

M O N O G R Á F I C O

REPLANTEAMIENTO DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM: HACIA UNA NUEVA ORIENTACIÓN TEÓRICA

TOMAS ENGLUND (*)

INTRODUCCIÓN

En este artículo parto de la premisa de que la historia de la educación, y en concreto la curricular, adquiere sentido mirando no sólo al pasado, sino también al presente. En relación con los estudios curriculares, en general, y con la elaboración de currícula, en particular, la historia de éstos tiene la responsabilidad específica de analizar el significado de las diferentes prácticas educativas desde una perspectiva histórica. En su calidad de científico social, el historiador y teórico curricular «puede subrayar, como hacía Dewey, la importancia moral de las ciencias sociales, el papel que desempeñan en la ampliación y profundización de nuestro sentido comunitario y nuestra percepción de las posibilidades que la comunidad tiene ante sí. O puede subrayar, como hacía Michel Foucault, la forma en que las ciencias sociales han servido como instrumento de la llamada *sociedad disciplinar*, la conexión entre conocimiento y poder, más que la existente entre conocimiento y solidaridad humana» (Rorty, 1983, pp. 203 y 204).

No obstante, según Cherryholmes, existe también la posibilidad de «considerar estos caminos no como dirigidos en distintos sentidos, sino como un entramado de trayectorias irregulares e inesperadas. No se excluyen mutuamente. Es más, quizá sea necesario tener en cuenta la advertencia de Foucault para que tenga éxito el proyecto de Dewey» (Cherryholmes, 1988, pp. 179 y 180).

Considero estas citas aplicables a mi propósito de evaluar los puntos fuertes y débiles de la investigación de la historia curricular; más adelante volveré sobre este aspecto. No pretendo ofrecer una panorámica exhaustiva (ver Englund, 1988, y para otras partes del mundo, Kliebard y Franklin, 1983; McCulloch, 1988; Musgrave, 1988; Seddon, 1989; Goodson, 1990; Franklin, en preparación); en lugar de ello, quisiera presentar algunos de los aspectos teóricos claves de la investigación de la historia curricular. Uno de ellos, al que prestaré especial atención, es la cuestión de si la historia curricular puede seguir desarrollándose de manera que ofrez-

(*) Universidad de Upsala (Suecia).

ca una posibilidad de comprender las distintas interpretaciones, las contradicciones y los cambios (históricos y actuales) en los currícula, en lugar de ser principalmente una crónica o una crítica sofisticada de la concepción científico-racional de los currícula. A este respecto, creo que son necesarios un desarrollo teórico ulterior de la epistemología social de los currícula y de su contenido significativo y una base teórica social más amplia para la investigación de su historia.

Iniciaré esta ponencia con una comparación entre determinadas tendencias recientes dentro del contexto de la historia curricular en el ámbito angloparlante y en Escandinavia. Describiré el tipo de investigación histórica curricular que se desarrolla en los países escandinavos y la forma en que esta investigación se relaciona con las tendencias generales vigentes en esta disciplina en los países angloamericanos. En relación con ello, mi impresión básica es que la investigación crítica de la historia curricular basada en conflictos en las áreas mencionadas (a pesar de sus importantes logros) está atrapada en lo que podríamos llamar una metáfora «foucaultiana» de control social que depende, en última instancia, de una concepción burocrática institucionalizada y científico-racional de los currícula de raigambre histórica. Esto implica que el proyecto «deweyano» democrático y pragmático (a menudo implícito) parece olvidado dentro de esta tradición y que la lucha por el currículum y su significado se considera perdida. Por su parte, los historiadores curriculares tradicionales, que se basan en el consenso, tienen una confianza demasiado optimista e ilimitada en la posibilidad de adoptar decisiones científico-racionales sobre las cuestiones curriculares y no prestan la menor atención a la advertencia de Foucault de que en los currícula se entrelazan necesariamente el conocimiento y el poder.

La segunda parte de mi ponencia tratará de las que considero posibles formas de hacer progresar la investigación de la historia curricular y en ella pretendo trascender estas tradiciones debatiendo diferentes criterios aplicables a los currícula. Mi propuesta criterial se basa en parte en mis propias investigaciones sobre la educación de los ciudadanos y sobre la comparación planteada en la primera parte de la ponencia. Así pues, los métodos que se sugieren aquí guardan relación directa con los resultados conseguidos hasta ahora en la investigación de la historia curricular y se relacionarán, además, con lo que podemos llamar «neopragmatismo» o «pragmatismo crítico».

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM: COMPARACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS ESCANDINAVOS Y LOS ANGLOAMERICANOS. LA CONCEPCIÓN CIENTÍFICO-RACIONAL

El análisis de la historia curricular es un campo de investigación en expansión en los países nórdicos. En muchos aspectos, esta investigación forma parte de un universo internacional. Desde el punto de vista histórico, este campo internacional en expansión de la historia curricular se relaciona de muchas formas con la necesidad de establecer planteamientos sociológicos del contenido de la educación (Musgrove, 1968) y una nueva sociología de la educación (Young, 1971) y se ha desarrollado partiendo de tal necesidad. Por consiguiente, aunque haya habido y siga

habiendo investigaciones históricas curriculares de tipo más tradicional (intentos ateóricos de hacer historia del desarrollo de los currícula educativos), existe un creciente interés por un tipo de historia curricular de orientación más teórica y basada en la sociología del conocimiento. Esto no significa que la nueva sociología de la educación haya creado, por sí misma, un interés por la historia de los currícula (Whitty, 1985), pero sí que ha cambiado los métodos de estudio de la naturaleza de la educación. Se han establecido, asimismo, nuevas condiciones previas para el análisis de los currícula y la investigación de la historia curricular también en los países nórdicos.

Pienso que es difícil evitar la insistencia en el papel de la investigación sueca en los países nórdicos. No obstante, creo que tal insistencia es justa teniendo en cuenta la rápida expansión de la historia curricular en Suecia en la década de 1980 (1). Además, fue un sueco, Ulf P. Lundgren —especialmente por sus investigaciones sobre teoría curricular (Lundgren, 1979, 1983; Kallós y Lundgren, 1979), estrechamente relacionadas con la nueva sociología de la educación—, quien tuvo una influencia esencial sobre la mayor parte de las investigaciones suecas sobre historia curricular. Fue, asimismo, esta influencia la que estimuló el carácter teórico de la investigación sueca de la historia curricular —desarrollada en parte sobre la base de los trabajos de Lundgren— (2). También en Finlandia y Noruega ha sido considerable su influencia (3). Por otro lado, desde el punto de vista sueco (y creo que nórdico), otras dos orientaciones interrelacionadas, pero muy diferentes entre sí en el ámbito de la historia curricular (sucesoras asimismo de la nueva teoría de la sociología de la educación y de la crítica curricular), han influido en los últimos años en el campo de la historia curricular en los países nórdicos: la orientación de la historia de las materias escolares, representadas por Goodson (1981, 1983 y 1985) y Popkewitz (1987), y, en menor medida, la investigación histórica curricular norteamericana de carácter más general, representada por Kliebard (1986) y Franklin (1986).

