

Nuevos pasos en el desencantamiento: La sociología del currículum

Isidoro Alonso

Infancia y Aprendizaje, 1984, 57, 113-130.

«Todo orden colectivo está siempre legitimado por definiciones oficiales; descubrir que eso no es más que parte de la realidad, o peor aún, que sirve para ocultar lo que realmente pasa, es intrínsecamente subversivo para el "buen orden" oficial... En pocas palabras, que el mundo no es lo que parece». Peter Berger. «Sociology Reinterpreted», pág. 12.

1. SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULUM, ¿A CUENTO DE QUE?

¿Qué pinta un sociólogo, es posible que se pregunte alguien, metido en temas curriculares? ¿No es éste un campo técnicamente bien delimitado y con sus propios especialistas? ¿No estaremos ante un asalto o invasión más a la intimidad y lo reservado, en los que la sociología parece acompañar a la información? Trataré de mostrar, aunque sea esquemáticamente, que efectivamente la sociología tiene mucho que decir en este tema; otra cosa es que lo diga o no y que lo que diga tenga o no sentido. Es más, su actuación sería en este campo, como en otros, pondría en evidencia que hay más profesionales que tienen algo que decir y que lo que digan unos y otros le interesa incluso al simple ciudadano, porque de alguna manera le afecta. En cuestiones de saberes no se justifican exclusivismos; en nuestro caso las paredes del «secret garden» deben ser derribadas y licenciado el «secret service».

Respecto de la sociología misma trataré de mostrar varias cosas. Una, que este nuevo afán no es un capricho o incursión festiva de los llamados nuevos sociólogos de la educación, como con frecuencia se

ha dicho; por el contrario, cuando ha habido buena sociología ésta ha llegado hasta los contenidos de la educación, a los que ha dado la importancia que tienen. Otra, que su presencia o ausencia en el tema, no es tampoco cuestión de simple azar o de lucha por nuevas parcelas de ejercicio profesional; es más bien reclamo y urgencia puestos al descubierto por cambios de muy distinta índole. En próxima ocasión trataré de mostrar por qué entre nosotros no se ha hecho como se viene ya haciendo en otras partes y por qué incluso puede sorprender que se haga.

Para llegar donde me propongo, un camino sería precisamente mostrar cómo se hace en esos otros países o, si se prefiere, en el ámbito internacional, donde hace tiempo que habituales prácticas corporativas pusieron cartel a la parcela: sociología del currículum. Otro procedimiento sería ofrecer una argumentación coherente de por qué tiene que ser así. Seguiré un camino híbrido, argumentando, haciendo referencias a circunstancias y autores significativos, siguiendo una mínima secuencia histórica.

Para empezar diré algo, con perdón de los especialistas, de lo que se entiende por currículum; algo también de lo que trata



la sociología, con el perdón de los sociólogos, y algunas cosas más condensando la incidencia de ésta sobre aquél, es decir, sobre lo esencial de la llamada sociología del currículum.

Desgraciadamente, el «anglicismo» de referencia no tiene un sentido unívoco ni en su propio idioma de origen, por lo que no es de extrañar que no lo tenga en el nuestro, ni en el uso generalizado que de él se viene haciendo. En todo caso, el término ha experimentado, o está experimentando, según los casos, dos procesos expansivos simultáneos: uno en ese uso casi ya universalmente aceptado, otro en su propio contenido. En este aspecto, y por hacer unas citas ilustrativas entre las más a mano, tanto se puede entender por currículum «aquellas experiencias de aprendizaje que intencionalmente han sido diseñadas por las organizaciones educativas formales» (Musgrave, pág. 41), como «todo lo que ocurre en el aula como consecuencia de lo que hacen los profesores» (Oliver, pág. 65), o simplemente «una elección hecha de la cultura de una determinada sociedad» (Lawton, 1981, pág. 115).

La expansión del concepto en una y otra dirección ha ido acompañada, o mejor, ha sido producida, por los cambios educativos y sociales en general ocurridos de modo más o menos peculiar en cada país, sin olvidar los objetivos culturales y políticos predominantes en las respectivas instituciones educativas. Así, en los Estados Unidos, ha contado la concepción de la escuela como extensión de la comunidad y como agente decisivo en la americanización de su heterogénea población; en Francia ha tenido una especial significación el objetivo «instructivo» y laico; en el Reino Unido la socialización moral y política en su versión dual, elitista y popular; entre nosotros quizá la cambiante y radical alternativa sacralizante-secularizadora, en su versión clerical-anticlerical. La propia forma de gestión educativa, descentralizada de los sajones y centralizada de los latinos, ha pesado en la configuración histórica de los contenidos curriculares, su regulación e incluso en la significación y uso del término (Lauglo, 1979). Pero son, sin duda, las estructuras políticas las que más decisivamente configuran el currículum. Un sistema autoritario no sólo impondrá un currículum único y rígido, sino que lo empapará de

su propia doctrina; un sistema democrático, es decir, pluralista y descentralizado, permitirá la incorporación de diferencias sobre una proporción mayor o menor de contenidos comunes.

De otro lado, ¿de qué se ocupa la sociología? Es evidente que una respuesta adecuada no podría ser breve ni tampoco única, después de la «crisis de la sociología y de la crisis de la crisis», es decir, cuando hemos llegado al general reconocimiento y coexistencia de las diversas perspectivas nacidas en los sesenta y enfrentadas con tanta frecuencia. En los últimos tiempos a la coexistencia, más o menos desigual, según los casos, de las posiciones normativas, la funcionalista y la crítica, se han añadido los enfoques subjetivos, interpretativos e interactivos, centrados todos ellos en ámbitos pequeños y destacando el papel de los individuos en la configuración de su mundo social, en la «construcción de la realidad social».

Así pues, mientras unos ven desde la sociología estructuras o sistemas, en conflicto o en consenso, otros ven o se sitúan en el lugar de los actores sociales, moviéndose más o menos condicionados en esas estructuras y en algún grado modificándolas. Condensando esas posiciones, alguien las ha caracterizado, respectivamente, por la armonía, el conflicto y las contradicciones e ironías.

El renacimiento de esa tercera perspectiva ha incidido doblemente el estudio del currículum; de un lado, al estudiar la educación en su ámbito microsociedad, del aula principalmente, y, de otro, al centrarse en el conocimiento y su definición social; más concretamente en el conocimiento a transmitir en la institución escolar. Así pues, el nacimiento, si no la explosión, de la nueva sociología del currículum es obra de los «nuevos sociólogos de la educación» surgidos de ciertas perspectivas teóricas (fenomenológica e interaccionista principalmente), de su aplicación a objetos de estudio confluyentes (la educación y el conocimiento que imparte) y en circunstancias educativas y sociales, especialmente descentralizadas y dinámicas (las del Reino Unido en el último decenio).

Así pues, esa supuesta nueva sociología de la educación nace sustancialmente como sociología del conocimiento y pron-



to del currículum, manifestándose en unos documentos considerados como cruciales (Young, M. F. D., 1971). Para poner de manifiesto la rápida y fuerte incidencia de la sociología en el currículum me voy a permitir transcribir unas frases iniciales de esos documentos clave:

«Cómo una sociedad selecciona, clarifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios de control social» (Bernstein, M., 1971, p. 47).

«Sabemos muy poco de cómo el conocimiento llega a estar organizado en las instituciones educativas. Esto es aplicable no sólo a los modos en que sus formas institucionales regulan las estructuras "válidas" de la experiencia educativa, sino mucho más a las concreciones de estas formas en la propia realidad individual de alumnos y profesores» (Esland, G. F., 1971, p. 70).

