

NOTAS PARA UNA GENEALOGÍA DE LOS ESTUDIOS CURRICULARES EN ESPAÑA

Juan Manuel **Moreno Olmedilla**

UNED, Madrid

Introducción

**Toda empresa racional bien estructurada presenta dos caras. Podemos concebirla como una disciplina, con una tradición comunal de procedimientos y técnicas para abordar problemas teóricos o prácticos; o podemos concebirla como una profesión, con un conjunto organizado de instituciones, roles y hombres cuya tarea es aplicar o mejorar esos procedimientos o técnicas... Una vez que comenzamos a tratar el desarrollo disciplinario y profesional como aspectos alternativos del mismo proceso... ya no pueden ser totalmente independientes las dos historias paralelas de la empresa...; sólo podemos separar la historia interna de la vida de las ideas con respecto a las historias externas de las vidas de los hombres al precio de una excesiva simplificación+ (S. Toulmin, 1977: 152-153).*

Una caracterización de la identidad específica de lo que Toulmin denomina *empresa racional+ debe comenzar pues con el reconocimiento de que la compleja dinámica entre *historia interna+ e *historia externa+ es lo que condiciona y determina el desarrollo de dicha empresa. La comprensión de la evolución de una disciplina cualquiera no es posible sin tomar en consideración a las personas que forman su comunidad académica y profesional, a las instituciones de todo tipo donde se construye su realidad social y a los procesos, también de carácter social, por los que se generan y transmiten nuevos conocimientos dentro de ella. Las referencias a las dos caras de toda *empresa racional+ son fácilmente reconocibles en los textos escritos incluso por la propia ortografía; así, por ejemplo, hablamos de la Física y de los físicos, de la Economía y de los economistas, de la Didáctica y de los didactas y los profesores. La disciplina lleva mayúscula; la profesión y los profesionales, minúscula.

En el caso del campo de conocimiento al que aquí nos vamos a referir, los estudios curriculares, esta cuestión no es en absoluto banal. Existe también un Currículum con mayúscula (como campo de estudio, reflexión y teorización) y un currículum con minúscula (como realidad práctica y campo de experiencia en el que están implicados diversos tipos de actores sociales). De hecho, la historia del Currículum podría escribirse precisamente como un largo debate acerca de lo que se entiende como la relación apropiada entre sus dos caras: entre reflexión y acción, entre sujeto que investiga y objeto que es investigado, entre la teorización sobre el currículum desde distintos marcos disciplinares por un lado, y la realidad, la práctica del currículum en la acción, por otro. El currículum con minúscula es obviamente anterior al Currículum con mayúscula. El currículum comenzó siendo un campo de experiencia profesional (Caswell, 1966, Bellack, 1969), una responsabilidad o competencia de quienes tenían que tomar decisiones sobre la enseñanza en las escuelas (Gimeno, 1988), y *es precisamente la acumulación de experiencia lo que ha ido dando lugar al meta-análisis o teoría sobre el currículum+ (González Soto, 1989: 143). En definitiva, la praxis curricular es muy antigua; la praxeología curricular, relativamente reciente. Las páginas que siguen

proponen un primer análisis del campo de los estudios curriculares en España desde las segunda de sus caras, esto es, desde su historia externa; de ahí la utilización de la genealogía como metáfora en el título del artículo.

Una panorámica sobre los orígenes: Los estudios curriculares en Estados Unidos

La teorización sistemática sobre el currículum y su emergencia como campo de estudio con una identidad diferenciada tiene lugar inicialmente en Estados Unidos, país en el que ya de manera generalizada se sitúa el origen de los *estudios curriculares*, a pesar de que tanto la utilización del término *currículum como curso de estudio* como los primeros precedentes bibliográficos sean de procedencia británica (Schubert, 1980, Stenhouse, 1984). Que el origen del Currículum como campo de estudio haya tenido lugar en Estados Unidos no es, evidentemente, casualidad. Las razones son, como puede esperarse, muy complejas, hasta el punto de que únicamente el análisis de la extrema peculiaridad (a los ojos europeos) de las relaciones entre escuela y sociedad a lo largo de los sólo poco más de dos siglos de historia de dicho país puede ayudarnos a desentrañarlas: la generalizada y temprana percepción pública de la educación como motor de cambio social y desarrollo nacional, el inevitable énfasis en el pluralismo cultural como única fuente de identidad nacional, la fuerte descentralización administrativa del sistema escolar, y el rápido apartamiento de la tradición educativa europea hacia una tradición marcadamente pragmática respecto a lo que debía enseñarse en las escuelas, son sólo algunos de los factores que ayudan a comprender que el currículum escolar adquiriera desde muy pronto en Estados Unidos la naturaleza de una *institución pública* constantemente sometida a escrutinio y debate desde distintos grupos de interés (Moreno, 1990).

Llama la atención el marcado énfasis sobre el concepto de *lucha+ (*struggle*) que preside los más autorizados análisis históricos sobre la construcción y desarrollo del currículum escolar en Estados Unidos (entre otros muchos, Kliebard, 1985b, Popkewitz, 1987 y Tanner y Tanner, 1980). El currículum escolar aparece, ya desde el siglo XIX, como un *campo de batalla* (la *arena* del desarrollo curricular según Gay, 1985) en el que confluyen, presionan y compiten por obtener un lugar reconocido diversos grupos ideológicos, académicos, profesionales, políticos, religiosos y étnicos. Así, el currículum escolar se perfila desde entonces como un espacio de debate público, y el término mismo de currículum, lejos de quedarse en la jerga especializada de los académicos, entra de lleno en el lenguaje cotidiano de las personas, las instituciones y los medios de comunicación social estadounidenses. Sólo en este contexto se comprende la preferencia por la denominación de *estudios curriculares* y el consiguiente olvido, o la deliberada ignorancia, de lejanas y ajenas tradiciones disciplinares europeas, léase Pedagogía y Didáctica.

Pero la tradición pragmática norteamericana de comienzos del XX, en el marco del entonces dominante enfoque positivista de las ciencias sociales, contiene una dimensión a la que no hemos hecho referencia todavía, a saber, la búsqueda del control, la predicción y la eficiencia en la *gestión+ de los fenómenos y procesos sociales. Así, en tanto que campo de estudio, el Currículum se centra inicialmente en un interés exclusivamente técnico. Ya en un artículo de 1912, titulado *Eliminación del despilfarro en la educación+, el considerado por algunos como padre de los estudios curriculares, F. Bobbit, afirma que la escuela es una *institución obsoleta+ que sólo puede *modernizarse+ con la utilización de las *técnicas de gestión científica+ propias de la industria. La visión de la escuela pública como una institución

que despilfarran el tiempo y el esfuerzo de profesores y estudiantes y, sobre todo, que malgasta los impuestos del contribuyente, no puede resultarnos, dicho sea de paso, más actual y familiar.

Más adelante (1918 y especialmente 1924), Bobbit escribe que el currículum ha de diseñarse identificando las actividades y conductas que las personas desempeñan en la vida diaria; dichas conductas deben luego formularse en términos de objetivos específicos de aprendizaje, mensurables y verificables. El currículum no es, y no debe ser, más que un *espejo de la vida social*; todo lo que pretenda ir más allá de dicho reflejo no es que sea teórica o ideológicamente erróneo o censurable; es, simplemente, puro despilfarro. Las relaciones entre Currículum como reflexión y currículum como acción quedan así exclusivamente definidas en términos de racionalidad tecnológica y de eficiencia social.

