

LA GENERALOGÍA COMO CONSEJERA: ¿PODRÍAMOS APRENDER ALGUNAS LECCIONES DE LA RECIENTE HISTORIA DEL CURRÍCULUM EN ESPAÑA?

Juan Manuel Escudero
Universidad de Murcia

**Nada tiene de asombroso que un país retome así periódicamente los objetos de su pasado y los describa de nuevo para saber qué puede hacer con ellos: esos son, esos deberían ser los procedimientos regulares de valoración.*

La relación de la crítica con la obra es la de un sentido con una forma. Imposible para la crítica pretender traducir la obra, principalmente con mayor claridad, porque nada hay más claro que la obra. Lo que puede es 'engendrar' cierto sentido derivándolo de una forma que es la obra+ (Roland Barthes, 1966: 9 y 66).

El texto escrito por Juan M. Moreno que la revista *Profesorado+ de la Universidad de Granada nos ha propuesto para pensar y discutir sobre el discurrir reciente de los estudios curriculares en nuestro contexto resulta, sin duda, oportuno y relevante, así como, desde luego, desafiante. Oportuno, pues, de uno u otro modo, nos encontramos en una atmósfera cultural proclive al revisionismo. No es de extrañar, por tanto, que en este caso podamos atribuir a ese documento no ya un carácter de oportunismo coyuntural sino, más bien, el valor de su pertinencia para lecturas históricas que ciertamente pueden ayudarnos a poner en orden el pasado y sus relaciones dinámicas con presentes y futuros. Algunos autores, por ejemplo Reid (1986; 1997) han reclamado la necesidad del análisis histórico como perspectiva frecuentemente marginada y que resulta ineludible para elaborar comprensiones más idóneas sobre el currículum que aquellas excesivamente marcadas de presentismo y ceguera a la pluralidad de condiciones que participan en su apertura y relación con tantas fuerzas, sentidos y valores que lo modulan y son, a su vez, afectadas por el mismo.

El texto de un *revisionista* muy peculiar y ciertamente notable como R. Barthes (1966) abunda, creo, en esa apreciación, por lo que me ha parecido adecuado tomarle prestada una cita como la que abre estas reflexiones sobre reflexiones. A fin de cuentas, lo que interpreto que nuestro colega ha pretendido hacer es algo que, salvando obvias distancias, podría incluirse en la categoría de crítica *literaria+. Y, entonces, presumo que también podríamos partir de que lo que se nos ofrece cae bastante bien bajo la segunda apreciación que seleccionada del mismo autor francés: el texto que pretendo comentar supone el intento de generar y someter a discusión un cierto sentido en relación con una forma. Nuestro texto alberga varios sentidos, materialmente diferentes a esos de los que la crítica literaria se refiere, pero formalmente parecidos, y ha seleccionado formas peculiares de literatura para describirlas y valorarlas. O, dicho de otro modo, nuestro colega ha dispuesto ciertos procedimientos de trabajo para elaborar su lectura particular y ha destacado, entre un conjunto más amplio de formas, aquellas que con toda legitimidad ha considerado más ilustrativas para dar expresión a sus propósitos. Por decirlo en breve, se nos presenta una determinada acotación de períodos temporales sobre los van apareciendo notas y consideraciones genealógicas, sin dejar al lado apuntes que lejos de reducirse a linajes y antecedentes pasados hacen incursiones en presentes de actualidad, y casi pronósticos de futuro. Sobre esa composición organizativa se han seleccionado y resaltado textos y escritores, o si se prefiere

fuentes ilustrativas y relevantes, en las que se apoya para trazar los grandes hitos que desde su punto de vista han dejado huellas importantes en el decurso de nuestros estudios curriculares más recientes. El análisis en su conjunto, y esto constituye a mi modo de ver uno de los aspectos más desafiantes, no se limita, por fortuna, a acometer una mera historia factual, sino que asume la loable osadía de establecer relaciones, declarar valoraciones sobre los inicios, auges y agotamientos del currículum en España. De modo que, por todo ello, el artículo que me ocupa me merece una primera apreciación ciertamente positiva tanto por la metodología de trabajo como por la sustancia que destila al desarrollarla.

Desde mi punto de vista, el texto de Juan Manuel merece, asimismo, una valoración de texto relevante, y no sólo oportuno y pertinente. La relevancia se justifica por el tema central que ha recreado, también por las fuentes que ha seleccionado, sin duda parciales pero ciertamente ilustrativas e influyentes, y, por supuesto, por las claves o códigos, por momentos más transparentes y en otros más implícitos, de que ha echado mano para hacernos una propuesta que no solo describe sino que al tiempo ordena y cataloga, relaciona con diversos factores y condiciones contextuales, sin escudarse en un discurso miedoso en valoraciones y decantamientos personales. Lo escrito en el texto en cuestión es susceptible de muchas lecturas. Es de agradecer, como decía, esa loable osadía de su autor. Al escribir lo escrito, y al hacerlo como lo ha hecho, ha terminado ofreciéndonos una cierta desnudez. Así, y me figuro que consciente el autor de su decisión, queda expuesto, quizás por lo poco habitual de una práctica como esta entre nosotros, tanto a imprevisibles dardos aromáticos cuanto a otros, previsibles o no, acicalados de sustancias no tan perfumadas. En una discusión como la que esta Revista nos invita a sostener con el documento no debieran sorprender los posibles dardos que pertenezcan a la primera categoría, así como tampoco aquellos otros que justifiquen ingredientes diferentes, siempre que estén bien armados y resulten a su vez oportunos, pertinentes y relevantes.