Estas «citas tan citadas» marcan un momento y una dirección más o menos nueva, pero que, en todo caso, han sido continuadas por abundantes y variados trabajos a lo largo de la década transcurrida. Tan abundantes, que la sociología de la educación sajona es hoy, más que nada, sociología del currículum, y tan variados que han ido situándose tanto en la nueva sociología como en las viejas perspectivas, hasta hacer que todos ellos se ocupen intensamente del currículum. Y si nos atenemos a las posiciones ideológicas subyacentes, esas diversas posiciones teóricas de las sociologías de la educación, nos encontraremos, como con los sociólogos en general (Alonso Hinojal, 1980, páginas 18 y ss.), dos posiciones últimas más o menos radicales: los partidarios de la neutralidad o el «statu quo», por un lado, y los partidarios de la ruptura y el compromiso político, por otro. De ahí que al final, se hablará del inevitable paso de la sociología a la política del currículum; pero antes recorramos las etapas previas.


2. EL SUPUESTO OLVIDO DEL CONTENIDO DE LA EDUCACION

No estoy de acuerdo con la afirmación casi ritual y que inicia otro de los artículos incluidos en la obra citada como

punto de arranque del actual interés por el currículum entre los sociólogos. No estoy de acuerdo con que «el casi total olvido por los sociólogos de cómo se selecciona, organiza y evalúa el conocimiento en las instituciones educativas apenas necesite ser fundamentado» (Young, M. F. D., 1971, p. 19). Mi punto de vista, ya adelantado, es que cuando hubo sociología de la educación, hubo sociología del currículum. Cuando aquella entró en el estrecho desfiladero de una sola perspectiva y ésta acritica, es lógico que se olvidara de cuestionar aspectos fundamentales en el mantenimiento de la situación, por afectar a cuestiones de distribución de poder y mecanismos de control en la educación. Por otra parte, los autores sajones han tenido la tradicional costumbre de no considerar otra sociología que la que se escribe en inglés y de practicar una rutina muy generalizada, cual es la de fijar la atención en unos pocos y grandes autores, cuando se busca en el pasado inspiración para el presente.

Puesto que yo sí considero necesario documentar mínimamente mis afirmaciones, pasaré brevemente sobre el Durkheim sólo recientemente conocido por recientemente traducido, por el olvidado y no considerado sociólogo Thorstein Veblen, y por el Mannheim si considerado sociólogo, pero apenas incluido entre los sociólogos del currículum. La obra de este último, además de estar mucho más próxima al actual desarrollo del tema en Gran Bretaña, es obligada aquí por partida doble: como sociólogo del conocimiento y como sociólogo de la educación y en ella del currículum. El que destaque en relación con el currículum autores que en otra ocasión destaqué en la historia de la sociología de la educación no es casualidad, como tampoco es simple comodidad o personal debilidad (Alonso Hinojal, I, 1980).

Si fuera lícito distinguir dos sociólogos de la educación en la obra de Durkheim, el primero, el de la educación moral, ha sido prácticamente el único tenido en cuenta al considerar el contenido de la educación y no el segundo, el autor de «L'évolution pédagogique en France». En la primera dimensión es conocida la argumentación general del autor: preocupado por la reconstrucción moral de la sociedad francesa, busca una ciencia de la moralidad y encuentra la sociología; bus-



ca el instrumento de moralización y encuentra la educación, como teoría, y la pedagogía como práctica. El contenido de la educación, cuya concreción encomienda a la sociología, emana de cada sociedad, e incluso de cada una de sus partes y de cada momento de su historia. Al Estado, como agencia moral fundamental, corresponde asegurar que dichos contenidos reflejen, por un lado, los valores y normas sociales básicos y, por otro, los adecuados a las funciones que cada ciudadano haya de desarrollar en sociedad. ¿Y cuáles son los contenidos de esa educación moral? Fundamentalmente, tres: la disciplina, en su doble vertiente, asegurando la regularidad del comportamiento social y el cumplimiento de los papeles sociales; la adhesión y fidelidad a los grupos sociales y entre ellos a la sociedad política y, finalmente, la autonomía de la voluntad compatible con lo anterior gracias a la fuerza de la razón.

Pero hay que considerar, sobre todo, al «segundo Durkheim» para el tema que aquí se considera. Es el que desciende del plano doctrinal y especulativo al empírico, al histórico concretamente; el que muestra en ese recorrido histórico la relativa autonomía de las instituciones educativas y su capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias; el que destaca el papel del conflicto en la dinámica educativa y da un tratamiento detenido y complejo al propio conocimiento escolar, nada ajeno a ese conflicto de intereses en la educación.

Los dos últimos capítulos de «L'education pédagogique en France» son especialmente significativos en relación con el currículum. «El gran problema pedagógico es, pues, saber cuáles son los objetivos hacia los cuales hay que orientar la reflexión del alumno... Ahora bien, el pensamiento sólo tiene dos grandes objetivos: el hombre y la naturaleza» (Durkheim, E., 19, p. 408). Pero el currículum no se ocupa sólo del qué, sino también del cómo, y del cómo se ocupa también Durkheim. Para que el niño llegue a conocer al hombre no hay otro medio que ponerle frente a él, en su doble dimensión histórica y actual. Pero por debajo de la efectividad de todo procedimiento debe estar el convencimiento de que es necesario que adquiera ese conocimiento; a quien sienta esa necesidad, «todo podrá servirle como material, a

pesar de los programas». Dentro de la historia hay forzosamente que presentar la literatura y, junto a ella, la lengua. Mediante la literatura, el alumno podrá «tocar» los distintos pueblos «con las manos» y «verlos vivir» en los documentos. La lengua no sólo permitirá un mejor y más fiel conocimiento de los documentos, sino también de la lógica científica con que fue elaborado el conocimiento del mundo, además de ser parte fundamental de su cultura.

El otro gran objetivo es el conocimiento de la naturaleza, cuya justificación trató de reforzar con diversas argumentaciones, desde las «utilitarias y profesionales», hasta las típicamente humanistas (sin estos conocimientos no habrá «mente completa»), sin olvidar las razones morales o propiamente «educativas».

Veblen es ineludible aquí por derecho propio y no por mi propio afán de incorporarlo y mantenerlo entre los clásicos de la sociología de la educación. Después de él podrían también citarse otros sociólogos que, al paso, se fijaron en la importancia del contenido de la educación en la estructuración de la sociedad moderna desde D. Riesman en su «Multitud solitaria» hasta Whyte en «El hombre organización».

Con Veblen ocurre algo parecido a lo que ocurre con Mannheim, que tanto pueden ser considerados sociólogos del conocimiento como del currículum. En efecto, para Veblen, los saberes son productos sociales, intercambiables con otros bienes sociales (prestigio, dinero, etc.), que gozan de alto «status» social, «status» que transmiten a sus poseedores en cuanto elementos de distinción y poder, aunque ellos mismos, los saberes están jerarquizados como jerarquizados quedan en la estructura social sus respectivos detentadores. El saber científico es todo menos estable y neutro; es decir, se orienta hacia ciertos objetivos sociales preferentemente, y en sí mismo es discriminatorio, resistiendo la incorporación de saberes nuevos. (Aquí suena a Kuhn y a otros autores actuales.)

Al relacionar la estructura social con el aula y sus saberes, Veblen presta una especial atención al lenguaje, criticando agudamente lo que hoy llamamos «privación lingüística». Para él, todo grupo, cualquiera que sea su posición social,

posee los recursos lingüísticos adecuados a las necesidades de su forma de vida (Veblen, T., cap. XIV).