(1) Una de las manifestaciones de la investigación histórica curricular (y de la historia de las políticas educativas) realizada por investigadores de Lund, Estocolmo, Umea y Uppsala, en Suecia, durante la década de 1980 fue el amplio trabajo presentado a la Sociedad de Historia Curricular y Asociación Americana para la Investigación de la Educación en Nueva Orleans en 1988.

(2) Entre los trabajos suecos que podrían clasificarse como de historia curricular (aunque no usen este término) y que se relacionan con la teoría curricular desarrollada por Lundgren, o la usan como marco de referencia crítica, cabe mencionar los de Andersson (1986), Englund (1986), Johansson (1987), Mattson (1984) y Pettersson y Asen (1989). Pero, simultáneamente, los historiadores curriculares nórdicos se han enfrentado también a campos de investigación ajenos a los currícula y han desarrollado nuevos métodos de trabajo —véanse, por ejemplo, algunos de los trabajos iniciales incluidos en el proyecto de teoría curricular (Lundgren, Svingby y Wallin, 1982-1983)—. Gundem, una de las pioneras nórdicas de la historia curricular (también representada en este número) está influida en su trabajo (1983) por la investigación «didáctica» angloamericana y alemana. Englund (1982, 1986) utiliza la teoría del Estado y la teoría histórica alemana, *Gesellschaftsgeschichte*.

(3) Entre los trabajos finlandeses correspondientes a este campo de la historia curricular, quisiera mencionar sólo los de Anderson (1983), Hansen (1988), Koskinen (1988) y Rinne (1988). La investigación histórica curricular noruega ha desarrollado en los últimos años una orientación hacia la historia de las asignaturas y es precisamente en Noruega donde el planteamiento de las asignaturas escolares como complementarias a las concepciones didácticas ha tenido mayor impacto (Engelsen, 1989; Gundem, 1990).

La teoría curricular desarrollada por Lundgren (1977, 1979) está relacionada con el análisis de la historia curricular, que se considera parte de la nueva sociología de la educación, e inspirada (al igual que la historia curricular crítica norteamericana) por los historiadores revisionistas. Sin embargo, no se concentra en las ideas de intelectuales concretos del campo curricular ni en materias escolares específicas, sino que examina «la filosofía global y los conceptos en los que se basan los programas concretos. (...) Detrás de cada programa existen determinados principios fundamentales, un cierto *código curricular*» (Lundgren, 1979, pp. 21-22).

Un empeño común en todos los investigadores, de acuerdo con estas tradiciones, es el de descubrir la racionalidad científica subyacente (positivista) de la teoría y el estudio curriculares tradicionales que, desde esta perspectiva crítica, «afecta e infecta la totalidad de las actividades sociales y culturales y abarca las estructuras económicas, las leyes, la burocracia e incluso las artes. (...) No conduce a la realización concreta de la libertad universal, sino a la creación de una «jaula de hierro» de racionalidad burocrática de la que no hay escapatoria posible» (Bernstein, 1983, p. 5; ver Cherryholmes, 1989, p. 192).

En un par de artículos clásicos Herbert Kliebard (1975a y 1975b) exponía que el campo curricular norteamericano se caracterizaba por su orientación hacia la mejora y que las controversias relacionadas con la esfera curricular se contemplaban desde perspectivas «desusadamente» estrechas (1975a). En el plano histórico, tal orientación hacia la mejora estaba estrechamente relacionada con la burocratización sucesiva de las cuestiones educativas, que ha sido demostrada con argumentos muy convincentes por los historiadores educativos revisionistas de Norteamérica.

El teórico curricular sueco Ulf P. Lundgren (1979, 1983) expuso un enfoque de los currícula, comparable al de los análisis mencionados, al que denominó «código curricular» (y que considero directamente comparable con lo que yo denominé una concepción racional científica). El código curricular racional tenía tres características básicas: una base pragmática, el interés por el individuo (con reducción de los problemas curriculares a cuestiones psicológicas) y una modalidad racional de pensamiento. El raciocinio positivista conforma la epistemología y la idea se enraiza, sobre todo, como consecuencia de la naturaleza cada día más tecnológica de la educación, de la conexión racional entre políticas educativas y ciencia (positivista).

La expresión «racionalidad científica» puede inducir a error, y quizá debería ser sustituida por las de «racionalidad tecnológica» o «racionalidad técnica». Puede parecer que la expresión «racionalidad científica» implica que la comunidad científica, en sí misma, sólo ofrece un planteamiento y una solución para cada problema concreto; lo que significa, de hecho, es que no se hace hincapié en las diferentes perspectivas (científicas) existentes y que se considera que la función de la comunidad científica consiste en resolver problemas, tanto en el contexto social como en el educativo, abordando aspectos prácticos (despolitizados), y aportar legitimidad a las decisiones y los enfoques adoptados sobre una base tecnológica en la que los estudiosos del campo curricular «fundamentan sus juicios en las pruebas

más significativas disponibles, derivadas de la investigación y la práctica» (Tanner y Tanner, 1988, p. 51).

Tanner y Tanner afirman también, en una sección titulada «El camino hacia un paradigma para el campo curricular», que «el paradigma o conjunto de paradigmas no elimina los debates ni los desacuerdos en ningún campo, pero posibilita una base consensual para la participación y la realización que mejora la comunicación y el progreso» (Tanner y Tanner, 1980, p. 75).

No voy a reproducir aquí el intercambio habido entre Tanner y Tanner, Jickling y Barrow (Tanner y Tanner, 1988; Jickling, 1988), sino que me limitaré a señalar que Tanner y Tanner (1980 y 1988) afirman que el «paradigma» desarrollado históricamente (desde Dewey a Tyler), que analizan, en su opinión, «proporciona los elementos estructurales necesarios para adoptar decisiones más sensatas en relación con los currícula, basadas en las pruebas más significativas disponibles, obtenidas mediante la investigación científica o por el método resolución de problemas» (Tanner y Tanner, 1988, p. 57).

