcionar nuevas normas básicas).

1. *La invención* puede surgir de las actividades o ideas de los educadores, en ocasiones como respuesta a «estados de opinión» o a demandas o resistencia de los alumnos, o por invenciones producidas en el «mundo externo».

«Las ideas necesarias para la creación... suelen estar disponibles durante un período de tiempo relativamente prolongado en varios lugares. Sólo una pequeña parte de estas intenciones llevará a una acción posterior» (33).

2. *La promoción* por parte de grupos de educadores que se encuentran dentro del sistema educativo. Las invenciones se adoptarán «siempre y cuando las personas se muestren interesadas en la nueva idea, no sólo como contenido intelectual, sino también como medio de establecer una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional». Por ello, las materias de bajo estatus, modelos profesionales deficientes e incluso problemas reales de supervivencia pueden adoptar y promocionar fácilmente nuevas invenciones, como estudios medioambientales. Por el contrario, las materias de alto estatus quizá hagan caso omiso de oportunidades muy importantes porque ya cuentan con recursos satis-

(32) *Ibíd.*, p. 75.

(33) *Op. cit.*, Ben-David y Collins.

factorios y ofrecen carreras existentes apetecidas. La respuesta de los grupos científicos a la «tecnología» o (posiblemente) la de los grupos de matemáticos contemporáneos a los «estudios informáticos» son posibles ejemplos. La promoción de la invención surge de la percepción de la posibilidad de mejoras básicas en el papel y el estatus profesional.

3. *Legislación.* Si la promoción de nuevas invenciones tiene éxito se produce el establecimiento de nuevas categorías o materias. Aunque la promoción se genera inicialmente de forma primaria e interna, tiene que desarrollar relaciones externas con «audiencias» que la apoyen. Esta será una etapa fundamental para asegurar que se aceptan, establecen e institucionalizan plenamente las nuevas categorías o materias, y por añadidura, que una vez establecidas pueden mantenerse a lo largo del tiempo. La legislación está asociada con el desarrollo y mantenimiento de aquellos discursos o retóricas legitimadoras que proporcionan apoyo automático para desarrollar una actividad correctamente etiquetada.

4. *Mitologización.* Una vez conseguido el respaldo para una materia o categoría se pueden emprender una gran variedad de actividades. Los límites los constituyen las actividades que amenacen la retórica legitimadora y, por tanto, el apoyo de la «audiencia». En este momento la materia es mitológica. Representa esencialmente una licencia concedida (o tal vez una «patente» o unos «derechos de monopolio»), respaldada por toda la fuerza de la ley y de la institución. En este momento, cuando la materia se ha «inventado» con éxito, termina el proceso de invención y establecimiento.

Las historias del currículum señalan la naturaleza evolutiva de las materias como coaliciones «más o menos frágilmente unidas bajo un nombre común en períodos concretos». La naturaleza de estas coaliciones responde tanto a la estructuración de los intereses materiales y del discurso como a los «diferentes climas» para la acción. Debido a la forma en que se distribuyen los recursos (y las perspectivas profesionales asociadas) y se atribuye el estatus, los grupos de materias «académicas» se desarrollan casi siempre como «coaliciones dominantes». En consecuencia, el conflicto sobre el estatus del conocimiento examinable se convierte en el campo de batalla esencial en el que las coaliciones de materias (y sus asociaciones representativas) se disputan el derecho a los recursos materiales y a las perspectivas profesionales. El dominio del «academicismo» es visible a lo largo del último siglo, e incluso con anterioridad. Pero en los estudios históricos se plantea el interrogante de a quiénes beneficia dicho dominio, si a los grupos profesionales, a los grupos culturalmente dominantes o al capital financiero o industrial. El academicismo puede ser más la consecuencia cultural pasada de un dominio previo que una garantía de dominio futuro.

V. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS MATERIAS ESCOLARES?