Otra cuestión no menos decisiva en este juego de lenguaje y generación de significados en el que nos ha embarcado la Revista y su primer texto para la discusión es la que apunta no sólo a este que abre el número, sino a aquellos otros que hemos de elaborar los interlocutores más directos al desmenuzarlo, comprenderlo, interpretarlo y, cómo no, valorarlo de alguna manera. Como diría José Luis Rodríguez Diéguez (1985) esto ha terminado convirtiéndose en una muestra de otros tantos ejercicios y práctica de intertextualidad. En efecto, en un espacio de interlocución como éste, siguiendo con este mismo autor, quien hace unos años realizó una incursión interesante en la teoría del texto como marco de referencia analítico para la comprensión de la comunicación didáctica, **el emisor genera un texto; pero el texto no es estrictamente tal para el receptor, sino casi un pretexto, en el sentido etimológico del término, para elaborar su propio texto** (p.35).

De modo que lo que me toca asumir como interlocutor es una especie de desafío para producir otro texto, que versará sobre el originario y a su vez volverá a ser respondido por el autor del mismo. Se trata pues de participar en un juego de intertextualidades desafiantes, y por eso con cambios interactivos de papeles. El contexto de comunicación así pretendidamente creado puede ser beneficioso, pues como no hay limitaciones de ningún tipo para poder hacer un ejercicio que se aproxime todo lo que seamos capaces los hablantes a una *situación ideal de comunicación*, en sentido habermasiano, el proceso y procedimientos, así como los resultados de todo ello, pueden ser provechosos.

Si Juan Manuel Moreno ha debido realizar sus correspondientes esfuerzos para ordenar elementos y relaciones, seleccionar textos, mensajes y líneas de fuerza dentro de un espacio textual -así podríamos denominar a los estudios curriculares sobre los que ha trabajado- y organizar todo ello en una expresión escrita como la que nos ha propuesto, he de realizar por mi parte algo parecido. Aunque, aceptado el procedimiento establecido, no es ni mucho menos mi intención producir un texto *libre+, sino más bien uno que, desde mi perspectiva, responda organizando, resaltando y valorando las cuestiones fundamentales que el texto de origen nos propone.

Mi comentario girará en torno a tres aspectos que me han llamado la atención y que constituirán, entre otros posibles, los temas y argumentos de mi contribución. En primer lugar me gustaría apuntar algunas precisiones que, siguiendo con el hilo de esta introducción, se refieren al *espacio textual* que nuestro compañero ha acotado: el currículum, los estudios curriculares y, por extensión, los textos representativos de que ha echado mano, así como sus contextos de producción, para cumplir sus propósitos genealógicos. En segundo destacaré algunos de los argumentos centrales que se citan como constitutivos del *ancho de vía+ inaugurado con el auge y consagración de este ámbito en nuestro contexto y, para terminar, desearía matizar **By** en algún sentido discrepar **B** de su diagnóstico final sobre la supuesta decadencia y silencio de los estudios curriculares en la actualidad.

1. El currículum como espacio textual, sus textos y contextos de producción

Estas notas genealógicas merecen algún tipo de comentario inicial que, a mi modo de ver, puede referirse a tres cuestiones estrechamente relacionadas: la acotación de un determinado período de tiempo, en este caso el que va desde entre los primeros años de los setenta a los momentos más actuales, a su vez, la selección de una serie de fuentes (textos, autores...) para ilustrar los nudos del desarrollo y desenlace de esta historia particular, y, como telón de fondo, el establecimiento de una cierta demarcación del escenario atribuido a los denominados estudios curriculares, o lo que es lo mismo al espacio textual de tales estudios en nuestro contexto.

Creo que las decisiones tomadas por nuestro colega y los análisis sabrosos que ofrece en relación con temas como los que ha destacado, resultan acertados, sobre todo si se asume, como es natural, que no se trata de una obra completa y bien detallada sino de un conjunto de retazos forzosamente contruidos desde una pretensión muy panorámica y sinóptica. Así y todo me han despertado algunas apreciaciones que paso a comentar brevemente. La primera tiene que ver con su pretensión inicialmente genealógica pero a la postre extendida hasta inundar, tal como advertía ya más arriba, tanto el presente como en alguna medida el futuro previsible; la segunda, por su parte, toca de lleno el asunto de la demarcación y los contornos de los denominados estudios curriculares.

Es encomiable, por supuesto, no haber incurrido en una perspectiva genealógica reducida, pues **B** como estiman muchos historiadores **B** la revisión de nuestros pasados no resulta impune ni desinteresada en orden a poner en orden y fortalecer nuestras disposiciones para entender, y en lo posible gobernar, nuestros presentes y futuros. De esta suerte, la genealogía acometida se ha tornado en una reconstrucción que ha superado la mera relación de ideas y acontecimientos acometiendo, por tanto, un loable esfuerzo por dilucidar cómo y

por qué ciertos acontecimientos discurrieron como lo hicieron. Los períodos o etapas establecidos (emergencia, transición, auge y eclosión, desencanto y silencio) tienen, como avales, suficientes datos empíricos y aceptablemente bien documentados; el modo de encarar cada uno de ellos es acertado, pues constituye un buen ejercicio de conexión entre nuestro desarrollo interno de los estudios curriculares con diversos contextos externos de influencia. Entre estos, como bien ha advertido el autor, era preciso incluir, aunque resulten heterógeneos en su naturaleza, tanto los referentes anglosajones, que tan nutricos han resultado de nuestros modos y manera de plantear las cosas, hasta sus relaciones con ciertas condiciones sociopolíticas y administrativas que han presidido sustancias y formas notables de la política curricular *a la española+, y que tan certeramente han sido establecidos al resaltar ciertos vínculos de diferentes suertes con nuestras dos reformas escolares y curriculares más recientes, la LGE de los 70, y la LOGSE de los 90. Así, la demarcación de las etapas y los procedimientos analíticos dispuestos para conferirles sentido (incluyendo naturalmente el dispositivo valorativo activado) me parecen una buena contribución que el autor nos ofrece al resaltar en cada uno de esos momentos al menos algunas de las claves internas y externas más sobresalientes.