Como obra de Mannheim más significativa para el tema en consideración me referiré a su obra póstuma «Introducción a la Sociología de la Educación», en la que se ocupa de la sociología como materia concreta a enseñar y como enfoque específico para el estudio de la propia educación. Es la primera vertiente, naturalmente, la pertinente aquí. En ella encontramos tres contenidos curriculares destacables: a) aspectos generales de todo currículum; b) ciertos elementos del currículum cívico-social; c) el contenido propiamente sociológico para estudiantes de magisterio.

Sobre el currículum en general hará Mannheim afirmaciones tan importantes y de actualidad como que tiene un significado tanto social como cultural y político, que sus diseñadores deben tener en cuenta el qué, el para quién, el cuándo y el cómo debe ser enseñado. El conjunto, dirá, debe constituir un todo armónico como una pieza musical escrita para una gran orquesta. En la descripción negativa del currículum incluirá el que éste sea «una simple colección de innumerables datos», o el resultado de luchas imperialistas entre disciplinas erigidas en «estados imperiales». Por razones de brevedad y evidencia prescindo de comentarios a estas alusiones tan significativas.

Respecto del currículum cívico-social dirá también cosas tan pertinentes y hoy ya de general circulación como que debe contener tanto elementos cognoscitivos como emocionales, que su contenido y objetivos pueden ser tanto fascistas como democráticos y que debe llegar más allá de los puros conocimientos políticos para incluir las relaciones sociales características de un sistema u otro.

En el tercer nivel y más concreto de los tres que he diferenciado, ¿qué sociología debe conocer un candidato a profesor? Ante todo los conceptos y métodos básicos para poder acercarse personalmente al conocimiento de los fenómenos sociales. Como especificación de lo anterior, deberá conocer los procesos sociales elementales que permitan entender los grandes cambios o crisis. Progresando en concreción deberá conocer el significado de la educación en el contexto social en

que se encuadra. Debe, finalmente, llegar a saber cuáles son las conexiones entre la educación escolar y la que se produce en otros ámbitos institucionales, concretamente en la familia, la comunidad y la Iglesia. En resumen, diferencia claramente algo que hoy sigue confuso para muchos metidos en estos berenjenales: la sociología para educadores, de la sociología de la educación y de la sociología de la enseñanza. Sus precisiones y recomendaciones son muy precisas y a la vez variadas, como cuando pide tratar los temas con profundidad ante el peligro de que «personas no especializadas se califiquen a sí mismos sociólogos de la educación y por su diletantismo estropeen tanto la reputación de esta disciplina como la profesión de educador» (Mannheim, pág. 233).

Consecuentes con las pretensiones de este trabajo, las notas anteriores no se refieren más que a tres autores que considero significativos; había otros a considerar. De esos tres autores es claro que no he pretendido más que entresacar algunas ideas para mostrar su relevancia en el tema que se está considerando. Su estudio a fondo con esta preocupación seguro que merecería la pena.

3. DE LA NUEVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION A LA SOCIOLOGIA DEL CURRICULUM

Al comienzo de los años setenta se produce el renacimiento de los estudios del currículum, especialmente entre los sociólogos, renacimiento que llega envuelto en otro más amplio de los estudios sociológicos sobre la educación que algunos pronto consideraron una nueva sociología de la educación. Como dije al principio, una publicación concreta se considera la proclama de una y otra corriente y su fecha de aparición el momento de arranque. También hay unos autores a quienes se considera protagonistas destacados y no por casualidad. «La idea de este libro (dirá su compilador y primer autor) fue concebida por primera vez en una discusión entre Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y yo mismo (Michael Young) después de la conferencia de Darham de la Asociación Británica de Sociología en abril de 1970» (Young, M.





F. D., 1971, Preface). Como ocurre a veces con ciertas publicaciones, o hechos sociales de diversa índole, las derivaciones y consecuencias de su aparición van mucho más allá de las intenciones y previsiones de sus autores. En este caso, sus autores nunca pretendieron, como luego se ha considerado por algunos, iniciar ninguna «nueva definición de la sociología, sino abrir algunas alternativas y disecciones provechosas para la investigación en sociología de la educación» y abordar «una serie de problemas que hasta ahora parece que han sido generalmente desconsiderados».

No voy a volver aquí sobre el nacimiento de esa supuesta nueva sociología de la educación, ni hasta qué punto es nueva o vieja, puesto que lo he sintetizado en otro lugar (Alonso Hinojal, I., 1980, páginas 151-164). Lo que sí procede ahora es resaltar aquellos rasgos de la nueva corriente y aquellas circunstancias de su nacimiento que se refieren más directamente al currículum, para mostrar que la atención a éste constituyó el núcleo de aquella. Después condensaré las ideas de los autores más significados sobre el tema.

Young pretende ante todo prestigiar la sociología de la educación animando la discusión teórica, que él veía muy reducida o ausente, reorientándola temáticamente hacia nuevos problemas, o hacia viejos problemas pero replanteados («hechos» por el propio investigador y no simplemente «tomados» de otros o dados por supuestos). Entre los problemas a considerar el principal fue el conocimiento a transmitir, que se «tenía» como dado e incuestionado, cuando es relativo y problemático como construcción social que es. Por eso, para Young la sociología de la educación no puede ser concebida como distinta de la sociología del conocimiento, de la que toma argumentos y conceptos críticos como el de la «subversión del absolutismo» impuesto por los conocimientos reconocidos socialmente como absolutos (Douglas), o los propios criterios de validez y rigor científico (Mills), en el fondo también socialmente construidos y relativos.

Pero donde está más clara la identidad entre sociología de la educación, sociología del currículum y sociología del conocimiento es en su trabajo sobre «Un enfoque para el estudio del currículum

como conocimiento socialmente organizado», en el que Young aborda sucesivamente: los cambios temáticos en las discusiones sobre educación y las posibilidades y limitaciones de las sociologías de la educación y del conocimiento convencionales para el estudio realmente productivo del currículum, para terminar sugiriendo un «marco y posibles direcciones» para el currículum, puesto que es el tema de actualidad según él.

La aportación de Bernstein destaca por su intento de ligar la estructura del conocimiento escolar y la forma de transmitirlo con la estructura del poder y control social. El intento, sin duda demasiado ambicioso, no podía ser cubierto más que con unos instrumentos conceptuales de un grado enorme de abstracción. Son éstos los conocidos de «classification» y «framing», tan socorridos por el autor para el análisis de los temas más diversos. Aquí son aplicados a deslindar dos tipos de currículum, los «integrados» y los de tipo «colección» en razón de que las separaciones entre ramas del saber sean más o menos rígidas y mayores o menores las posibles modificaciones a introducir por profesores y alumnos en la interacción educativa en que se concreta la transmisión cultural (Alonso Hinojal, I., 1980).

El salto de este nivel del aula al nivel de la estructura social lo establece Bernstein aplicando esas herramientas sobre la configuración del conocimiento en ambos niveles, sobre la jerarquía de «status» y propiedad de esos conocimientos, la correspondiente de sus poseedores y el poder y control que, respectivamente, ostentan y ejercen sobre los demás. Es decir, el conocimiento está claramente estratificado en niveles superiores e inferiores, en el aula y la sociedad. Componentes fundamentales de esta estratificación son su prestigio diferencial; la jerarquía de saberes, por otra parte, se corresponde con la jerarquía social a través de la propiedad de unos y otros. La competitividad por los saberes y por el prestigio conduce a la restricción sobre los grupos menos poderosos y a la adscripción de diferentes contenidos curriculares a diferentes grupos sociales.