Recapitulando ahora algunas de las ideas fundamentales que he elaborado en este trabajo y tratando de describir, en líneas generales, los ámbitos de investiga-

ción que se han ido desarrollando en los últimos años en el mundo anglosajón, el currículum escolar es un artefacto social concebido por y creado para alcanzar objetivos humanos deliberados. Sin embargo, en muchos informes sobre la escolarización, el currículum escrito —esa máxima manifestación de las construcciones sociales— se ha tratado como algo predeterminado. Además, se ha agravado el problema debido a que, a menudo, ha sido considerado como una herencia *neutra* inserta en una situación por lo demás significativa y compleja. Sin embargo, recordamos perfectamente que en nuestra época de escolares nos gustaban algunas materias, temas o lecciones, y aborrecíamos otras. Había materias que aprendíamos con facilidad y de buena gana, y otras que rechazábamos taxativamente. A veces la variable era el profesor, o la hora, o el aula o nosotros mismos, pero muchas veces era la propia forma o contenido del currículum. Más allá de estas respuestas individuales existen, desde luego, respuestas colectivas significativas al currículum, y cuando distinguimos los modelos comprendemos que el currículum escolar está muy lejos de ser un factor neutro. Poseemos una construcción social que se sitúa en el centro del proceso a través del cual educamos a nuestros hijos. Sin embargo, a pesar de las exhortaciones fragmentarias de los sociólogos, y especialmente de los sociólogos del conocimiento, hasta la fecha apenas se han realizado estudios serios del proceso de la historia social del currículum.

Una vez aceptada la importancia del currículum como fuente para el estudio histórico, afloran a la superficie muchos otros problemas. Porque «el currículum» es un concepto siempre evasivo y polifacético. El currículum es un concepto muy resbaladizo porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos. Además, el terreno difiere sustancialmente según las estructuras y los modelos locales o nacionales. En un terreno tan movedizo y difuso resulta decididamente problemático intentar definir un ámbito común para nuestro estudio. Después de todo, si hay una laguna en nuestro análisis probablemente haya buenas razones para ello.

De hecho, una gran parte del conocimiento más importante sobre el currículum, y sin duda sobre el currículum como construcción social, se produjo en los años sesenta y principios de los setenta. Sin embargo, eso fue un período de cambios y fluctuaciones en todo el mundo occidental y no sólo en el mundo de la escolarización en general y del currículum en particular. El hecho de que se desarrollara el saber crítico sobre el currículum durante esa época fue algo a la vez alentador y, en cierto sentido, sintomático. El surgimiento de un campo de estudio del currículum como construcción social supuso la aparición de un importante rumbo nuevo. Pero aunque en sí mismo sintomático de un período de cuestionamiento social y crítica, este brote de saber crítico no careció de aspectos negativos.

Creo que la faceta negativa tiene dos aspectos importantes para empezar a reconstruir nuestro estudio sobre la escolarización y el currículum. En primer lugar, los estudiosos influyentes en ese terreno partieron a menudo de un juicio de valor que asumía la necesidad de reformar la escolarización, «revolucionar» las raíces y las ramas y «volver a dibujar los mapas del aprendizaje». En segundo lugar, esta investigación se desarrolló en una época en que movimientos de reforma curricula-

lar muy diversos intentaban hacer precisamente eso, «revolucionar los currículos escolares» basándose en ambas premisas. Por tanto, era improbable que tales estudiosos quisieran centrarse en áreas de estabilidad, de «tierras altas» inamovibles que puedan haber existido dentro del currículum escolar.

En los años sesenta la reforma del currículum podría considerarse como una especie de «maremoto». Las olas originaban turbulencia y actividad por todos lados, pero en realidad tan sólo sumergieron unas pocas islas. Las masas de tierra más voluminosas apenas sufrieron los efectos, y la tierra firme, las montañas y las tierras altas se libraron completamente de la tempestad. Al retroceder ahora la ola rápidamente, se divisa claramente la silueta de las tierras altas. Nuestro examen de la reforma curricular nos permitirá por lo menos reconocer que en el mundo del currículum no sólo hay terrenos elevados, sino también terrenos comunes.

