

JEAN-CLAUDE FORQUIN (*)

El hecho de que algunos filósofos insistan, justificadamente, en la función de conservación y de transmisión culturales de la educación no debe constituir un obstáculo para que dirijamos nuestra atención a los mecanismos y retos sociales de la selección y renovación de los contenidos de la enseñanza. Es cierto que hay una verdad profunda y sin duda innegable en ese modo de entender la educación como una responsabilidad que tiene cada generación de acoger e instalar en el mundo a los «recién llegados», esos extraños absolutos a los que está destinada la sucesión de todos los reinos: la continuación de un mundo humano pasa por esta exigencia categórica y universal de mediación, de agregación y de asimilación, por esta partición incesantemente renovada de una herencia, por este llamamiento y esta participación de todos en una obra permanente de recapitulación y de reactivación, por esta asistencia de todos al banquete sagrado que se celebra en las tinieblas. Sin embargo, la consciencia de todo lo que la educación conserva no debe estimular la inconsciencia de todo lo que la misma olvida y deja de lado. La «reproducción cultural» realizada en virtud de las prácticas educativas y en el marco de éstas nunca se lleva a cabo en «versión completa», por mucho que determinadas épocas o determinadas fases históricas parezcan beneficiarse más que otras del «don de la amnesia»... Por el contrario, debemos reconocer el extraordinario poder de selección de la memoria docente, su capacidad de olvido activo. Cada generación construye su mundo sobre los escombros de todas las que la han precedido, sobre las ruinas visibles o invisibles de las «especies culturales» extinguidas: saberes caducos, lenguas muertas, creencias perdidas, monumentos abandonados. A través de la tradición difundida, a través del registro en archivos, a través de la enseñanza, ¿qué porción de la herencia escapa efectivamente del entierro definitivo y por cuánto tiempo? De los propios saberes que actualmente se reconocen como válidos, de los mitos todavía vivos, de las ideas comúnmente aceptadas, de los patrimonios simbólicos no devaluados, ¿cuáles constituyen realmente el objeto de

(*) Escuela Normal Superior de Saint-Cloud.

la enseñanza en las escuelas, cuáles se incorporan a los programas y a los cursos, y cuáles se considera dotados de un «valor educativo» o una pertinencia social y cultural suficientes para justificar los gastos de toda naturaleza que supone una enseñanza sistemática y sostenida por el Estado? Seguramente, como subrayan algunos autores británicos que han reflexionado sobre las relaciones entre la educación escolar y la cultura (1), los contenidos de la enseñanza deben considerarse menos como un reflejo, una expresión o una imagen de la cultura ambiente que como el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente y más o menos sistemático, entre los saberes y los materiales simbólicos disponibles en la cultura en un momento dado de la historia de una sociedad.

Sin embargo, la educación escolar no se limita a seleccionar entre los saberes y los materiales culturales disponibles: la transmisión escolar de este patrimonio de conocimientos, de emociones, de valores, de conflictos típicos de una sociedad (o de una civilización) en un momento dado supone también una formidable labor de reorganización, de reestructuración, de reconstrucción con fines didácticos. Día tras día, el ejercicio permanente de responsables de los programas escolares, de autores de manuales y productores de materiales didácticos, de profesores de todos los niveles y todas las especialidades, se entrega a un interminable trabajo de preparación, organización, montaje y revalorización del repertorio cultural del mundo, en el curso del cual se inventan y cristalizan nuevas figuras del saber, modos de pensar específicos, costumbres y competencias típicas. La escuela no se limita, en efecto, a utilizar la cultura ambiente, a recoger determinadas riquezas de ese patrimonio cognoscitivo y simbólico con el solo fin de que los alumnos puedan asimilarlas. Como se advierte en el pensamiento escolástico medieval, «arte de pensar» típicamente universitario y, sin embargo, profundamente original y sutilmente férvido (2), existe también un proceso inverso por el cual ciertos sectores de la sociedad, ciertas regiones de la cultura toman de la escuela conocimientos, valores y hábitos intelectuales engendrados en el marco de ésta y en función de sus finalidades didácticas propias. De esta forma, no siempre resulta fácil discernir en qué sentido tiene lugar el movimiento, ni ver con claridad en la maraña de relaciones de especificación y de generalización, de diferenciación distintiva y de imitación asimiladora, de contaminación y delimitación, de condecoración, trasposición y determinación existentes entre la dinámica de la cultura escolar y las demás dinámicas culturales. De aquí que consideremos preciso examinar, ante todo, el «modo de existencia» (epistemológico, institucional, cultural) de los saberes impartidos en las escuelas, así como los retos sociales de la selección, organización, legitimación y distribución de esos saberes. Como ha escrito Basil Bernstein en una fórmula que resume de manera muy sugestiva la justificación y el programa posibles de una sociología de los saberes escolares, «la forma en que una sociedad

(1) Cf., por ejemplo, Williams (1961), Stenhouse (1967, 1970), Lawton (1973, 1975), Entwistle (1978). Referencias *in fine*.

(2) Cf. Panofsky (1967)

selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales» (3). Desde esta perspectiva, cabe preguntarse si un libro como *La evolución pedagógica en Francia*, de Durkheim (4), ha gozado de la posteridad que merecía. En este sentido, dos autores anglosajones, J. Karabel y A. H. Halsey, han llegado a escribir que «ninguna sociología ha superado aún, en profundidad y amplitud de miras, este análisis, realizado hace más de 70 años, de la relación entre la estructura social y los procesos de transmisión educativa» (5). Debe reconocerse, no obstante, que actualmente nos llegan de los países anglosajones, y en particular de Gran Bretaña, contribuciones muy ricas y estimulantes en este campo: lo que allí se denomina «sociología del currículo» representa hoy una corriente muy importante, que en los últimos quince años ha producido una literatura considerable y de la que vamos a intentar dar aquí una visión de conjunto.

*
* *

¿Qué debe entenderse, ante todo, por «currículo» y «sociología del currículo»? Es sabido que en las instituciones internacionales (UNESCO, por ejemplo) la palabra inglesa *curriculum* se traduce generalmente como «programa de estudios» o «plan de estudios». Sin embargo, nos parece que esta traducción sólo refleja de forma imperfecta la riqueza semántica y multiplicidad de usos que tiene ese término en la literatura anglosajona sobre la educación. Así pues, hemos considerado preferible conservar el término inglés, tratando únicamente de precisarlo.

Un currículo escolar es, ante todo, un recorrido educacional, un conjunto continuado de experiencias de aprendizaje realizadas por alguien bajo el control de una institución formal de educación en el curso de un período dado. Por extensión, la noción se refiere menos a un recorrido efectivamente llevado a cabo que a un recorrido prescrito por una institución escolar, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en forma de cursos. (De la misma manera, el término, también difícilmente traducible, de *curriculum development*, «desarrollo curricular», designa generalmente los procesos metódicos de elaboración e implantación de los programas y cursos de enseñanza.)

Habrà, sin embargo, quien oponga a esta definición que es posible que el recorrido de experiencias de formación llevado efectivamente a cabo en la escuela no se reduzca al programa de aprendizaje oficial o explícitamente prescrito. Por supuesto, junto a los saberes explícitos, la escuela también puede

(3) Cf. Bernstein (1971), p. 47.

(4) Cf. Durkheim (1938).

(5) Cf. Karabel y Halsey (1977a), p. 74.

transmitir valores, modelos culturales implícitos. En este sentido, *lo que se aprende en ella puede contar menos que el hecho de aprenderlo en la escuela*, en ese contexto socio-institucional particular (y que implica cierta organización del tiempo y del espacio, ciertas relaciones de autoridad y de poder o de paridad, ciertos ritos, ciertas rutinas). Con esta significación se hablará del programa oculto o del «currículo latente» de la educación escolar (cf. Illich) (6).

De esta forma, y en un sentido muy amplio, puede llegarse a identificar el currículo con el conjunto de la propia educación escolar. Una teoría del currículo será una teoría de la educación considerada como empresa de transmisión cognoscitiva y cultural. En estas condiciones, fácilmente puede caerse en la tentación de equiparar la sociología del currículo con toda la sociología de la educación.

Sin embargo, cabe una primera precisión: una sociología de la educación que sólo se ocupase de analizar los «inputs» y los «outpus» de la educación (de contabilizar las entradas y salidas o de estudiar los costes y la productividad de la educación o, incluso, las relaciones entre los títulos y los empleos) no sería una sociología del currículo. La sociología del currículo supone examinar «lo que sucede en el interior de la caja negra» y no sólo lo que acontece en las entradas y en las salidas.