En un tiempo tan acelerado como el que nos está tocando vivir, sin embargo, un período de poco más de veinte años como el considerado, aunque corto a todas luces en términos cuantitativos, puede resultar mucho más denso y saturado si prestamos atención a cuestiones de orden más cualitativo. En los últimos veinte años se han precipitado muchos acontecimientos en el escenario político, económico, tecnológico, social e ideológico, y sus repercusiones sobre la denominación amplia de estudios curriculares han sido incluso hasta espectaculares. No por mero azar, a título de ejemplo, uno de los ámbitos de conocimiento y análisis que más ha proliferado en el estudio de los sistemas escolares ha sido el representado por diversas perspectivas institucionales y políticas precisamente empeñadas en comprender sus relaciones con los entornos sociales y políticos que siempre, pero ahora de forma peculiar, han vigilado y tratado de moldear pensamientos y políticas educativas (Babarach y otros, 1995).

El cuadro que nos ofrece el artículo logra, a mi modo de ver, establecer algunos análisis más finos y detenidos entre contextos y curriculum en algunos de los períodos consignados, y no tanto en otros. La transición que llama de los ochenta, con sus matices y significados, así como la etapa de auge y eclosión al filo de los noventa, quedan mejor elaboradas y nominadas que, por su parte, las que ha establecido al filo de los setenta y la que, por su parte, correspondería al presente más fresco y evanescente.

En su conjunto, y me parece que no ha sido mala decisión dadas las limitaciones razonables de espacio, el cuadro que se nos ha dibujado participa más de una forma de representación *impresionista+, en el sentido pictórico del término, que de otra de corte más bien figurativo. No es un cuadro que pretenda reflejar la realidad (pretensión vana), sino uno que ofrece retazos de la misma, algunos más precisos y nítidos, y otros más desdibujados, sólo alusivos, o incluso ausentes. Al dibujar nuestros prolegómenos curriculares, que como bien se advierte nos llegaron de la mano de vecinos de ultramar, se echa en falta algún análisis más detenido de los contextos de justificación de dicho fenómeno, así como, particularmente, su encuadramiento en las coordenadas sociales, políticas y educativas de la reforma de los setenta. Por su parte, al calificar la última de las etapas con términos tales como desencanto y silencio curricular, no he podido menos que plantearme el interrogante de si, en efecto, la

realidad de los acontecimientos permite llegar a tal apreciación, o más bien lo que ocurre no tiene que ver tanto con desencantos y silencios cuanto con la emergencia de otras voces y miradas que, al margen de su etiquetaje nominal (currículum) están haciéndose eco de nuevas condiciones sociales, políticas y propiamente educativas que nuestro campo de conocimiento ha de responder, comprender y articular de alguna manera. Sobre este asunto en particular incidiré con algo más de detalle en el último punto.

Si mi consideración anterior apunta hacia la necesidad de mayor grado de elaboración y profundización en lo que se refiere a la conexión *externa+ del desarrollo de nuestros estudios curriculares (reconozco que el asunto terminaría desbordando esas páginas), la segunda que pretendo referir a continuación concierne a la recomposición interna de los mismos. Tiene que ver, pues, con el espacio textual del currículum, sus contornos y dominios, la extensión o amplitud del universo semántico sobre el que se despliegue la categoría de estudios curriculares. Ampliamente documentados han quedado en estos años los afanes bien intencionados de estipular significados precisos y bien acotados del término currículum como, a la postre, la futilidad de empeñarse en poner fronteras a un ámbito de realidad y conocimiento como éste, de cuyas implicaciones sociopolíticas, organizativas e institucionales, amén de propiamente pedagógicas, cada vez nos hemos hecho más conscientes. Si lo que digo es cierto incluso respecto al término en singular, currículum, qué podríamos no advertir en relación con la expresión, todavía más pretenciosa y difusa, de estudios curriculares.

Tal como se advierte en la breve pero obligada alusión al marco anglosajón que hegemónicamente nos ha servido de referencia, la reflexión curricular terminó muy pronto desbordando sus confines dominantes, interesados y parciales propios de las perspectivas más técnicas, gerenciales y administrativas, para abrir las compuertas de un campo que se extendía tanto hacia las *interioridades+ de la práctica, prácticos y sus contextos como hacia las *exterioridades+ de sus raíces y funciones sociopolíticas y culturales. De ese modo el currículum acogió bajo su cobertura no sólo la regulación y ordenación de la educación, sino también y al mismo tiempo sus plataformas sociales y políticas de legitimación y construcción; no sólo los diseños y proyectos curriculares, sino también el conjunto de agentes y contextos participantes, del modo que fuere, en los mismos: el currículum como diseño se vio forzado a una relación mucho más difusa, imprevisible y problemática, aunque necesaria, con múltiples factores, procesos y agentes que también han terminado justificando su acogida bajo la denominación de *estudios curriculares+. Algunas de esas exterioridades han puesto en relación a nuestro ámbito de conocimiento no sólo con la denominada sociología del currículum, en su versión de sociología del conocimiento -bien y certeramente resaltada en nuestro texto- sino también con análisis socioorganizativos, a los que antes me refería. Unos y otros han provocado una más que apreciable rotura de contornos antaño relativamente precisos y, ahora, cada vez más difusos, permeables y difíciles de delimitar. Por su parte, las referidas *interioridades+ terminaron ampliando lo que hasta no hace tanto quedaba reducido al *currículum como plan o diseño*, incluidas sus plataformas de justificación y fundamentación, hasta el punto de tener que incorporar entre sus dominios y desafíos que han terminado reclamando la apertura de al menos dos grandes ventanas y con ello la urgencia de disponer sus correspondientes miradas: me refiero, como puede suponerse, a lo que dio en denominarse *políticas de desarrollo curricular* y un conjunto de muy diversas cuestiones centradas en torno a la expresión *currículum-en-acción+. Estas dos categorías, que requerirían por su parte no pocas precisiones, han extendido los estudios curriculares hacia un

amplio conjunto de focos de interés y tratamiento que van desde las políticas de gobierno dentro de los sistemas educativos hasta los sistemas de apoyo y formación del profesorado; desde asuntos que atañen a políticas de materiales y recursos, hasta las que tocan conglomerados de factores y condiciones que moldean de forma también decisiva el día a día del currículum en los centros y aulas.