En términos muy generales, las investigaciones curriculares tradicionales se han basado durante mucho tiempo en un planteamiento teórico normativo y en una interpretación de las investigaciones científicas cuyo criterio fundamental era la eficacia. De esta forma, mientras que la historia curricular «tradicional» parece analizar un proceso de «modernización» en curso, los historiadores críticos analizan los currícula dentro de una perspectiva de control social (Franklin, 1986), racionalidad burocrática (Kliebard, 1975), legitimación y reproducción (Lundgren, 1979 y 1983) y «mitologización» de las asignaturas escolares (Goodson, 1988) y «como creadores de una nueva era de armonía y concordancia entre todos los grupos» (Popkewitz, 1987, p. 17).

HISTORIA CRÍTICA DEL CURRÍCULO: EL LEGADO DEL CONTROL SOCIAL Y SUS VÍAS DE ESCAPE

En su calidad de historiadores curriculares críticos ejemplares y bajo la influencia de los revisionistas, Kliebard y Franklin (1983) oponen sus investigaciones a las de los historiadores consensuales. Argumentan que, consciente o inconscientemente, prácticas como la diferenciación de currícula se convirtieron en poderosos instrumentos de control social y obstaculizaron, más que facilitaron, la movilidad social. Igualmente aducen que el campo curricular nunca se ha librado del legado del control social y que los que lo han dirigido después de 1930 eran herederos intelectuales, en gran medida inconscientes, del pensamiento curricular basado en la eficiencia.

No obstante, lo que cabe poner en tela de juicio es si la metáfora del control social es la única alternativa a la historia curricular tradicional o, dicho con sus propias palabras, «¿es la controversia entre la interpretación optimista y favorable y la alternativa crítica resultado del tipo de diferencia interpretativa que estimula y enriquece la investigación histórica? ¿Es claramente más sensata y convincente

una interpretación que la otra? O, por último, ¿son ambas posiciones fundamentalmente deficientes y deben los historiadores curriculares buscar explicaciones nuevas y mejores para el desarrollo del pensamiento curricular?» (p. 147).

¿Cuál es, pues, la mejor explicación? ¿Debe limitarse el objeto de las explicaciones al pensamiento curricular? No cabe duda de que la investigación efectuada por los historiadores curriculares críticos ha desvelado condiciones que suelen verse oscurecidas dentro de las concepciones científicas racionales. No obstante, lo que se ha infravalorado muchas veces es la lucha permanente de la epistemología social de los conocimientos escolares y los análisis más detallados de las diferencias entre las interpretaciones y de la forma en que evoluciona el contenido. Incluso dentro de la orientación histórica de las asignaturas escolares (Goodson, 1990), el resultado principal parece ser la estabilidad lograda en las asignaturas escolares y su «mitologización».

Creo que es necesario desarrollar instrumentos capaces de analizar el enfrentamiento constante, en relación con el currículum, salvando el vacío que existe entre los estudios históricos y los esfuerzos curriculares presentes, y convertir los currícula de hoy en contingencias contenidas dentro de límites específicos relacionados con el tiempo y el lugar. Como es natural, los estudios históricos tienen valor propio, pero creo que es importante intentar relacionarlos con el debate vigente en el campo curricular y con las prácticas educativas y mostrar no sólo la forma en que el presente se relaciona con tradiciones de base histórica (p. ej., categorías institucionales, «mitologización» de las asignaturas escolares), sino también el modo en que las alternativas democráticas pueden aprovechar un legado histórico y las posibilidades de negociación y de interpretación en las cuestiones curriculares.

Los diferentes significados que se atribuyen a los factores determinantes de las diversas áreas específicas de contenido en distintos momentos dan testimonio de la incesante lucha que se libra sobre su interpretación; una pugna que se produce a varios niveles: el debate público, los programas de asignaturas, los materiales docentes y la enseñanza en sí (Englund, 1986, cap. 6).

Lo que intento decir es que el enfoque del control social crítico suele obstaculizar los análisis de las distintas interpretaciones y las perspectivas de cambio cuando exagera la perspectiva del control social, considera los currícula inalterables y olvida sus diferentes interpretaciones posibles.

Para desarrollar una perspectiva de cambio de la historia curricular y centrar la atención en las diferentes interpretaciones, voy a basarme en diversas fuentes: una nueva interpretación de la sociología del conocimiento y mis propias investigaciones sobre la educación ciudadana. Asimismo, relacionaré mi propia perspectiva con la tradición neopragmática.

NUEVO ANÁLISIS DE LAS RELACIONES CON LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

Inspirados, más o menos explícitamente, por los sociólogos clásicos del conocimiento Durkheim y Mannheim, los historiadores curriculares críticos los han «utilizado» de manera específica, directamente o por vía de interpretaciones, y les han dado una interpretación sociológicamente reproductiva determinada. Partiendo de la cuestión de «¿qué es lo que cuenta como conocimiento en un momento y un lugar dados y, más concretamente, por qué llegan a los currícula determinados conocimientos, sean importantes o no?» (Kliebard y Franklin, 1983, p. 139), estos historiadores han adoptado la opinión de Durkheim de la estructura educativa, según la cual ésta tiene la función de inculcar normas y valores que preserven y reproduzcan la sociedad existente. De Mannheim han extraído actitudes propias de grupos específicos profesionalizados que definen y defienden la tradición selectiva, convirtiéndola en legítima y «mitologizándola» (Esland, 1971).

La visión sociológica del conocimiento, expresada por Durkheim, que considera los conceptos como construcciones colectivas institucionalizadas dentro de una tradición selectiva (Williams, 1977) debe complementarse, en mi opinión, con la comprensión de los procesos por los que la conciencia colectiva y la epistemología social son objeto de contestación y cambio constantes. La sociología dinámica del conocimiento de Mannheim, tal como se presenta en los estudios preliminares de *Ideología y utopía* y en el libro mismo, ofrece un posible enfoque de interés para el caso que nos ocupa. La formación de una conciencia colectiva (utilizando una expresión de Durkheim) está relacionada, según Mannheim, con el enfrentamiento ideológico actual. Esta batalla que se libra entre las diferentes visiones de la realidad, sostiene Mannheim, se debe al hecho de que «el mundo se conoce a través de muchas orientaciones diferentes porque existen muchas corrientes de pensamiento simultáneas y mutuamente contradictorias (que no tienen, en absoluto, igual valor) que oponen unas a otras sus distintas interpretaciones de las experiencias «comunes» (Mannheim, 1929/1968, p. 241).

Esto significa igualmente que «todo conocimiento histórico, ideológico y sociológico (...) está claramente enraizado en el deseo de poder y el reconocimiento de grupos sociales concretos que lo defienden y que quieren convertir en universal su interpretación del mundo» (Mannheim, 1928/1968, pp. 196 y 197).

