

2. Tomado de: Goodson, I. (2003). Estudio del Currículum. Casos y métodos. Buenos Aires Amorrotu. pp.77-90

CAPÍTULO 4

Basil Bernstein y algunos aspectos de la sociología del currículo

En este capítulo presento algunos comentarios personales acerca de la influencia de Basil Bernstein en mis nociones sobre el estudio del currículo. A continuación comento el tipo de programa de investigación que se ha desarrollado, en parte debido a sus aportaciones. De esta manera, me traslado de lo personal a lo programático. Al hacerlo no intentaré abarcar todas las influencias o teorías de Bernstein sobre el currículo escolar. Me limitaré a asuntos de significado personal y al ámbito de los estudios del currículo en el cual me he visto implicado. Al aportar una introducción personal, mi intención es fundamentar una exposición de los discursos académicos en la comprensión, por limitada que sea, de la estructura social y la experiencia vivida.

ALGUNOS ANTECEDENTES BIOGRÁFICOS

Nací en Inglaterra en 1943. Mi padre era empleado de una compañía de gas y mi madre trabajaba en una fábrica de municiones de guerra. Mi padre era el menor de trece hermanos (tuvo la suerte de que lo precedieran doce hermanas); su padre fue un obrero, generalmente desempleado, y su madre lavandera. Mi madre tenía dos hermanas y tres hermanos. Sus padres llevaban un modesto café en Reading, Inglaterra. (Fue una mañana, sirviendo el desayuno, en 1929, que conocí a mi padre).

Mis padres se casaron en 1932 y fueron a vivir a un barrio obrero de Reading, llamado Woodley. Nací durante la guerra. Mi padre era miembro activo del Sindicato del Gas y en 1945 ambos votaron por

un gobierno laborista comprometido con la mejora de la situación de los obreros y de sus hijos. Este gobierno influyó considerablemente en mi educación. En 1949 asistí a una escuela de la Iglesia Anglicana; disponía de escasos recursos y no tenía libros de texto, ni profesores formados, ni aulas separadas (sólo una gran sala con cortinas divisorias). Aún recuerdo claramente las letinas que hacían de retrete. En esa época yo no sabía leer ni escribir. Pero el nuevo gobierno laborista había iniciado una vigorosa campaña para construir nuevas «escuelas primarias de distrito». De este modo, en 1950 dejé las letinas para asistir a la escuela primaria del distrito de Loddon. En ese tiempo aún no podía leer, pero una vez que tuve acceso a abundantes libros y a profesores capacitados aprendí rápidamente. Tres años después aprobé el examen de los once años.

El instituto de bachillerato que me fue asignado quedaba lejos de mi pueblo y tenía que viajar en autobús o en tren, y en verano debía realizar un largo viaje en bicicleta. Este fue sólo el comienzo de un proceso que parecía calculado para alejarme de mi familia y de mi cultura. Dentro del instituto había muchos aspectos que chocaban con mis experiencias culturales. Era un niño de diez años a la deriva en un mundo que me resultaba muy ajeno. Recapacitando, la causa mayor de este alejamiento era el currículum escolar, formado de materias como latín, griego, historia antigua, gramática, literatura inglesa, física, química y similares. Un currículum clásico totalmente divorciado de mi propia experiencia del mundo. Como tantos otros alumnos de mi clase social (Jackson y Marsden, Lacey y David Hargreaves lo han documentado perfectamente) me fui quedando entre los últimos de la clase. En 1959 hice nueve exámenes de nivel ordinario y aprobé... sólo uno (historia). Ese verano, fui a trabajar a una fábrica de patatas fritas con tres de mis amigos de Woodley.

A mi profesor de historia le debió de gustar el haber conseguido enseñarme algo (comparado con los otros ocho profesores de las otras asignaturas), porque llegó a la fábrica en septiembre y me anunció que debería regresar al instituto. Gritando por encima del ruido de la fábrica le dije que podría ser una posibilidad. El instituto había vuelto a parecerme deseable.