Y una segunda precisión: «lo que sucede en el interior de la caja negra» puede considerarse como un conjunto de procesos interaccionales entre individuos que ocupan diferentes posiciones y que pertenecen a diferentes categorías. Lo que acontece en el interior de un establecimiento escolar puede estudiarse utilizando los mismos métodos que se aplican para conocer lo que ocurre en un servicio administrativo o una unidad de producción. Las relaciones de poder, los conflictos y los procesos de decisión pueden analizarse empleando los medios conceptuales y metodológicos de la «sociología de las organizaciones». Sin embargo, la sociología del currículo supone adoptar un punto de vista más conforme con lo que constituye la especificidad de las instituciones de enseñanza: su carácter de centros de transmisión y de adquisición de conocimientos, capacidades y hábitos. Los procesos interaccionales en el seno de la institución únicamente le interesan, pues, en relación con ese reto educacional y cultural que constituyen la estructuración y la circulación del saber.

*
* *

Históricamente, parece que, hasta mediados de los años 60 aproximadamente, la sociología británica de la educación no concedió importancia a este problema de la estructuración y la circulación de los saberes escolares (no más, por otra parte, que la sociología francesa de la educación, a pesar del extraordinario ejemplo representado por *La evolución pedagógica en Francia*). Como subrayan precisamente algunos sociólogos de la educación como Olive Banks o

(6) Cf. Jakson (1968) y Dale (1977).

Halsey (7), esta sociología siguió durante mucho tiempo las huellas de lo que en Gran Bretaña se conoció como tradición de la «aritmética política», una ciencia de demógrafos o de economistas, centrada en los problemas del acceso a los estudios y de la movilidad social y dominada por las grandes encuestas cuantitativas de fuerte cariz estadístico.

En el curso de los años 60 tuvo lugar una cierta reestructuración del ámbito institucional de la sociología de la educación. La sociología entró a formar parte integrante de la formación de los profesores. Los institutos de formación del profesorado, comenzando por el de la Universidad de Londres, donde enseñaba Basil Bernstein, asumieron un importante papel en la orientación de la investigación y de la reflexión. El contacto con un público de profesores o de futuros profesores llevó a los sociólogos a interesarse más por lo que sucedía en la «caja negra» de las clases y de las escuelas, por los procesos y por los conflictos cotidianos de la vida escolar (8). Así se descubrieron las aportaciones teóricas de la sociología «interaccionista» americana, el «interaccionismo simbólico» llegado de Chicago y creado por George Herbert Mead. Sin embargo, la aparición de una sociología del currículo a finales de los años 60 se explica aún mejor por un contexto general de transformación o de innovaciones pedagógicas en Gran Bretaña, caracterizado en particular: a) por las demandas y propuestas tendentes a una mejora de la formación científica y tecnológica en la escuela (cf. los trabajos y proyectos de la Fundación Nuffield); b) por la prolongación de la duración media de los estudios; c) por el desarrollo de las escuelas secundarias polivalentes (los *comprehensive schools*), destinadas a acoger a alumnos de niveles escolares y extracciones sociales mucho más diversificados que en el pasado; d) por la renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza tanto a nivel primario como secundario, y e) por la creación en 1964 y el ulterior desarrollo de un organismo oficial (subvencionado a partes iguales por el Estado y por las autoridades educativas locales), que desempeñaría después un importantísimo papel de impulsión, coordinación y regulación de las innovaciones en materia de programas y de medios de enseñanza, el Schools Council (for Curriculum and Examinations).

En este contexto, dos cuestiones destacaron por su capacidad de cristalización polémica: por una parte, la discusión entre los «igualitaristas» y los «neoeolitistas» a propósito de la *comprehensive school* y el tipo de cultura que en ella puede impartirse; por otra parte, el debate sobre la disciplinarietà y la integración de las disciplinas. Ambas cuestiones, una con implicaciones políticas y la otra de carácter más epistemológico, estuvieron latentes en todos los análisis sociológicos del currículo a partir de finales de los años 60. A este propósito, dos autores desempeñaron una importante función de «provocación» intelectual: G. H. Bantock y P. Hirst.

Según el historiador y sociólogo de la cultura Bantock, existe, en efecto, una

(7) Cf. Banks (1972, 1982), Halsey (1982).

(8) Cf. Hargreaves (1967), Lacey (1970).

incompatibilidad entre las exigencias de la alta cultura erudita, fundada sobre el alfabetismo y el pensamiento verbo-conceptual complejo, y las posibilidades u orientaciones cognoscitivas de la mayoría de los individuos, que dan prioridad a lo instintivo, lo sensitivo, lo concreto y lo inmediato. De este radical dualismo cultural se desprende, en opinión de Bantock, un dualismo educativo: resulta necesaria una división precoz entre la minoría, que se orientará hacia la cultura escrita y el pensamiento abstracto, y la mayoría, con frecuencia procedente de los medios populares, para la cual se deberá concebir un currículo decididamente anti-intelectualista, centrado en los saberes prácticos, la educación de la sensibilidad y la preparación para las distracciones de masa (9). Se comprende que estas tesis contribuyeran a alimentar la polémica neoeelitista y neoconservadora contra la «democratización» de los estudios secundarios, la escuela «polivalente» (*comprehensive school*) y las innovaciones institucionales y pedagógicas que tendían a proponer unos contenidos de enseñanza comunes para todos los alumnos de un mismo tipo de edad (*common curriculum* o *common core cultural curriculum*) (10).

En oposición a Bantock, el filósofo Paul Hirst, al igual que John White, otro filósofo teórico del currículo (11), reclamó el acceso de todos los individuos a los saberes teóricos y conceptuales, que, en su opinión, constituyen el fundamento y el núcleo de toda «educación liberal». El objetivo primario de toda educación consiste, según él, en el desarrollo de la razón, y este desarrollo, para cualquier persona, sólo es posible mediante el acceso al patrimonio universal de los grandes saberes fundamentales. Con independencia de sus relaciones funcionales, esos saberes pertenecen a unos tipos lógicamente distintos, que descansan sobre unas redes conceptuales específicas y sobre unos criterios igualmente específicos de validación de enunciados. (En este sentido, las verdades físicas son irreducibles a las verdades lógico-matemáticas, las verdades éticas a las verdades físicas, etc.) Por esta razón, Paul Hirst manifestó una constante desconfianza con relación a los experimentos de integración disciplinaria. En el contexto de las innovaciones pedagógicas de los años 60 y 70, su influencia actuó en el sentido de una «llamada al orden epistemológico» contra los peligros intelectuales de un cierto «neorromanticismo» renovador y «liberador» (12).

*
* *

(9) Cf. Bantock (1963, 1968, 1971, 1975, 1976, 1980).

(10) Cf. por ejemplo Cox y Dyson (1969, 1969a, 1970), Wilson (1975), Cooper (1980). Se observará, sin embargo, que esta idea de un «currículo común» (cf. Lawton [1973, 1975], Holt [1978], Entwistle [1978], Skilbeck [1982]) ha sido igualmente criticada o desviada «hacia su izquierda» bien por los partidarios de una mayor adaptación de los contenidos de enseñanza a las realidades comunitarias locales y a las especificaciones socio-culturales (Midwinter [1972, 1973] y en cierta medida Hargreaves [1982]), bien desde un punto de vista marxista (véanse, por ejemplo, las críticas realizadas por Ozolins [1979] o Whitty [1981], contra las propuestas de Lawton, juzgadas vagas y políticamente poco lúcidas).

(11) Cf. White (1969, 1973).

(12) Cf. Hirst (1965, 1969, 1974); cf. también Lawton (1969), Musgrove (1973), Pring (1970, 1976), Brent (1978).

No obstante, parece que estos debates a propósito del currículo interesaron primero más a los pedagogos, los filósofos de la educación y los teóricos de la cultura que a los sociólogos como tales. Con la única salvedad de la tesis de *Master of Arts*, de Michael Young, defendida en 1967 en la Universidad de Essex —*Towards a Sociological Approach to the Curriculum* (13), puede considerarse que la primera aportación pública a la discusión sobre el currículo hecha explícitamente en el marco de la sociología fue el artículo de Frank Musgrove «The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum», incluido en el libro *Changing the Curriculum* (14), de 1968. La problemática sobre la que se centraba el artículo, como también el conjunto del libro, era la del cambio y la resistencia al cambio en los programas y cursos escolares. ¿Por qué los profesores se muestran particularmente reticentes ante las innovaciones que ponen en duda las separaciones disciplinarias tradicionales? Apoyándose en ciertas aportaciones de la sociología americana, Musgrove respondía que la explicación de ese fenómeno se encuentra en la necesidad de ver las materias escolares, no sólo como sistemas intelectuales, sino también como sistemas sociales, como comunidades sociales que definen y defienden unas fronteras, que exigen fidelidad por parte de sus miembros y que les confieren un sentimiento de identidad. Se «es» matemático o físico, historiador o sociólogo, y todo lo que supone nuevas agrupaciones, nuevas reparticiones de saberes (por ejemplo, los «estudios sociales», la ecología, la tecnología en la enseñanza secundaria) se percibe como una amenaza para la identidad intelectual y social, como una desestabilización de papeles interiorizados largamente y con grandes dificultades en el curso de los años de estudio; incluso puede sentirse, según afirma Bernstein con referencia a los trabajos etnológicos de Mary Douglas (15), como una deshonra que atenta contra un orden sagrado.