Al llamar la atención sobre la amplitud e incluso elasticidad creciente que han sufrido y propiciado los llamados estudios curriculares no pretendo atribuir a nuestro colega un desconocimiento de lo que estoy comentado, pues sería injusto hacerlo: de todo ello deja constancia, siempre con las obligadas pinceladas que el caso requiere. Pero sí me parece oportuno advertir que, aceptado este presupuesto, la reconstrucción de nuestros estudios curriculares ha de incluir también, además de los referentes, textos, fuentes y linajes destacados e influyentes, otros que también lo fueron aunque seguramente de formas y maneras diferentes. Y conste que no estoy discrepando ni de que las fuentes y autores resaltados no lo merecieran, ni de que sus influencias no hayan tenido lugar. Lo que sugiero, precisamente de acuerdo con esa aceptación de nuestro campo con contornos difusos, es que tendríamos que preguntarnos, por ejemplo, sobre qué papel tuvieron en esta genealogía otros textos, en su más amplia acepción, y sus respectivos contextos de producción (¿o acaso réplica?) tan dignos de mención como en su momento fueron los CEIRES y los ICES, los Movimientos de Renovación Pedagógica en el período antes de la transición y los primeros años de ésta, los Centros de Profesores después, así como otras instituciones como las Facultades de Educación y Psicología más recientemente, sin pasar por alto el papel de diseminación de ideas y propuestas que han desempeñado algunas revistas como la *Revista de Educación* del MEC, *Cuadernos de Pedagogía* y luego *Aula de Innovación*, así como algunas editoriales entre las que habría que destacar Morata, particularmente la colección dirigida por Jurjo Torres.

La brevedad de un trabajo como el que comento ha impuesto, sin duda, recortes y selecciones comprensibles. Me parece, no obstante, que podría suponer un sesgo de partida, en el caso de perseguir un análisis más detenido, reducir la mirada sobre nuestros estudios curriculares sólo, o preferentemente, a las presencias de ciertos académicos, por muy respetables que sean, o a utilizaciones, coyunturales o no, que del currículum terminó haciendo la administración de turno, y hablando con más propiedad los mentores circunstanciales que tomaron ciertas visiones del currículum como legitimadoras de decisiones y políticas de reforma. Otros contextos, tal vez menos aparentemente influyentes y visibles, pero no por ello menos dignos de ser incluidos en el relato, u otros agentes menos notables, pero no por eso menos decisivos a la hora de hablar de nuestra genealogía y despliegue curricular, habrían de ser incorporados, si no en un artículo como el que comento, sí, a mi modo de ver, en la profundización en una tarea como la que en texto que comento se ha esbozado. Y, como puede suponerse, no tanto por un afán de no silenciar o herir imágenes e identidades profesionales. Siempre hay que establecer criterios de selección de algún tipo y los dispuestos en este caso son legítimos sino para hacerse eco de claves muy diversas que han de ser incorporadas para mejor entender qué ha venido ocurriendo, qué diversos factores han concurrido, y cómo todo ello ha conformado nuestro campo del modo que ahora conocemos, dentro y fuera de la academia, dentro y más allá de sus acomodos, codificaciones y formas empleadas por las administraciones como avales de sus decisiones en materia educativa, curricular.

Mirando de forma todavía más focalizada sobre el discurrir interno dentro de nuestra propia área de conocimiento Butilicemos esta expresión para no tener que entrar en mayores demarcacionesB la apelación que acabo de hacer puede, y debiera, extenderse hasta dar cuenta de lo que ha ido suponiendo la génesis en estos mismos períodos de parcelas tales como la formación del profesorado, tecnología educativa, educación especial u organización escolar. Cada una de ellas ha sufrido, a buen seguro, sus correspondientes transiciones de presuntos rangos epistemológicos y prácticos, algunos de los cuales les llevó a cerrarse indebidamente sobre sí mismas, hasta otros en los cuales las elasticidades, conexiones e implicaciones han sido advertidas, reconocidas y aceptablemente bien desarrolladas. Cuando ha ido ocurriendo de este modo, la presencia de cada uno de estos ámbitos, y también sus contribuciones, al desarrollo de los estudios curriculares ha sido notable en nuestro contexto, y seguramente constituyen otros tantos espacios de proyección y diálogo con interrogantes y propuestas similares a los que en el texto se describen con más detalle sobre el recorte que se ha realizado del currículum. Y, abundando todavía más en esta misma dirección de sucesivas diferenciaciones, con sus correspondientes encuentros y bifurcaciones, no estaría de más contemplar, asimismo, qué ha supuesto, por qué, y cuales han sido los presupuestos y condiciones provocantes (sociales, profesionales, políticas...) la más que conocida, y también reconocida y reconocible, ampliación de esquemas, presupuestos, metodologías, y no sé si intereses propiamente curriculares, más allá de los ámbitos de la denominada educación formal. Al salto más allá de las alambradas convencionales de nuestro tiempo, que ha llevado a algunos de nuestros colegas a realizar incursiones sin duda notables en los ámbitos de la formación ocupacional Bpor utilizar también en este caso una nueva categoría socorridaB también merecería algún tipo de esfuerzo para interrogarse sobre el por qué y para qué de uno giro de esta naturaleza, así como también sobre las contribuciones, del signo que fuere, que han representado si no para el currículum formal sí para un ámbito de profesionalización y de trabajo al que subyacen muchas de la promesas e interrogantes, posibilidades y límites, presupuestos y métodos que pasan por el crisol del pensamiento curricular.