Así que trabajé duro, aprobé unos exámenes ordinarios ese año, y pasé al sexto y último curso. A su debido tiempo aprobé mis exámenes de nivel avanzado y me fui a la Universidad de Londres. Londres era, efectivamente, el único lugar donde pude ir porque en ese tiempo todas las otras universidades exigían latín o griego). Hice

un curso en Economía y, como me fue bastante bien en los exámenes finales, me ofrecieron una beca para investigar en la London School of Economics. Durante cuatro años estuve chapoteando en un doctorado sobre inmigrantes en la Inglaterra de la era victoriana, y en mi último año fui profesor en lo que es ahora la Universidad de Kingston.

Pero durante todo este período pasaba cada vez más tiempo en mi barrio de Woodley (que estaba a una hora de Londres), lugar que todavía representaba mi hogar. Allí se encontraban mis amigos y mi familia. Además, estaban reemplazando los institutos de bachillerato por centros de enseñanza integrada, y en Woodley corría la voz de que esto ofrecería una educación a la gente de mi clase social y que tendría mayor interés y relevancia que el latín, el griego o la historia antigua. Mis amigos conversaban mucho acerca de esta medida, que veían como una estrategia política esperanzadora.

De esta manera comencé a leer más sobre educación. En el verano de 1967 me topé con un artículo de Basil Bernstein llamado «Escuelas abiertas, sociedad abierta», publicado por primera vez en *New Society*, en el que decía:

Nos estamos trasladando desde centros de secundaria donde las tareas educativas estaban aisladas entre sí, donde el profesor tenía un área asignada de autoridad y autonomía, a centros de secundaria donde la función de la enseñanza es menos autónoma y donde se produce un trabajo compartido o cooperativo. Ha habido un desplazamiento desde un papel de la enseñanza que podríamos denominar «predeterminado» (en el sentido que a uno se le asignan deberes), a un papel que hay que *lograr* en la relación con otros profesores. Es un papel que no viene hecho sino que *hay que hacer*. El profesor ya no se encuentra aislado de otros profesores, como sucedía cuando el principio de integración era la relación entre su asignatura y un examen público. El profesor ahora se encuentra integrado en una relación complementaria con otros profesores en su enseñanza diaria.¹

Más o menos fue entonces que decidí dejar de perder el tiempo estudiando la Inglaterra de la época victoriana y dictando clases para los «hijos de los ricos» y empecé a comprometerme con la enseñanza en los centros de enseñanza integrada. Me matriculé en el Instituto de Educación de Londres para formarme como profesor.

EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN EN TORNO A 1969

En 1969 el Instituto de Educación estaba repartido en muchos edificios agrupados alrededor del *Senate House* en Malet Street, WC1, Londres. En Tavilton Street varias casitas contiguas se agrupaban para formar el departamento de sociología. Era allí donde mis tutores, Brian Davies y Basil Bernstein, llevaban a cabo sus seminarios y, de vez en cuando, tutorías personales.

Asistí a varios cursos de «metodologías», pero parte de mi tiempo lo pasé completando un proyecto de curso sobre «estudiantes de clase obrera en los nuevos centros de enseñanza integrada». Como resultado de esto, pasaron por mis manos varios trabajos que estaban escribiendo Brian Davies, Michael Young y Basil Bernstein: aún los tengo y, claro está, eran borradores de trabajo que luego aparecerían publicados en *Knowledge and Control*² y *Class, Codes and Control*³.

Es difícil describir el poder liberador que tenían en este tiempo las tutorías en el Instituto. Después de quince años de enseñanza escolar y de universidad impartida por profesores de otra clase social sobre temas totalmente ajenos a mi experiencia, repentinamente todo cambió. Los tutores eran, por lo general, de un origen social similar y la asignatura era esencialmente *muestra* experiencia de educación y cultura. El departamento de sociología en 1969 era realmente como volver a casa (incluyendo todas las tensiones y ambivalencias que implicaba). Y era saber, posiblemente por vez primera, que el aprendizaje no tenía que ser enajenante, que era posible sentirse conectado. Del mismo modo era también aprender que el estar desconectado solía ser una construcción social.