Traducido a las prácticas curriculares y educativas de hoy, esto implica (a pesar de su institucionalización y su burocratización, los currícula nacionales, etc.) que la epistemología social del currículum está integrada en el enfrentamiento continuo en relación con los conocimientos escolares y su significación social. Los documentos, currícula y libros de texto de política educativa se interpretan según ciertos procesos de transformación continua «que terminan en el punto en que el conocimiento se convierte en un bien reconocible» (Wexler, 1987, p. 105).

La calificación conceptual de estos procesos, que tienen principalmente, como es natural, un origen histórico, puede hacerse utilizando los conceptos de *discurso* y *práctica*. No obstante, no voy a utilizar, como hace Foucault (1977), el concepto de

discurso para un análisis genealógico, sino en un sentido más abierto y contingente, dentro de la línea de lo que se ha dicho. Consideramos los discursos y los discursos/prácticas relativos, en cuanto a tiempo y lugar, y pensamos que expresan elecciones conscientes o inconscientes, en todos los niveles, entre diferentes alternativas posibles (históricamente constituidas) que implican diferentes significados sociales de los procesos de socialización y comunicación. Las prácticas docentes son resultado de elecciones. Estas elecciones se efectúan constantemente y no pueden realizarse sin referencia a compromisos y valores.

PRAGMATISMO Y NEOPRAGMATISMO COMO PUNTO DE REFERENCIA CRITERIAL

«El pragmatismo implica la concepción de un público crítico, la libertad de investigación y comunicación, el desarrollo de la imaginación y la personificación de los hábitos deliberados de conducta como elementos esenciales no sólo para la realización de las investigaciones, sino también para la finalidad última de la vida. Con su afirmación de que todo conocimiento es inevitablemente falible, se opone radicalmente a las tendencias fundamentalistas de esta era de abstracciones hacia las soluciones definitivas» (Rochberg-Halton, 1986, p. 18).

La última década, simultáneamente con la restauración conservadora del aprendizaje, ha sido testigo de un renacimiento del interés por el pragmatismo. La herencia de Dewey, revitalizada por Bernstein (1983, 1987), Rorty (1979, 1983) y Habermas (1984, 1988), ha atraído la atención hacia la necesidad del no fundamentalismo (es decir, la imposibilidad de una justificación filosófica del conocimiento escolar) y de la comunicación. Estos investigadores han subrayado igualmente el sentido de la comunidad, la democracia y la solidaridad, que consideran cuestiones cruciales. Bernstein (1983) analiza el concepto de comunidad en relación con el concepto aristotélico de «fronesis». Según Bernstein, uno de los requisitos previos indispensables para la fronesis es la existencia de un cierto grado de solidaridad dentro de la comunidad, del tipo de solidaridad capaz de mantener vivos los debates, aunque, entre investigadores, el resultado de las discusiones libres y exentas de presiones sea tantas veces un «desacuerdo tolerante» (Rorty, 1987, p. 48).

Rorty (1987), no obstante, trata de librarse de todas las formas de «criteriología» y crítica y rechaza toda afirmación «criteriológica» universalistas que considere la filosofía como medio de comprender las prácticas sociales. Al mismo tiempo, contribuye al ideal de democracia social al distinguir entre las sociedades basadas en la violencia y las que se fundamentan en la argumentación y el debate.

Habermas (1984, 1988) identifica las estructuras sociales que limitan y distorsionan la comunicación y especula sobre la posibilidad del discurso crítico.

Para resumir determinados aspectos de la tradición neopragmática, considero (a pesar de la posición «anticriteriológica» de Rorty) que actúa en el marco de una «criteriología» que no es universalista; pese a lo cual constituye, no obstante, un punto de referencia para formular juicios. El concepto del sentido de comunidad

es otro de los aspectos que me parecen fundamentales para desarrollar un planteamiento teórico de la historia curricular (Englund, 1986; Franklin, 1986). En consecuencia, trataré de enfocar la historia curricular desde una perspectiva neopragmática o pragmático-crítica.

LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM DESDE LA PERSPECTIVA NEOPRAGMÁTICA

Para llevar a cabo un análisis de la historia curricular desde una perspectiva neopragmática, creo que es preciso partir de un enfoque teórico de naturaleza social e integrarlo con los fenómenos que se producen en niveles inferiores. Esta integración se ha intentado ya antes, pero los historiadores curriculares parecen concentrarse en un solo nivel en cada ocasión.

En otro lugar (Englund, 1989) he defendido una perspectiva teórica en la que se considera la educación obligatoria según la perspectiva o la función histórica de conformar un sentido comunitario, crear un público (Dewey, 1927, 1985; Boli, Ramírez y Meyer, 1985; Feinberg, 1989). Esta configuración del espíritu de comunidad es una función «necesaria» de todo sistema de educación pública, pero puede interpretarse de diferentes formas, y la tesis desarrollada a partir de mi estudio de Suecia (Englund, 1986) es que cabe discernir tres concepciones distintas del currículum de educación pública en las democracias occidentales modernas. No obstante, durante muchas décadas ha predominado una de estas concepciones del currículum, la científico-racional. Esta concepción de la educación pública y del currículum se desarrolló como fundamento ideológico en torno a la creencia en el progreso inevitable de la ciencia y la tecnología y ha prevalecido claramente en los principales libros de texto y también dentro de perspectivas críticas o de nueva conceptualización, que la han denunciado, aunque sin haber conseguido desarrollar una concepción alternativa del currículum. Junto a esta concepción científico-racional, percibo un currículum basado en valores tradicionales y de carácter «patriarcalista» y una concepción democrática del currículum basada en la racionalidad comunicativa.

En realidad, estas concepciones se entremezclan en una lucha constante, pero, en mi opinión, sólo una de ellas ostenta la hegemonía en cada momento dado; no obstante, la concepción democrática no ha alcanzado nunca el nivel de hegemonía. Las diferentes concepciones están constituidas históricamente; aunque también pueden considerarse tipos ideales atemporales, herramientas pragmáticas estratégicas para el desarrollo de interpretaciones significativas de pautas históricas generales.

Lo que busco es una forma de desarrollar la teoría y la historia educativas y curriculares críticas más allá de los supuestos que las dominan en la actualidad. Indago los criterios que permitirán (a otros y a mí) evaluar la historia de la educación y los currícula desde una perspectiva histórico-sociológica comparativa.