Ruego disculpas a nuestro autor por esta especie de invitación a desdibujar los contornos del ámbito más específico del que él se ha ocupado. Mi propósito no es advertir insuficiencias en sus intentos, sino poner sobre la mesa, como una tarea que habría de acometerse de forma más pretenciosa, algunos de los elementos que sería conveniente introducir en el debate aquí sólo iniciado. En tiempos como los que vivimos de globalización Botra palabreja no poco insidiosa y todavía si cabe más imprecisaB se están derrumbando muchas fronteras, aunque paradójicamente se levante nuevos y más sutiles muros. Así y todo, resulta ineludible el imperativo de revisar categorías hasta hace poco útiles para entender los fenómenos que nos ocupan y que ahora, aunque siempre con ponderación, están llamadas a establecer nuevas conexiones con los dentro y fuera de los sistemas escolares.

Internamente, el currículum como campo de conocimiento se ha tornado más complejo y también más diferenciado; con toda seguridad, a ello también ha contribuido el hecho de que las fronteras de los sistemas escolares de los últimos años cada vez son más permeables, para bien en unos casos, no tanto en otros, a presiones e influencias contextuales. Por la elasticidad interna y las turbulencias sociales y políticas en curso, seguramente cada vez nos veremos obligados a poner más en cuestión no sólo las perspectivas académicas y disciplinares convencionales, sino también a incluir mayor número de claves y relaciones para reconstruir los campos de conocimiento. Me parece que, en este orden de cosas, no es esta una apreciación descabellada para entender por qué la didáctica, centrada en la enseñanza

y el aprendizaje, terminó siendo desbordada, y acaso por algunas razones como las apuntadas en ese artículo hasta silenciada; por qué el currículum y la elaboración teórica sobre el mismo ha sufrido un fenómeno equivalente de ampliación y elasticidad, o por qué, teniendo en cuenta coordenadas todavía más comprensivas, el foco sobre el fenómeno de la escolarización en la sociedad en que vivimos está incluyendo, relacionando y conectando las cuestiones centrales del currículum con factores y procesos, contextos y agentes, instituciones y fuerzas que desbordan ampliamente los confines específicos que se han venido acotando y afrontando en nuestro campo (Fullan y Hargreaves, 1998).

A fin de cuentas, como puede apreciarse, consideraciones como las que he reflejado en este primer punto a propósito del texto de Juan Manuel no son sino una muestra de la provocación que me ha supuesto, y, así, el pretexto que me ha ofrecido para llamar la atención sobre las dificultades inherentes hoy a la tarea de historiar el pasado de nuestro tema de preocupaciones sin eludir sus proyecciones en presentes y futuros razonablemente previsibles.

2. Sobre algunos de los argumentos centrales del relato

Las consideraciones que acabo de hacer en el punto anterior tienen, como ha podido apreciarse, un marcado carácter procedimental y al tiempo demarcador del espacio textual de los estudios curriculares. Más allá de estos aspectos, el artículo que me ocupa desarrolla una serie de argumentos en los que se formulan diversas apreciaciones sobre la consagración y auge del currículum en nuestro contexto, así como diversas *pérdidas+ que de la apertura del *ancho de vía+ se han derivado, según nuestro autor de forma imprevisible. De ese modo, se ha logrado tocar cómo y por qué han adquirido cuerpo en nuestro contexto algunos de los grandes temas de preocupación que han afectado, con carácter general, tanto a la teoría del currículum como a sus complicidades con las políticas educativas. A este respecto, suscribiendo a grandes rasgos las consideraciones de nuestro colega, me gustaría proponer algunas adicionales.

En primer lugar, suscribo la idea de que el desarrollo del pensamiento curricular aquí ha logrado mostrar signos de dinamismo y vitalidad que no pueden pasarse por alto. Este campo de conocimiento ha dado muestras fehaciente de una explosión cuantitativa apreciable, y también se han logrado cotas de calidad nada despreciables. Es bien cierto, quizás, que nuestra actualización y peculiar *aggiornamento* curricular, por un conjunto amplio de factores y condiciones entre los que cabría resaltar algunas funciones simbólicas de ruptura con el pasado político y educativo, como las apuntadas con finura por Juan Manuel, ha cifrado más su identidad en hacerse eco y *traducir+ ciertos temas y orientaciones exportadas que en una mirada atenta y más sensible a nuestros contextos y peculiaridades. Del carácter de ruptura y las funciones simbólicas asociadas bajo el presunto paraguas del progresismo sería una buena muestra, por ejemplo, la atención privilegiada a ciertos autores (Giroux, Apple, Popkewitz, etc.), aunque curiosos silencios sobre otros, como por ejemplo, Paulo Freire durante ciertos años, a los Stenhouse o Elliot, también a título de ejemplo, y conocidas marginaciones de otros como los Fullan, Miles, Huberman, sólo más recientemente reconocidos de la mano más reciente de Andy Hargreaves. Una cierta fascinación por las perspectivas más sociopolíticamente relevantes, que ofrecían claves analíticas preferentemente preocupadas por los marcos ideológicos del currículum, contribuyó, probablemente, a marginar, cuando no despreciar, aquellas otras que, al mojarse más directamente con cuestiones de procesos y

cómos, despertaban casi visceralmente sospechas de tecnocratismos o gerencialismos. Este movimiento, por lo demás oportuno y necesario, hacia los grandes discursos sociales y políticas sobre el currículum y las reformas ha propiciado un discurso curricular un tanto generalizante que, de alguna manera, quizás tuvo más en perspectiva liberarse de ataduras siempre amenazantes cuando se contemplan los cómos que combinar equilibradamente los procesos y procedimientos con los qués y para qués. Volveré de inmediato sobre este particular.