Hay otro texto que se considera a menudo como iniciador del camino hacia una sociología del currículo en Gran Bretaña: el artículo de Hoyle “How does a Curriculum Change?”, publicado en 1969 en una revista que acababa de fundarse, el *Journal of Curriculum Studies* (16). De manera muy significativa, se apoyaba casi exclusivamente en referencias a la sociología americana de los procesos de innovación.

La misma problemática del cambio social y de la innovación pedagógica parecía inspirar la concepción del número 6 de la publicación periódica *Paedagogica Europaea*, consagrada a los cambios de los currículos en Europa y editada bajo la responsabilidad del sociólogo británico John Eggleston (17). En el artículo que escribió como introducción a dicho número, Eggleston se planteaba la cuestión de las variables ideológicas que pueden subyacer en las decisiones en materias

(13) Cf. Young (1967).

(14) Cf. Musgrove (1968), Kerr (1968).

(15) Cf. Bernstein (1971), Mary Douglas (1966).

(16) Cf. Hoyle (1969).

(17) Cf. Eggleston (1970-71).

de programas y de cursos escolares: a) la oposición entre una orientación destinada a la preservación del patrimonio cultural del pasado y una orientación centrada en el cambio y la adaptabilidad; b) la oposición entre un racionalismo que otorgue prioridad a las disciplinas y una tendencia a la integración de los saberes en función de las oportunidades y de las demandas; c) la oposición entre una concepción «iniciática» de la enseñanza que comprometa totalmente a las personas y una concepción «contractualista», y d) la oposición entre una visión «determinista-fatalista» (que concibe el currículum como efecto y reflejo de la sociedad) y una concepción «voluntarista» (que lo considera como factor de cambio social). En el mismo número, Musgrave distinguía igualmente tres formas de concebir el currículum: tal como es, tal como debería ser para corresponder a los cambios sociales actuales, y tal como debería ser para provocar cambios sociales deseables (18).

*
* *

Esta focalización en la problemática de la innovación se advierte en otras varias aportaciones al enfoque sociológico del currículum producidas después de 1970, si bien, a menudo, con una acentuación más intensa de la dimensión conflictual de los procesos de cambio en el currículum: conflictos a nivel intrainstitucional, conflictos a nivel societario.

Raymond Williams, en el capítulo de *The Long Revolution* consagrado a la historia de la educación en Gran Bretaña, ya había subrayado la posibilidad de analizar el currículum como compromiso entre intereses sociales divergentes, según se ve, por ejemplo, en el enfrentamiento, en el siglo XIX, entre los partidarios de la educación «liberal» pura, aquellos que, por el contrario, hacían hincapié en la necesidad de hacer adquirir a los alumnos competencias social y económicamente útiles, y aquellos otros que tendían ante todo a la promoción de las masas por medio de la escolarización universal. En el mismo sentido, el estudio de Wilkinson sobre las *public schools* en el siglo XIX se inspiraba parcialmente en la teoría weberiana según la cual la educación refleja los postulados culturales de los grupos que se encuentran en posición dominante. A este respecto se cita asimismo el estudio de Vaughan y Archer (19) sobre las relaciones entre conflictos sociales y cambios educativos en Inglaterra y Francia entre 1789 y 1848, que estuvieron marcadas por la oposición entre «grupos dominantes» y grupos «reivindicativos» o entre «poseedores» y «pretendientes», como diría Pierre Bourdieu. La necesidad de una referencia al contexto histórico particular en el que aparecen los currículos se desprende igualmente de los trabajos de Layton sobre el desarrollo de la enseñanza científica en la Inglaterra del siglo XIX, de Davie sobre la enseñanza de las matemáticas en la Universidad de Edimburgo y de Johnson o de McCann sobre la enseñanza primaria en el siglo XIX (20).

(18) Cf. Musgrave (1970-1971) así como (1972, 1973).

(19) Cf. Williams (1961), Wilkinson (1964), Vaughan y Archer (1971).

(20) Cf. Davie (1961), Layton (1973), Johnson (1976), McCann (1977). Junto a estas aporta-

Sin embargo, una cosa es plantear o captar una relación entre contenidos y estructuras o entre contenidos y contextos de enseñanza, como hacen la mayoría de los estudios socio-históricos que acaban de citarse, y otra muy distinta analizar los procesos sociales reales a través de los cuales puede constituirse y perpetuarse tal relación. Se diría que una aportación específica de la sociología del currículo en el curso de los años setenta consistió precisamente en ese trabajo de elucidación. Desde esta perspectiva, hay que subrayar la importancia del libro de John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (21), obra de síntesis de alcance didáctico, pero cuya parte más original vuelve, según parece, al tema de la decisión y de los procesos de decisión en materia de concepción de programas y cursos escolares, con independencia de que dichos procesos sean captados al nivel central (administración, organismos oficiales de investigación y de innovación) o al nivel local de los centros y de las clases. Eggleston subrayaba que en un contexto en el que los papeles y los currículos aparecen prescritos con menos fuerza que en otro tiempo y más construidos por los actores sociales, la definición de los programas y cursos escolares constituye un reto mucho más conflictivo que en el pasado y polariza los enfrentamientos de grupos de presión cada vez más numerosos y organizados: padres de alumnos, grupos económicos, sindicatos y asociaciones profesionales de profesores, grupos ideológicos, editores de manuales y de materiales pedagógicos, inspectores y responsables del sistema de enseñanza, entidades especializadas en el «desarrollo curricular», etc. De esta forma, proponía elaborar una especie de cartografía de las interacciones sociales implícitas, a nivel local o general y en el interior o exterior de los establecimientos, en los procesos de innovación en materia de currículo: qué grupos se encuentran en el origen de la idea innovadora, cómo se constituye un grupo de presión en favor de la innovación, cómo se puede buscar y obtener apoyo financiero (por ejemplo, por parte del Schools Council de una «fundación» cualquiera), en qué condiciones se elabora, experimenta, evalúa y modifica un proyecto concreto, qué presiones son necesarias para que los temas de los exámenes tengan en cuenta la innovación llevada a cabo, cómo se presenta al público la innovación, cómo llega ésta, en su caso, a entenderse e incluso a generalizarse y cómo, por último, según ha demostrado Shipman (22), los resultados efectivos pueden estar desfasados con relación a las intenciones iniciales. Contra los que piensan que el currículo es siempre algo recibido o soportado (como puede verse en el modelo del «racionalismo tecnocrático») que con frecuencia desarrollan los especialistas del «desarrollo curricular» (23), y contra los que exageran los poderes de la subjetividad interpreta-

ciones de naturaleza histórica, deben citarse también en la misma perspectiva de contextualización social de los contenidos de la enseñanza, ciertas aportaciones de los estudios sociológicos de Banks (1965), Catgrove (1958), William Taylor (1963), Blyth (1965).

(21) Cf. Eggleston (1977); cf. también (1973, 1973 a, 1979, 1980).

(22) Cf. Shipman (1974), cf. también Shipman y Raynor (1972).

(23) Véase la crítica de Reid (1978) contra el enfoque *rational-managerial* del desarrollo curricular y el llamamiento en favor de un enfoque más «humanista». En el mismo sentido, Lawton (1981) opone dos formas de entrar en la problemática de la construcción de los currículos: por la

dora e instauradora, Eggleston propone una teoría sociológica de la acción «reestructuradora» (atrapada en las coacciones estructurales y, a la vez, capaz de modificarlas) (24).

La investigación de Hamilton (25) acerca de la implantación de un proyecto de enseñanza integrada de las ciencias en Escocia («*Scottish Integrated Science Project*») parece una ilustración bastante adecuada de esta perspectiva. A través de dos estudios de casos, Hamilton demuestra, en efecto, cómo un proyecto innovador puede verse modificado y dar lugar a unos resultados inesperados como consecuencia de los obstáculos estructurales y organizativos que el mismo encuentra en tal o cual contexto escolar. Este enfoque a través del método de casos parece una de las vías prioritarias para una sociología de la innovación en materia de currículo. Un enfoque más global, de tipo historiográfico, parece igualmente susceptible de aportar informaciones interesantes, como por ejemplo el de Goodson (26) relativa al paso de la geografía, desde el grado de saber elemental y utilitario al grado de saber académico y científico, a partir de 1870 en Gran Bretaña, gracias a la eficaz estrategia legitimadora de un «grupo de presión» como la *Geographical Association*. Este último ejemplo plantea, sin embargo, una problemática algo diferente a las abordadas hasta aquí, a saber, la relativa a la naturaleza y al estatuto de legitimidad de los saberes escolares. Esta problemática constituye el centro de la atención de una corriente concreta de la sociología del currículo, a veces llamada «nueva sociología de la educación» y que ocupa un lugar muy importante en la sociología de la educación británica desde 1970 (27).