La razón que me impulsa a comenzar con un análisis del trasfondo sueco y utilizarlo como punto de partida para discernir una pauta válida para todas las de-

mocracias occidentales es la siguiente: la evolución sueca es, en muchos aspectos, parte de la internacional, con la cual se relaciona a través de influencias procedentes de Alemania y, más tarde, de Estados Unidos. No obstante, la historia de la educación en Suecia muestra también concepciones muy evidentes, alternativas a la científico-racional predominante. Esta concepción ha sido durante mucho tiempo el marco de referencia principal para el análisis teórico de los historiadores de la educación y del currículum, por lo que nos ha impedido desarrollar una perspectiva histórica de cambio en tanto que posibilidad de vislumbrar alternativas a la concepción científico-racional (véase la tabla 1 que aparece al final de este estudio, que esquematiza estas concepciones).

El sistema de educación pública obligatoria se ha caracterizado históricamente en los países occidentales por una concepción «patriarcalista» de los currícula. Según la concepción patriarcal, la adhesión a los principios de la democracia es, en esencia, formal y la idea de igualdad desempeña un papel muy secundario. Las ideas de la concepción patriarcal sobre el papel social de las clases dirigentes se asocian con frecuencia con la visión de la sociedad como un organismo en el que se espera que los distintos estratos ocupen posiciones predeterminadas, totalmente diferenciadas y ordenadas según una jerarquía explícita. Los «intereses nacionales», tal como los interpretan los grupos dominantes, dejan pocas posibilidades de maniobra a las ideologías encontradas existentes dentro de la nación. El perennalismo, desde el punto de vista histórico, es un componente crucial de la concepción «patriarcalista» de los currícula, pero no está, de hecho, relacionado con el sistema de educación obligatoria, sino que influye en él de manera más «automática» por medio del ideal tradicionalista-«perennialista» de la educación superior, al dirigirse a los problemas de educación de las élites de las naciones. También puede comprobarse la fuerza de la tradición filosófica educativa «perennialista» en el siglo XX, basada en las humanidades universitarias (Englund, 1986, cap. 7); *The Closing of the American Mind*, de Bloom (1987), es un ejemplo actual sobresaliente.

La concepción científico-racional entraña una visión funcionalista de la democracia. En un sistema como éste, es «racional» permitir a determinados grupos que reciban una educación más completa y se considera que otros grupos no la necesitan. No obstante, también ofrece más posibilidades que el concepto patriarcal de la democracia para las diferentes ideologías, dentro del contexto de la «superideología» democrática. Se concede especial importancia a la igualdad de oportunidades, con la finalidad de aprovechar las dotes individuales de todos los grupos sociales. Esta concepción implica una imagen de la sociedad que otorga gran relevancia al mercado. Las actividades claves de la sociedad están relacionadas con éste, y las demás instituciones sociales, como las asambleas legislativas, el gobierno central y el sistema educativo, se adaptan a las demandas que les plantea el mercado y desarrollan tecnologías específicas para satisfacerlas. El modo de racionalidad se basa en el sistema de «objetivos-medios» y la ciencia actúa como un instrumento de estructuración social exento de valoraciones. En términos de la filosofía educativa, existe un equilibrio dentro de esta concepción entre las posturas psicológicas progresivas y las disciplinarias esencialistas.

En los últimos años han surgido muchos ejemplos norteamericanos de visiones esencialistas, como los de Hirsch (1988) y Ravitch y Finn (1988), que apoyan especialmente el compromiso con la calidad de la educación, aunque también reconocen que ésta tiene una misión moral: la creación de un público en las sociedades democráticas. Las propuestas de carácter progresista han sido menos numerosas. El papel de la educación pública en la tradición progresiva es, además, el de crear un público proporcionando medios de expresión a la masa, por lo demás, informe e inarticulada. Sin embargo, el progresismo aún insiste en la posibilidad de que la ciencia, tanto en forma de método como en la de comunidad de investigación, sirva de sustituto al fundamentalismo en el mundo moderno (Feinberg, 1989).

En consecuencia, la idea que impulsa a las dos concepciones mencionadas (la «patriarcalista» y la científico-racional) es la de que existe un estándar preestablecido que puede utilizarse para determinar la composición del público y que es función de la educación ocuparse de que todos tengan oportunidad de aprender a actuar de acuerdo con ideales específicos.

La concepción democrática está guiada por una noción de la democracia que subraya el aspecto participativo. Sus defensores definen la democracia como «una forma de gobierno que se hace realidad en la medida en que las personas participan en el proceso decisorio político» (Lewin, 1970, p. 18). Esta definición normativa de la democracia arroja nueva luz sobre el papel de la educación, su forma, su contenido y su relación con el conjunto de la sociedad (en comparación con la definición funcionalista). La visión de la igualdad resultante es la de la igualdad de resultados. Debe garantizarse a todos los ciudadanos jóvenes un nivel básico de educación que les capacite para utilizar los recursos políticos que poseen formalmente.

Los primeros signos de la concepción educativa democrática surgieron al final de la Segunda Guerra Mundial. En lo que era evidentemente una reacción a la insistencia en la «disponibilidad» en la educación durante la guerra y, sobre todo, ante la amenaza del fascismo, se desarrolló un espíritu de reconstrucción, una gama de ideas sobre la forma en que la educación podía apoyar el desarrollo democrático de la sociedad formando personas capaces de sostenerla y diseñando la sociedad del mañana según las propias percepciones y los deseos de los ciudadanos. Sin embargo, la estrechez de miras del concepto de ciencia, entre otras cosas, supuso un obstáculo para este proceso en aquellos momentos. A largo plazo, el sistema de educación se subordinó a las demandas del desarrollo económico y tecnológico y se formó así la concepción científico-racional de la educación.

Posteriormente han vuelto a surgir tendencias dirigidas a una concepción democrática de la educación, como reacción al dominio de la concepción científico-racional desde finales de la década de 1960, a medida que se han ido planteando mayores exigencias a los ciudadanos con el fin de que se capaciten para participar en el proceso decisorio de la sociedad y el trabajo. No obstante, la concepción científico-racional ha mantenido su fuerza todo este tiempo, dado que sus argumentos tienen un peso hegemónico. La interpretación uniforme y racio-

nal de los factores determinantes, propia de esta concepción, ha bloqueado en gran medida los esfuerzos realizados para dar un carácter más político al contenido de la instrucción escolar, de acuerdo con la concepción democrática de la educación, de manera que pueda plantearse abiertamente el conflicto y se enfrenten abiertamente los valores encontrados. La base de la transmisión de «hechos» en las escuelas ha sido una especie de objetivismo enraizado en un sistema de asignaturas independientes y perpetuado por los materiales docentes, según los modelos educativos mencionados antes.

La ciudadanía democrática consiste, en opinión de Habermas (1984-1988), en la capacidad de formar opiniones independientes y en la oportunidad de lograr la autonomía intelectual. Estas características se forman en la «vida habitual» por medio de la socialización primaria en la familia y *dentro del sistema educativo* y de otras formas de socialización institucionalizada (que se sitúan entre Estado y sociedad) y, más tarde, mediante la participación en la esfera pública de formación de opiniones.