Ésta es la situación que caracteriza al Currículum como campo de estudio hasta, al menos, finales de los años 60. A lo largo de esos cincuenta años, no lo olvidemos, los sistemas educativos occidentales adquieren el carácter masivo que hoy les caracteriza. Se produce entonces una fuerte crisis, disparada al menos en parte por el estrepitoso fracaso de las grandes reformas curriculares de aquellos años en Estados Unidos, que llevó a algunos autores a certificar la *muerte* de los estudios curriculares. Schwab, (1969b, p. 246) escribía entonces: *En muchos casos, el pensamiento sobre currículum no es meramente invisible, es que apenas existe*. La crisis, no obstante, era más de crecimiento que propia de una enfermedad terminal.

En efecto, este momento marca la emergencia de alternativas al hasta entonces hegemónico enfoque positivista de la investigación educativa y, en concreto, el desarrollo de nuevas visiones acerca de la relación entre Currículum como reflexión y currículum como acción: la constatación del importante abismo que mediaba entre los diseños curriculares **B**tecnológicamente eficientes**B** y su implantación efectiva en la práctica llevó a muchos autores a dejar de considerar la escuela y el aula como cajas negras; la poca o nula capacidad de la teorización curricular tradicional para guiar y comprender la práctica convirtió asimismo en cuestión problemática la labor del diseño y la implantación del currículum (Schwab, 1969a). Surgen al mismo tiempo nuevos análisis del currículum escolar desde otras perspectivas disciplinares, como la Antropología (Spindler, 1987), la Psicología (Eisner, 1987; Novack, 1982) e incluso la Economía (Machlup, 1980, McLean, 1992).

Pero los que a la larga resultaron más influyentes en el campo específico de los estudios curriculares fueron los procedentes de la nueva Sociología de la Educación y del Conocimiento, posteriormente también denominada Sociología del currículum escolar. Autores como Young (1971 y 1974), Bourdieu (1971) y Bernstein (1971) convirtieron en problemática la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas al plantearse cuáles eran las fuentes y mecanismos de legitimación del currículum como selección de la cultura de una sociedad para ser transmitida en las escuelas. Pusieron de manifiesto el carácter ideológico de dicha selección y la relación existente entre orden institucional dominante, organización del conocimiento académico y, sobre todo, decisiones curriculares sobre las condiciones de acceso a dicho conocimiento por parte de los estudiantes. El currículum dejaba así de ser visto como una entidad neutra, resultado de un supuesto consenso social, y el estudio de su elaboración e implantación en la práctica pasaban a ser susceptibles de algo más que la pura racionalidad tecnológica, ateorica y acriticamente ecléctica por definición. Pero nótese que los

tres autores citados son europeos y no estadounidenses; sus contribuciones tardaron un tanto en tener continuidad en Estados Unidos Bprincipalmente a través de Apple (1981a y 1981b) y de Popkewitz (1987)B y, en todo caso, su enorme impacto en Europa resultó a mi entender decisivo para despertar el interés europeo por los estudios curriculares y, más adelante, para el *entronque*, por continuar con la metáfora genealógica, de la investigación didáctica europea con los estudios curriculares norteamericanos (Doyle, 1992).

Las nuevas generaciones de estudiosos curriculares encontraron en las aportaciones de este amplio conjunto de disciplinas una nueva infraestructura teórica y metodológica que permitía desarrollar una gran variedad de líneas de investigación, que en su conjunto supusieron una auténtica reconceptualización del Currículum como campo de estudio (véanse al respecto las revisiones detalladas de Pinar, 1975, Richards, 1984, Escudero, 1984, Marrero, 1990, Short, 1991, Slattery, 1995 y Bolívar, 1995). La teorización curricular, desde enfoques interpretativos y críticos, comenzó a buscar un equilibrio entre la naturaleza del currículum como tarea profesional en contextos institucionales determinados y los métodos disciplinares que se usaban para estudiarlo. La praxis curricular se convertía en fuente privilegiada de conocimiento sobre el currículum desde las posiciones interpretativas; la relación entre investigación y acción, entre saber y hacer, entre sujeto y objeto de la investigación, se subvertía por completo desde las posiciones críticas, quedando al descubierto la responsabilidad y compromiso social de la investigación y de los investigadores. En resumen, los estudios curriculares han tendido así a configurarse como un puente entre la teoría y la práctica, a sabiendas de que solamente desde la búsqueda del *eslabón perdido* entre teoría y práctica podría ir construyéndose y desarrollándose un pensamiento curricular con una identidad claramente definida.

Cuando, a lo largo de los años 70, los estudios curriculares norteamericanos (y sus ramas británica y australiana) fueron penetrando en Europa, lo hicieron siguiendo una determinada *secuencia*, repetida a lo largo de la historia de la educación ya en varias ocasiones (Moreno, 1990). En primer lugar, los países escandinavos, especialmente Suecia (Lundgren, 1992; Englund, 1997); después Alemania, donde el libro pionero de Frey (1971) tal vez justificaría la inversión del orden que estamos sugiriendo, y con ella Europa central y Holanda; y, por último, de manera irregular y ardua, los países del sur de Europa, entre los que sin duda destaca en este caso el nuestro. Podría decirse que el entronque Bgenealógicamente hablandoB entre los *linajes* de Didáctica y Currículum quedó formalmente establecido y sancionado en el Simposio *Didaktik and/or Curriculum+ organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de Kiel (Alemania) en Octubre de 1993. La conocida revista *Journal of Curriculum Studies* ha venido desde entonces promoviendo la integración y el intercambio entre ambas tradiciones de pensamiento, la didáctica y la curricular.

La genealogía de los estudios curriculares en España: Ascensión, auge y decadencia de un concepto foráneo

La cuestión Didáctica-Currículum, sobre la que también en España se centraron hace algunos años los últimos debates internos acerca de la identidad del área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, es susceptible de un tratamiento estrictamente epistemológico y también de un análisis más contextualizado a partir de los supuestos de la Sociología de la Ciencia y del Conocimiento. La evolución del cambio conceptual en una

disciplina, tal y como nos sugería Toulmin en la cita que encabeza este texto, no es en absoluto independiente de la evolución y configuración particulares del conjunto de profesionales e instituciones que suponen su materialización social. En este sentido, una de mis pretensiones hasta aquí ha sido la de sentar las bases que me permitan sugerir ahora que la cuestión Didáctica-Currículum va más allá de ser una cuestión de denominación, es algo más que una cuestión de jerga académica o de tradiciones discursivas. Hablar de Currículum implica situarse en un determinado marco sociopolítico, administrativo y cultural; el Currículum, como ya se ha dicho, está fuertemente enraizado en una determinada manera de entender el proceso de toma de decisiones en educación. Todo ello es difícilmente exportable a contextos nacionales con tradiciones muy distintas (piénsese, por ejemplo, que en Francia son prácticamente ignorados los estudios curriculares norteamericanos y en modo alguno se han incorporado al discurso pedagógico los conceptos clave que articulan dicho campo); de ahí la perplejidad inicial de muchos de nosotros ante el *desembarco* de los estudios curriculares norteamericanos en nuestro país a comienzos de los años 80.