En el nuevo horizonte destacan con mayor claridad que nunca la *materia escolar*, en forma de las materias «básicas» o «tradicionales». En todo el mundo occidental se observa no sólo una exhortación a la «vuelta a lo básico», a la recuperación de las «materias tradicionales», sino también indicios de que se producen. En Inglaterra, por ejemplo, el nuevo currículum nacional difiere una serie de materias que deben impartirse como currículum *nuclear* en todas las escuelas. Esas materias guardan un extraño parecido con la lista generalmente definida por el reglamento de 1904 como materias de la escuela secundaria. El *Time Educational Supplement* comentaba a propósito de esta reafirmación del dominio de las materias tradicionales: «Lo primero que cabe decir sobre todo este ejercicio es que desembrolla ochenta años de historia educativa inglesa (y galesa). Es uno de esos casos en que se da un paso hacia atrás para avanzar» (34).

En los primeros años del siglo XIX se organizaron las primeras escuelas secundarias públicas. El *Nacional Board of Education* presentó su currículum bajo la escrupulosa égida de sir Robert Morant:

«El curso debe ofrecer instrucción en lengua y literatura inglesa, por lo menos un idioma distinto del inglés, geografía, historia, matemáticas, ciencias y dibujo. También deben realizarse en la medida adecuada trabajos manuales y ejercicios físicos, y en las escuelas de niñas se impartirán clases sobre el gobierno de la casa. No se dedicarán menos de cuatro horas y media semanales al inglés, la geografía y la historia; ni menos de tres horas y media semanales al idioma escogido, o menos de seis horas si se han escogido dos; ni menos de siete horas y media a las ciencias y a las matemáticas, de las que al menos tres han de dedicarse a las ciencias.»

Si observamos el nuevo currículum nacional de 1987 encontramos que: «El programa de ocho-diez materias propuestas en el documento a debate tiene un parecido académico tal que hubiera podido idearlo el mismo Sir Robert Morant» (1904 and all that p. 2). Del mismo modo, Herbert Kliebard, al examinar a fondo la historia del currículum en la escuela secundaria de Estados Unidos, destacó la pre-

(34) «1904 and all that». *Times Educational Supplement*, 31-VII-1987, p. 2.

ponderancia de las materias escolares tradicionales ante las oleadas de iniciativas de reforma curricular de décadas anteriores. Este autor califica a la materia escolar dentro del currículum de la escuela secundaria estadounidense como «la fortaleza inexpugnable», en el período de la historia norteamericana comprendido entre 1893 y 1953 (35).

Pero volvamos a la conceptualización del currículum como nuestra fuente de estudio, ya que sigue siendo escurridiza y resbaladiza, incluso en estos tiempos de nuevo centralismo y tradición en que volvemos a las materias básicas. En los años sesenta y setenta los estudios críticos del currículum como construcción social apuntaban hacia el aula escolar como el lugar en el cual se negociaba y realizaba el currículum. El aula era el «centro de acción», «el terreno de la resistencia». Desde este punto de vista, lo que primaba en las aulas era el currículum. Se consideraba que la definición del currículum escrito preactivo —la panorámica desde las «tierras altas» y las montañas— no sólo estaba sujeta a revisión en las aulas, sino que simplemente era irrelevante.

Pretender empezar a estudiar el currículum a partir de este planteamiento y perspectiva es algo insostenible hoy en día. Es indudable que las altas esferas del currículum escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula. Pero la opinión, habitual en los años sesenta, de que resultan por tanto irrelevantes, es, en mi opinión, menos común en la actualidad. Una vez más, sospecho que se está abriendo paso la opinión de que las esferas, nuestro terreno común en este libro, tienen importancia. En ellas se reconstituye y reinventa lo que debe ser básico y tradicional. Se reinventa y reafirma en ellas el estatus *predeterminado* del conocimiento de las materias escolares. Pero esto es algo más que una maniobra política o retórica, dicha reafirmación afecta al discurso sobre la escolarización y tiene que ver con los «parámetros para la práctica». En la década 1990, sería a mi entender desatinado ignorar la importancia central del control y la definición del currículum escrito. En un sentido significativo, el currículum escrito es el testimonio visible y público de los fundamentos racionales elegidos y de la retórica legitimadora de la escolarización. Respecto de Inglaterra y Gales, sostuve en otro trabajo que el currículum escrito:

«promulga y sostiene al mismo tiempo determinadas intenciones básicas de escolarización materializadas en forma de estructuras e instituciones. Tomemos un convencionalismo habitual en el currículum preactivo, como es la materia escolar: aunque el currículum define los fundamentos racionales y la retórica de la materia, este es el único aspecto tangible de un entramado de recursos, financiación y análisis, así como del material y los intereses profesionales asociados. En esta simbiosis, es como si el currículum escrito suministrara una guía para la retórica legitimadora de la escolarización, al promocionarse a través de modelos de asignación de recursos, atribución de estatus y distribución profesional. En pocas palabras, el currículum escrito nos ofrece un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante

(35) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum 1893-1953*. Londres y Boston, Routledge, 1986,

del terreno: es también uno de los mejores guías oficiales de la estructura institucionalizada de la escolarización» (36).

Lo más importante que debe destacarse es que el currículum escrito, y especialmente el programa, las directrices o el libro de texto de la materia escolar, tiene en este caso un significado a la vez simbólico y práctico. Simbólico porque con él se expresan y legitiman públicamente ciertos objetivos de la escolarización; y práctico porque esos convencionalismos escritos se ven recompensados por financiación y asignación de recursos y, en consecuencia, con los beneficios consiguientes de índole laboral y profesional.

Nuestro estudio sobre el currículum escrito debe proporcionar diversas percepciones sobre la escolarización. No obstante, es importante destacar que dicho estudio debe acompañarse de otros tipos de estudios, y especialmente de estudios sobre el proceso escolar, sobre textos escolares y sobre la historia de la pedagogía, ya que la escolarización está formada por la matriz interrelacionada de todos estos ingredientes vitales, así como de otros. En relación con la escolarización, y particularmente con el currículum, el interrogante final es: ¿quién obtiene qué y qué hacen con ello?

La definición del currículum es parte de esta historia. Y no es lo mismo que defender una relación directa o fácilmente discernible entre la definición preactiva del currículum escrito y su realización interactiva en el aula. Sí es, sin embargo, afirmar que el currículum escrito establece casi siempre parámetros importantes para la práctica en el aula (no siempre, no en todo momento, no en todas las aulas, pero sí «casi siempre»). En primer lugar, el estudio del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de las influencias e intereses que intervienen en el nivel preactivo. En segundo, esa comprensión favorecerá nuestro conocimiento de los valores y objetivos representados en la escolarización y del modo en que la definición preactiva, a pesar de las variaciones individuales y locales, puede establecer parámetros para la realización y negociación interactivas en el aula y en la escuela.

Programas para el estudio de las materias escolares

Con el desarrollo de los sistemas estatales de enseñanza, la materia escolar se convirtió en el principal foco de escolarización para un creciente número de alumnos. De resultas de ello, se iniciaron las investigaciones sobre los orígenes de las materias escolares. Foster Watson (1909), un adelantado en este campo, consideró evidente que:

«Debido al rápido desarrollo de un sistema de escuelas secundarias municipales y del condado en Inglaterra y Gales, hoy en día existe un especial interés centrado en el lugar y función que ocupan las materias «modernas» en las escuelas secundarias» (37).

(36) Goodson, I. F. *The Making of the Curriculum, Collected Essays*. Basingstoke, Falmer Press, 1988, p. 16.

(37) Watson, F. *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*. Londres, 1909, p. vii.

Este análisis razonado se adelanta en cierto modo a posteriores exhortaciones de sociólogos del conocimiento, ya que Watson defendía que:

«Ya era hora de que se conocieran los hechos históricos relacionados con los orígenes de la enseñanza de las materias modernas en Inglaterra en conexión con la historia de las fuerzas sociales que las implantaron en el currículum educativo» (38).