La configuración de los requisitos previos para que las personas logren competencia comunicativa puede considerarse crucial para la satisfacción de los derechos de los ciudadanos de dos formas mutuamente dependientes. El contenido de la socialización institucionalizada puede analizarse tanto como criterio de la significación intrínseca de las condiciones que rigen el ejercicio de los derechos del ciudadano (la educación como medio de capacitar a cada ciudadano para que ejercite sus derechos) como en tanto que factor necesario para formar una «comunidad» y un bien común, en los que sea coherente hablar de la comunidad política como entidad natural porque sea condición necesaria para la manifestación realmente esencial de una vida humana digna (Reese, 1988).

Mientras que la concepción científico-racional oscila, en términos educativo-filosóficos, entre los opuestos básicamente incompatibles del esencialismo y el progresismo, la base de la concepción democrática es una perspectiva de reconstrucción. A este respecto, la consideración fundamental es que el papel de las escuelas en el desarrollo de la sociedad consiste en educar ciudadanos de forma que se les prepare para participar en la «mejora» de la sociedad; las escuelas son medios de desarrollar y hacer realidad determinados ideales políticos: la democracia y la igualdad.

LAS FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA COMPRENDER DIFERENTES INTERPRETACIONES DE LOS SIGNIFICADOS

En su libro *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958 (La lucha por el currículo americano entre 1893 y 1958)*, Kliebard analiza lúcidamente cuatro fuerzas principales que habrían de determinar los currícula del siglo XX: los humanistas, «guardianes de una tradición ancestral relacionada con el poder de la razón y con los mejores aspectos de la herencia cultural occidental» (p. 27); el movimiento de «estudio de los niños», que «dirigió el impulso hacia un currículum reformado acorde con el orden natural del desarrollo del niño» (p. 28); los educadores de la

eficiencia social, imbuidos del poder de la ciencia y de prioridades relacionadas «con la creación de una sociedad fríamente eficiente y de fácil funcionamiento» (p. 28), y los «melioristas» sociales, que consideraban las escuelas como una fuerza importante, quizá la principal, impulsora del cambio y la justicia sociales» (p. 29).

Kliebard llegó a la conclusión de que «el siglo xx se convirtió en el foro en el que se presentaron y debatieron estas cuatro opiniones sobre qué clase de conocimientos era mejor y sobre cuáles eran las funciones esenciales de la escuela. Ninguno de los grupos logró nunca la supremacía absoluta, aunque las tendencias generales sociales y económicas, las periódicas y frágiles alianzas entre ellos, el estado de ánimo de la nación y las condiciones y personalidades locales afectaron a la capacidad de cada uno de ellos para influir en las prácticas escolares a medida que avanzaba el siglo. Al final, lo que se convirtió en el currículum norteamericano no fue el resultado de ninguna victoria decisiva de ninguna de las partes contendientes, sino un compromiso flexible, muy poco articulado y no demasiado presentable» (Kliebard, 1986, p. 29).

Como ya se ha dicho, Kliebard ofrece en artículos anteriores (1975a y 1975b) una respuesta a lo que sería el currículum norteamericano durante las décadas de 1968 y 1970, en cuanto a la burocratización y la perspectiva del control social. No obstante, lo que uno se pregunta es si no ha habido en las últimas décadas oportunidad para que se manifieste la influencia de las diferentes fuerzas que analiza en su trabajo de 1986. En cierto modo, creo que es difícil efectuar este análisis; las cuatro fuerzas principales que distingue Kliebard son quizá características de su propio período y no intenta pergeñar categorías filosóficas educativas atemporales. Pero a pesar de esto, considero que es posible apreciar que las tradiciones en Kliebard, aunque hayan sufrido transformaciones, están aún vivas (Appel, 1986; Giroux, 1984; Feinberg, 1989; Kliebard, 1989; Tanner y Tanner, 1990).

También a este respecto, quisiera dejar constancia de mi actitud, distinta a la de la mayor parte de los teóricos curriculares críticos que destacan el mecanismo de formación del consenso y la burocratización del desarrollo curricular dentro de una concepción racional, científica o técnica, sin centrarse en las diferencias que existen dentro de dicha concepción ni en lo que es más importante: los factores que se le oponen. La otra posibilidad viable, a mi entender, consiste en investigar la lucha constante entre distintas fuerzas que se atienen a diferentes sistemas de normas y valores dentro del compromiso político y el modo en que la percepción de la realidad que la educación confiere refleja, de hecho, la consolidación o la transformación de determinadas relaciones de poder (Englund, 1986).

Una de las formas posibles de intentar este tipo de análisis es establecer una comparación entre la categorización de Kliebard y las categorías filosóficas educativas de Brameld (1950): perennialismo, esencialismo, progresismo y reconstruccionismo. No es éste el lugar adecuado para comparar detalladamente estas dos categorizaciones, pero creo que podríamos encontrar similitudes entre el humanismo de Kliebard y el movimiento perennialista, entre el movimiento de estudio del niño y el progresismo —la categoría progresiva es, si duda, mucho más amplia; en opinión de Kliebard, Dewey «planea sobre la lucha, en lugar de alinearse con

ninguno de los bandos» (Kliebard, 1986, p. 12)–, entre el movimiento de la eficiencia social y los esencialistas y, en último término, entre los «melioristas» y los reconstruccionistas sociales, dentro de la categorización de Brameld.

Lo que encontramos aquí, si volvemos al esquema de las concepciones educativas, es que podemos utilizarlo como punto de partida para realizar evaluaciones históricas curriculares.

He utilizado esta categorización en un análisis de la educación de los ciudadanos en las escuelas de Suecia a lo largo del siglo xx (Englund, 1986, cap. 7) y he descubierto que estas categorías hacen comprensibles el debate continuo y las posiciones respectivas. Wennberg (1990) emplea también esta categorización educativo-filosófica en su análisis histórico curricular de la geografía como asignatura escolar en Suecia. Östman (1990) combina los siete puntos fundamentales, constituidos históricamente, de la educación científica tomados de Roberts (1988) con las filosofías de la educación y las tres concepciones de la educación para mostrar que una asignatura concreta (la ciencia) puede adquirir significados sociales muy diferentes, que pueden categorizarse de acuerdo con las filosofías de la educación y las concepciones mencionadas.

En conclusión, aunque no estoy en condiciones de estudiar más detalladamente mis ejemplos en este trabajo, mi propuesta para el desarrollo específico de la investigación histórica curricular es la de empezar por concentrarnos en el análisis de contenidos, en relación con las diferencias de significado y de interpretación. La segunda fase consiste en la relación crítica de estos análisis con sistemas criteriales, como las concepciones de la educación que he mencionado.