En efecto, al comienzo de esta historia, bien puede decirse que lo que en Estados Unidos tenía *By* tiene *B* que ver con el ámbito de lo curricular o relacionado con el currículum no era otra cosa que lo que aquí en España (y en toda Europa central y del sur) solíamos llamar lo pedagógico. Y, curiosamente y al mismo tiempo, lo que en Estados Unidos se coloca dentro del ámbito de lo pedagógico (*pedagogical, instructional, etc.*) es justamente lo que aquí llamábamos lo didáctico. Los departamentos universitarios equivalentes o análogos a los nuestros suelen reflejar en su nombre dicha dualidad: en su mayoría suelen llamarse *Curriculum and Teaching*, o *Curriculum and Instruction*, marcando la distancia entre los estudios curriculares y la también potente tradición de investigación sobre la enseñanza.

En las páginas que siguen, trataré de ofrecer un modesto análisis de cómo la historia interna de las ideas sobre currículum ha evolucionado en el contexto de la historia externa de la disciplina en España. La *saga*, en este caso, es muy corta, pero sin duda jugosa: se trata de la historia de un concepto que, en menos de veinte años, pasó de ser un vocablo completamente ajeno al pensamiento pedagógico español a convertirse en el portaestandarte de la más ambiciosa reforma educativa de la historia del país.

Los años 70: Currículum; ¿un anglicismo?

Es en cierta medida irónico que un término de procedencia latina tenga que ser considerado un anglicismo en el contexto de una lengua romance como la nuestra. En efecto, el término currículum, un concepto plenamente integrado en la cultura anglosajona, especialmente la norteamericana, es etimológicamente latino pero semánticamente anglosajón. No sería exagerado afirmar que el concepto de currículum llega a nuestra comunidad pedagógica *por la puerta de atrás*. Las primeras publicaciones son traducciones de autores norteamericanos que vienen de la mano de editoriales argentinas: los Principios básicos del Currículo de Tyler (1973) la Elaboración del Currículo (por *Curriculum Development*) de Taba (1974) y El mejoramiento del currículum de Doll (1974). Se trataba de autores de indudable influencia en su país, pero sus obras no llegaron a despertar ningún interés especial en el nuestro; el término, el concepto, y el tratamiento marcadamente idiosincrásico del currículum resultaban completamente extraños a nuestra cultura pedagógica del momento. Baste un dato también bibliográfico para justificar esta última afirmación:

Pocos años antes (1969), la editorial Losada aún sacaba la versión castellana del clásico de Dewey *The child and the curriculum* con el título de la traducción de Luzuriaga, **El niño y el programa escolar**; en España, la editorial Magisterio Español publicaba también en dicho año la conocida obra de Goodlad *School, Curriculum and the Individual* con el título de **La nueva concepción de programa escolar**; menos relevante, pero también significativo, la editorial Paidós traducía *A curriculum of affect* de Weinstein y Fantini (1970) con el título de **La enseñanza por el afecto**, un libro también muy influyente en Estados Unidos en aquel momento y que incluso en España tuvo cierto eco.

A pesar de su procedencia latina, el término currículum era pues considerado un anglicismo y debía por tanto traducirse al castellano. La traducción natural era la de *programa escolar* (un **nuevo concepto de programa escolar**) o incluso *plan de estudios* aunque, según los editores de Paidós, podía también traducirse por *enseñanza*. Programa y enseñanza, precisamente los dos conceptos clave de la incipiente investigación didáctica española de los años 70: Programa, en el sentido de documento donde se determinan los objetivos y se seleccionan los contenidos de la educación en un determinado nivel educativo y para una materia o área de conocimiento concreta; Enseñanza, como la actividad intencional tradicionalmente considerada el objeto propio de la Didáctica. Tenemos ya servida pues la dualidad entre realidad e intención (enseñanza y programa) que caracteriza al currículum.

No olvidemos que el concepto de programa escolar supuso una auténtica revolución en el mundo educativo español del momento. Hasta 1970, año en que se promulga la Ley General de Educación, habían estado en vigor los **Cuestionarios para la Enseñanza Primaria** elaborados a mediados de los 60 y que, dicho sea de paso, significaron la primera propuesta seria y sistemática de currículum prescrito en el franquismo. A partir de 1970, los cuestionarios dejan ya paso definitivo a los programas (denominados **orientaciones pedagógicas** en los textos legales), término que mantiene su vigencia hasta bien entrados los años 80. Dentro de nuestra comunidad científica de Didáctica, se vive el momento cumbre de los ahora llamados modelos tecnológicos de diseño curricular; se habla de Tecnología didáctica, de Didáctica Tecnológica; la programación de la enseñanza, la formulación de objetivos didácticos, los modelos didácticos de planificación *sistemática* de la enseñanza, los modelos tecnológicos de diseño de la instrucción, la formación del profesorado basada en competencias docentes, son algunas de las cuestiones que concentran el interés del área, si es que ya se puede hablar de tal. Con la Ley del 70, despierta también el interés por la investigación sobre evaluación educativa, incorporándose a nuestro acervo pedagógico nuevos conceptos y procedimientos, que suponen el germen de lo que, andando los años, sería la investigación educativa en España.

Los años 80: Transición y ascensión

Podría afirmarse que, al igual que muchas otras dimensiones e instituciones de la vida española durante aquellos años, nuestra área de conocimiento de Didáctica y Organización también ha tenido su transición particular. En este caso, la transición parece resolverse con lo que, metafóricamente, podría denominarse *cambio en el ancho de vía* de la investigación y la acción didácticas: la emergencia del currículum como concepto y como campo de estudio con un gran potencial para analizar y comprender la complejidad de la práctica educativa.

Si el rastreo bibliográfico que he realizado no ha sido insuficiente, el primer libro escrito por un español en cuyo título aparece la palabra currículum es *Teoría de la enseñanza y Desarrollo del Currículum+ de Gimeno Sacristán, publicado en 1981 y aún hoy ampliamente citado. El libro de Gimeno tuvo una más que importante repercusión en nuestra comunidad científica; la Caja de Pandora de los estudios curriculares se había abierto definitivamente. Para empezar, el análisis del propio título del libro no puede pasarse por alto: Teoría de la enseñanza aparece relacionada, vía conjunción copulativa, con el desarrollo del currículum. Las implicaciones son muchas: primero, lo más obvio pero no lo menos importante, el término currículum ya no necesita traducción al castellano; segundo, el desarrollo curricular se presenta como dimensión o elemento sustantivo de la teoría de la enseñanza, y tercero, consecuencia directa de lo anterior, el Currículum como campo de estudio *viene a superponerse con lo que dentro del ámbito europeo se ha venido denominando Didáctica+ (p. 42).