Experimentar lo que «podría ser» en términos del estudio de las ciencias sociales era a la vez aprender lo que «no se permitía ser». Aprender lo que podría ser en términos de discursos y relaciones pedagógicas era ver con una claridad radiante cómo el currículum, la cultura y la clase social estaban irrevocablemente entrelazados. Durante unos años (en el movimiento social democrata que siguió a 1968), en el departamento de sociología se abrió una «brecha contravictoria». Durante ese tiempo continuó el trabajo en *Knowledge and Control* no sólo desde una perspectiva académica sino también desde una experiencia vivida por aquéllos que se reunían alrededor de las mesas de Tavilton Street y de los pubs locales. Aún recuerdo muchas de esas conversaciones. Me acuerdo de una que mantuvimos Rob Walker (que estaba terminando una investigación con Basil Berns-

tein), Basil y yo, comenzó en Tavilton Street con una larga discusión sobre estilos de pedagogía y los centros de enseñanza integrada. Luego continuó en la calle, en el trayecto hacia el pub Marlborough, durante cinco horas. Gran parte de la discusión estaba centrada en el uso del término «transmisión» utilizado por Basil en algunos de sus escritos.⁴ Esto, manteníamos, era usar el lenguaje de las pedagogías dominantes al referirse a otras visiones. Al final de la velada estábamos, hay que decirlo, todos totalmente ebrios.

Sin embargo, a la fría luz del día me encontré volviendo a lo que se había dicho. A través de las nieblas del Marlborough comenzaba a vislumbrarse en forma de esbozo un programa de investigación. Y quedaba claro que el catalizador era el mismo Bernstein.

Tal como he relatado en el capítulo 2, el trabajo de Bernstein en especial contribuyó a confirmar que existían formas de discurso y estudio académico en las que podrían representarse las experiencias cotidianas de los alumnos y las personas corrientes. Para explorar esto, ahora debo cambiar el discurso de esta introducción personal hacia una exploración programática.

DESDE LO PERSONAL A LO PROGRAMÁTICO

Ahora pasaré de lo personal a lo programático. Al hacerlo, cambiaré también de voz, código y discurso. Durante el resto del capítulo emplearé la voz incorpórea de la escolástica. En este sentido el capítulo se mueve entre los dos «mundos» de mi experiencia.

En su ensayo «On the Classification and Framing of Educational Knowledge»,* Bernstein escribió que:

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias y cambios dentro de la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educacional deben proporcionar una importante área de interés sociológico.⁵

* Artículo publicado originalmente en 1971. Versión en español en Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal. (N. 7)

Más adelante, en este mismo texto, desarrolló esta idea en un párrafo muy significativo:

Podemos observar el tema de la construcción del conocimiento en la relación pedagógica desde otro punto de vista. En cierto modo, el conocimiento educativo es aquel que no se obtiene por sentido común. Es el conocimiento liberado de lo particular, lo local, a través de los diferentes lenguajes de las ciencias o las formas de reflexividad de las artes que permiten la creación o el descubrimiento de nuevas realidades. De aquí surge inmediatamente la interrogante de la relación entre el conocimiento de la escuela, que no es de sentido común, y el conocimiento cotidiano de la comunidad, del alumno, de su familia y de su grupo de iguales, de sentido común. Esta formulación nos invita a preguntar cuán firmes son los marcos del conocimiento educativo en relación al conocimiento experiencial, basado en la comunidad, fuera del colegio. Sugiero que los marcos de referencia del código de colector, muy temprano en la vida del niño, lo socializan para que sus marcos de conocimiento no fomenten conexiones con la vida cotidiana, o para que exista una alta selección para hacer la conexión. A través de esta socialización, el alumno aprende rápidamente qué elementos externos puede incorporar al marco pedagógico. Esta construcción también hace del conocimiento educativo algo fuera de lo común, algo esotérico que le da un significado especial a aquellos que lo poseen. A menudo se relaja este marco para incluir en él las realidades cotidianas, lo cual no sólo favorece la transmisión del conocimiento educacional, sino que permite controlar distintas formas de desviación. El debilitamiento de este marco generalmente ocurre con los niños menos «capaces» a quienes hemos desistido de educar.⁶