En los cincuenta años posteriores a 1909 muy pocos estudiosos secundaron a Foster Watson en su intento de relacionar las materias escolares con las «fuerzas sociales que las implantaron en el currículum educativo» de ningún modo general.

Sin embargo, en los años sesenta, los sociólogos, y concretamente los sociólogos del conocimiento, dieron nuevo impulso a la investigación sobre las materias escolares. En 1968, Frank Musgrove exhortaba a los investigadores de la educación a «analizar las materias, tanto en el seno de la escuela como a nivel nacional, como sistemas sociales sostenidos por redes de comunicación, dotaciones materiales e ideológicas» (p. 101). Con respecto a las «redes de comunicación», Esland defendería después que la investigación debía centrarse en parte en la perspectiva del profesor sobre la materia.

«Ese conocimiento que el profesor cree que «llena» su materia es compartido con miembros de una comunidad de apoyo que abordan colectivamente su paradigma y criterios de utilidad, legitimados por cursos de formación y declaraciones «oficiales». Parece como si los profesores, debido a la naturaleza dispersa de sus comunidades epistemológicas, experimentaran la precariedad conceptual originada por la falta de otros sujetos significativos que puedan confirmar la plausibilidad. Por tanto, dependen intensamente de las revistas y, en menor medida, de las conferencias para confirmar su realidad» (39).

Esland y Dale desarrollaron posteriormente este estudio centrado en los profesores dentro de las comunidades de materias:

«Los profesores, en cuanto portavoces de comunidades de materias, están insertos en una compleja organización del conocimiento. La comunidad tiene una historia y, a través de ella, un cuerpo de conocimiento respetado. Tiene normas para reconocer los temas «molestos» o «falsos», y modos de evitar la contaminación cognoscitiva. Tendrá una filosofía y un conjunto de autoridades, que aportarán una firme legitimación a las actividades que sean aceptables para la comunidad. Algunos miembros están investidos de la facultad de hacer «declaraciones oficiales», por ejemplo, los directores de revistas, presidentes, directores de exámenes e inspectores. Estos son importantes en su calidad de «otros significativos» que suministran modelos de creencias y conducta adecuadas a nuevos o indecisos miembros» (40).

(38) *Ibid.*, p. viii.

(39) Esland, G. M. «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge», en M. F. D. Young (comp.), *Knowledge and Control*. Londres, 1971, p. 79.

(40) Esland, G. M. y Dale, R. (comp.), *School and Society*. Course E282, Unit 2, Milton Keynes, 1973, pp. 70-71.

Esland mostraba especial interés por el desarrollo de saberes que iluminaran el papel de los grupos profesionales en la construcción social de las materias escolares. Estos grupos pueden considerarse como mediadores de las «fuerzas sociales» a las que aludió Foster Watson:

«Las asociaciones de materias de la profesión docente pueden representarse teóricamente como segmentos y movimientos sociales que intervienen en la negociación de nuevas alianzas y bases racionales a medida que se transforman construcciones de la realidad sostenidas colectivamente. Así, si aplicáramos lo dicho a las identidades profesionales de los profesores dentro de la escuela, sería posible revelar las regularidades y cambios conceptuales que se generan a través de la pertenencia a comunidades de una materia concreta, manifestados en libros de texto, programas, revistas, informes de conferencias, etc...»

A la luz de la importancia de las perspectivas históricas Esland añadió que «puede demostrar que las materias tienen «carreras» que dependen de los correlatos socioculturales y sociopsicológicos de pertenencia a comunidades epistemológicas» (41).

En 1961 Raymond Williams desentrañó en *The Long Revolution* la relación entre el contenido de la escolarización, «lo que cuenta como educación y las cuestiones del poder y el control». Señalaba que:

«No se trata únicamente de que pueda considerarse que la forma en que se organiza la educación expresa consciente o inconscientemente la organización más amplia de una cultura y una sociedad, de modo que lo que se creía una simple distribución es de hecho una verdadera conformación adaptativa para unos fines sociales completos. Ocurre además que el contenido de la educación, que está sujeto a una gran agnación histórica, expresa de nuevo, consciente e inconscientemente a un mismo tiempo, ciertos elementos básicos de la cultura. De tal modo que lo que se considera «una educación» es de hecho un conjunto determinado de énfasis y omisiones» (42).