Sea como fuere, no obstante, la explosión de nuestra literatura curricular ha sido tal que ahora, sin la necesidad obligada de hace pocos años del dominio de idiomas como condición imprescindible para estar al día sobre los grandes asuntos y relatos curriculares, cualquier profesional interesado puede beber de forma satisfactoria de producciones en lengua castellana. En la actualidad eso es posible tanto en relación con análisis sociológicos y políticos sobre el currículum y las reformas como sobre procesos y diatribas más cercanas al diseño y construcción de proyectos; los grandes temas de las políticas de desarrollo (formación y desarrollo del profesorado, asesoramiento, inspección, materiales, etc.) son asequibles, así como otros muchos relativos a la renovación pedagógica, desarrollo del currículum por los centros, sistemas y políticas de evaluación educativa, aunque en mucho menor medida, por el contrario, asuntos concernientes a metodologías de enseñanza, antaño más atendidas por la Didáctica. Esta proliferación temática y la consiguiente actualización de perspectivas teóricas e ideológicas han supuesto una forma más que aceptable para cubrir algunos flancos, logrando *relieves* dignos de consideración, aunque al mismo tiempo, y por diversas razones, han descuidado otros, provocando así lo que podríamos denominar ciertas *depresiones*. Los relieves sobresalientes han logrado conferir mayor respetabilidad teórica y académica a nuestros estudios curriculares, pero tal vez las depresiones en cuestión han contribuido a acentuar algunos de los escollos, siempre presentes, que atañen a la relación y proyección de la teoría curricular sobre las prácticas y cotidianidades. Me gustaría referir algunos casos más concretos de esto que acabo de apuntar.

En el artículo que comento se pone justamente el dedo en esta misma llaga a que acabo de referirme. Desde el punto de vista de su autor, el currículum *a la española+, construido en algún sentido sobre la presunta superación ontológica y epistemológica de la antigua Didáctica, ha terminado deglutiendo a ésta, y con ello minimizando aquellas cuestiones más prácticas y tangenciales con el trabajo de aula. Por añadidura, al coincidir en realidad el despliegue de las jergas, también esquemas de pensamiento, curriculares con la conformación y desarrollo de una reforma, LOGSE, las aventuras procelosas de ésta han terminado contaminando, y devaluando, el rango y la función social y educativa de aquella. Dos cuestiones estas de enorme calado, a las que, además de lo reflejado en el artículo, sólo puedo añadir algunas breves matizaciones. La primera, como puede verse, toca de lleno el inveterado problema, común al pensamiento curricular propio y ajeno, de las relaciones entre teoría educativa y práctica docente; el segundo, por su parte, a los maridajes, circunstanciales o no, que aquella contrae cuando además de plasmarse en discursos se mezcla con las concrecciones y decisiones de las políticas educativas.

En relación con el asunto de la relación teoría-práctica, el texto en cuestión ofrece envidiosas apreciaciones. Considero procedente añadir algunas muestras que me parecen ilustrativas de algunas conformaciones en nuestro contexto de este difícil diálogo. Podemos considerarlas, aunque sea de forma muy esquemática, dirigiendo la atención a tres tipos de

interlocutores diferentes pero, como veremos, ejemplificadores de lo que deseo sugerir: en primer lugar, las relaciones entre nuestros estudios curriculares y el profesorado, en segundo, con la enseñanza de las materias y niveles educativos y, en tercer lugar, esas mismas relaciones con ciertos agentes o profesionales del sistema escolar a los que se les encomienda cumplir algunos cometidos de mediación entre políticas educativas, centros y profesores; me estoy refiriendo a orientadores, asesores, etc.

En relación con lo primero, currículum y profesorado, lejos está de mi apreciación incurrir en los tópicos consabidos de la irrelevancia de la teoría por su carácter abstracto, generalizado y alejado de las notas que definen los intereses, coordenadas y preocupaciones de la práctica y prácticos. Ni la teoría, si es valiosa, es tan ajena al día a día de la práctica y prácticos como muchas veces se sostiene, reclamando implícitamente **recetas operativas**, ni el mundo de la práctica está ciegamente confinado al presentismo excluyente de perspectivas o al mero hacer sin nortes teóricos y axiológicos. Pinar (1992), un acreditado teórico del currículum, se expresaba en estos términos al respecto: **nuestra verdadera ayuda a nuestros colegas de las escuelas ha de implicar algo más que una provisión de respuestas prácticas a problemas cotidianos**;+ ...es conveniente, seguía argumentando, **una suficiente distancia de la presión diaria para construir un espacio aparte, idear estrategias imaginativas y autoafirmadoras para la enseñanza** (230).

La cuestión de fondo, pues, no debiera plantearse según los canones tan extendidos y tópicamente socorridos como cuando, por ejemplo, no sólo desde los prácticos sino también desde algunos teóricos se siente quemazón en las palabras que aluden a los trasfondos, ideológicos y teóricos, de los asuntos que nos ocupan.

Sin incurrir en ese tipo de simplismos, sí creo procedente llamar la atención sobre el hecho de que una parte importante de nuestros estudios curriculares, cristalizados en nuestros textos y discursos, ha quedado marcado en este período por la fuga hacia los grandes tratados (con sus correspondientes formatos o codificaciones) y, por derivación, una escapada de las pequeñas prácticas. Tal vez, nuestra producción curricular da muestras de tener más en perspectiva los intereses académicos, el logro de identidad y reconocimiento universitario, lo que a veces deja poco espacio a la posibilidad de contemplar intereses, urgencias, necesidades y lógicas de las prácticas y prácticos que trabajan en aquellos niveles educativos sobre y para los que hablamos. Han abundado más las producciones ensayísticas, mejores cuanto de más altos vuelos, y mucho menos los relatos contruidos en y desde trabajos y experiencias transformadoras a pie de obra. Nuestro pensamiento curricular, en gran medida situado bajo las improntas de la culturilla universitaria, ha venido quizás más presidido por la satisfacción de criterios academicistas que por la sensibilidad que reclamaría su conexión con la práctica, sea por miedo a perder grandes relevancias, sea por las propias condiciones institucionales que no siempre favorecen los diálogos necesarios entre Universidad y Escuelas o Centros educativos.