El trabajo de Bernstein sobre el currículum escolar nos urge a investigar cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye y transmite su conocimiento educativo, y nos lleva a relacionar esto con cuestiones de poder y control social. En Gran Bretaña, el principal vehículo para el conocimiento educativo en la escuela secundaria ha sido la asignatura escolar. La creación de patrones distintos de relaciones y reproducción social a menudo se han centrado en intentos de «reforma» o «integración» del currículum basados en asignaturas. Un programa de investigación sobre las asignaturas escolares nos brinda la promesa de profundizar en un proyecto de investigación social.

PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS

Con el crecimiento de los sistemas estatales de educación la asignatura escolar se convirtió el foco principal de la enseñanza para un número creciente de alumnos. Como resultado, una serie de estudios comenzaron a investigar los orígenes de las asignaturas escolares. Foster Watson, un pionero en este campo, tenía claro que «el rápido desarrollo de un sistema de centros de secundaria municipales y de distrito en Inglaterra y Gales, ha hecho que en la actualidad exista un especial interés por el lugar y la función de las asignaturas "modernas" en los centros secundaria». ⁷ Este planteamiento anticipa en cierto modo las llamadas posteriores de los sociólogos del conocimiento, porque mantuvo que «ya es tiempo de que se conozcan los hechos históricos con respecto a los comienzos de la enseñanza de las asignaturas modernas en Inglaterra, y que se conozcan en relación con la historia de las fuerzas sociales que las introdujeron en el currículum educativo». ⁸ Durante un período de cincuenta años a partir de 1909 fueron pocos los investigadores que escucharon a Watson para intentar relacionar de un modo general las asignaturas escolares con las «fuerzas sociales que las introdujeron en el currículum educativo».

Durante la década de los sesenta, sin embargo, sociólogos como Bernstein volvieron a impulsar el estudio de las asignaturas. En 1968 Frank Musgrove urgió a los investigadores educacionales a «examinar las asignaturas dentro del colegio y en la nación entera como sistemas sociales sostenidos por redes de comunicación, dotaciones materiales e ideologías». ⁹ En las «redes de comunicación» Estand sostuvo más adelante que la investigación debería enfocarse, en parte, la perspectiva de la asignatura que tenía el profesor:

El conocimiento que el profesor cree que «constituye» su asignatura lo comparte con miembros de una comunidad de apoyo, quienes en forma colectiva se acercan a sus paradigmas y criterios de utilidad, tal como se justifica en los cursos de formación y las declaraciones «oficiales». Parece que los profesores, debido a la naturaleza dispersa de sus comunidades epistémicas, experimentan la condición de precariedad conceptual que resulta de la ausencia de otras personas significativas que pudieran confirmar su verosimilitud. Dependen, entonces, seriamente de revistas y, en menor grado, de conferencias, para la confirmación de su realidad. ¹⁰

Esland, junto con Dale, desarrolló más adelante este enfoque sobre los profesores dentro de sus comunidades de asignaturas:

Los profesores, como portavoces de las comunidades de asignaturas, se encuentran implicados en una complicada organización del conocimiento. La comunidad tiene una historia y, a través de ella, un respetado cuerpo de conocimientos. Tiene reglas para reconocer la materia «indeseable» o «falsa», y modos de evitar la contaminación cognitiva. Tendrán una filosofía y un grupo de autoridades que aportan una fuerte legitimación a las actividades que son aceptables para la comunidad. A algunos miembros se les reconoce el poder de emitir «declaraciones oficiales», por ejemplo, editores de revistas, presidentes, examinadores jefes e inspectores. Estos tienen importancia como «otras personas significativas» que proporcionan modelos a miembros nuevos o inseguros en cuanto a la creencia y conducta apropiadas.¹¹