Es posible complementar la noción de «contenido de la educación» de Williams ya que, como señalé en otro lugar, «la pugna sobre el contenido del currículo, aunque a menudo más visible, es en muchos sentidos menos importante que el control sobre las formas subyacentes» (43).

Michael F. D. Young intentó investigar las relaciones entre el conocimiento escolar y el control social y hacerlo de un modo que le permitiera centrarse en el contenido y en la forma. De acuerdo con Bernstein, defendía que:

«Quienes ocupan posiciones de poder intentarán definir lo que se debe considerar conocimiento, la accesibilidad de cualquier conocimiento para los diferentes grupos y cuáles son las relaciones aceptadas entre las diferentes áreas de conocimiento, y entre los que tienen acceso a ellas y las hacen asequibles.»

(41) Esland, G. M. «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge», *op. cit.*, p. 107.

(42) Williams, R. *The Long Revolution*. Londres, 1975, p. 146.

(43) Goodson, I. F. *On Curriculum Form* (mimeo), 1987.

Su preocupación por la forma de las materias escolares de alto estatus se centró en los «principios organizadores» que consideraba subyacentes al currículum académico:

«Son éstos la presentación escrita, con preferencia a la oral; el individualismo (o evitación del trabajo en equipo o la cooperatividad), y centrado en el modo de valorar el trabajo académico y característico tanto del «proceso» de aprendizaje como de la forma en que se presenta el «producto»; el carácter abstracto del conocimiento y su estructuración y compartimentación independientemente del conocimiento de la persona que está aprendiendo; finalmente, y en relación con lo anterior, tenemos lo que yo he llamado la inconexión de los currícula académicos, que denota la medida en que estos currícula están «reñidos» con la vida y experiencia diarias» (44).

Este énfasis en la forma del conocimiento escolar no debe, sin embargo, excluir preocupaciones como la expresada por Williams respecto de la construcción social de contenidos concretos. Lo que debemos comprender fundamentalmente es que nuestro estudio de las materias escolares debe centrarse en la fuerza interrelacionada de forma y contenido. Además, el estudio de la forma y el contenido de las materias debe situarse en una perspectiva histórica.

De hecho, en su trabajo posterior, Young vino a admitir la determinación un tanto estática de su texto sobre conocimiento y control, y sostenía que la investigación histórica debe ser un elemento esencial en el estudio del conocimiento escolar. Escribió sobre la necesidad de entender la «aparición histórica y la persistencia de convencionalismos particulares (materias escolares, por ejemplo). Cuando se limita nuestra capacidad para situarse históricamente los problemas de la educación contemporánea, se limita también nuestra capacidad de comprensión de los problemas de política y control. Young llegó a la conclusión de que:

«una forma crucial de reformular y trascender los límites dentro de los cuales trabajamos es observar... que dichos límites no están predeterminados ni son fijos, sino que son el resultado de acciones e intereses encontrados de los hombres en la historia» (45).

Estudio de la historia social de las materias escolares

Así pues, el importante trabajo de los sociólogos del conocimiento en la definición de programas de investigación para estudiar el conocimiento escolar llevó a que algunos de ellos reconocieran que el estudio histórico podía complementar y ampliar su proyecto. Hemos llegado a una nueva etapa en el estudio de las materias escolares. Los trabajos iniciales de principios de siglo aportaron precursores importantes para nuestro trabajo: posteriormente, los sociólogos del conocimiento

(44) Young, M. F. D. (comp.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Knowledge*. Londres, Nueva York y Filadelfia, 1971, p. 38.