*
* *

Lo que caracteriza propiamente a esta corriente denominada «nueva sociología de la educación», es sobre todo, el rechazo de una cierta tradición «funcionalista» y «positivista» en la sociología, en general, y en la sociología de la educación, en particular. Al igual que la corriente interaccionista americana, hace hincapié en el carácter interactivo e intersubjetivo de la vida social: el hombre realiza en el mundo acciones dotadas de sentido para él y encuentra en su

definición de objetivos de conducta y por el análisis cultural (véase, por ejemplo, Skilbeck y Harris; 1976, Reynolds y Skilbeck, 1976). Paralelamente, Eggleston y Gleeson (1977) oponen a la perspectiva superficialmente «funcionalista» de numerosos teóricos y practicantes del «desarrollo curricular» la necesidad de un enfoque «socio-estructural».

(24) A este propósito, véase también, por ejemplo, la crítica de Whitty (1981) contra ciertos autores asociados al *Centre for Applied Research in Education* (Care) de la Universidad de East Anglia y, en menor medida, contra Skilbeck (1976), demasiado centrados, según él, en la dimensión interactiva e intersubjetiva de los procesos de puesta en práctica de las matriculas al nivel de la escuela y de la clase, a expensas de la dimensión «macroestructural» (y política).

(25) Cf. Hamilton (1973, 1975, 1977). Véase también Reid y Walker (1975), Harris, Lawn y Prescott (1975), Warming (1979).

(26) Cf. Goodson (1981); véase también (1983, 1983 a).

(27) Véase nuestro estudio de síntesis sobre la «nueva sociología de la educación británica» (Forquin, 1983).

camino las acciones de los otros y los significados dados por los otros. Las instituciones son, de esta forma, el producto de las acciones humanas y el campo en el que se encuentran las «definiciones de situación», las «perspectivas divergentes» de los individuos y de los grupos, a partir de las cuales se deben «negociar» unos significados comunes (28). Sin embargo, más que del interaccionismo, es de la fenomenología social de Alfred Schutz (29) de donde la «nueva sociología» toma su antipositivismo y su antiabsolutismo, esa idea de que el mundo, que consideramos que «marcha por sí solo», no es más que una «construcción social» y de que, en particular, nuestra noción de la educación, nuestra concepción de la transmisión del saber e incluso nuestra definición de lo que vale como saber, de lo que constituye el valor educativo de un saber, nuestra representación de lo que merece ser enseñado y de lo que es enseñar y aprender, todo ello es contingente y problemático. Por esta razón, para un autor como Michael Young, la sociología de la educación debería ser constantemente alimentada, informada e iluminada en adelante por las aportaciones críticas de la sociología del conocimiento (30).

Esta nueva perspectiva sociológica de la educación se formó a finales de los años 60 en el seno de instituciones de investigación o de formación de profesores tales como el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el que enseñaban Basil Bernstein y Michael Young. Dicha perspectiva se expresó públicamente con ocasión de la Conferencia Anual de la British Sociological Association celebrada en Durham en 1970. No obstante, suele considerarse como «libro fundador» de la misma la obra publicada en 1971 (a continuación de los trabajos de la citada conferencia) por Michael Young bajo el título *Knowledge and Control - New directions in the Sociology of Education* (31); se trata de un texto bastante diversificado (incluía, en particular, dos traducciones de artículos de Pierre Bourdieu (32), pero en el que algunos comentaristas, apoyándose esencialmente en los trabajos de Bernstein, Young, Esland y Keddie (33), han creído ver la aparición de un «nuevo paradigma teórico» en la sociología de la educación (34), identificada en ocasiones con el conjunto de la sociología del currículo (35), habida cuenta de que es la organización de los saberes en el seno del currículo lo que constituye ahora el punto de vista privilegiado, la variable iluminadora a partir de la cual estos sociólogos tratan de elucidar el conjunto de los funcionamientos y de los retos sociales de la educación.

En realidad, la misma variedad de fuentes intelectuales de esta «nueva sociología» (Durkheim, Marx, Max Weber, George Herbert Mead y el interaccio-

(28) Cf. Blumer (1969, 1969 a), Becker y otros (1961, 1968), Waller, (1932).

(29) Cf. Schutz (1962, 1964, 1967), Dale (1973), Foster (1976).

(30) Cf. Young (1971 a).

(31) Cf. Young (1971).

(32) Cf. Bourdieu (1966, 1967).

(33) Cf. Young (1971 b), Esland (1971), Bernstein (1971), Keddie (1971).

(34) Cf. Gorbitt (1972).

(35) Cf. Sharp (1980).

nismo simbólico, Alfred Schutz, la fenomenología social y la corriente «etno-metodológica» americana actual (36), Mannheim y la sociología del conocimiento (37), etc.) se refleja en la heterogeneidad de las aportaciones a una teoría del currículo. En este sentido, Bernstein parece ocupar un lugar aparte, más influido por Durkheim que por el interaccionismo, en tanto que Esland está más marcado por la fenomenología y Young parece más próximo al marxismo.

1. En lo que puede considerarse como su principal aportación sociológica a una teoría del currículo, «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», publicada en 1971 en *Knowledge and Control* (38), Bernstein propone una teoría de los «códigos del saber escolar». Del mismo modo que un «código sociolingüístico» es un esquema regulador que dirige la producción de los enunciados verbales en los contextos sociales, un «código del saber escolar» es un conjunto de reglas formales que gobiernan la producción y el funcionamiento de esos «sistemas de mensaje» que, según Bernstein, constituyen el currículo, la pedagogía y la evaluación.

La tipología de los «códigos del saber escolar» propuesta por Bernstein descansa sobre los tres conceptos de «delimitación simbólicos» (*boundary*), «clasificación» y «encuadramiento» (*framing*). En este sentido, el trabajo de enseñanza y de aprendizaje se lleva a cabo en el interior de un «encuadramiento» más o menos rígido, más o menos prescrito, que garantiza tanto la discriminación entre saberes escolares y no escolares como el rigor de la programación didáctica impuesta a los alumnos. Igualmente, los saberes enseñados son objeto de una compartimentación más o menos rígida, obedecen a una «clasificación» más o menos rigurosa. Aunque el encuadramiento y la clasificación sean dos variables teóricamente distintas, que pueden evolucionar con independencia la una de la otra, el tipo del «código serial» (*collection code*) corresponde generalmente, en el texto de Bernstein, a la conjunción de clasificaciones rígidas y encuadramientos rigurosos, en tanto que la flexibilidad de las clasificaciones y de los encuadramientos caracteriza al «código integrado» (*integrated code*).

¿Cuáles pueden ser los determinantes y los retos sociales de esos dos códigos, cuáles son sus implicaciones pedagógicas y organizativas, qué formas de control social y qué estilos de socialización favorecen dichos códigos respectivamente?

En el rico y sugestivo análisis de Bernstein se observa al menos una paradoja. Por una parte, la rigidez de las «clasificaciones» o de los «encuadramientos» favorece unas relaciones autoritarias y jerárquicas, mientras que los «códigos integrados» suponen unas relaciones más abiertas en las que la «solidaridad orgánica» predomina sobre la «solidaridad mecánica». Sin embargo, para que sea posible una enseñanza «integrada», fundada en la atenuación de las separaciones disciplinarias y en la flexibilización de los papeles, hacen falta unos

(36) Cf. Cicourel y Kitsuse (1963), Garfinkel (1967).

(37) Cf. Mannheim (1936).

(38) Cf. Bernstein (1971); cf. (1967, 1975).

equipos pedagógicos coherentes en profundidad y capaces de movilizarse en torno a una misma idea integradora. Esta necesidad puede ir acompañada de una exigencia de conformidad, de uniformidad en el plano ideológico: desquite inesperado de la «solidaridad mecánica» en los contextos de encuadramiento y de transparencia. Igualmente, el hecho de evaluar a los alumnos de forma más global (y no ya en función de unos resultados «disciplinarios» precisos) puede significar un control social más insinuante o más envolvente, al tiempo que más implícito (cf. también lo que por otra parte, afirma Bernstein a propósito de la «pedagogía invisible» de la «escuela nueva», que está más de acuerdo con el ethos cultural de las nuevas clases medias que con el de los sectores populares) (39).

Se ha reprochado al análisis de Bernstein su carácter abstracto, su falta de bases empíricas, sus debilidades o sus oscuridades conceptuales, su durkheimismo o su funcionamiento latentes (40). No obstante, tal análisis constituye una de las más profundas y originales aportaciones teóricas a la sociología del currículo.

2. Al igual que para Bernstein, la cuestión de la integración interdisciplinaria ocupa un lugar importante para Esland, cuyo texto «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge» fue publicado asimismo en *Knowledge and Control* (41). En él, Esland presenta el marco teórico previo a un estudio empírico futuro que debía referirse a las experiencias de integración interdisciplinaria en los centros de enseñanza secundaria. Junto a la sociología americana de los procesos en el seno de los grupos profesionales (42), la fenomenología social de Alfred Schutz y la teoría sociológica de la realidad como «construcción intersubjetiva» desarrollada por Berger y Luckmann (43) constituyen las principales fuentes teóricas del pensamiento de Esland.