Esland se interesaba particularmente por el desarrollo de un saber académico que iluminara el papel de los grupos profesionales en la construcción social de las asignaturas escolares. Estos grupos pueden verse como mediadores de las «fuerzas sociales» a las cuales había aludido Watson:

Las asociaciones de las asignaturas de los profesionales de la enseñanza se pueden representar teóricamente como segmentos y movimientos sociales implicados en la negociación de nuevas alianzas y análisis, a medida que se transformaban las construcciones de la realidad aceptadas por la colectividad. Esto, aplicado a las identidades profesionales de los profesores de un centro, podría revelar las regularidades y los cambios conceptuales que se generan por pertenecer a comunidades de cierta asignatura, tal como se manifiesta en los libros de texto, los planes de estudio, las revistas, las actas de congresos, etc.

A la luz de la importancia de las perspectivas históricas, Esland agregó que «las asignaturas puede considerarse que siguen trayectorias que dependen de la conclusión de los conceptos socioestructurales y sociopsicológicos de las comunidades epistemológicas.¹² La relación entre el contenido de la enseñanza, «lo que cuenta como educación y cuestiones de poder y control», lo ha aclarado Raymond Williams en su *Long Revolution*, quien observó que:

No se trata sólo de que el modo en que se organiza la educación se vea como la expresión consciente e inconsciente de la organización más amplia de una cultura y una sociedad, de tal modo que lo que se ha visto como una sola distribución sea, de hecho, un molde actual para lograr ciertos fines

sociales. También se trata de que el contenido de la educación, sujeto a un gran parentesco histórico, vuelve a expresarse, tanto consciente como inconscientemente, ciertos elementos de la cultura. Lo que se considera «una educación» es, en realidad, un conjunto particular de énfasis y omisiones.¹³

Uno podría añadir algo a la noción de Williams del «contenido de la educación». Tal y como he señalado en otra parte, la batalla sobre el contenido del currículum, a pesar de ser a menudo más visible, es en muchos sentidos menos importante que el control sobre las formas implícitas.¹⁴

Michael F. D. Young intentó investigar la relación entre el conocimiento escolar y el control social y hacerlo de tal modo que enfocara el contenido y la forma. Siguiendo a Bernstein, planteó que: «Las personas que ocupen posiciones de poder intentarán definir lo que se considere conocimiento, la accesibilidad de cualquier tipo de conocimiento a diferentes grupos, y cuáles son las relaciones aceptadas entre las diferentes áreas de conocimiento, y entre las personas que tienen acceso a esas áreas y las hacen accesibles.¹⁵

Su preocupación por la forma de las asignaturas escolares de gran prestigio se centró en los «principios de organización» que observó como implícitos en el currículum académico:

Estos son la alfabetización, o el énfasis en la presentación escrita y no en la oral, el individualismo (o la supresión del trabajo en grupos o cooperativo), que enfoca el modo de evaluar el trabajo académico y es una característica tanto del «proceso» del aprendizaje como del modo en que el «producto» se presenta; lo abstracto del conocimiento y su estructuración y su categorización independientemente del conocimiento del aprendiz; finalmente, y ligado a lo anterior, podemos mencionar lo que he llamado la falta de relación de los currícula académicos, en la medida en que se encuentran en desacuerdo con la vida y la experiencia cotidiana.¹⁶

Este énfasis sobre la forma del conocimiento escolar no debería, sin embargo, excluir el interés de Williams por la construcción social de los contenidos particulares. Este es el punto clave para considerar que la correlación entre forma y contenido es la que debe encontrarse en el centro de nuestra investigación sobre las asignaturas escolares. Además, el estudio de la forma y el contenido de la asignatura debe situarse en un contexto histórico.