(45) Young, M. F. D. «Curriculum Change: Limits and Possibilities», en M. Young y G. Whitty (comps.), *Society State and Schooling*. Lewes, 1977, pp. 248-249.

representaron un papel de vital importancia en el rescate y reafirmación de la validez de este proyecto intelectual; sin embargo, durante el proceso se ha perdido en parte el necesario enfoque sobre las circunstancias históricas y empíricas. La labor que se está llevando a cabo actualmente consiste en reconsiderar el papel de los métodos históricos en el estudio del currículum y en rearticular un método de estudio que haga avanzar nuestros conocimientos sobre la historia social del currículum escolar y, en este trabajo, concretamente las materias escolares.

En 1983, consideré en mi libro *School Subjects and Curriculum Change* la historia de tres materias: Geografía, Biología y Estudios medioambientales (46). Cada materia seguía un perfil evolutivo similar, y este trabajo inicial permitió desarrollar una serie de hipótesis sobre la forma en que el estatus y los recursos, la estructuración de las materias escolares, impulsan al conocimiento de las materias escolares en direcciones concretas: hacia la adopción de lo que yo llamo la *tradición académica*. A este trabajo siguió una nueva serie de publicaciones titulada *Studies in Curriculum History*. En el primer volumen, *Social Histories of the Secondary Curriculum* (47), se recogen diversos trabajos sobre materias muy diversas: clásicas (Stray sobre el inglés) o ciencias (Waring que había escrito anteriormente un estudio seminal sobre la ciencia de Nuffield), materias domésticas (Purvis), educación religiosa (Bell), estudios sociales (Franklin y Whitty) e idiomas modernos (Radford). Estos estudios reflejan un creciente interés por la historia del currículum y, además de aclarar el desplazamiento simbólico del conocimiento escolar hacia la tradición académica, plantean cuestiones fundamentales sobre explicaciones pasadas y presentes de las materias escolares, ya sean sociológicas o filosóficas. Otros trabajos de la serie *Studies in Curriculum History* analizan en detalle materias concretas; en 1985 McCulloch, Layton y Jenkins publicaron *Technological Revolution?* (48), un libro en el que se examina la política seguida en el currículum escolar de ciencia y tecnología en Inglaterra y Gales desde la Segunda Guerra Mundial. En un trabajo posterior de Brian Woolnough (1988) se analizó la historia de la enseñanza de la física en las escuelas en el período comprendido entre 1960 y 1985. Otra área en la que están apareciendo trabajos es la historia de las matemáticas escolares: la obra de Cooper *Renegotiating Secondary School Mathematics* analiza la suerte corrida por numerosas tradiciones dentro de las matemáticas y articula un modelo para la redefinición del conocimiento de la materia escolar (49); en el libro de Bob Moon *The «New Maths» Curriculum Controversy* (1986) se analizan las relaciones entre las matemáticas en Inglaterra y Norteamérica y se incluyen trabajos muy interesantes sobre la difusión de los libros de texto (50).

(46) Goodson, I. F. *School Subjects and Curriculum Change* (ed. revisada). Basingstoke, Falmer Press, 1987.

(47) Goodson, I. F. (comp.), *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*, Basingstoke, Falmer Press, 1985.

(48) McCulloch, G.; Jenkins, E. y Layton, D. *Technological Revolution?* Londres, Nueva York, Filadelfia, Falmer Press, 1985.

(49) Cooper, B. *Renegotiating Secondary School Mathematics*. Londres y Filadelfia, Falmer Press, 1985.

(50) Moon, B. *The «New Maths» Curriculum Controversy*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press, 1986.