Sin embargo, cuando avanzamos en su lectura, nos encontramos con una sorpresa: lo didáctico es sólo una de las dimensiones de la teoría curricular y, en consecuencia, de ámbito menor. Gimeno (pp. 120 y ss.) plantea que la teoría curricular está compuesta de dos subsistemas: el *subsistema didáctico* (en el que se integran los distintos elementos del currículum) y el *subsistema psicológico* (donde se encuentran la teoría del desarrollo y la teoría del aprendizaje). La teoría curricular se ocupa, según el autor, de la *interacción entre la estructura psicológica que aprende y la estructura didáctica que despierta la dinámica psicológica+ (p. 123). Una buena definición, por cierto, de lo que en los actuales planes de estudio de Psicopedagogía se entiende por Psicología de la Instrucción. Más adelante en el libro, sin embargo, Currículum y Didáctica vuelven a aparecer en un plano de igualdad. El capítulo 4 lleva por título *Los componentes de la teoría del currículo. Análisis del modelo didáctico+. En este caso, teoría del currículo y modelo didáctico son presentados como sinónimos; los componentes de la teoría curricular no son otros que los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, medios, recursos y evaluación (no se distingue todavía entre Currículum como campo de estudio y currículum como campo de experiencia). A pesar del título del libro, el texto no vuelve a hacer referencia alguna al concepto de desarrollo del currículum, lo que implícitamente da lugar a que entendamos que desarrollo y diseño curricular son la misma cosa. En una palabra, estamos ante la confusión característica de toda etapa de transición. Nos daba la impresión entonces de estar escuchando la misma música sólo que interpretada en una clave o con un instrumento hasta entonces desconocidos.

En cualquier caso, el libro de Gimeno supuso una muy importante aportación: el currículum aparecía ya como algo más complejo que una mera *colección de cursos* y un *tema* más de la Didáctica; los planteamientos más puramente tecnologistas, en boga aquellos días, eran seriamente puestos en cuestión con un tratamiento mucho más sistemático, reflexivo y, más que nada, informado, de los distintos elementos curriculares. Todo ello fue corroborado, ya con un tono más polémico, con la publicación un año después de su libro *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia+. El lector pensará que mi obsesión es más bien por los títulos de los libros, pero, ¿por qué Pedagogía por objetivos en lugar de Didáctica por objetivos?, y sobre todo, ¿no es éste el último libro, publicado en España y relativo a algún tema específicamente curricular, en cuyo título aparece la palabra *Pedagogía+? De hecho, el título en cuestión en cierta medida vendría a corroborar retrospectivamente mi tesis de que el currículum como campo de estudio se presenta inicialmente superpuesto a lo pedagógico y no simplemente a lo didáctico y que, cuando más adelante se establece una vez consolidado en

España el Currículum como campo de estudio, la Pedagogía y lo pedagógico han dejado, sociológicamente, de existir.

Pero la irrupción definitiva de los estudios sobre el currículum en nuestro país llega con la publicación de una selecta compilación de artículos de procedencia mayoritariamente norteamericana titulada *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Gimeno y Pérez, 1983). Para la mayor parte de nuestra comunidad pedagógica nacional, esta compilación supuso, literalmente, el *descubrimiento de América*. No obstante, y en honor a la verdad, lo cierto es que las introducciones a cada uno de los capítulos y los artículos firmados por los propios compiladores tuvieron una influencia mayor que los artículos traducidos del inglés. El libro destapa ya todos los ámbitos de interés de nuestra comunidad científica actual: las teorías del currículum, los métodos de investigación cualitativa, el pensamiento del profesor, la formación del profesorado y la evaluación educativa. En lo que a nosotros concierne, Currículum y Didáctica aparecen a lo largo de los capítulos del libro ya no como campos superpuestos, sino como ámbitos de conocimiento pedagógico equivalentes, intercambiables, o, como mínimo, definitivamente inseparables (si bien la relación entre ambos no se aborda de manera explícita en ningún momento y, como se verá, está aún teñida de una buena dosis de confusión).

La visión que se ofrece sobre el Currículum como campo de estudio es ya, sin embargo, muy diferente a la anterior: se nos presenta como un *campo de controversia y confrontación dialéctica* (p. 195) que carece de un *paradigma dominante* (p. 190), y en el que priman la *confusión terminológica y conceptual* (p. 191) tanto acerca de los límites y rasgos de identidad de los estudios curriculares como sobre el propio concepto de currículum. Los artículos seleccionados al respecto (Capítulo IV) corresponden efectivamente al período de crisis en Estados Unidos al que hacíamos referencia más arriba, concluyendo con las nuevas alternativas de reconceptualización y reconstrucción de los estudios curriculares. Por otra parte, si en el libro antes citado de 1981 la teoría del currículum aparecía íntimamente relacionada con las teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo, en esta ocasión lo hace con las teorías de la nueva Sociología de la Educación; en este sentido, destaca la introducción en nuestro país del concepto de *currículum oculto*, metáfora acuñada por la Sociología educativa, que ha supuesto un instrumento teórico clave para la reconsideración crítica del currículum escolar.

En cuanto a la visión sobre la Didáctica, encontramos el influyente artículo de A. Pérez sobre los paradigmas de investigación didáctica. Investigación didáctica es aquí exclusivamente investigación sobre la enseñanza en el contexto del aula. En la revisión que el autor lleva a cabo de los distintos paradigmas, los conceptos clave son, entre otros, eficacia docente, comportamientos y estilos de enseñanza, creencias y procesos cognitivos del profesor, procesos cognitivos de los alumnos y complejidad de la vida en las aulas. El currículum aparece únicamente en su acepción restringida de contenidos de la enseñanza y la completísima bibliografía final no contiene más que dos referencias propias de lo que venimos llamando estudios curriculares. Todo ello parece llevarnos a pensar que Didáctica y Currículum son dos espacios disciplinares distintos, y claramente independientes, de investigación sobre la enseñanza (y que vendrían a coincidir con la dualidad estadounidense Curriculum/*teaching* o Curriculum/*instruction*). Seguimos, por tanto, en plena etapa de transición.

Por otro lado, en la introducción de este mismo capítulo, se sugiere que la investigación didáctica se ha llevado a cabo desde dos *perspectivas o paradigmas fundamentales: el positivista o racionalista y el interpretativo o hermenéutico+ (p. 89). Llama poderosamente la atención que no se considere la perspectiva o enfoque crítico, máxime cuando el libro se abre con artículos de Bourdieu, Apple y Bernstein, precisamente los autores que (junto con M. Young) inauguran este enfoque en la investigación sobre currículum y enseñanza y que eran ya en aquel momento internacionalmente reconocidos como tales en otras compilaciones de esta misma índole (por ejemplo, Bredo y Feinberg, 1982). Es probable que los compiladores, consciente o inconscientemente, no se sintieran aún autorizados a encuadrar estas aportaciones dentro de la investigación didáctica (tal vez porque llevaban la etiqueta de sociológicas en origen), por más que sí lo estuvieran en la investigación curricular. En este sentido, es también curioso que no aparezca ningún artículo en relación con la investigación- acción, ni dentro del capítulo correspondiente a los modelos de investigación didáctica, ni tampoco en el dedicado a la formación del profesorado (lo que, teniendo en cuenta el origen británico de la investigación-acción, tal vez se explica por la procedencia exclusivamente norteamericana de los artículos de la compilación). Una vez más, observamos que subsiste todavía cierto grado de indefinición y de confusión en cuanto a la relación Didáctica- Currículum.