De hecho, en su trabajo posterior Young reconoció un cierto determinismo estático en un capítulo de su *Knowledge and Control* y sos-

tenía que el trabajo histórico debería constituir un ingrediente esencial del estudio del conocimiento escolar. Asimismo, señaló la necesidad de comprender el «surgimiento histórico y persistente de algunas convenciones particulares (las asignaturas escolares, por ejemplo)». Al no poder situar históricamente los problemas de la educación actual, una vez más nos encontramos limitados para comprender cuestiones de política y control. Young concluye diciendo que «un modo decisivo de reformular y trascender los límites dentro de los cuales trabajamos es ver [...] cómo esos límites no son dados o fijos, sino producidos por el conflicto de las acciones e intereses de los hombres en la historia».¹⁷

LA HISTORIA SOCIAL DE LAS ASIGNATURAS ESCOLARES

El importante trabajo de sociólogos del conocimiento, tales como Bernstein, al definir programas de investigación para estudiar el conocimiento escolar, condujo a reconocer por parte de algunos de ellos que el estudio histórico podría complementar y extender su proyecto. Al estudiar las asignaturas escolares hemos llegado a una nueva etapa. El trabajo iniciado a comienzos del siglo xx ha proporcionado algunos precursores importantes para nuestra investigación; los sociólogos del conocimiento han desempeñado posteriormente un papel vital al rescatar y reafirmar la validez de este proyecto intelectual. En el transcurso del proceso, sin embargo, se ha perdido algo del énfasis necesario sobre las circunstancias históricas y empíricas. La tarea actual consiste en reexaminar el papel de los métodos históricos en el estudio del currículum y reformular un tipo de estudio que permita entender nuestra comprensión de la historia social del currículum escolar y, en este capítulo, especialmente de las asignaturas escolares.

En *School Subjects and Curriculum Change*, publicado por primera vez en 1983, investigué la historia de tres asignaturas: geografía, biología y estudios ambientales.¹⁸ Cada asignatura siguió un perfil evolutivo similar, y este trabajo inicial permitió que se desarrollaran una serie de hipótesis sobre cómo la condición y los recursos, la estructuración de las asignaturas escolares, empujan el conocimiento de las asignaturas escolares en ciertas direcciones, particularmente hacia la opción de lo que he llamado la «tradicción académica». Después de este trabajo se publicó una nueva colección, *Studies in Curriculum History*. En el primer volumen, *Social Histories of the Secondary Cur-*

riculum,¹⁹ se presentan trabajos que cubren una amplia gama de asignaturas: lenguas clásicas (Stray, English), ciencias (Waring, que anteriormente había escrito el estudio original sobre las ciencias de Nuffield), asignaturas domésticas (Purvis), educación religiosa (Bell), estudios sociales (Franklin y Whitty) y lenguas modernas (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 preguntas cruciales acerca de las explicaciones pasadas y actuales sobre las asignaturas escolares, ya sean sociológicas o filosóficas. Otra obra de la serie *Studies in Curriculum History* ha estudiado con detalle asignaturas especiales (como la tecnología). En 1985, McCulloch, Layton y Jenkins produjeron *Technological Revolution*.²⁰ Este libro examina la política del currículum de ciencias y tecnología en las escuelas de Inglaterra y Gales desde la segunda guerra mundial. El trabajo posterior de Brian Woolhough ha explorado la historia de la enseñanza de la física en las escuelas durante el período de 1960 a 1985.²¹ Otra área de trabajo emergente es la historia de las matemáticas escolares: el libro de Cooper *Renegotiating Secondary School Mathematics* analiza la trayectoria de varias tradiciones dentro de las matemáticas y propone un modelo para la redefinición del conocimiento de la asignatura escolar.²² El libro de Bob Moon, *The 'New Maths' Curriculum Controversy*, examina la relación entre las matemáticas en Inglaterra y en Estados Unidos y contiene un trabajo muy interesante acerca de la propagación de los libros de texto.²³