Las investigaciones que se están realizando en Norteamérica han empezado también a centrarse en la evolución del currículum escolar estudiado de forma histórica. H. M. Kliebard distingue en *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* diversas tradiciones dominantes dentro del currículum escolar (51). El libro llega además a la intrigante conclusión, ya antes apuntada, de que, al final del período estudiado, las materias escolares tradicionales seguían siendo una «fortaleza inexpugnable». Pero el trabajo de Kliebard no desciende a los detalles de la vida escolar. En este sentido, el libro de Barry Franklin, *Building the American Community* (52) nos ofrece valiosas profundizaciones a través del estudio de un caso de Minneapolis. Vemos aquí la negociación vital desde las ideas curriculares, el ámbito de trabajo de Kliebard, hacia la implantación como práctica escolar. Además, una serie de artículos reunidos por Tom Popkewitz estudian los aspectos históricos de diversas materias: educación precoz (Bloch), arte (Freedman), lectura y escritura (Monagha y Saul), Biología (Rosenthal y Bybee), Matemáticas (Stanic), Estudios sociales (Lybhel), Educación especial (Franklin y Slee-ter), currículum socialista (Teitelbaum) y un estudio sobre el libro de texto de Rugg realizado por Kliebard y Wegner (53).

En Canadá, fue el trabajo primordial de George Tomkins, *A Common Countenance* (54) el que inauguró la historia del currículum como campo independiente. Se estudian en él los modelos de estabilidad y cambio curricular en una serie de materias escolares a lo largo de los dos últimos siglos en todo Canadá. El libro estimuló la realización de una gran variedad de trabajos de gran importancia sobre la historia del currículum como, por ejemplo, un estudio muy estimulante de Gaskell sobre la historia de la física escolar. El artículo de Gaskell constituye un estudio de caso importante en un nuevo libro, *International Perspectives in Curriculum History*, que pretende agrupar algunos de los trabajos más importantes sobre la historia del currículum que se han realizado en diferentes países. Además de algunos de los trabajos ya citados de Stanic, Moon, Franklin, McCulloch, Ball y Gaskell, existen artículos notables sobre la ciencia escolar victoriana (Hodson), sobre la educación científica (Louis Smith), sobre el inglés en la escuela pública noruega (Gundem) y sobre el desarrollo de la geografía en la escuela secundaria de segunda etapa en Australia occidental (Marsh) (55).

Otras investigaciones han empezado a mirar más allá de las materias escolares tradicionales para centrarse en temas más amplios. Por ejemplo, el libro de Peter Cunningham (1988) analiza el cambio curricular en la escuela primaria británica desde 1945, en tanto P. W. Musgrave estudia en su libro *Whose Knowledge* el tribu-

(51) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum*. Op. cit.

(52) Franklin, B. *Building the American Community*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press, 1986.

(53) Popkewitz, T. S. (comp.), *The Formation of the School Subjects, The Struggle for Creating an American Institution*. Nueva York, Falmer Press, 1987.

(54) Tomkins, G. S. *A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum*. Scarborough, Prentice-Hall, 1986.

(55) Goodson, I. F. *International Perspectives in Curriculum History*, Basingstoke, Falmer Press, 1987a.

nal de exámenes de la Victorian University desde 1964 hasta 1979. Los trabajos históricos empiezan a desentrañar el cambio desde el contenido del currículum al contenido de la materia examinable, de tanta importancia para entender el modo en que se asignan el estatus y los recursos dentro de la escuela (56).

La orientación futura del estudio de las materias y el currículum escolares exigirá un enfoque más amplio. Los trabajos básicos citados anteriormente son sólo los cimientos de investigaciones más complejas. Concretamente, estas investigaciones tendrán que examinar las relaciones entre el contenido y la forma de la materia escolar y los problemas del proceso y la práctica en la escuela. Habrán de explorarse también nociones del currículum consideradas en un sentido más amplio: el currículum oculto, el currículum entendido como temas y actividades y, por encima de todo, el currículum preescolar y de la escuela primaria. A medida que los estudios empiecen a explorar la relación entre el contenido de la materia escolar y los parámetros de la práctica, empezaremos a tener bases más sólidas para determinar la estructura del mundo de la escolarización. Además, deben emprenderse más estudios comparativos sobre el currículum escolar. No obstante, ya se han realizado suficientes investigaciones sobre la historia de las materias escolares para confirmar que es una vía prometedora hacia la reconstitución de los estudios sobre el currículum y la escolarización.

(56) Musgrave, P. W. *Whose Knowledge*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press, 1988.