De este modo, ciertos espacios y focos han quedado un tanto desconsiderados por nuestros estudios curriculares. Entre un conjunto más amplio, podrían referirse algunos como los relacionados con métodos de enseñanza, aprendizaje cooperativo, desarrollo de habilidades de pensamiento, o habilidades sociales, que, como hoy podemos apreciar, han sido acometidos desde otras perspectivas disciplinares (preferentemente psicológicas). La reflexión curricular, que con razón puede aducir argumentos de peso en contra de las opciones

abierta o sutilmente procedimentales y técnicas que subyacen y propagan algunos esquemas de intervención al respecto, se ha encontrado más cómoda alertando sobre sus reduccionismos que proponiendo otros alternativos que Bsin menoscabo de su valor conceptualB aporten, al tiempo, líneas de actuación prácticas y utilizables. Como suele diferenciarse en ciertos modelos de construcción y diseminación del conocimiento pedagógico, nosotros hemos estado más atentos a la generación de *conocimiento en sí* que al esfuerzo simultáneo de poner a disposición *conocimiento para*. Hemos escorado parte de nuestras preocupaciones hacia la teorización sobre la función docente y su formación y desarrollo, como bien se señala en el texto, y hemos descuidado, con todo ello, atenciones también necesarias a los contenidos y procesos más vinculados al ejercicio cotidiano y concreto de la profesión. No quiere esto decir que algunas propuestas preferentemente generadas y divulgadas desde los estudios curriculares, como por ejemplo la investigación-acción, o la colaboración, o la formación en centros, no hayan conectado con algunos docentes de diferentes niveles educativos, pero sí que, incluso cuando se ha bajado al terreno de los proyectos y a la implicación en sus desarrollos, nos hemos sentido más cómodos como compañeros de viajes en los procesos formales que en las sustancias y contenidos más específicos.

Lo que acabo de insinuar me introduce en otro tipo de relación en la que también se hace visible el fenómeno al que estoy aludiendo, concretamente el de nuestros contactos con ámbitos tales como la enseñanza de las materias o áreas de conocimiento, las consabidas Didácticas Especiales, y el diseño y desarrollo del currículum en los distintos niveles escolares, educación infantil, primaria y secundaria. Por la localización institucional de nuestra área de conocimiento B hace ya algunos años se constituyeron diversas Facultad de EducaciónB hubiera sido de esperar que nuestros lazos con los ámbitos de la Didácticas Especiales se fortalecieran, así como nuestra proyección sobre niveles educativos como los referidos que, justamente en ese contexto, representan ámbitos profesionales de obligada atención. Ni lo primero ha ocurrido, al menos en los términos que cabía esperar y habría sido deseable, ni lo segundo tampoco, salvo algunas excepciones aisladas. El Congreso que se organizó en Santiago de Compostela (Montero y Vez Jeremías, 1993) supuso la apertura de un buen espacio para la discusión conjunta y la exploración de intereses epistemológicos y profesionales que habríamos de compartir, si bien después nunca más se supo de iniciativas equivalentes. Al margen, sin embargo, de este detalle particular, resulta curiosa y llamativa nuestra conexión con este otro ámbito de conocimiento, formal y sustantivamente tan cercano que antaño las Didácticas Especiales estuvieron incorporadas a aquellos antiguos departamentos donde surgieron los estudios curriculares que ahora nos ocupan.

Al margen ahora de otras consideraciones, y sin olvidar que el tratamiento y reconocimiento de aquellas didácticas especiales gozaba en nuestro contexto de mayor marginalidad que de serios compromisos con su desarrollo digno, lo que también parece cierto es que de la pérdida de un cierto cordón umbilical con las exigencias de construir los discursos generales sin perder de vista sus conexiones con especificidades como estas, arrastró consigo ciertas consecuencias. Bienvenida, desde luego, la constitución y reconocimiento de las ahora Didácticas Específicas que constituyen, naturalmente con sus propios altibajos, nuestras Facultades y sus incidencias significativas en la formación de futuros profesionales de la educación; no tanto, sin embargo, la falta de conexión, lo atractivo de nuestros esquemas de análisis y el diálogo científico y profesional insuficiente entre ámbitos de conocimiento como el que nos concierne y también a ellos les ocupa. En cierto casos podemos denostar su fácil seducción por esquemas particulares que han terminado

haciendo del constructivismo, un cierto constructivismo, una nueva forma de redención (Popkewitz, 1997) que, así y todo, les resulta con mayores capacidades para dar sentido a algunos de sus interrogantes que otros de nuestros análisis más contextuales y sofisticados; en no pocos casos, la psicología moderna de la instrucción ha logrado establecer vínculos más fuertes entre la enseñanza de materias particulares que los estudios curriculares. El dato, que puede leerse según diversos registros, no deja de llamar la atención. No pretendo afirmar que toda la didáctica especial se haya plegado, ni mucho menos, a análisis y perspectivas psicológicas, y por ende parciales, pero sí que los vínculos con las mismas de unos estudios curriculares que se han sentido más atraídos por las cosmovisiones que por ciertas especificidades no se han visto fortalecidos en este espacio sino todo lo contrario.