Esland critica aquí la concepción «objetivista» del currículo, según la cual las materias escolares corresponderían a unas áreas de realidad objetivamente distintas (o a unas formas de conocimiento lógica o epistemológicamente distintas). En su opinión, este «objetivismo» impregna toda la cultura académica. Frente a tal «reificación» del currículo (44), Esland subraya el carácter de «construcción social» de los saberes en general y de los saberes escolares, en particular. De hecho, las estructuras cognoscitivas que constituyen la cultura escolar penden de los «soportes de credibilidad» representados por los profesores, los alumnos y todas «las comunidades epistémicas» implicadas en la producción y en la legitimación de esos saberes, los cuales no son, en último análisis y bajo

(39) Cf. Bernstein (1975 a).

(40) Cf. Pring (1975); Easthope, Bell y Wilkes (1975); Smith (1976); Gibson (1977); Cherkaoui (1977); Apple y Wexler (1978); King (1979, 1981); Sharp (1980), y Gorder (1980).

(41) Cf. Esland (1971); véase también (1970).

(42) Cf. Bucher y Strauss (1961) y Strauss y otros (1964).

(43) Cf. Berger y Luckmann (1967).

(44) Ver también Maxine Green (1971), o la crítica de Christofer Jenks (1977a) contra Paul Hirst.

su apariencia objetivada, más que conjuntos de significados intersubjetivamente compartidos. Por esta razón, todo estudio sobre los currículos y los cambios en éstos debe tomar particularmente en consideración las «perspectivas subjetivas» de los profesores relativas a los saberes que enseñan, la pedagogía que emplean y sus propios procesos de «carrera», perspectivas que constituyen sus identidades profesionales.

Cabe preguntarse si el marco teórico presentado de forma algo sofisticada y abstracta por Esland podía dar lugar a una investigación empírica efectiva. Pensamos que puede encontrarse una respuesta muy parcial, por ejemplo, en el análisis hecho por Vulliamy (45) de la enseñanza musical en los centros de enseñanza secundaria, donde el etnocentrismo y el absolutismo que inspiran la definición docente de la «buena música» (identificada con la tradición de la música «seria» europea) chocan frontalmente con la experiencia musical concreta de los alumnos, que se alimenta de una cultura totalmente diferente.

3. En el texto que publicó en *Knowledge and Control*, titulado «An Approach to the Study of the Curricula as Socially Organized Knowledge» (46), Michael Young propone una tipología de los currículos, o unas formas de organización del saber en los currículos, construida a partir de tres ejes dimensionales: el grado de especialización del currículo, su grado de compartimentación (aspecto abordado sobre todo por Bernstein) y su grado de estratificación o de jerarquización entre los saberes que lo constituyen. Michael Young insiste en esta tercera dimensión que, en su opinión, constituye el revelador y el reto por excelencia del control social sobre el saber. Según él, la idea de un currículo fundado en una diferenciación no jerárquica de los saberes implica una alternativa revolucionaria, la subversión de lo que consideramos habitualmente como la esencia misma de la educación.

En opinión de Young, el sistema educativo británico se encuentra dominado en el momento actual por unos currículos académicos que descansan sobre una fuerte jerarquización de los saberes. Los sueldos y el status más altos se otorgan a los profesores que enseñan a los alumnos considerados como los más «dotados» los saberes que con más frecuencia dan lugar a unos procedimientos de evaluación formal (las «materias de examen»). Son también los sectores en los que la resistencia a las innovaciones pedagógicas es más fuerte. Según Michael Young, resulta significativo, a este respecto, que la mayoría de las reformas del currículo propuestas por el Schools Council afecten a las enseñanzas que se consideran dirigidas a los alumnos más débiles y que, como consecuencia de ello, interesan menos a los grupos que se hallan en posición dominante (47).

(45) Cf. Vulliamy (1976, 1977 y 1978); ver también Shepherd y Vulliamy (1983).

(46) Cf. Young (1971b).

(47) Sobre la resistencia de los alumnos a una innovación en matemáticas como índice de la intangibilidad de los saberes institucionalizados, ver Spradbery (1977). Sobre la imagen de la ciencia en la enseñanza, ver también Young (1974, 1976, 1977) y Hine (1975). Sobre el positivismo latente en las ciencias sociales que se enseñan en la escuela, ver Whitty (1977a).

Young se plantea la cuestión de las características cognoscitivas y culturales de los saberes de alto status y distingue cuatro principales: a) son saberes de tipo alfabético que descansan en una tradición erudita y libresca; b) son saberes que dan prioridad al individualismo intelectual (como puede verse esencialmente con ocasión de los exámenes, en los que se prohíbe toda «comunicación»); c) son saberes abstractos que obedecen a una lógica de estructuración independiente de la experiencia subjetiva de los individuos, y d) son también —y este punto está conectado con el anterior— saberes que vuelven la espalda a la vida cotidiana, a la experiencia corriente. Es posible buscar en la historia intelectual de Occidente la razón del predominio de estos saberes en el currículo. No obstante, el sociólogo debe preguntarse también lo que significa, en términos de relaciones sociales y de control social, la persistencia de tal tradición: en qué medida pueden reflejar estas características de la cultura académica actualmente dominante los valores, las creencias y los intereses de los grupos que dominan la escena escolar porque dominan también la escena social. En última instancia, la cuestión de los criterios de la estratificación de los saberes, al igual que la cuestión de los criterios de la excelencia escolar, del éxito y del fracaso en la escuela, desemboca en el campo de lo político. Los saberes escolares pueden ser aceptados como el producto de una «construcción social» en sentido fenomenológico, pero para eso hay que precisar que los «constructores» no se encuentran en plano de igualdad en la «negociación a propósito de los significados»: hay dominantes y dominados. Con el concepto de «política del saber escolar» (48), la referencia interaccionista-fenomenológica se diluye así en beneficio de un conflictualismo macrosociológico weberiano o marxista.

4. Dentro del conjunto de las investigaciones y reflexiones llevadas a cabo en virtud de la sociología del currículo, la aportación de la corriente de la «nueva sociología» se revela así bastante heterogénea. Lo que hay de común en los trabajos de Bernstein, Young y Esland (añadamos también el estudio de Neil Keddie sobre las relaciones entre la idea que los profesores tienen de los saberes escolares y la percepción cognoscitiva y socialmente diferencial que tienen de sus alumnos) (49) es el proyecto de elucidar las bases sociales y los retos sociales de la organización, la estratificación y la legitimación de los saberes escolares. No obstante, las diferencias de acentuación son importantes entre los que, como Bernstein, se mantienen a un nivel casi morfológico, describiendo los modos de articulación formal de los contenidos de los programas (códigos seriales y códigos integrados), y aquellos otros que buscan en la sociología del conocimiento armas teóricas para la subversión de los absolutismos cognoscitivos y culturales, para una crítica política radical de los saberes «públicos». A este respecto, en el curso de los años 70 se desarrolló un importante debate sobre la cuestión del relativismo epistemológico y cultural de la «nueva sociología», relativismo que ha sido denunciado por filósofos de la educación y teóri-

(48) Cf. Young (1972), Whitty (1978), Whitty y Young (1975, 1976).

(49) Cf. Keddie (1971); ver también (1970, 1973 y 1976).

cos del conocimiento (50), así como también por sociólogos (51). Estas críticas, en particular las inspiradas por el marxismo (52), parece que han provocado una cierta reestructuración conceptual en el seno de la «nueva sociología» (53), que se manifiesta ante todo en el repudio del relativismo en beneficio de una teoría de la «ciencia comprometida», según Young (54), como también en una superación de las posiciones subjetivistas inspiradas por la fenomenología y en un cierto romanticismo «radical», conducente a una convergencia cada vez más evidente con la sociología marxista (55).

Con relación al proyecto y a la perspectivas de una sociología del currículo, nos parece que la principal lección que debe extraerse de estas discusiones y reelaboraciones teóricas atañe a las aportaciones de la sociología del conocimiento al análisis de los retos sociales de la educación (56). Como subraya Denis Lawton (57), el concepto de «construcción social» del saber era algo ambiguo, y es posible que una buena parte de las dificultades teóricas encontradas por el nuevo enfoque del currículo se expliquen por el hecho de que no se ha sabido elucidar los diferentes sentidos, las diferentes interpretaciones posibles de dicho concepto. En particular, partiendo de la premisa de que todo saber se construye y se transmite siempre en un contexto social o sobre la base de condiciones sociales determinadas, ¿cabe concluir que el saber no tenga valor objetivo, que los criterios de validación y de clasificación de los saberes sean puras convenciones, que lo lógico se reduzca a lo ideológico? ¿No debe distinguirse la cuestión epistemológica de la validez de los conocimientos de la cuestión sociológica (o psicológica) de la genealogía de las representaciones? De hecho, si la sociología del conocimiento puede ayudarnos a comprender mejor por qué se enseñan tales o cuáles cosas en la escuela y por qué se enseña de ésta o aquella forma a tal o cuál público, nos parece abusivo querer utilizarla para una pretendida «ilegitimación radical del saber» o como testigo de cargo en un proceso generalizado de la cultura.