Esta indefinición duraría, sin embargo, muy poco. A pesar de que hablar de ambigüedad, polisemia y confusión conceptual se convierte en norma al referirse al currículum, y de que la identidad de la Didáctica parecía desdibujarse sin remedio, lo cierto es que el currículum y lo curricular adquirieron rápidamente un carácter emblemático en el que parecía cifrarse el límite de la vanguardia académica y profesional tanto en nuestra área de conocimiento como incluso en el mundo educativo de nuestro país. Benedito (1987, p. 15) acierta de lleno cuando afirma, en relación con estas primeras aportaciones de Gimeno y Pérez, que supusieron *la ruptura del "establishment" pedagógico español, la apertura de una línea de progreso..., la búsqueda de la utilidad social de la investigación educativa..., y *la emergencia del iceberg que era el vasto campo del currículum y la renovación e innovación pedagógicas+* (el énfasis es nuestro). La cuestión Didáctica-Currículum es, pues, secundaria e irrelevante en este contexto; la confusión conceptual y el creciente barroquismo del vocabulario pedagógico son un mal menor que a nadie parece preocuparle especialmente (¿quién no recuerda el famoso *Proyecto Pedagógico-Didáctico de carácter curricular+ que daba nombre al ejercicio con que se abrían los concursos para el acceso al profesorado de EGB entre 1985 y 1990?. Obsérvese que las tres palabras -pedagógico, didáctico y curricular- son perfectamente intercambiables en la jeroglífica expresión, más propia de un trabalenguas que de un examen serio). Lo verdaderamente importante es que la emergencia de los estudios curriculares servía en aquel momento como instrumento de ruptura con el pasado, como fuente de una nueva identidad académica y profesional, y como llave para introducirnos a una línea de progreso.

Conviene matizar, por último, que, en lo relativo a la renovación e innovación pedagógicas, la *emergencia del iceberg* se produjo en España gracias a los trabajos pioneros de Escudero y González, 1984 y 1987); el análisis de modelos de innovación educativa propuestos por ambos autores constituye en realidad el primer acercamiento sistemático a los modelos teóricos de desarrollo curricular y a la especificidad del ámbito que en Estados Unidos se conoce como *Curriculum Implementation*; su aportación supuso, en el estudio del desarrollo curricular y, especialmente, de la dimensión organizativa del cambio en educación,

un punto de referencia de importancia e influencia análogas a las del artículo de A. Pérez en el campo específico de la investigación sobre la enseñanza.

Los primeros años 90: Eclósión y auge

La definitiva eclósión de los estudios curriculares en España se produce ya a finales de la década de los 80, siendo el más fundamental indicador de dicho fenómeno la incorporación de una determinada *jerga curricular* en el lenguaje político-administrativo de la educación española y, en concreto, la centralidad del concepto de currículum en el proyecto de reforma educativa emprendido en aquellos años (MEC, 1989, Cuadernos de Pedagogía, 1989).

En el marco específico de nuestra área de conocimiento, la consumación del cambio de ancho de vía, está materializada, una vez más, en un libro de Gimeno Sacristán, publicado éste en 1988 con el título **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. En este libro, el currículum se perfila ya como concepto aglutinador tanto de la teoría como de la práctica pedagógicas. Así, en tanto que campo de reflexión teórica por un lado, **el estudio del currículum sirve de centro de condensación e interrelación de otros muchos conceptos y teorías pedagógicas porque no hay muchos temas y problemas educativos que no tengan algo que ver con él** (p. 32); en tanto que realización práctica por otro, **toda la práctica pedagógica gravita en torno al currículum** (p. 30), convirtiéndose éste en **cruce de prácticas**, **resultado de interacciones diversas** y, a su vez, en **configurador de la práctica pedagógica**. En consecuencia, si se acepta que toda la praxis educativa es pensable en términos de currículum, no queda ya lugar para la confusión o la ambigüedad en cuanto a cuál es la principal fuente de identidad, el gran *concepto organizador* de nuestra área de conocimiento (y aun también de las áreas limítrofes).

El libro de Gimeno viene a representar la mayoría de edad de los estudios curriculares en España en la medida que constituye el primer tratado sistemático sobre desarrollo curricular publicado en nuestro país que, además, hace un primer esfuerzo por reconstruir la tradición y la experiencia educativas españolas a la luz de los presupuestos del pensamiento curricular contemporáneo (desarrollado, como ya se dijo más arriba, en el contexto de una tradición cultural, social y política marcadamente distinta a la nuestra). Estamos, en definitiva, ante una concepción profundamente dinámica del currículum escolar y de los estudios curriculares, en la que el currículum se sitúa como mediador de significados entre sociedad y escuela, política y pedagogía, teoría y práctica, con el potencial de desempeñar simultáneamente el doble papel de control y de cambio de la práctica. Así, el desarrollo curricular deja de concebirse como un proceso de toma de decisiones lineal, técnico-burocrático y secuenciado con exquisita precisión para pasar a conceptualizarse como un **accidente histórico** (McDonald, 1971), como un complejo proceso político y social en el que convergen, en distintos momentos, en distintos contextos y con distintas *agendas*, multitud de prácticas y de prácticos. A lo largo de este proceso de desarrollo, el currículum va configurando la práctica y, al mismo tiempo, dejándose configurar por ella.

Por otra parte, como queda dicho, la potencia descriptivo-comprensiva y el carácter *progresista* asociado al concepto de currículum no pasaron desapercibidos a los políticos y administradores del sistema educativo español de la segunda mitad de los 80. Así, el currículum no tardó en convertirse en el emblema de la reforma educativa que hoy se

encuentra, en teoría, culminando su fase de implantación. La apuesta era (y es) sin duda importante, arriesgada y hasta cierto punto contradictoria: ni más ni menos que transformar *desde arriba* un sistema educativo napoleónico utilizando el lenguaje y las herramientas conceptuales de los sistemas educativos más descentralizados del mundo, los anglosajones. Así, el Libro Blanco de la Reforma (MEC, 1989) giraba en torno a conceptos, presupuestos y expresiones hasta entonces absolutamente inéditos en los textos legales de la educación española: política curricular, currículum abierto, niveles de concreción curricular, proyectos curriculares de centro, medidas de desarrollo curricular, etc. Lo curricular presenta aquí también un carácter aglutinador de todo lo educativo hasta el extremo de que política educativa y política curricular llegan prácticamente a identificarse: de acuerdo con el Libro Blanco, las llamadas *medidas de desarrollo curricular+ incluyen la política de formación del profesorado, la de materiales curriculares, la de apoyos externos e internos a la escuela, la de organización de los centros, la de investigación educativa y, por último, la de evaluación educativa. En resumen, el cambio de ancho de vía se consume también en el ámbito de lo legal: los programas se convierten en diseños curriculares base y los proyectos pedagógico-didácticos en proyectos curriculares, quedando lo didáctico restringido a lo estrictamente metodológico, a formar parte de los *principios de intervención educativa+ en el contexto del aula, y, con ello, prácticamente absorbido por *lo psicopedagógico+.