Bourdieu, al relacionar las prácticas pedagógicas y el currículum con rasgos culturales propios de la sociedad francesa,

se sitúa, por un lado, al borde del currículum «oculto» que trataré más adelante y, por otro, en el límite también entre los distintos capitales y sus respectivas formas de transmisión por él analizadas en trabajos posteriores (Bourdieu, 19). No sólo hay capitales sociales, culturales y propiamente económicos, sino que las clases privilegiadas en su dinámica de adaptación conservadora a los cambios sociales de todo tipo, utilizan hábiles estrategias de reconversión de partes de unos capitales a otros. Pues bien, la escuela, tanto por su currículum como por su pedagogía, es el principal instrumento de la transmisión cultural, sin que sea ajena a las otras formas de transmisión.

Para estos autores pioneros, pioneros en estas nuevas reorientaciones, y para sus seguidores, el estudio del currículum no sólo es el tema central del análisis de la educación por la sociología, sino que, desde el estudio de ese tema central se va necesariamente pasando a otros relacionado con él hasta quedar cubierto todo el ámbito educativo, pudiendo, y debiendo incluso, pasar al estudio de la estructura social más amplia. Es decir, la insatisfacción con el enfoque previo de la sociología de la educación y especialmente con su concentración en el estudio macrosociológico de la desigualdad de oportunidades ha llevado a proponer «nuevas» direcciones alternativas y fundamentalmente el estudio del currículum. Podría, pues, hablarse de un movimiento en espiral: de una sociología de la educación muy focalizada a una sociología más abierta del conocimiento en general y del currículum en particular; de aquí se ha ido ampliando el enfoque hasta incluir los temas más lejanos al punto de partida.

Este último aspecto, la expansión temática a partir del currículum ha quedado ya apuntada en los autores citados y se seguirá comprobando en los que se citen en lo sucesivo con un motivo u. otro. Por eso me ahorraré una enumeración más precisa, que juzgo innecesaria, para mostrar ahora algunos de los factores que impulsaron o hicieron posible ese proceso expansivo antes de entrar en el último tramo de la espiral: el político. Procederé por sucesivos contextos de amplitud creciente.

El primero se sitúa, sin duda, en la propia disciplina, la sociología. El propio

Young se preguntaba, ¿por qué no ha habido una sociología del currículum?, y se respondía que quizá por la propia organización del conocimiento en la misma sociología, habituada a dar por supuesto el elenco de problemas que se le han ofrecido e incapaz de «construirse» otras alternativas (Young, M. F. D., 1970, pág. 40). Dentro de aquellos temas la limitación o concentración en unos pocos ha sido evidente; concretamente en torno a los factores de desigualdad, de selección y reproducción. La aparición y expansión en sociología de las perspectivas subjetivas descubrió nuevos temas de interés, como son, en general, los relativos a lo que ocurre en el aula y a lo que en ella se transmite y no se transmite.

Otros saberes científicos también habían experimentado para esas fechas conmociones en sus seguras estructuras tradicionales. La filosofía y la historia de la ciencia se habían anticipado a la sociología para relativizar los distintos saberes en razón de circunstancias exteriores, históricas o actuales.

En el propio ámbito educativo, la insatisfacción con los resultados ayudó a orientar el objetivo del análisis a lo que ocurre en el aula. La insatisfacción, primero, con las pretensiones de igualación social por la educación llevó al currículum y en varios países a las pretensiones de homogeneizarlo; después, la sospecha de que aún así seguía habiendo mecanismos de desigualdad en el aula, más la creciente sensibilización hacia grupos especiales de culturas diferenciadas que presionó en el mismo sentido. Aún más recientemente, pero no lejos de lo anterior, la crisis del empleo y las preocupaciones por reorientar la educación hacia las necesidades del trabajo y de las empresas presionaron y siguen presionando. Hoy mismo se carga al pasivo del currículum los problemas escolares más variados y preocupantes, como son la indisciplina y el aburrimiento.

Por supuesto, todos estos factores han actuado de distinta manera y con distinta fuerza en cada caso, como ha ocurrido especialmente con los factores políticos. Los dos que citaré en este ámbito tuvieron un papel destacado en Gran Bretaña, cuna de la renovación que analizamos. Me refiero a la tradicional lucha de base sindical contra los privilegios de la socie-





dad tradicional y la gestión educativa descentralizada. Diversos documentos aparecidos en ese país a finales de los sesenta mostraban ya una dura y coincidente crítica, no sólo a los resultados de la educación y a sus contenidos, sino también a la gestión realizada e incluso al escaso o nulo aporte de las ciencias encargadas de su estudio. La gravedad de la crítica se ponía de manifiesto desde el momento en que era lanzada tanto desde el lado derecho como el izquierdo del abanico político.

Como muestra significativa de lo que estoy diciendo transcribiré algunas de las más actuales cuestiones de política educativa que, a juicio de la OCDE, y recogiendo informaciones de los países miembros, presionan sobre los currícula y su planteamiento: las discontinuidades entre niveles educativos; estudios integrados o diferenciados en relación con la pretensión de igualar las oportunidades; opción entre objetivos cognitivos claramente señalados y metodologías informales; formación general o especializada a partir de ciertas edades, etcétera (Lauglo, J.).

4. DE LA SOCIOLOGIA DEL CURRÍCULUM A LA POLITICA DEL CURRÍCULUM

La sociología del currículum, como núcleo de la nueva sociología de la educación, o de las nuevas direcciones en sociología de la educación, desde su misma aparición y acompañando su rápido crecimiento, fue progresivamente ampliando su temática y diversificando sus enfoques. Y esto en razón de múltiples factores: principalmente por la propia diversificación de la misma sociología, y también por la polarización ideológica y política del medio, especialmente el medio educativo. Primero se van perfilando los distintos paradigmas en el enfoque del currículum, luego se van acentuando las diferencias y acumulándose las tensiones, hasta llegar a una especie de guerra de paradigmas y, finalmente, al cansancio de la propia guerra y a lo que hoy me parece una tregua o una guerra fría.

¿Cuáles son esos enfoques o paradigmas? No cabe esperar que haga aquí una síntesis imposible de los casi infinitos planteamientos y clasificaciones realizadas desde las distintas ciencias de la educa-

ción. Pretendo simplemente un esquema mínimo que permita desarrollar el hilo de la argumentación desde la perspectiva aquí aplicada, la de la sociología. Me centraré en dos modelos polares y simplificados, de claras bases teóricas e ideológicas y de implicaciones sociales bien diferenciables, sobre los cuales, por otra parte, creo que confluyen en buena medida los demás. Uno será el modelo del currículum tradicional, recibido, objetivo o currículum como hechos, centrado en la concepción de unos saberes objetivos, bien definidos, si no plenamente, acumulativos, ordenados en disciplinas, agrupados en facultades y atribuidos a bien diferenciados especialistas. Esos saberes, materia misma de los currícula, pueden y suelen tener muy distinta consideración, como ponen de manifiesto calificativos del tipo de superiores e inferiores, puros y aplicados. Hay entre esos saberes y sus disciplinas una clara jerarquía que, lógicamente, se transmite a sus cultivadores y a los centros correspondientes.