En Estados Unidos también han comenzado una serie de trabajos dedicados a enfocar la evolución del currículum escolar estudiado desde una perspectiva histórica. La publicación de H. M. Kliebard *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* distingue numerosas tradiciones dominantes dentro del currículum escolar.²⁴ El libro también llega a la fascinante conclusión de que hacia el fin del período estudiado la asignatura escolar permanecía como «una fortaleza inconquistable». Pero el trabajo de Kliebard no nos muestra al detalle la vida escolar. En este aspecto el libro de Barry Franklin, *Building the American Community*, nos ofrece una percepción valiosa en un estudio de caso de Minneapolis, Minnesota.²⁵ Aquí vemos la vital negociación desde las ideas sobre el currículum, el campo del trabajo de Kliebard, hacia su implementación como práctica escolar. Además, una colección de escritos reunidos por Tom Popkewitz analiza los aspectos históricos de un amplio espectro de asignaturas: educa-

ción de los primeros años (Bloch), arte (Freedman), lectura y escritura (Monaghan y Saul), biología (Rosenthal y Bybee), matemáticas (Stanic), estudios sociales (Lyburger), educación especial (Franklin y Sleeter), currículum socialista (Teitelbaum) y un estudio del libro de texto de Rugg por Kliebard y Wegner.²⁶

En Canadá la historia del currículum se ha iniciado como un campo de estudio de manera notable con el trabajo pionero de George Tomkins *A Common Countenance*,²⁷ que estudia los patrones de estabilidad y cambio del currículum en una variedad de asignaturas escolares en distintas partes de Canadá durante los últimos dos siglos. El libro ha impulsado una amplia variedad de trabajos nuevos e importantes en la historia del currículum. Por ejemplo, el fecundo estudio de Rowell y Gaskell de la historia de la física escolar.²⁸ El trabajo de Rowell y Gaskell proporciona un importante estudio de caso en un nuevo libro *International Perspectives in Curriculum History*, que intenta reunir parte del trabajo más importante originado en diferentes países sobre la historia del currículum.²⁹ Además del trabajo ya mencionado de Stanic, Moon, Franklin, McCulloch, Ball y Gaskell, existen importantes artículos sobre las ciencias escolares en la época por parte de Hodson, sobre la educación en ciencias, por Louis Smith, sobre inglés en la escuela noruega, por Gundem, y sobre el desarrollo de la geografía en la escuela superior en Australia Occidental, por Marsh.³⁰

Otros trabajos han comenzado a mirar más allá de las asignaturas escolares tradicionales para examinar temas más amplios. Por ejemplo, el libro de Peter Cunningham examina el cambio de currículum en la escuela primaria en Gran Bretaña desde 1945.³¹ El libro de P. W. Musgrave, *Whose Knowledge?* es un estudio de caso de la Comisión del Consejo de exámenes de la Universidad de Victoria desde 1964 a 1979.³² Aquí el trabajo histórico comienza a aclarar el cambio desde el contenido del currículum al contenido examinable que forma parte de la comprensión del modo en que la condición y los recursos se distribuyen dentro del centro.

Un trabajo reciente ha comenzado a explorar los patrones de género en la historia del currículum. El excelente estudio de Jane Bernard Powers *The Girl Question in Education* es un trabajo pionero en este sentido.³³ De la misma forma, se está empezando a estudiar a escala mundial la construcción modernista del currículum. El trabajo de John Meyer y otros, *School Knowledge for the Masses*, proporciona un estudio innovador sobre las categorías del currículum de primaria en el siglo xx a través del mundo.³⁴

En muchos países actualmente se está analizando y promoviendo de manera sistemática la historia del currículum. En los últimos dos años revistas de pedagogía en Brasil, Australia, Escandinavia y España han proporcionado ediciones especiales sobre la historia del currículum (Goodson, 1990a, 1990b, 1990c, 1991a, 1991b; Goodson y Dowbiggin, 1991) y nuevos libros están preparándose en Alemania, Portugal, Italia y Sudáfrica.³⁵