En este sentido, cabe también resaltar, como peculiaridad del proyecto español de reforma y, al mismo tiempo, como fenómeno que afecta directamente a la identidad de nuestra área de conocimiento, el fuerte protagonismo político de psicólogos y Psicología en el origen, planteamiento y desarrollo de la reforma española o, dicho metafóricamente, *el abrazo político* a la psicología cognitiva. El libro de C. Coll *Psicología y Currículum+, considerado oficialmente como la *teoría+ que ha servido de base para la elaboración del marco curricular de la reforma, supone, de acuerdo con su subtítulo, *una aproximación psicopedagógica al currículum escolar+. Bajo tal encabezamiento, lo que Coll nos presenta en realidad es todo un modelo de política curricular que sirvió inicialmente como referencia a la Generalitat de Cataluña y, poco después, al Ministerio de Educación. En tanto que modelo de política curricular, el libro en cuestión se inspira generosamente en la reforma educativa británica de 1989 y, en concreto, en lo relacionado con la creación del nuevo *currículum nacional* en dicho país (Cuadernos de Pedagogía, 1989). Es como mínimo paradójico que lo que sin duda era una reforma centralizadora en el contexto británico sirviera de inspiración para lo que necesariamente tenía que ser una reforma descentralizadora en el contexto español. Pero paradojas de la comparación aparte, la propuesta de Coll obtuvo un eco inmediato puesto que satisfacía dos condiciones en aquel momento imprescindibles para ser tomada en serio: por un lado, el llamado modelo de currículum *abierto* resultaba ser el único políticamente presentable y defendible en el marco de la nueva configuración autonómica del Estado español; por otro, aportaba una *base científica* y un discurso ideológico consistente que permitía legitimar y reforzar el protagonismo de psicólogos y Psicología en el diseño de la política curricular **By educativa** española, además de proporcionar una *vía de progreso+ al que hasta entonces había sido su principal empeño innovador: la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Poco más adelante, como reflejo material de dicho protagonismo, verían la luz las tres compilaciones de Palacios, Marchesi y el propio Coll, con el título general de *Desarrollo psicológico y educación+ (1990). Los tres volúmenes han venido a representar durante buena parte de la década de los 90 poco menos que la Biblia **By nunca mejor dicho** para todos aquellos empeñados en acceder por oposición a los cuerpos de profesores y de orientadores, especialmente de secundaria. Desde luego, llama la atención la

perfecta fusión entre política y academia que entonces se consiguió, con estos tres catedráticos de Psicología de la Educación sucediéndose uno al otro en el cargo de Director General de Renovación Pedagógica del MEC, de forma tal que los docentes en ejercicio habían de regirse por sus textos legales mientras que los estudiantes y opositores se alimentaban de sus textos académicos. Difícilmente volverá a producirse en nuestro sistema educativo una situación parecida.

En cualquier caso, no es éste el lugar adecuado para continuar planteando las numerosas implicaciones de la aparente autosuficiencia psicológica en la comprensión, regulación y gobierno de la práctica curricular en España (véase Torres, 1991). Apuntaremos tan sólo que la concepción del desarrollo curricular promovida por la LOGSE nos acabó remitiendo de nuevo a una visión lineal y técnico-burocrática (currículum con un *claro carácter jerárquico de decisiones en cascada+, MEC, 1989). El desarrollo ulterior de la Ley ha ido confirmándolo cada vez más. En este contexto, la relación entre el estado y los intereses actuales del Currículum como campo de estudio y la práctica escolar se torna verdaderamente problemática. Muchos docentes comenzaron a pensar que se habían cambiado los nombres de las cosas sin cambiar las cosas mismas; que se confunden los neologismos con verdaderas novedades. Al mismo tiempo, se impusieron los criterios de racionalidad puramente tecnológica con el énfasis, desde la Administración, sobre los proyectos educativos y curriculares de centro; pareció volverse al interés exclusivo sobre cómo hacer relegando a un segundo plano el por qué y para qué hacer. La elaboración de proyectos de centro suponía la principal materialización práctica de la reforma española; desde un punto de vista estrictamente teórico, se trata de una propuesta de desarrollo curricular basado en la escuela. La experiencia está demostrando, sin embargo, que el tránsito desde un modelo administrativo-burocrático fuertemente centralizado a otro de desarrollo curricular cada vez más basado en los centros implica un *salto en el vacío* de una envergadura mucho mayor a la inicialmente prevista por sus promotores, y cuyas consecuencias son muy difíciles de prever (un excelente análisis en relación con la cuestión de los proyectos de centro puede verse Escudero, 1994).

El final de siglo (y de milenio): la decadencia y el silencio sobre el currículum

Pero volviendo a nuestro interés central aquí, el auge de lo curricular y su consagración por parte de la política educativa del Estado acaban teniendo para nuestra área de conocimiento consecuencias que, creo, nadie había previsto ni deseado (al menos nadie dentro del área). En efecto, si se une el énfasis en el análisis político y sociológico del currículum escolar por parte de la izquierda académica de nuestra comunidad, con el énfasis oficial en lo psicopedagógico y la consiguiente absorción de lo didáctico por la Psicología educativa (o, más específicamente si se quiere, la Psicología de la Instrucción), nos encontramos con que, simplemente, la Didáctica y lo didáctico han cambiado de manos. Nuestra área de conocimiento se encuentra dedicada a la investigación sobre formación inicial y permanente del profesorado (necesaria y productiva, pero que refleja el profundo desplazamiento de la atención desde los alumnos hacia los profesores), a la por ahora tan sólo prometedora Tecnología Educativa, y, sobre todo, a la segunda de sus *patas*, la Organización Escolar, un campo prácticamente virgen en nuestro país hasta bien entrados los años 80 y donde muchísimos didactas han ido recalando en su búsqueda de un espacio propio y legítimo para la investigación. Así, por ejemplo, aun en la actualidad el único evento académico que

aglutina a toda el área es precisamente el Congreso de Organización Escolar que se celebra cada dos años; es una buena prueba, desde un análisis sociológico de nuestra comunidad científica, de que la otrora conocida como Didáctica General ya no forma parte de nuestra identidad. Y no lo hace porque, fundamentalmente, está ya en otro sitio.

En los últimos años de esta década, los estudios curriculares en España han ido sufriendo el comienzo de una decadencia que difícilmente alguien podría haber anticipado pocos años antes. El rumbo tomado por la doctrina curricular oficial fue haciendo cada vez más irreconciliable la actitud de lo que ya hemos llamado la izquierda académica o, si se prefiere, del sector progresista de nuestra área de conocimiento; si a ello le unimos la devaluación y la descalificación de la Reforma desde la derecha política que comenzó a gobernar en el 96, tendríamos una buena explicación de la devaluación política global de la Reforma y de manera muy especial de los conceptos clave de la misma (currículum, currículum abierto, proyectos curriculares de centro, escuela comprensiva, aprendizaje significativo...).

En definitiva, sería grave tener que admitir que tal vez hemos perdido **Bo** renunciado **aB** la Didáctica, y al final no nos hemos quedado con nada en su lugar. Continúan floreciendo los estudios de historia del currículum, de sociología del currículum escolar, etc., pero en nuestra área de conocimiento, más allá de los libros de texto para dar respuesta a las asignaturas de los nuevos planes de estudio, el silencio sobre el currículum es hoy manifiesto. Se diría que nos hemos instalado en una cierta perplejidad o desencanto después de los años de eclosión y auge. Así, en la misma medida en que el auge de los estudios curriculares en nuestro país estuvo coyunturalmente asociado a una reforma política de la educación, parece lógico que la devaluación de dicha política traiga necesariamente también la decadencia del Currículum como campo de estudio. (En este contexto de balance y de necesaria reflexión renovada, no puede ser más oportuna, es justo decirlo, la iniciativa de poner en marcha este número monográfico de la revista *Profesorado*).