La denominación de currículum recibido, usada por Eggleston (1977) supone alusiones interesantes. Se refiere a que es un currículum recibido por profesores y alumnos, a los que no les queda otro cometido que su asimilación lo más fiel y rigurosa posible como parte de un orden superior también dado. Quienes conciben así el currículum están preocupados, sobre todo, por los objetivos de la enseñanza, por el orden, la asimilación, la competencia resultante y su medida. De larga tradición, este modelo es, según algunos, el intento de aplicar a la enseñanza el taylorismo industrial que incluiría, como criterio definitivo para juzgar la bondad de la escuela, la medida de los conocimientos asimilados por los alumnos y su comparación con el coste de haberlos obtenido. El esquema es el bien conocido de Tyler, quien incluye como lógicas etapas de la planificación del currículum la fijación de objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

El modelo fundamentalmente alternativo, el subjetivo, reflexivo o centrado en el alumno, no se orienta tanto a la adquisición de conocimientos, como al futuro funcionamiento social de los perceptores. Es, más que subjetivo, situacional y ecléctico en cuanto no prescinde en absoluto de los conocimientos objetivos, sino que los relativiza y subordina a las experien-



cias y propósitos del alumno: La relativización de los conocimientos es correlativa a la relativización del currículum, para hacerlos corresponder a las diferentes situaciones sociales. En este modelo, las etapas del desarrollo curricular varían consecuentemente: la primera sería el análisis situacional, seguiría la fijación de objetivos, la programación, interpretación, valoración y retrocorrección. En todo caso, las etapas aquí tendrían un sentido muy distinto y mucho más flexible.

La constelación de modelos o paradigmas que se sitúan o integran en torno a estos polares podrían especificarse prestando atención al elemento o elementos que destacan en sus respectivos procesos de desarrollo. Así, por ejemplo, en el primer tipo podrían diferenciarse modelos centrados en los conocimientos científicos mismos, en los objetivos de la enseñanza, en la evaluación de los conocimientos adquiridos o en los mecanismos y tecnología de la transmisión. En torno al segundo tipo cabe también insistir en el alumno como individuo y sus necesidades, en el contexto social en el que vive o al que se le pretende incorporar, en el proceso o interacción en que la enseñanza consiste, etc.

En España, un reciente trabajo de un pedagogo de orientación sociológica (Gimeno Sacristán, J., 1982) se situaría en esta interpretación. Al estudiar la pedagogía por objetivos, comenta y critica el primer tipo de currículum, el centrado sobre los objetivos, al que llama currículum tecnocrático, para contraponerlo a otro centrado sobre el proceso, que se podría denominar humanista, y cuyo estudio deja para otra ocasión. A la vez ofrece este autor una tipología de enfoques, del currículum que yo me atrevería a reunir también en torno a los dos tipos ideales anteriores: sus tipos tecnológico y racionalista se incluirían en mi primer grupo, y el psicológico y social, en el segundo.

Aunque sea inútil, advertiré que estoy forzando lo ya forzado, es decir, clasificaciones que, como todas, implican simplificaciones de la realidad. Por otra parte, los supuestos y exigencias de los dos tipos extremos en que se han condensado los diversos enfoques del currículum difieren mucho en su grado de concreción,

análisis y aplicación. Los del segundo tipo gozan hoy de «buena prensa» y están muy difundidos y aceptados a nivel de principios y orientaciones generales, pero mucho menos en su aplicación práctica y consecuente.

Pero a lo que quería llegar es a la multitud y diversidad de implicaciones de unas y otras concepciones. Una vez más me limitaré a simples alusiones, siguiendo contextos sucesivos y relacionados entre sí. Cada uno implica, desde luego, una diferente concepción de lo que es el saber, el saber científico más concretamente, como algo riguroso, seguro y bien delimitado, o, por el contrario, como un producto social variable en cada caso no sólo en su cantidad, sino también en su calidad, orientación, distribución, uso, etc.; junto a esta concepción estaría la diferenciación y jerarquización de aquellos que deben transmitirse a quiénes, cuándo y cómo. Supone también una concepción distinta de los roles educativos, del profesor, del alumno y de los más intervinientes, con diferentes grados de definición, rigidez, posibilidades de expresión, de autonomía, etc. Implican, por tanto, distintas concepciones de lo que sea la educación y para qué, y de cómo deba desarrollarse la actividad educativa e incluso la organización del aula, los centros y el sistema escolar mismo. Por encima, o por debajo, de todo ello, están lógicamente implícitas concepciones diferentes sobre el individuo, la sociedad y sus relaciones.

Todas estas y otras conexiones e implicaciones están siendo puestas de manifiesto y analizadas por los sociólogos que se ocupan del currículum o sencillamente de la educación. Con todas sus limitaciones, me atrevo a citar a Basil Bernstein como ejemplo de analista que, centrado en el conocimiento escolar y su transmisión, ha tratado de relacionar críticamente este núcleo con casi todos los citados y, desde luego, con la estructura social de poder y los mecanismos de control (Bernstein, B., cap. 5). Su trabajo es un ejemplo de análisis interniveles e interenfoques (Alonso Hinojal, I., 1980-b).

Es frecuente establecer otras conexiones con el currículum, una de ellas relativamente frecuente que no comparto. Me refiero al supuesto apoyo o fundamentación de los principales enfoques en sen-



das disciplinas entre las ciencias de la educación. Daré dos ejemplos. Eggleston considera que la perspectiva llamada por él «recibida», se apoya y recibe su soporte teórico de la filosofía y de la psicología, mientras que la perspectiva alternativa, la reflexiva, se apoya en la sociología. Es muy tajante al respecto: «Si la perspectiva recibida obtiene su fuerza del soporte que le prestan filósofos y psicólogos, los que la desafían han recibido el sostén, con casi igual regularidad, de los sociólogos» (Eggleston, J., 1977, p. 64). El propio Gimeno Sacristán (1982) hace parecida, aunque más matizada, asignación, considerando de manera más o menos contundente que la perspectiva racionalista se apoya en la filosofía y la perspectiva «social» en el enfoque sociológico. En cambio, el «modelo de objetivos tiene detrás de sí una fundamentación psicológica determinada».

Desde la sociología, que es mi parcela, no se puede mantener esa adscripción tan clara y contundente en apoyo de uno de los enfoques curriculares y sospecho que tampoco desde otras parcelas, hasta donde llegan mis nociones de ellas. Significaría negar el pluralismo o pluralidad de enfoques que hace tiempo están aceptados. Considero más aceptable considerar que detrás de esos dos enfoques tipo del currículum están sendas posiciones sociológicas que, continuando con las simplificaciones, corresponderían a dos posiciones epistemológicas: la interpretación objetiva y la subjetiva del conocimiento sociológico. Y si se quiere una tipología más diversificada de los enfoques curriculares, también se pueden aportar clarificaciones o paradigmas de la sociología actual que podrían hacerse corresponder con aquéllos. Así lo hice en otra ocasión y referido a la sociología de la educación (Alonso Hinojal, I., 1980-a, cap. 4), añadiendo a la dimensión epistemológica, antes citada, la ontológica, según que prevalezca una visión consensual o estática de la realidad social u otra conflictiva o cambiante. La tipología así resultante es mucho más completa y nos daría varios enfoques teórico-ideológicos del currículum, como de cualquier otra parcela social: a) el objetivo consensual; b) el objetivo conflictivo; c) el subjetivo consensual, y d) el subjetivo conflictivo. Esta sería para mí una tipología sociológica mucho más rica y matizada para el análisis

del currículum. Ya que no procede realizarlo aquí, añadiré, sin más, unos ejemplos como testimonio hipotético de su adecuación metodológica.

En el primer grupo caerían los autores más numerosos y comúnmente considerados como funcionalistas y apoyados en el concepto tradicional de socialización, desde Parsons a Banks. Enfoque predominante y con frecuencia muy elaborado, como el ofrecido por P. W. Musgrave (1971), cuya definición incluí al comienzo, que tiene en cuenta dos niveles (macro y micro) y tres principales elementos: objetivos, agentes y contenido. En el paradigma objetivo conflictivo se situarían, entre otros, autores que han adoptado el principio de correspondencia, como Bowles y Gintis, el de la reproducción como Bourdieu y seguidores, o el de las redes como Baudelot y Establet. Del enfoque consensual subjetivo sería un ejemplo la definición de currículum de Mac Donald: «una construcción social en la que la selección y la organización del conocimiento... es una elección entre posibles alternativas» o la más breve y radical de Maxime Greene, «una posibilidad para el alumno como persona interesada ante todo en dar sentido a su propio mundo» (Greene, 1971).