Las futuras direcciones para el estudio de asignaturas escolares y el currículum necesitarán un enfoque más amplio. La línea base de los estudios nombrados es sólo precursora de un trabajo más completo. En particular este trabajo tendrá que examinar la relación entre el contenido de las asignaturas escolares y la forma, así como otras cuestiones de la práctica escolar y su proceso. Además, habrá que explorar nociones más amplias: el currículum oculto, el currículum concebido como temas y actividades, y lo más importante, los currículos de primaria y preescolar. A medida que comencemos a explorar el modo en que el contenido de la asignatura escolar se relaciona con los parámetros de la práctica, comenzaremos a ver de un modo más fundamental cómo se estructura el mundo de la enseñanza. También habrá que emprender más investigaciones sobre estudios comparados del currículum escolar.

En este momento es vital redirigir esta investigación hacia una exploración y crítica del currículum nacional, porque las resonancias con modelos anteriores respecto a la clase social, al género y la raza son abrumadoras. La comparación entre el trabajo de Bernstein sobre el currículum y el análisis del estado actual del desarrollo del currículum en el Reino Unido es una saludable advertencia de los cambios en el clima político y las respuestas desde la universidad. No existe un indicador más claro del clima general de retirada y respeto dentro de la academia. Porque el currículum nacional clama por el tipo de análisis social planteado por Bernstein e invocado por primera vez por Watson.³⁶ Según sus palabras: «Es tiempo de que se conozcan los hechos históricos con respecto al currículum nacional, y que se conozcan en relación con las fuerzas sociales que los introdujeron en el currículum educativo».

En términos del legado de Bernstein y lo que he llamado el estudio de construcción social del currículum, esta laguna en el estudio del currículum nacional llega a ser casi asombrosa.³⁷ Tal como he señalado, se han llevado a cabo una serie de trabajos sobre la historia de las asignaturas escolares, especialmente en Gran Bretaña, du-

rante más de una década de investigación intensa. Ahora sabemos mucho sobre la clase social, el género y los prejuicios raciales de las asignaturas escolares. Pero recientemente los académicos implicados en este movimiento, salvo unas pocas dignas excepciones, han ignorado virtualmente este legado en su trabajo sobre el currículo nacional. La consecuencia es conspirar con el punto de vista thatcherista que dice que el currículo nacional es una nueva y apremiante revolución en disposiciones educativas. De hecho, la historia del currículo nos indica que esto está lejos de la verdad. Tal como he planteado en otro lugar,³⁸ la política y los pronunciamientos del gobierno tiene el mismo efecto): «El presentismo obsesivo de gran parte de las iniciativas actuales del gobierno ha logrado esconder esta profunda conexión que claramente es relevante para el presente y el futuro del Reino Unido como una sociedad de clases».³⁹

Las historias del currículo deben proporcionar un análisis sistemático de las actuales construcciones y selecciones sociales que forman el currículo escolar, indicando continuidades y discontinuidades respecto a las finalidades sociales a través del tiempo. Es importante hacer notar que el paradigma predominante del estudio del currículo, en torno a su implementación no tiene tal perspectiva sociohistórica pero, lo que es más importante, tampoco lo tiene el enfoque más «radical» del currículo que estudia la «resistencia» de los centros a las nuevas directrices nacionales. No sólo le falta a este trabajo alcance sociohistórico sino que sólo destaca la reacción. Como observó recientemente Frederick Jameson en una conversación en el centro para Teoría y Crítica de la Universidad de Western Ontario: «La violencia de la réplica dice poco de las condiciones del compromiso». Lo mismo ocurre con la resistencia de los centros al currículo nacional. Éste fija las condiciones del compromiso y lo hace de manera que conecten con una historia de intenciones sociales. Las historias del currículo deberían intentar clarificar y analizar este proceso actual. Dichas historias proporcionan un nuevo campo de estudio donde la asignatura escolar podría emplearse nuevamente como punto de partida para un análisis social. Pero se trata de un punto de partida cuyo origen se remonta a Basil Bernstein y su trabajo en el Instituto de Educación en Londres.