(50) Cf. Pring (1972, 1976), Hirst (1974), White (1975, 1976), Flew (1976), Dawson (1977), Hand (1977), Warnock (1977), Cooper (1980) y las respuestas de Clark y Freerman (1979, 1979a) y Bates (1980).

(51) Cf. Shipman (1973), Banks (1974, 1978), Karabel y Halsey (1976, 1972a), Ahier (1977), Bernbaum (1977) y Demaine (1977, 1980 y 1981).

(52) Cf. Sharp y Green (1975), Sharp (1980), Holly (1977), Frith y Corrigan (1977) y Sarup (1978).

(53) Cf. Whitty (1974).

(54) Cf. Young (1973, 1973a).

(55) Cf. Dale y otros (1976), Cosín y otros (1977), Young (1975), Whitty (1977), Young y Whitty (1977, 1977a).

(56) Cf. Shaw (1973), Heyman (1976) y Clark (1981).

(57) Cf. Lawton (1975, 1977).

BIBLIOGRAFIA

- AHIER, J. (1977): *Philosophers, Sociologists and Knowledge in Education*. In Young et Whitty (eds.), *op. cit.*, pp. 59-72.
- APPLE, M.W., y WEXLER, P. (1978): «Cultural Capital and Educational Transmissions: An essay on Basil Bernstein's "Class. Codes and Control, III"». *Educational Theory*, 28, 1, 34-43.
- ARCHAMBAULT, R.D. (1965): *Philosophical Analysis and Education*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- BANKS, O. (1955): *Parity and Prestige in English Secondary Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1972): «Sociology of Education in the United Kingdom». *International Review of Education*, 18, 1, 95-99.
- (1974): «The "New" Sociology of Education». *Forum, For the Discussion of New Trends in Education*, 17, 1, otoño, pp. 4-7.
- (1978): «School and Society». In Barton et Meighan (eds.), *op. cit.*, pp. 37-46.
- (1982): «The Sociology of Education, 1952-1982». *British Journal of Educational Studies*, 30, 1, febrero, pp. 18-31.
- BANTOCK, G.H. (1963): *Education in an Industrial Society*. Londres. Faber and Faber.
- (1968): *Culture, Industrialisation and Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1971): «Towards a Theory of Popular Education». *Times Educational Supplement*, 12 y 19 de marzo. Reproducido in Hooper, R. (ed.), *op. cit.*, pp. 251-264.
- (1975): *Equality and Education*. In Wilson, B.R. (ed.), *op. cit.*, pp. 110-154.
- (1976): *Quality and Equality in Curricular Provision*. In Skilbeck, M., y Harris, A. (eds.), *op. cit.*, pp. 88-98.
- (1980): *Dilemmas of the Curriculum*. Oxford, Martin Robertson.
- BARTON, L., y MEIGHAN, R. (eds.) (1978): *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*. Driffield, Nafferton Books.
- BATES, R.J. (1980): «New Developments in the New Sociology of Education». *British Journal of Sociology of Education*, 1, 1, marzo, pp. 67-79.
- BECK, J.; JENKS, C.; KEDDIE, N., et al. (eds.) (1976): *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*. Londres, Collier-Macmillan.
- BECKER, H.S.; GEER, E.; HUGHES, E.C., y STRAUSS, A.L. (1961): *Boys in White: Student Culture in a Medical School*. Chicago, The University of Chicago Press.
- BECKER, H.S.; GEER, B., y HUGHES, E.C. (1968): *Making the Grade: The Academic Side of College Life*. Nueva York, John Wiley and Sons.
- BERGER, P.L., y LUCKMANN, T. (1967): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth, Penguin Books (1.ª ed.: Garden City, U.S.A., Doubleday and Co., 1966).
- BERNBAUM, G. (1977): *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*. Londres, Macmillan.
- BERNSTEIN, B. (1967): «Open Schools, Open Society?» *New Society*, 14, septiembre. Reproduit in Bernstein, B. (1975), *op. cit.*, pp. 67-75.
- (1971): «On the Classification and Framing of Educational Knowledge». In Young (ed.), pp. 47-96.

- (1975): *Class, Codes and Control, III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1975a). *Classe et pédagogies: visibles et invisibles* (traduction). Paris, OCDE.
- BLUMER, H. (1969): «Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead». *American Journal of Sociology*, 71, marzo, pp. 535-544. Reproducido in COSIN et al., (eds.) (1971), *op. cit.*, pp. 11-17 (2.^a ed., 1977).
- (1969a): «The Methodological Position of Symbolic Interactionism». In *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 21-60. Reproducido in Hammersley et Woods (eds.) (1976), *op. cit.*, pp. 12-18.
- BLYTH, W.A.L. (1965): *English Primary Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. (1966): «Champ intellectuel et project createur». *Les Temps Modernes*, 246, noviembre, pp. 865-906. Traducido y reproducido in Young (ed.) (1971), *op. cit.*, pp. 161-188: «Intellectual Field and Creative Project».
- (1967): «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée». *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 3, pp. 367-409. Traducido y reproducido in Young (ed.) (1971), *op. cit.*, pp. 189-207: «Systems of Education and Systems of Thought».
- BRENT, A. (1978): *Philosophical Foundations for the Curriculum*. Londres. Allen and Unwin.
- BUCHER, R., y STRAUSS, A.L. (1961): «Professions in Process». *American Journal of Sociology*, 66, enero, pp. 325-334. Reproducido in Hammersley et Woods (eds.), *op. cit.*, pp. 19-26.
- CHERKAOUI, M. (1977): «Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems». *Harvard Educational Review*, 47, 4, noviembre, pp. 556-564.
- CICOUREL, A., y KITSUSE, J. (1963): *The Educational Decision Makers*. Nueva York, The Bobbs-Merrill Company.
- CLARK, C. (1981): «The Sociology of Knowledge: What it is and what it is not». *Oxford Review of Education*, 7, 2, 145-155.
- CLARK, J., y FREEMAN, H. (1979): «Michael Young's Sociology of Knowledge: Epistemological Sense, or Non Sense?». *Journal of Further and Higher Education*, 3, 1, primavera, pp. 3-17.
- (1979a): «Michael Young Sociology of Knowledge: Criticisms of Philosophers of Education Reconsidered». *Journal of Further and Higher Education*, 3, 2, verano, pp. 11-23.
- COOPER, D.E. (1980): *The Illusions of Equality*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- COSIN, B.R.; DALE, R.; ESLAND, G., y SWIFT, D.F. (eds.) (1971): *School and Society: A Sociological Reader*. Londres, Routledge and Kegan Paul (et Open University Press) (2.^a ed. revisada: 1977).
- COTGROVE, S. (1958): *Technical Education and Social Change*. Londres, Allen and Unwin.
- COX, C.B., y DYSON, A.E. (eds.) (1969, 1969a, 1970): *Black Papers*, 1, 2, 3. Londres, Critical Quaterly Society.
- DALE, R. (1973): «Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School». *Educational Review*, 25, 3, 175-179. Reproducido in Flude et Ahier (eds.) (1974), *op. cit.*, pp. 53-69.
- (1977): *Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching*. In Glesson, D. (ed.), *op. cit.*, pp. 44-54.
- DALE, R.; ESLAND, G., y MACDONALD, M. (eds) (1976): *Schooling and Capitalism*. Londres, Routledge and Kegan Paul (y Open University).
- DAVIE, G.E. (1961): *The Democratic Intellect*. Edimburg University Press.