Como es evidente, la distinción ontológica lleva muy directamente a posiciones ideológicas y políticas muy diferenciadas o, mejor, contrapuestas y que en este sentido intentan sobrepasar e incluso absorber la distinción epistemológica. Es el caso de algunos autores ya citados. Whitty, por ejemplo, después de criticar duramente la posición dominante, la del currículum como mercancía, y aceptar con reparos la posición alternativa, la del currículum como práctica, ya que reconoce a profesores y alumnos unas posibilidades de cambio puramente teóricas, propugna una lucha de profesores y alumnos por el cambio «no independiente de la de trabajadores y comunidades», ya que los obstáculos al cambio están más allá del aula y los conocimientos (Young, M., 1977, p. 248).

El conflicto en torno al currículum es hoy algo totalmente reconocido a nivel teórico y en la práctica, en estado latente o manifiesto y más o menos institucionalizado según los países. Las frecuentes referencias a su carácter confidencial y

reservado, como las expresiones inglesas de «secret garden», «secret service», «black box», etc., hacen referencia a situaciones pasadas que han sido superadas, al menos en las discusiones teóricas, en los países más avanzados. En otros, la discusión apenas se ha iniciado, pero progresará si las condiciones políticas, en concreto democráticas y participativas, le son favorables.

Pero el currículum es algo tan central en la educación y tan relevante en la dinámica social y cultural, que las tensiones o los conflictos se manifiestan en muchos frentes. He aludido al teórico, allí donde las teorías educativas, desde unas y otras ciencias, están suficientemente desarrolladas y, por tanto, diversificadas. En nuestro país la calma, o retraso, en este último terreno se verá pronto rota y sobrepasada por la discusión animada. Pero hay también conflicto latente o manifiesto entre grupos profesionales, actuales como grupos de presión, conflictos no independientes de los anteriores. Tomemos como ejemplo un país, el Reino Unido (como ya indiqué, el caso de España merecerá consideración aparte) donde la cuestión es más tratada. Están, ante todo, los maestros (los cultivadores del «garden»), que «tienen toda la razón en mostrarse cautelosos respecto de influencias externas..., pero que se equivocarían en reclamar que sólo ellos tienen derecho a discutir el currículum» (Lawton, 1980, p. 134). Especialmente abusivo sería el atribuir ese derecho a maestros o centros individuales. Diferencia Lawton cinco niveles de decisión en temas curriculares referidos a la organización administrativa de su país, aplicables en buena medida al nuestro con las transferencias educativas en marcha: nivel nacional, regional y local, institucional (centro), departamental e individual. Se reconoce que a los profesores corresponde, evidentemente, el control último, puesto que ellos son los que toman las decisiones frente al alumno, pero no deben prescindir de los otros niveles de decisión, a los que debe exigírseles paralela consideración. «En una sociedad democrática, dirá Lawton, no sólo es importante contar con un currículum más valioso; es también importante que los mecanismos de su desarrollo y cambio estén adecuadamente controlados y que ese mecanismo se vea como transparente y apropiado por todos los que

tienen interés legítimo en él. Probablemente sean inevitables disputas ocasionales sobre el control del currículum, pero es hora de que las reglas de juego sean públicas» (Lawton, 1980, p. 139).

La sociología, que tiene el conflicto como uno de sus temas clásicos de estudio, está claro que debe prestar atención al currículum, puesto que es un foco real o potencial de conflicto múltiple. En caso que éste aún sea latente o potencial, es decir, de que aún se cultive el «secret garden», el contribuir a romper el secreto sería también un cometido propio. El «confidencialismo» dice mucho del carácter abierto o cerrado de una sociedad, de los intereses que reclaman protección y de los grupos que tienen poder para proteger sus intereses. En la administración pública, el secreto es a veces utilizado para fines que tienen muy poco que ver con los intereses de los ciudadanos» (Oyen, 1982).

El tránsito de una sociedad y una educación jerárquicas a otras democráticas y participativas debe romper secretos y poner de manifiesto demandas y exigencias diversas y a veces contradictorias; es decir, poner de manifiesto conflictos y forzar a su pronta institucionalización y al establecimiento de unos mecanismos de control acordes con las fuerzas sociales que pueden y deber entrar en funcionamiento para orientar los inminentes cambios en los planes de estudios que urgen esas mismas fuerzas del cambio. Tenemos ejemplos bien recientes e ilustrativos al respecto, como son las nuevas exigencias que al sistema educativo transmite la actual crisis profesional y de empleo. Si bien esas exigencias son generales, mientras en unos países como los de la Europa Occidental se discuten las implicaciones desde la derecha y desde la izquierda, en los países más al este se trasladan e imponen sin más hasta en los niveles educativos más bajos.

5. EL NIVEL TÍPICAMENTE SOCIOLOGICO: EL OCULTO

Hasta aquí he tratado de mostrar la pertinencia del análisis sociológico del currículum y cómo de alguna manera se ha hecho en el pasado y se hace hoy en sus aspectos más destacados y visibles. En lo que resta voy a insistir en lo



mismo, pero mostrando cómo hay aspectos del currículum, y de la educación, que, por menos manifiestos, e incluso por ocultos, no dejan de ser menos importantes y constituyen materia típica del análisis sociológico, cualquiera que sea la perspectiva teórica desde la que se actúe. Si en el punto anterior se llamó la atención respecto del «secreto sobre el currículum» y su interés y adecuación para el análisis sociológico, aquí me referiré al «currículum secreto» y su naturaleza central para dicho análisis. Porque hay un currículum oculto o latente constituido por el conjunto de valores, normas y prácticas que son «enseñadas implícita pero efectivamente en las escuelas y de las que los profesores no hablan en sus declaraciones sobre fines y objetivos» (Apple, 1979, p. 84). Es aquello que se aprende en la escuela, además de lo que ésta propone enseñar y a veces contra lo que se intenta enseñar. Es aquello sin lo cual el propio funcionamiento de la escuela sería imposible en cuanto que las normas y procedimientos preestablecidos no pueden ser completos y deben ser rellenadas por pautas y normas «improvisadas». Su carácter supletorio, sin embargo, no significa importancia secundaria, pues no sólo su contenido es indispensable para la realización del currículum oficial o manifiesto, sino que, en caso de contraposición entre uno y otro, puede no sólo anular, sino hasta imponerse a éste.

A título ilustrativo citaré algunos de los componentes considerados como típicos del currículum oculto (Jackson, P. W., 1968). Enseña a vivir «en multitud» controlando y regulando los deseos de hablar con los compañeros o con el profesor; enseña la fundamental virtud de la paciencia, necesaria para aprovechar y para perder el tiempo; a aceptar los juicios y valoraciones de los demás, profesores y alumnos; a competir y los límites en que puede hacerse; a cómo vivir en una sociedad que constantemente evalúa y jerarquiza; a colaborar en la regulación de las actividades escolares, aceptando o alterando la que impone el centro y el profesor; todo ello acatando o elaborando ciertos códigos y sus sanciones.

El currículum oculto se incorpora en buena medida antes ya de llegar al centro parte de la cultura social relativa a la educación, lo que facilita la incorporación y el trasvase de unos centros a otros, es

decir, la integración en los grupos de clase. No es, pues, algo encapsulado y que aísla, más bien conecta con la cultura general, con la que cambia y a la que en alguna medida influye.