Bien es cierto, no obstante, que también hay circunstancias externas a nuestro país que refuerzan **By** contribuyen a explicar **B** esta indudable decadencia de los estudios curriculares y el consiguiente el silencio que los rodea. Las reformas educativas centradas en introducir cambios a gran o pequeña escala sobre el currículum escolar no han salido bien paradas en ninguna parte (Fullan, 1993). Hablar de currículum, de repente, parece no estar ya de moda; hablar de reformas del currículum lo está aún mucho menos, pues los continuos fracasos han restado credibilidad a ese tipo de discurso en educación. Y, como se ha dicho, todo ello es aún más acusado en España, donde se trata de la palabra emblemática de una reforma educativa políticamente devaluada, profesionalmente denostada, y sobre la cual sus únicos posibles defensores, ideológicamente hablando, se desmarcaron de ella mucho antes incluso de que comenzara la devaluación a que nos referimos.

Algunas conclusiones y temas para la reflexión

La breve genealogía de los estudios curriculares que acabamos de esbozar es una buena ilustración del carácter peculiar de la evolución y el cambio teórico en las ciencias sociales. Gouldner (1970) sugería que dicho cambio conceptual tiene lugar a menudo cuando los supuestos y la infraestructura básica de una teoría o disciplina entran en conflicto con los

intereses y los *sentimientos* compartidos de una determinada comunidad académica (o de una parte sustantiva de la misma). En el caso de nuestro país, la irrupción del currículum como concepto y de los estudios curriculares tienen un valor y unas implicaciones de carácter más simbólico y sociológico que estrictamente epistemológico; en otras palabras, el debate Currículum-Didáctica es más aparente que real, prueba de lo cual es el simple hecho de que nadie en el área le ha dedicado especial atención desde hace muchos años, más allá de los debates rituales que tienen lugar en los concursos-oposición para adjudicar plazas de profesorado universitario.

Lo curricular se erigió desde principios de los 80 en emblema de una nueva mentalidad pedagógica que materializaba la transición política dentro de nuestro campo disciplinar, rechazaba las infraestructuras teóricas anteriores, no tanto por superación o falsación popperiana, cuanto por su improcedencia ideológica al estar asociadas a estructuras del pasado, y delimitaba lo que, a partir de ese momento, serían las posiciones hegemónicas en nuestra comunidad científica nacional. El currículum, como palabra, concepto y universo de discurso, era necesario en tanto que símbolo para demostrar que las cosas habían cambiado; el currículum se convertía, pues, en lo *políticamente correcto* dentro de nuestra comunidad científica, en la línea divisoria entre dos generaciones de académicos e investigadores en educación, línea que era necesario atravesar para desmarcarse del pasado e integrarse en un nuevo *colegio invisible*. Por razones análogas, pero en otros campos de acción, lo curricular se convertía también en el emblema de la reforma del sistema educativo de finales de los 80 y principios de lo 90, confirmando así la fuerte influencia de las nuevas posiciones hegemónicas (si bien en este caso concurren también otra serie de fenómenos a los que ya hemos hecho referencia). Los acontecimientos de los últimos años, esto es, la creciente devaluación política de la doctrina curricular de la Reforma y el agotamiento del *filón* curricular en nuestra comunidad científica, permiten, como ya se ha dicho, albergar incluso la duda de que los estudios curriculares **By** los conceptos clave en que se articulan en la práctica **B** se hayan consolidado verdadera y definitivamente en España.

En todo caso, la experiencia española nos ofrece igualmente una confirmación particular del carácter profundamente político y no-acumulativo de los estudios y prácticas curriculares. Su fuerte e inevitable dependencia ideológica da lugar a una evolución errática, en la que la tendencia a **tirar el bebé con el agua sucia del baño** es especialmente marcada. Sólo la construcción y afianzamiento progresivos de una sólida tradición investigadora y práctica permitirá que, además de movimiento, haya también progreso. No obstante, y aunque no sirva de consuelo, este fenómeno de dependencia ideológica es patente también **Ben** condiciones socio-históricas bien distintas desde luego **B** en Estados Unidos (Goodlad, 1985; Hlebowitsh, 1997). La naturaleza eminentemente política del proceso de desarrollo del currículum es la causa más visible de dicho fenómeno. A medida que los sistemas educativos han ido creciendo e incorporando a cada vez más ciudadanos, a medida que las relaciones entre escuela y sociedad se han ido incrementando y haciendo más complejas, y a medida, en fin, que se han multiplicado los grupos y fuerzas de todo tipo interesadas en qué y cómo se enseña en las escuelas, el grado de politización de ese proyecto cultural a que llamamos currículum es cada vez más visible y notorio. En este contexto, la generación de conocimiento especializado capaz de legitimar decisiones curriculares en la práctica (que podría ser, en el sentido clásico, una definición del objeto propio de los estudios curriculares) no puede sustraerse a ser un participante más dentro del proceso político que supone el desarrollo del currículum. Ello implica, de manera inevitable, que el potencial legitimador de dicho

conocimiento no pueda concebirse ni desarrollarse al margen de los intereses del resto de las fuerzas que intervienen en el proceso y que, en consecuencia, tienda a estar seriamente determinado o al menos limitado por ellas.

Como investigadores y académicos en el campo de la Didáctica y el Currículum, nos viene preocupando desde hace años la relación entre investigación educativa y práctica pedagógica en las aulas y los centros de enseñanza; la relación interpersonal y profesional entre teóricos y prácticos. Buena parte de nuestro esfuerzo se ha centrado en el análisis de las variables que parecen gobernar dicha relación; como ya se dijo más arriba, la búsqueda del *eslabón perdido* entre teoría y práctica ha constituido nuestra principal preocupación. Estoy convencido de que, en sólo unos pocos años, hemos avanzado de manera muy importante en dicha empresa. Hay, sin embargo, otra dimensión importante en lo relativo a la utilidad social de los productos de la investigación: la relación entre investigación educativa y política educativa y, más concretamente, entre investigadores en educación y políticos o *decisores* en educación. Un repaso a la modesta biografía del Currículum en España que acabo de esbozar muestra a las claras la enorme influencia de las decisiones de política educativa (las leyes educativas, los currícula prescritos, etc.) sobre las áreas de interés y las líneas de investigación de nuestra comunidad científica.)Puede decirse que los investigadores en nuestra área de conocimiento *informamos* y condicionamos las decisiones políticas en educación o habrá que reconocer que la influencia es por ahora en la dirección contraria? Ante esta situación, la comunidad de nuestra área de conocimiento peca, tal vez con demasiada frecuencia, de dedicarse a articular, desarrollar e instrumentar cualquier dirección política que se ponga de moda, o, si se prefiere, cualquier moda intelectual que se adopte desde la política; o, por el contrario, también se tiende a veces a instalarse en posiciones rupturistas que se automarginan y se distancian de la práctica para no tener que comprometerse con ella.