- DAWSON, G. (1977): «Keeping Knowledge Under Control: Philosophy and the Sociology of Educational Knowledge». *Journal of Further and Higher Education*, 1, 3, otoño, pp. 88-93.
- DEMAINE, J. (1977): «On the New Sociology of Education: A Critique of M.F.D. Young and the Radical Attack on the Politics of Educational Knowledge». *Economy and Society*, 6, 2, 111-144.
- (1980): «Sociology of Education, Politics and the Left in Britain». *British Journal of Sociology of Education*, 1, 1, 25-47.
- (1981): *Contemporary Theories in the Sociology of Education*. Londres Macmillan.
- DOUGLAS, M. (1966): *Purity and Danger*. Londres, Routledge and Kegan Paul. Traducción: *De la souillure: essai sur les notions de pollution et de tabou*. París, Maspéro, 1971.
- DURKHEIM, E. (1938): *L'évolution pédagogique en France*. París, PUF (2.^a ed.: 1969). (Traducción inglesa: *The Evolution of Educational Thought*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977).
- EASTHOPE, G.; BELL, A. y WILKES, J. (1975): «Bernstein's Sociology of the School». *Research Intelligence*, 1, julio, pp. 37-48.
- EGGLESTON, J. (1970-1971): «The Process of Curriculum Change». *Paedagogica Europaea*, 6, 11-18.
- (1973): «Knowledge and the School Curriculum». *Education for Theaching*, 91, verano, pp. 12-18.
- EGGLESTON, J. (1973a): «Decision-Making on the School Curriculum: A Conflict Model». *Sociology*, 7, septiembre, pp. 377-394.
- (1977): *The Sociology of the School Curriculum*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- (ed., 1979): *Teacher Decison-Making in the Classroom*. Londres, Methuen.
- (1980): *School Based Curriculum Development in Britain*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- EGGLESTON J., y GLESON, D. (1977): Curriculum Innovation and the Context of the School. In Gleeson D., ed. *op. cit.*, pp. 15-27.
- ELLIOT J., y ADELMAN, C. (1976): *Innovation at the Classroom Level*. Bietchley, The Open University Press (Open University Course E 203, unit 28).
- ENTWISTLE, H. (1978): *Class. Culture and Education*. Londres, Methuen.
- ESLAND, G. (1970): *Subject and Pedagogical Perspectives in Teaching*. M. A. Thesis. University of Londres.
- (1971): Teaching and Learning as the Organization of Knowledge. In Young, ed., *op. cit.*, pp. 70-115.
- FLEW, A. (1976): *Sociology, Equality and Education. Philosophical Essays in Defence of a variety of Differences*. Londres, Macmillan Press.
- FLUDE, M., y AHIER, J. (eds., 1974): *Educability, Schools and Ideology*. Londres, Croom Helm.
- FORQUIN, J. C. (1983): «La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Gran Bretaña: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)». *Revue Française de Pédagogie*, 63, abril-junio, pp. 61-69.
- FOSTER, L. (1976): «Phenomenology in the "New" Sociology of Education». *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 12, 1, febrero, pp. 2-8.

- FRITH, S. y CORRIGAN, P. (1977): «The Politics of Education». In Young et Whitty, eds., *op. cit.*, pp. 257-268.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice Hall.
- GIBSON, R. (1977): «Bernstein's Classification and Framing: A Critique». *Higher Education Review*, 9, 2, pp. 23-45.
- GLEESON, D. (ed., 1977): *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*. Driffield, Nafferton Books.
- GOODSON, I. (1981): «Becoming an Academic Subject: patterns of explanation and evolution». *British Journal of Sociology of Education*, 2, 2, pp. 163-180.
- (1983): *School Subjects and Curriculum Change*. Londres, Croom Helm.
- (1983a): «Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 15, 4, pp. 391-408.
- GORBUTT, D.: «The New Sociology of Education». *Education for Teaching*, 89, pp. 3-11.
- GORDER, K. L. (1980): «Understanding School Knowledge: A Critical Appraisal of Basil Bernstein and Pierre Bourdieu». *Educational Theory*, 30, 4, otoño, pp. 335-346.
- GREENE, M. (1971): «Curriculum and Consciousness». *Teachers College Record*, 73, 2, pp. 253-269. Reproducido in Beck, et al., eds. (1976), *op. cit.*, pp. 470-487.
- HALSEY, A. H. (1982): «Provincials and Professionals: The British Post-war Sociologists». *Archives Européennes de Sociologie*, 23, 1, pp. 150-175.
- HAMILTON, D. (1973): «The Integration of Knowledge: Practice and Problems». *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp. 146-155.
- (1975): «Handling Innovation in the Classroom. Two Scottish Examples». In Reid W. A. et Walker D. F., eds., *op. cit.*, pp. 179-207.
- (1977): «The Advent of Curriculum Integration. Paradigm Lost or Paradigm Regained». In Stubbs M. et Delamont S., eds., *op. cit.*, pp. 196-212.
- HAMMERSLEY, M., y WOODS, P.: (eds., 1976). *The Process of Schooling*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- HAND, N. (1977): «The New Sociologist of Education and His Naïveté about Language: or, the Poetry of Sociology?». *Journal of Further and Higher Education*, 1, 2, verano, pp. 23-29.
- HARGREAVES, D. H. (1967): *Social Relations in a Secondary School*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1982): *The Challenge for the Comprehensive School. Culture, Curriculum, Community*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- HARRIS, A.; LAWN, M., y PRESCOTT, W. (eds., 1975): *Curriculum Innovation*. Londres, Croom Helm (et The Open University Press).
- HEYMAN, R. D. (1976): «The Sociology of Knowledge/The Sociology of Education». *The Journal of Educational Thought*, 10, 2, agosto, pp. 142-154.
- HINE, R. J. (1975): «Political Bias in School Physics». *Hard Cheese*, 4-5, pp. 93-96.
- HIRST, P. (1965): «Liberal Education and the Nature of Knowledge». In Archambault R. D., ed., *op. cit.*, pp. 113-138.
- (1969): «The Logic of the Curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 1, 2, pp. 142-158. Reproducido in Hooper R., ed. (1971), *op. cit.*, pp. 232-250.
- HIRST, P. H. (1974): *Knowledge and the Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- HOLLY, D. (1977): «Education and Social Relations of a Capitalist Society». In Young y Whitty, eds., *op. cit.*, pp. 172, 191.

- HOLT, M. (1978): *The Common Curriculum. Its Structure and Style in the Comprehensive School*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- HOOPER, R. (ed. 1971): *The Curriculum: Context, Design and Development*. Edinburgh, Oliver and Boyd et Open University Press.
- HOYLE, E. (1969): «How does a Curriculum Change?» *Journal of Curriculum Studies*, 1, 2, pp. 132-141 y 1, 3, pp. 230-239. Reproduit in Hooper, R., ed. (1971), *op. cit.*, pp. 374-398.
- HUGHES, P. W. (ed., 1972): *The Teachers Role in Curriculum Design*. Londres, Angus and Robertson.
- JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- JENKS, C. (ed., 1977): *Rationality. Education and the School Organization of Knowledge. Papers for a Reflexive Sociology of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1977a): «Powers of Knowledge and Forms of the Mind». In Jenks, ed., *op. cit.*, pp. 23-38.
- JOHNSON, R. (1976): «Notes on the Schooling of the English Working Class (1780-1850)». In Dale R., Esland G. et MacDonald M. eds. (1976), *op. cit.*, pp. 44-53.
- KARABEL, J., y HALSEY, A. H. (1976): «The New Sociology of Education». *Theory and Society*, 3, 4, pp. 529-552.
- (eds., 1977): *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press.
- (1977a): «Educational Research: A Review and an Interpretation». In Karabel y Halsey, eds., *op. cit.*, pp. 1-85.
- KEDDIE, N. (1970): *The Social Basis of Classroom Knowledge. A Case Study*. M. A. Thesis. University of Londres.
- (1971): «Classroom Knowledge». In Young, ed. (1971), *op. cit.*, pp. 133-160.
- (ed., 1973): *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*. Hardmondsworth, Penguin Books.
- (1976): *Education as a Social Construct*. In Jenks, ed., *op. cit.*, pp. 9-22.
- KERR, J. F. (ed., 1968): *Changing the Curriculum*. Londres. University of London Press.
- KING, R. (1979): «The Search for the "Invisible" Pedagogy». *Sociology*, 13, 3, septiembre, pp. 445-458.
- (1981): «Bernstein's Sociology of the School: A Further Testing». *British Journal of Sociology*, 32, 2, junio, pp. 259-265.
- LACEY, C. (1970): *Hightown Grammar*. Manchester University Press.
- LAWN, M., y BARTON, L. (1981): *Rethinking Curriculum Studies: A Radical Approach*. Londres, Croom Helm.
- LAWTON, D. (1969): «The Idea of an Integrated Curriculum». *University of London Institute of Education Bulletin*, 19, pp. 5-11.
- (1973): *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. Londres, University of London Press.
- (1975): *Class, Culture and the Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1977): *Education and Social Justice*. Londres, Sage.
- (1980): *The Politics of the School Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- (1981): «The Curriculum and Curriculum Change». In Simon, B., y Taylor, W., eds. *op. cit.*, pp. 111-123.