En cualquier caso, la definición o delimitación del llamado currículum oculto no es fácil y resulta más asequible por la vía negativa y residual. Tampoco es fácil responder al porqué se da y de dónde procede, ya que se trata de un fenómeno social muy global que se produce en la convivencia de todo grupo estable sometido a unos objetivos y normas preestablecidas, es decir, a una organización formal. Surge precisamente para adaptarse, completar o defenderse de las exigencias de ese tipo de organización. Supone, pues, un poder de oposición o negociación con la organización y, en consecuencia, implica una redistribución del poder, formalmente ubicado por la organización, en favor, en principio, de quienes deben someterse a él, en nuestro caso, en favor de los alumnos.

No puede decirse, ni mucho menos, que la sociología de la educación, en los países en que está desarrollada, no se haya ocupado del currículum oculto desde que Jackson acuñara la expresión en 1968. Lo está haciendo cada vez con mayor atención, precisamente desde que se diversificaron las posiciones teóricas y ganaron fuerza los enfoques críticos, dentro del creciente clima de decepción o escepticismo respecto de la educación y sus logros esperados normalmente de la organización y el currículum oficial y manifiesto. Aquí no voy, lógicamente, a pasar revista a esos trabajos, sino simplemente a continuar y concluir la argumentación hasta aquí desarrollada, mostrando cómo en el llamado currículum oculto la pertinencia del análisis sociológico es aún más clara y prometedora, aunque nada fácil. Trataré de mostrar también cómo ese currículum oculto es especialmente decisivo para ciertos fines o contenidos de la educación.

Para intentarlo lo más brevemente posible me valdré de un reciente intento de clarificar las diversas definiciones del currículum oculto, hecho desde la filosofía de la educación, pero reconociendo que en este tema la «argumentación es primariamente sociológica». (Gordon, D., 1982). Para Gordon predominan tres ti-

pos de definiciones en razón de que se centren, preferentemente en los resultados, en el clima o ambiente escolar y en los modos de influencia sobre el alumno, en todos los casos latentes o encubiertos. Sin entrar en los detalles de la tipología, el mismo autor añade otra caracterización del currículum oculto: la de ser congruente y comprensivo, es decir, el implicar todos los aspectos de la vida escolar y el seguir una línea temporal homogénea y persistente.

Pienso que, más que tipos de definiciones diferentes, la anterior especificación destaca elementos importantes a incluir en una definición más comprensiva, en la que podrían ir incluidos aspectos muy dispares señalados por numerosos autores. Ejemplos de lo último podrían ser la inclusión o caracterización del currículum oculto como la forma de desarrollar el manifiesto (Barton, *et. al.*, 1980, págs. 163 y ss.), la manera de presentar las ciencias físico-naturales y el implícito reconocimiento o rechazo del conflicto social (Apple, 1979), o los códigos pedagógicos de Bernstein, apoyados en la relación entre contenidos y entre transmisores y receptores (Bernstein, B., 1977, cap. 5).

Por otra parte, creo que, a los múltiples intentos de definición y caracterización de lo que hoy se considera currículum oculto, habría que añadir descubrimientos varios de otros aspectos del proceso educativo también ocultos y también importantes en sus consecuencias. Es el caso de la pedagogía invisible que el propio Bernstein descubre, junto a la visible y clásica, relacionada con la aparición de las nuevas clases medias y caracterizada como aquella pedagogía en la que el control es indirecto, la autonomía del niño aparentemente muy grande, las evaluaciones múltiples y con criterios difusos, etc. (Bernstein, B., 1977, cap. 6). Es el caso también de la pedagogía oculta a que se refiere Descombe cuando afirma que, a pesar de la intensidad y diversidad de entrenamiento a que se somete hoy a los profesores y a pesar de la diversidad de situaciones en las que luego ejercen, todos tienden a compartir y mantener intocables un par de principios: el de la no interferencia de otros profesores de la propia clase, o principio de la privacidad, y el del mantenimiento del orden en

la clase a toda costa y por el propio profesor (Descombe, M., 1982).

Como se ve, hay toda una multitud de aspectos poco o nada visibles en la educación que, sin embargo, producen efectos importantes o definitivos en el funcionamiento y resultados de las instituciones educativas. Por otra parte, esos resultados no buscados y a veces no detectados se refieren especialmente a cuestiones importantes del conocimiento y comportamiento social más general que el supuestamente educativo. Se refieren a cuestiones como la concepción de la propia sociedad y la cultura, a las instituciones básicas y su funcionamiento, a las reglas del juego político, a los estereotipos y actitudes hacia ciertos grupos o categorías sociales, etc. Hay sistemas escolares en los que este tipo de temas o alguno de ellos se incorporan al currículum explícito mientras que en otros, no. Lo curioso es que no siempre obtienen unos resultados finales mejores los que los han incorporado, y que incluso en algunos se obtienen resultados opuestos a los buscados. En nuestro país, un buen ejemplo del pasado reciente sería la «formación política» y, si no se presta atención a los factores ocultos, podría serlo en el futuro inmediato la enseñanza de la Constitución. El caso de la educación política es quizá el paradigmático y mejor estudiado, incluso en nuestro país, donde también se ha comprobado cómo conocimientos, actitudes y comportamientos no siempre varían paralelamente (Fuente, C., y Muñoz-Repiso, M., 1981). Algo parecido, aunque menos frecuente y estudiado es el caso de la utilización expresa de la educación contra la discriminación social por sexos. Allí donde se han introducido contenidos expresos en el currículum, sólo se han conseguido resultados positivos cuando se han visto reforzados por el currículum oculto; en palabras de Sara Delamon, «sólo con profesores comprometidos en el cambio de las relaciones sociales entre los sexos es posible el cambio de actitudes en los alumnos, y aún entonces sólo si son hábiles en el manejo de los materiales didácticos» (Delamont, S., 1980, pág. 112).

Pero estas cuestiones más concretas y referidas a nuestro país deben esperar el tratamiento que se merecen y que no es posible aquí, donde sólo me resta mostrar algunas lagunas y posibilidades de la sociología aplicada a la educación.



Es de notar ante todo el hecho sorprendente de que la sociología y otras disciplinas estudiosas de la educación hayan ido lentamente descubriendo estos aspectos secretos u ocultos y denominándolos de formas tan llamativas («jardín secreto», «caja negra», «pedagogía oculta», «pedagogía invisible», «pacto negro», etc.), sin que la sociología, a quien las otras teorías incluso han atribuido especialmente estos ámbitos, se haya ocupado preferentemente y sistemáticamente de ellas, siendo así que se les reconoce tanta trascendencia social. Para mí es aún más sorprendente cuando, por un lado y como dije antes, esos niveles y ámbitos han sido tradicionalmente considerados como los más propios y prometedores de la sociología y cuando, por otro, en ella existen desde antiguo instrumentos conceptuales para afrontar este tipo de cuestiones. A modo de ejemplo y sugerencia para posteriores elaboraciones me referiré a algunas de estas posibilidades.

En el meollo de la perspectiva sociológica está la «percepción de la dinámica autónoma y con frecuencia oculta de las entidades humanas colectivas» a que se refería hace ya bastantes años Robert K. Merton cuando distinguía y elaboraba las funciones sociales manifiestas y las latentes, diferenciando los objetivos sociales y públicamente definidos de una institución, de los subyacentes, no percibidos pero objetivos de la misma (Merton, R. K., 19 , pág. 62). Por funciones manifiestas entiende «aquellas consecuencias objetivas para una determinada unidad (persona, grupo, sistema social o cultural) que contribuyen a su ajuste o adaptación y que intenta que sirvan para eso»; las latentes, en cambio, son «las consecuencias no intencionadas ni reconocidas». Los propósitos hermenéuticos de la distinción tratan, ante todo, de clarificar las acciones sociales aparentemente irracionales o inexplicables y la frecuente atribución de tales comportamientos a causas o condicionamientos extraños y a veces ajenos al medio social. Pues bien, esta distinción, que Merton elaboró y tomó del psicoanálisis, ha sido utilizada de un modo u otro por los más destacados pensadores sociales, como el propio Merton ha mostrado, desde Durkheim y Summer a Mead y McIver. Y es una distinción que en pocos ámbitos puede ser tan adecuada y útil como en la educación. Aquí he intentado

mostrarlo en relación con el currículum, pero piénsese lo que ocurre a otros niveles entre las pretensiones explícitas y los logros reales de la educación.