TABLA 1

Concepciones de educación

Concepciones	Patriarcalista	Científico-racional	Democrática
Concepto de democracia (Lewin, 1970)	Formal	Funcionalista	Participativa
Concepto de igualdad		Igualdad de oportunidades	Igualdad de resultados
Imagen de la sociedad (Williams, 1961)	Sociedad como organismo	Sociedad de mercado	Sociedad centrada en los derechos del hombre
Modo de racionalidad (Weber, Habermas, 1984, 1988)	Basada en los valores	Científico-tecnológica, instrumental	Comunicativa, pluralista

Concepciones	Patriarcalista	Científico-racional	Democrática
Visión de la ciencia	Idealista	Positivista-empirista	Relativista, neopragmática
Relación Individuo-sociedad	Supraindividual	Individualista	Comunitaria
Organización de las escuelas	Sistema de escuelas segregadas: masa (m) – élites (e)	Diferenciación «racional»-elección individual	Diferenciación posterior. Nivel superior de educación para todos
Escuelas públicas /privadas	Amplio campo para la educación privada	Grandes diferencias nacionales La educación como bien privado	Según la definición de los derechos del hombre La educación como bien público
Propósito de la educación pública	Preparación para la ciudadanía	Preparación vocacional	Preparación para la participación democrática
Líneas directrices del currículum			
Filosofías de la educación	Reforma ped. (m) Perennialismo (e)	Progresismo Esencialismo	Reconstruccionismo
Sentido comunitario	Unidad nacional	Consenso basado en el mercado	Promoción de la democracia
La base científica y su papel	Subordinada a los requisitos cristianos y nacionales	Base científica positivista-empirista	Posibilidad de distintas apreciaciones científicas
Significado de la objetividad	Relacionada con las necesidades nacionales	Factualidad, neutralidad	Posibilidad de diferentes valores
Conocimiento de la economía	Conocimiento limitado para los profesores, a efectos de legitimación	Mayor conocimiento también para los alumnos, a efectos de legitimación	Capacidad de cuestionar el orden político y económico existente
Concepto de política y orden social	Constitucional (m) Subordinación del conflicto a los intereses nacionales	Apolítico Subjetivo Relacionado con el desarrollo técnico	«Educación política» relacionada con los conflictos
Nivel de formación (McLaren, 1988)	Funcional (m) Cultural (e)	Funcional	Critico

BIBLIOGRAFÍA

- Andersson, H. «Historieämnet mellan religion och vetenskap» («La historia como asignatura escolar, entre los estudios religiosos y la ciencia»), en U. P. Lundgren, G. Svingby y E. Wallin (Eds.), *Makten över Läroplaner*, 1983, pp. 212-223.
- Andersson I. *Läsning och skrivning (Lectura y escritura)*. Umea Universitet, Pedagogiska Institutionen, 1986.
- Apple, M. *Teachers and Texts*. Londres, Routledge, 1986. (*Maestros y textos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.)
- Bernstein, R. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1983.
- «The Varieties of Pluralism». *American Journal of Education*, 1987, pp. 509-525.
- Boli, J.; Ramirez, F. y Meyer, J. «Explaining the Origins and Expansion of Mass Education». *Comparative Education Review*, 29 (2), 1985, pp. 145-170. («Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas», en Philip G. Altbach y Gail P. Kelly, *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid, Mondadori, 1990, pp. 123-152.)
- Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. Simon & Schuster, 1987.
- Brameld, T. *Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation*. Nueva York, World Book Company, 1950.
- Cherryholmes, C. *Power and Criticism*. Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1988.
- «Curriculum Dynamics and History: Citizenship Education in Sweden». *Journal of Curriculum Studies*, 21 (2), 1989, pp. 191-195.
- Dewey, J. *The Public and its Problems*. Henry Holt, Swallow Press, 1985 (1927).
- Engelsen, B. U. «Curriculum history». *Nordisk Pedagogik* 9 (4), 1989, pp. 228-238.
- Englund, T. «The content of citizenship education-teaching materials and instruction: Determinants of content and their interpretation. A model», en U. P. Lundgren, G. Svingby y E. Wallin (Eds.), *Läroplaner och läromedel*, 1982, pp. 41-73.
- «Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education». *Uppsala Studies in Education*, 25. Lund, Studentlitteratur, Chartwell Bratt, 1986.
- «Om nödvändigheten av läroplanshistoria» («Sobre la necesidad de la historia curricular»), en G. Richardsson, *Utbildningshistoria 1988* (Föreningen för svensk undervisningshistoria), 1988, pp. 74-86.

- *Three different conceptions of curriculum selection and administration. Starting-points for a comparative curriculum history.* Ponencia presentada en el Simposio IPN sobre «Historia curricular comparada: El sistema social de la administración de currícula» celebrado en Kiel (Alemania Occidental) en julio de 1989.

- Esland, G. «Teaching and learning as the organization of knowledge», en M. Young (Ed.), *Knowledge and Control*, 1971, pp. 70-115.

- Feinberg, W. «Foundationalism and Recent Critiques of Education». *Educational Theory*, 39 (2), 1989, pp. 133-138.

- Foucault, M. «History of Systems of Thought», en D. F. Bouchard (Ed.), *Language, Counter-Memory, Practice*, Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1977.

- Franklin, B. *Building the American Community*. Londres y Filadelfia, Falmer Press, 1986.

- «Historical Research on Curriculum», en A. Lewy (Dir.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon, 1991, pp. 63-66.

- Giroux, H. «Public Philosophy and the Crisis in Education». *Harvard Educational Review*, 54 (2), 1984, pp.186-194.

- Goodson, I. «Becoming and academic subject: patterns of explanation and evolution». *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 1981, pp. 163-179.

- *School Subjects and Curriculum Change*. Londres y Camberra, Croom Helm, 1988.

- *Social Histories of the Secondary Curriculum*. Londres y Filadelfia Falmer Press, 1985.

- *The Making of Curriculum*. Londres, Falmer Press, 1988.

- «The Social History of School Subjects». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 1990, pp. 111-122. (Versión española incluida en el estudio del profesor Goodson que aparece en el presente volumen.)

- Gundem, B. «Vad bestämmer läroplanernas inriktning?» («¿Qué determina la importancia de los programas de asignatura?»), en U. P. Lundgren, G. Svingby y E. Wallin (Eds.), *Makten över läroplaner*, 1983, pp. 133-160.

- «Making of a School Subject: The Influence of Research and Practice». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (2), 1990, pp. 123-142.

- Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*. 2 vols. Heinemann, 1984 y 1988. (Publicado originalmente en alemán: *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Suhrkamp, 1981.) (*Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987 y 1988.)

- Hansen, S. E. *Folkets språk i folkets skola (El lenguaje popular en las escuelas populares)*. Abo, Abo Akademi förlag, 1988.

- Hirsch, E. D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Vintage, 1988.
- Jickling, B. «Curriculum and its Discontents». *Interchange*, 19 (2), 1988, pp. 28-43.
- Johanson, U. *Att skolas för hemmet (Escolarización para el hogar)*. Umeå Universitet, Pedagogiska Institutionen, 1987.
- Kallos, D. y Lundgren, U. P. «Curriculum as a Pedagogical Problem». *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*, 4. Instituto de Educación de Estocolmo, Departamento de Investigación de la Educación, 1979.
- Kliebard, H. «Persistent Curriculum Issues», en W. Pinar, *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, McCutchan, 1975a, pp. 39-50.
- «Bureaucracy and Curriculum Theory», en W. Pinar, *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, McCutchan, 1975b, pp. 51-69.
- *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Londres, Routledge & Kegan Paul-Methuen, 1986.
- «Cultural Literacy of the Curate's Egg». *Journal of Curriculum Studies*, 21 (1), 1989, pp. 61-70.
- Kliebard, H. y Franklin, B. «The Course of the Course of Study. History of curriculum», en J. H. Best, *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*, Washington, D. C., American Educational Research Association, 1983, pp.138-157.
- Koskinen, I. *Farewel to grammar*. Estocolmo, 1988.
- Lewin, L. *Folket och eliterna (El pueblo y las élites)*. Estocolmo, Almqvist & Wisksell, 1970.
- Lundgren, U. P. «Model Analysis of Pedagogical Processes». *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*, 2. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, 1977.
- *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori (Organizar el mundo que nos rodea. Introducción a la teoría curricular)*. Estocolmo, Liber, 1979.
- *Between Hope and Happening*. Geelong, Deakin Press, 1983.
- Lundgren, U. P.; Svingby, G. y Wallin, E. (Eds.) *Läroplaner och läromedel (Los programas de asignatura y los materiales pedagógicos)*. Rapport 17 från forskningsgruppen för läroplansteori och kultur-reproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1982.
- *Makten över läroplaner (El poder sobre los currícula)*. Rapport 21 från forskningsgruppen för läroplansteori och kultur-reproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1983.

- Mannheim, K. *Ideology and Utopia*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968 (1929). (Publicado originalmente en alemán en 1929-1931.) (*Ideología y Utopía*. Madrid, Aguilar, 1966.)
- «Competition as a Cultural Phenomenon», en K. Mannheim *Essays on the Sociology of Knowledge*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968, pp. 191-229. (Publicado originalmente en alemán en 1928; primera edición en inglés en 1952.)
- Mattson, K. *Yrkesvalsfrågan (La cuestión de la elección de carrera)*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1984.
- McCulloch, G. «Curriculum History in England and New Zealand», en I. Goodson, *International Perspectives in Curriculum History*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1988, pp. 297-327.
- McLaren, P. «Culture or Canon. Critical Pedagogy and the Politics of Literacy». *Harvard Educational Review*, 58 (2), 1988, pp. 213-234.
- Musgrave, P. W. «Curriculum history: Past, present and future». *History of education review*, 5 (2), 1988, pp. 1-14.
- Musgrove, F. «The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum», en J. F. Kerr, *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press, 1968.
- Pettersson, S. y Asen, G. *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet (La educación artística y el espacio educativo)*. Avdelningen för studier av utbildningspolitik och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1989.
- Ravitch, D. y Finn, C. *What do our 17-year-olds know?* Nueva York, Harper & Row, 1988.
- Reese, W. «Public Schools and the Common Good». *Educational Theory*, 38 (4), 1988, pp. 431-440.
- Reid, W. «Curricular topics as institutional categories: Implications for theory and research in the history and sociology of school subjects», en I. Goodson y S. Ball, *Defining the Curriculum*, Lewes, Falmer Press, 1984, pp. 67-75.
- Rinne, R. «From ethos to habitus: The changing curriculum codes of Finnish Schooling 1881-1985». *Journal of Curriculum Studies*, 20 (5), 1988, pp. 423-435.
- Roberts, D. «What counts as science education?», en P. Fensham, *Developments and Dilemmas in Science Education*, Falmer Press, 1988, pp. 27-54.
- Rochberg-Halton, E. *Meaning and Modernity: Social Theory in the Pragmatic Attitude*. University of Chicago Press, 1986.
- Rorty, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press, 1979. (*Filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1989.)

- *The consequences of Pragmatism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.
- «Science as Solidarity», en J. S. Nelson y cols., *The Retic of the Human Sciences. Language and Argument in Scholarship and Public Affair*, Madison, The University of Wisconsin Press, 1987, pp. 38-52.
- Seddon, T. «Curriculum History: A map of key issues». *Curriculum Perspectives*, 9 (4), 1989, pp. 1-16.
- Smith, R. y Knight, J. «Liberal Ideology, Radical Critiques and Change in Education: A Matter of Goals». *British Journal of Sociology of Education*, 3 (3), 1982, pp. 217-324.
- Tanner, D. y Tanner, L. *Curriculum Development. Theory into Practice*. MacMillan, 1980.
- «The Emergence of a Paradigm in the Curriculum Field: A Reply to Jickling». *Interchange*, 19 (2), 1988, pp. 59-63.
- *History of the School Curriculum*. MacMillan, 1990.
- Wennberg, G. «Geografi och skolgeografi» («Geografía y geografía escolar») *Uppsala Studies in Education*, 33. Almqvist & Wiksell, 1990.
- Wexler, P. *Social Analysis of Education*. Londres y Nueva York, Routledge & Kegan Paul, 1987.
- Whitty, G. *Sociology and School Knowledge*. Londres, Methuen, 1985.
- Williams, R. *The Long Revolution*. Londres, Chatto & Windus, 1961.
- *Marxism and Literature*. Oxford University Press, 1977. (*Marxismo y Literatura*. Barcelona, Ed. 62, 1980.)
- Young, M. (Ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Collier MacMillan, 1971.
- Östman, L. «De naturorienterade ämnenas utveckling i ett internationellt perspektiv» («El desarrollo de la ciencia escolar en la perspectiva internacional»), en T. Englund, *Politik och socialisation. Nyare strömningar i pedagogiskhistorisk forskning (Política y socialización. Modos recientes de pensamiento en la investigación histórica de la educación)*, Pedagogisk Forskning i Uppsala, 93, 1990, pp. 213-248.