- LAYTON, D. (1973): *Science for the People. The Origins of the School Science Curriculum in England*. Londres. Allen and Unwin.
- MCCANN, P. (ed., 1977): *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century*. Londres, Methuen.
- MANNHEIM, K. (1936): *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MIDWINTER, E. (1972): *Social Environment and the Urban School*. Londres, Ward Lock.
- (1973): *Patterns of Community Education*. Londres, Ward Lock.
- MUSGRAVE, P. W. (1970-1971): «Towards a Sociology of the Curriculum». *Paedagogica Europaea*, 6, pp. 37-49.
- (1972): *Social Factors Affecting the Curriculum*. In Hughes, ed., *op. cit.*
- (1973): *Knowledge, Curriculum and Change*. Londres, Angus and Robertson.
- MUSGROVE, F. W. (1968): *The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum*. In Kerr, ed., *op. cit.*, pp. 96-109.
- MUSGROVE, F. (1973): «Power and the Integrated Curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp. 3-12.
- OZOLINS, U. (1979): «Lawton's Refutation of a Working-Class Curriculum». *Melbourne Working Papers*. University of Melbourne.
- PANOFSKY, E. (1967): *Architecture gothique et pensée scolastique*. Traduction: Paris, Editions de Minuit.
- PRING, R. (1970): «Curriculum Integration». *London Institute of Education Bulletin*, primavera, pp. 4-8. Reproduit in Hooper, R., ed. (1971), *op. cit.*, pp. 265-272.
- (1972): «Knowledge Out of Control». *Education for teaching*, 89, otoño, pp. 19-23.
- (1975): «Bernstein's Classification and Framing of Knowledge». *Scottish Educational Studies*, 7, 2, pp. 67-74.
- (1976): *Knowledge and Schooling*. Londres, Open Books.
- REID, W. A. (1978): *Thinking about the Curriculum*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- REID, W. A., y WALKER, D. F. (eds.) (1975): *Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- REYNOLDS, J., y SKILBECK, M. (1975): *Culture and the Classroom*. Londres, Open Books.
- SARUP, M. (1978): *Marxism and Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SCHUTZ, A. (1962): *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. La Haye, Martinus Nijhoff.
- (1964): *Collected Papers II: Studies in Social Theory*. La Haye, Martinus Nijhoff.
- (1967): *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, North. Western University Press.
- SHARP, R. (1980): *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. Towards a Marxist Analysis of Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SHARP, R., y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control. A Study in Progressive Primary Education*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- SHAW, B. (1973): «The Sociology of Knowledge and the Curriculum». *British Journal of Educational Studies*, 21, 3, octubre, pp. 277-289.
- SHEPHERD, J. (et al., 1977): *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*. Londres, Latimer New Dimensions.

- SHEPHERD, J., y VULLIAMY, G. (1983): «A comparative Sociology of School Knowledge». *British Journal of Sociology of Education*, 4, 1, pp. 4-18.
- SHIPMAN, M. D. (1973): «Bias in the Sociology of Education». *Educational Review*, 25, 3, junio, pp. 190-200.
- (1974): *Inside a Curriculum Project*. Londres, Methuen.
- SHIPMAN, M. D., y RAYNOR, J. (eds., 1972): *Perspectives on the Curriculum*. Bletchley, The Open University Press.
- SIMON, B., y TAYLOR, W. (eds., 1981): *Education in the Eighties: The Central Issues*. Londres, Batsford.
- SKILBECK, M. (1976): *School Based Curriculum Development*. Bletchley, The Open University Press (Open University Course E 203, unit 26).
- (1982): *A Core Curriculum for the Common School*. University of London Institute of Education. (An Inaugural Lecture.)
- SKILBECK, M., y HARRIS, A. (eds., 1976): *Culture. Ideology and Knowledge*. Bletchley. The Open University Press (Open University Course E 203, units 3-4).
- SMITH, D. (1976): «Codes, Paradigms and Folk Norms: An Approach to Educational Change with Particular Reference to the Work of Basil Bernstein». *Sociology*, 10, pp. 1-19.
- SPRADBERY, J. (1976): «Conservative Pupils? "Pupil Resistance to a Curriculum Innovation in Mathematics"». En Whitty y Young, eds., *op. cit.*, pp. 236-243.
- STENHOUSE, L. (1967): *Culture and Education*. Londres, Nelson.
- (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Heinemann.
- STRAUSS, A. L. et al. (1964): *Psychiatric Ideologies and Institutions*. Nueva York. The Free Press.
- STUBBS, M., y DELAMONT, S. (eds., 1976): *Explorations in Classroom Observations*. Nueva York. John Wiley and Sons.
- TAYLOR, W. (1963): *The Secondary Modern School*. Londres, Faber and Faber.
- VAUGHAN M., y ARCHER, M. S. (1971): *Social Conflict and Educational Change in England and France (1789-1848)*. Cambridge University Press.
- VULLIAMY, G. (1976): «What Counts as School Music?» In Whitty et Young, eds., *op. cit.*, pp. 19-34.
- (1977): «School Music as a Case Study in the New Sociology of Education». In Shepherd, J., et al., eds., *op. cit.*
- (1978): «Culture Clash and School Music: A Sociological Analysis». In Barton y Meighan, eds., *op. cit.*, pp. 115-117.
- WALKER, R., y MACDONALD, B. (1976): *Curriculum Innovation at School Level*. Bletchley. The Open University Press (Open University Course E 203, unit 27).
- WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching*. Nueva York, John Wiley and Sons (rééd. 1965).
- WARNING, M. (1979): *Social Pressures and Curriculum Innovation. A Study of the Nuffield Education Science Teaching Project*. Londres, Methuen.
- WARNOCK, M. (1977): *Schools of Thought*. Londres, Faber and Faber.
- WHITE, J. (1969): «The Curriculum Mongers: Education in Reverse». *New Society*, 6 marzo, pp. 359-361. Reproducido en Hooper, R., ed. (1971), *op. cit.*, pp. 273-280.
- (1973): *Towards a Compulsory Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

- (1975, 1976, cf.): White y Young (1975, 1976), *op. cit.*
- WHITE, J., y YOUNG, M. F. D. (1975, 1976): «The Sociology of Knowledge. A Dialogue between John White and Michael Young». Part 1: *Education for teaching*, 98, 1975, pp. 4-13. Part. 2: *Education for teaching*, 99, 1976, pp. 50-58.
- WHITTY, G. (1974): *Sociology and the Problem of Radical Educational Change: Notes towards a Reconceptualisation of the «New Sociology of Education»*. In Flude y Ahier, eds., *op. cit.*, pp. 113-117. Reproducido de forma modificada, in Young et Whitty, eds. (1977), *op. cit.*, pp. 26-53.
- (1977): *School Knowledge and Social Control*. Milton Keynes, The Open University Press (Open University Course E 202, units , pp. 14-15).
- (1977a): «Experiencing School Knowledge: The Case of Social Studies». In Woods, P. y Hammersley, M., eds., *op. cit.*, pp. 237-249.
- (1978): «School Examinations and the Politics of School Knowledge». In Barton and Meighan, eds., *op. cit.*, pp. 129-144.
- (1981): «Curriculum Studies: A Critique of Some Recent British Orthodoxies». In Lawn, M., y Barton, L., eds., *op. cit.*, pp. 48-70.
- WHITTY G., y YOUNG, M. F. D. (1975): «Sociology and the Politics of School Knowledge». *Teaching London Kids*, 6 mayo.
- (eds.) (1976): *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Driffield, Nafferton Books.
- WILKINSON, R. (1964): *The Prefects*. Londres, Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. (1961): *The Long Revolution*. Londres, Chatto and Windus.
- WILSON, B. R. (ed., 1975): *Education. Equality and Society*. Londres, Allen and Unwin.
- WOODS P., y HAMMERSLEY, M. (eds., 1977): *School Experience*. Londres, Croom Helm.
- YOUNG, M. F. D. (1967): *Towards a Sociological Approach to the Curriculum*. M. A. Thesis. University of Essex.
- (ed., 1971): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Collier-MacMillan.
- (1971a): «Introduction. Knowledge and Control». In Young ed. (1971), *op. cit.*, pp. 1-17.
- (1971b): «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge». In Young, ed. 1971, *op. cit.*, pp. 19-46.
- (1972): «On the Politics of Educational Knowledge». *Economy and Society*, 1, 2, pp. 193-215. Reproduit in Beck, et al., eds. (1976), *op. cit.*, pp. 134-157.
- (1973): «Taking Sides against the Probable: Problems of Relativity and Communit in Teaching and the Sociology of Knowledge». *Educational Review*, 25, pp. 210-223. Reproducido in Jenks, ed. (1977), *op. cit.*, pp. 86-96.
- (1973a) «Educational Theorizing: A Radical Alternative». *Education for Teaching*, 91, verano, pp. 7-11.
- (1974): «Notes for a Sociology of Science Education». *Studies in Science Education*, 1, pp. 51-60.
- (1975): «Curriculum Change: Limits and Possibilities». *Educational Studies*, 1, 2 junio, pp. 129-138. Reproducido in Young et Whitty, eds. (1977), *op. cit.*, pp. 236-252.
- (1976): *The Schooling of Science*. In Whitty y Young, eds. (1976), *op. cit.*, pp. 47-62.
- (1977): *School Science. Innovations or Alienation*. In Woods y Hammersley, eds., *op. cit.*, pp. 250-262.

YOUNG, M. F. D., y WHITTY, G. (eds., 1977): *Society, State and Schooling: Readings on the Possibilities for Radical Education*. Ringmer, The Falmer Press.

YOUNG, M. F. D., y WHITTY, G. (1977a): *Locating the Problem*. In Young y Whitty, eds. (1977), *op. cit.*, pp. 16-25.

Originalmente publicado en *Revue française de sociologie*, 25 (2), 1984, pp. 211-232 (Editions du Centre de la Recherche Scientifique, Paris). Se publica con la autorización del editor de la revista y del autor.