Desde uno de los campos más viejos y cultivados de la sociología, la teoría de las organizaciones, es típica la distinción y el análisis en ella apoyado, entre organización formal e informal. También las organizaciones educativas han sido consideradas y estudiadas como organizaciones formales, pero con escasa atención a las correspondientes y siempre presentes organizaciones informales y sus consecuencias. En el ámbito industrial, especialmente, se han analizado ampliamente sus componentes (valores, normas, sanciones, estructura jerárquica, liderazgos, etc.) y sus consecuencias para los individuos: el grupo, la organización formal y la sociedad misma. En lo apuntado sobre el currículum manifiesto y sobre todo el oculto, creo que he puesto de manifiesto la conveniencia de un tratamiento de las organizaciones educativas desde esta doble e íntimamente relacionada perspectiva.

Es muy posible que también se haya contribuido a lo que estoy destacando desde la propia investigación educativa, que, al multiplicarse cuando se multiplican los recursos, lleva a veces a la trivialización y demostración de lo evidente mediante un «método» paralelamente generalizado como es «la encuesta cerrada para ordenador».

Si estas carencias, al menos relativas, son ciertas cabe preguntarse a qué se deben. Sin mayores pretensiones, creo que se pueden hacer algunas sugerencias interpretativas, como son: el relativo desprestigio inicial de la sociología de la educación o sociología educativa; su correlativo aislamiento, también relativo y variable, respecto de la sociología general y sus especialidades más sólidas; en tercer lugar, estarían las causas apuntadas por los «nuevos» sociólogos de la educación y ofrecidas como críticas a la «vieja» sociología de la educación, críticas que algunos de ellos han hecho a los demás y no han aplicado a su propio trabajo. Aquí podríamos considerar como ejemplo la incomunicación entre dos conceptualizaciones y análisis correspondiente de la misma realidad: la acción incorporadora de la sociedad sobre sus nuevos miembros. En efecto, los conceptos de educa-

ción y socialización han sido utilizados aisladamente por sendas disciplinas y aplicados también separadamente a ámbitos concretos del mismo proceso. El primer concepto y su consiguiente enfoque apenas ha ido más allá del estudio de la educación formal; el segundo y su interés por los aspectos informales y latentes casi no ha entrado en el campo de la educación, permaneciendo en el análisis de la familia, la comunidad y otros medios sociales. La discontinuidad y rigidez en la aplicación de esta doble conceptualización, característica de una fuerte «clasificación» en la terminología de Bernstein,

que aquí he puesto mínimamente del manifiesto, ha sido ampliamente denunciada en otros lugares y por diversos autores. Dirá Leichter: «La dicotomía conceptual sobre la existencia del niño entre educación y socialización, la una característica de la escuela y la otra de la familia, parecen haber sido reificadas como fenómenos reales. La consecuencia hasta hace poco parece haber sido el fracaso en considerar de un lado el proceso educativo de la familia y, de otro, el de socialización en la escuela» (Leichter, 1974, pág. 44).



Resumen

En contra de ciertas afirmaciones, se muestra que siempre que la Sociología, se ha ocupado realmente por la educación ha prestado atención a los contenidos, especialmente en épocas de pluralismo y tensión teórica e ideológica, como es la actual. Se destaca el «currículum oculto» como ámbito especialmente adecuado para el análisis sociológico.

Summary


Against certain affirmations, it is possible to point out that when Sociology has really dealt for education, it was taking in consideration the contents, specially on times of pluralism and theoretical —as well as ideological-tension, as it happens in our period. One should emphasize the «hidden curriculum» as a field mostly appropriate for the sociological analysis.

Résumé

A l'encontre de certaines affirmations, il est possible de montrer que lorsque la Sociologie s'est réellement occupé de l'éducation, elle a toujours prêté attention aux contenus, surtout dans les moments de pluralisme et de tension théorique ainsi qu'idéologique, comme c'est le cas actuellement. Il est possible de souligner le «curriculum occulte» en tant que cadre spécialement adéquat pour l'analyse sociologique.

Referencias

- ALONSO HINOJAL, I. (1980-a): *Educación y Sociedad. Las sociologías de la Educación*. Madrid, C. I. S.
- ALONSO HINOJAL, I. (1980-b): «Bernstein en la encrucijada de la Sociología de la educación». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 11.
- ALVARO, M.; DENDALUCE, I.; MUÑOZ-REPISO, M., y PÉREZ, G. (1981): *Los estudiantes españoles y los valores democráticos*. Madrid, M. E. C.
- APPLE, M. (1979): *Ideology and Curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul.
- BARTON, L.; MEIGHAM, R., y WALKER, S. (Eds.) (1980): *Schooling, Ideology and Curriculum*. Barcombe, England, The Falmer Press.
- BERNSTEIN, B. (1977): *Class, Codes and Control*, vol. 3. London, Routledge and Kegan Paul.
- DELAMONT, S. (1980): *Sex Roles and the Schools*. London, Routledge and Kegan Paul.
- DESCOMBE, M. (1982): «Hidden Pedagogy and its implications for Teacher training». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, núm. 3, págs. 249 y ss.
- DURKHEIM, E. (1938): *L'évolution pédagogique en France*. Paris, P. U. F.
- EGGLESTON, J. (1977): *The Sociology of School Curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul.
- ESLAND, G. M. (1971): «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge». En Young M. F. D., *Knowledge and Control*. Londres, McMillan.
- FUENTE, C., y MUÑOZ-REPISO, M. (1981): *Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa Meridional*. Madrid, M. E. C.

- 
- GIMERO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid, Morata.
- GORDON, D. (1982): «The Concepts of Hidden Curriculum». *Journal of Philosophy of Education*. vol. 16, número 2.
- GREENE, M. (1971): «Curriculum and consciousness». *The Record*. vol. 3, núm. 2.
- JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classroom*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- LAUGLO, J. (1979): «Policies for basic education. Some current curriculum issues». París, OCDE, SME/ET/1979.44.
- LAWTON, D. (1980): *The Policies of the School curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- LAWTON, D. (1981): «The curriculum and the curriculum change». En Simon, B., y Taylor, W. (Eds.). *Education in the Eighties*. Londres, Batsford.
- LEICHTER, H. J. (Ed.) (1974): *The Family as Educator*. Nueva York Teacher College Press.
- MANNHEIM, K. (1966): *Introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid, Ed. de la Revista de Derecho Privado.
- MERTON, R. K. (1957): *Social Theory and Social Structure*. Nueva York, Free Press.
- MUSGRAVE, P. W. (1973): *Knowledge, Curriculum and Change*. Melbourne, Angus y Robertson.
- OLIVER, A. I. (1965): *Curriculum Improvement*. Nueva York, Dodd Mead.
- OYEN, E. (1982): «Confidentiality: Theory and Practice». *Current Sociology*, vol. 30, núm. 2, págs. 1-5.
- YOUNG, M. F. D. (1971): «An Approach to the Study of Curriculum as Socially Organized Knowledge». En Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control*. Londres, McMillan.