Durante tiempo, hemos centrado nuestro esfuerzo en delimitar las relaciones del conocimiento pedagógico disponible con la práctica diaria de la escuela y los profesores. En mi opinión, es necesario ahora dedicar también nuestro interés a delimitar las relaciones de dicho conocimiento con otro tipo de praxis y otro tipo de prácticos: la administrativa y la política, los administradores y los políticos, respectivamente. Esta relación no es ni menos importante ni menos interesante que la anterior además de que, en buena medida, puedan verse como complementarias. La evolución de los acontecimientos en España, uno de los pocos países en que investigadores o académicos se han convertido en políticos de la educación a nivel del conjunto del sistema educativo, requiere un análisis por nuestra parte. Las relaciones entre conocimiento científico disponible y práctica de la toma de decisiones políticas es, en definitiva, un tema clave. Hasta la fecha, como ya se ha apuntado, el balance obtenido por pedagogos y didactas a este respecto no es, en mi opinión, muy alentador: uno se siente tentado a pensar que, por el momento, la dependencia de una buena parte de los pedagogos académicos con respecto a los políticos educativos no es solamente financiera o administrativa, sino también intelectual. Además, se diría que existe una especie de consenso no escrito según el cual la educación es demasiado importante para dejarla en manos de los pedagogos (importando una frase típica, aunque desde luego falsa en la práctica, de economistas y Economía), al que podría añadirse la apostilla de *y no digamos si son didactas+. Con dicho consenso tienen que ver, al menos, dos fenómenos que se refuerzan mutuamente: en primer lugar, nuestra propia actitud de abstención, y en segundo, el indudable desprestigio público del conocimiento pedagógico en general y del curricular en particular. En este sentido, resultaría difícil cuestionar el hecho de que los docentes españoles no se han llegado a tomar en serio el discurso sobre el currículum e incluso que muchos de ellos lo desprecian abiertamente; en consecuencia, en modo alguno podrían llegar a tomárselo en serio las familias de los alumnos, la opinión pública y la sociedad en general.

Referencias

- Apple, M. (1981a). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul. (Traducción castellana en Akal, 1986).
- Apple, M. (1981b). Social structure, ideology and the curriculum. En Lawn, M. y Barton, L. (Eds.). *Rethinking curriculum studies: A radical approach*. Londres: Croom Helm.
- Beauchamp, G.A. (1961). *Curriculum Theory*. Illinois, Kag Press.
- Bellack, A. (1969). History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, 34, pp. 283-292.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica*. Barcelona: Barcanova.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En Hopper, P. (Ed.). *Readings in the theory of educational systems* (pp. 184-211). Londres: Hutchinson University Library, pp. 184-211.
- Bobbit, F. (1912). Elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12, p. 269.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbit, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza*. Granada: Force.
- Bourdieu, P. (1971). Systems of education and systems of thought. En Hopper, P. (Ed.). *Readings in the theory of educational systems* (pp. 159-183). Londres: Hutchinson University Library (Hay traducción castellana en Gimeno y Pérez, 1983).

- Bredo, E. y Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Caswell, A. L. (1966). Emergence of the curriculum as a field of professional work. En Robinson, H.(Ed.). *Precedents and promises in the curriculum field* (pp. 1-11). Nueva York: Teachers College Press.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Cuadernos de Pedagogía (1989). Monográfico: *Reforma y currículum*, núm. 168 (marzo).
- Dewey, J. (1969). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada. (La publicación original es de 1902 y su título *The child and the curriculum*).
- Doll, R.C. (1974). *El mejoramiento del currículum: toma de decisiones y proceso*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. En Jackson, Ph. (Ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the A.E.R.A.* (pp. 486-516). Nueva York: McMillan.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martinez Roca.
- Englund, T. (1997). Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (3), pp. 267-287.
- Escudero, J.M. (1984). *Orientaciones actuales en el currículum*, Universidad de Murcia. (Documento inédito).
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1984). *La renovación pedagógica. Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Escudero, J.M. (1994). El desarrollo del currículum por los centros en España: Un balance todavía provisional pero ya necesario. *Revista de Educación*, 304, pp. 113-145.
- Frey, C. (1971). *Theorien der curriculum*. Weinheim y Basilea: Belz.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Gay, G. (1985). Curriculum Development. *The International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1170-1179.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (Comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- González Soto, A. P. (1989). *Proyecto docente e Investigador: Didáctica*. Universidad de Tarragona, Inédito.
- Goodlad, J.I. (1969). *El nuevo concepto de programa escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Goodlad, J.I.(1979). The scope of the curriculum field. En Goodlad et al. (Eds.). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (pp. 17-41). Nueva York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J.I. (1985). Curriculum as a field of study. *The International Encyclopaedia of Education* (pp. 1140-1142). Oxford: Pergamon Press.
- Gouldner, A. (1970). *The coming crisis in Western Sociology*. New York: Basic Books.
- Hlebowitsh, P.S. (1997). The search for the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (5), pp. 507-511.
- Kemmis, S. (1988). *Teoría del currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kliebard, H.M. (1985a). *The struggle for the American curriculum: 1893-1953*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Kliebard, H.M. (1985b). Curriculum movements in the United States. *The International Encyclopaedia of Education* (pp. 1227-1229) Oxford: Pergamon Press.
- Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Machlup, F. (1980). *Knowledge: Its creation, distribution and economic significance, Vol. 1: Knowledge and knowledge production*. Princeton: Princeton University Press.
- Marrero, J. (1990). Panorama de la investigación curricular. *Curriculum*, 1, pp. 7-30.
- McDonald, J.B. (1971). Curriculum development in relation to social and intellectual systems. En McClure, R.M. (Ed.). *The curriculum: Retrospect and prospect, 70th Yearbook of the Society for the Study of Education, Part 2* (pp. 95-113). Chicago: University of Chicago Press.
- McLean, M. (1992). Changing knowledge economies and the content of schooling in a future Europe. En García Garrido, J.L. y otros (Eds.): *Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI; una perspectiva comparada* (pp. 491-504). Madrid: UNED.
- MEC (1989). *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid.
- Moreno, J.M. (1990). La educación comprensiva en Estados Unidos. En Román, M. (Coord.). *Educación comprensiva: nuevas perspectivas* (pp. 49-81). Madrid: Cincel.
- Novack, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación*, 3 volúmenes. Madrid: Alianza.
- Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. y Pérez, A. (comps). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pinar, W. (1975). Postcritical reconceptualists. En Pinar, W. (Ed.). *Curriculum Theorizing: The reconceptualists* (pp. 214-235). Berkeley: McCutchan.
- Pinar, W. (Ed.) (1987). *Contemporary curriculum discourses*. New Orleans: Louisiana State University.
- Popkewitz, T.S. (Comp.) (1987). *The formation of school subjects; the struggle for creating an American institution*. Nueva York: Falmer Press.
- Popkewitz, T.S. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2), pp. 131-164.
- Richards, C. (1984). *Curriculum studies: An introductory annotated bibliography*. London: Falmer Press.
- Schubert, W.H. (1980). *Curriculum books: The first eighty years*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Schwab, J.J. (1969a). The practical: a language for the curriculum. *School Review*, N1 78, pp. 1-23.
- Schwab, J.J. (1969b). *The college curriculum and student protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Short, B. (1991). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Spindler, G.D. (Ed.) (1987). *Education and cultural process*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, 20 Edición.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. Hamden: Garland.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel. (La publicación original es de 1962).
- Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. Nueva York: McMillan.

- Torres, J. (1991). La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales. En AA.VV.: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena* (pp. 481-503). Madrid: CIDE-Universidad Complutense.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana: El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel. (La publicación original es de 1949).
- Weinstein, G. y Fantini, M. (1970). *Towards humanistic education: A curriculum of affect*. New York: Praeger. (La traducción castellana en Paidós es, como se hace notar en el texto, *La enseñanza por el afecto*).
- Young, M.F. (1971). *Knowledge and control*. London: Collier McMillan.
- Young, M.F. (1974). Curricula and the social organization of knowledge. En Brown, R (Ed.). *Knowledge, education and cultural change* (pp. 339-359). Londres: Tavistock Publ.