Otra muestra que también pone de manifiesto nuestra pérdida de equilibrios entre lo general y particular aparece si, por su parte, advertimos la insuficiente atención que nuestros estudios curriculares han prestado al currículum por niveles. Si exceptuamos algunas excepciones como la educación infantil (algunos trabajos de Miguel Zabalza, entre otros, pertenecerían a esa excepcionalidad), o alguna incursión en educación secundaria (por ejemplo ciertas aportaciones de los colegas de la Universidad de Tarragona), nuestros focos han estado siempre más dirigidos al currículum como principios y consideraciones generales que concretado en niveles educativos como los referidos. Escasas son nuestras contribuciones centradas en el currículum escolar de educación primaria, también por citar un caso más concreto, lo que todavía llama más la atención si contemplamos el carácter tan fragmentario de la formación de futuros maestros que están llamados a acometer, todavía, su trabajo más sobre una perspectiva de currículum integrado que sobre otra, al uso, compartimentalizado por áreas. En resumidas cuentas, que nuestros balances insuficientemente equilibrados entre lo general y lo particular, ilustrados por encima en estas dos referencias que acabo de hacer, seguramente explican parte de nuestra contribuciones añadidas a seguir complicando los diálogos necesarios entre la teoría curricular que cultivamos y las prácticas del currículum en acción que conceptualmente nos cuidamos de proclamar como insoslayables. Las mediaciones que ofrecen otras perspectivas de pensamiento y actuación pueden merecernos consideraciones de diversos signos, pero seguramente eso no debiera curarnos de acometer también desde nuestra mentalidad curricular mediaciones alternativas y al tiempo prácticamente relevantes y utilizables.

La tercera de las relaciones a la que prometía hacer mención se refiere a nuestras conexiones y aportaciones a determinados profesionales que están pensados, siempre en principio, para cumplir tareas de mediación entre las políticas educativas, sus soportes teóricos y propuestas y los centros y profesores. El caso de los orientadores, asesores, o inspectores podrían ser considerados aquí. Extenderme en consideraciones que bien lo merecerían tales profesionales y sus cometidos en nuestro sistema escolar es algo que me supera. Sólo, por tanto, un ligero comentario a propósito del ya certero que sobre el particular aparece en el texto de Juan Manuel. Por decirlo brevemente, él constata que, en efecto, una parte muy importante de los recursos conceptuales y operativos de que se ha pertrechado a este tipo de profesionales, en los que han sido socializados, y sobre los que, de ese modo, han construido sus señas de identidad y ejercicio profesional pertenecen más a otras perspectivas *educadoras* (se alude a cierta psicología, o para ser más precisos psicologías, y también cabría apuntar a reconocibles improntas emanadas de otra de las áreas pedagógicas como MIDE) que a las más propias y genuinas de los estudios curriculares. Las razones del hecho en cuestión habrían de ser bien y detenidamente analizadas; entre ellas, sin duda, habrían de

contemplarse las formas sutiles de regulación y control de estas profesiones, desde los criterios de conocimiento y asignación de funciones que las distintas administraciones se han empeñado en exigirles en los sistemas al uso de selección, hasta la difusividad de los propios perfiles de formación que supuestamente se crearon en tiempos recientes para preparar a este tipo de profesionales. Entre otras, que acaso nos tocan más de lleno, también cabría citar algunas que apuntan a nuestra mayor atención a describir, analizar y componer esquemas problematizadores del asesoramiento que a disponer y contribuir a desarrollar propuestas de trabajo y actuación también en estos dominios de prácticas íntimamente relacionadas con nuestros estudios curriculares. Desde Mar Rodríguez y José Miguel Nieto Cano, hasta diversos compañeros del Departamento de Sevilla, han venido ofreciendo contribuciones dignas de atención en esta materia; por el momento, sin embargo, seguimos pendientes de pronunciamiento más claros en torno a modelos de actuación, de proyectos de trabajo desarrollados y debidamente evaluados, de un conocimiento, en suma, que una vez más pretendiera cubrir el flanco de la relevancia sin perder de vista el de la utilidad y contribuciones prácticas. Apuntar a lo que también me parece uno de los espacios **deprimidos** en nuestros estudios curriculares no va tanto en menoscabo del reconocimiento que bien merecen diversos trabajos aparecidos en los últimos años cuanto, más bien, en la línea argumental que estoy desarrollando en el sentido de nuestros difíciles equilibrios entre relevancia y utilidad.

Finalmente, el cuarto espacio de relaciones que también merece algún tipo de comentario, a saber, el referido a las complicidades, o en su caso desencuentro, entre los estudios y curriculares y las políticas educativas. Ciertamente tiene su interés, pues también es éste un contexto de relaciones entre teoría y práctica, ya que a nadie se le escapa en estos momentos que las decisiones, constricciones o posibilidades, que las políticas educativas toman representan, de formas sutiles o explícitas, contextos particulares donde ocurren prácticas que, a su vez, moldean otras muchas y diversas prácticas. Tampoco es el momento de levantar vuelos para plantear el tema en los términos que serían convenientes para un mínimo de rigor, y me limitaré a tomar como pretexto para alguna reflexión adicional una apreciación y una propuesta que nuestro colega ha declarado en su artículo. La primera se refiere, tras un análisis más amplio sobre los avatares que presidieron algunos hitos importantes de las relaciones entre los estudios curriculares y sus implicaciones para nuestra reforma en curso, a una afirmación como: **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**. La segunda, también apoyada en la extracción de una proposición que funciona en una secuencia más amplia del texto, me permite alguna otra precisión a propósito de una propuesta como ésta: **es necesario dedicar también nuestro interés a delimitar las relaciones de dicho conocimiento (el curricular) con otro tipo de praxis y otro tipo de prácticos: las administración y la política, los administradores y los políticos**.

Si las relaciones de la teoría y teóricos curriculares suelen ser complejas con aquellas prácticas y prácticos más directamente implicados en el día a día de la educación, también con aquellas otras que ocurren en contextos de la política educativa y son tomadas por los políticos y administradores no lo son menos. También en este caso la diferente localización institucional de unos y otros, sus intereses no siempre coincidentes, por fortuna, así como los propósitos que animan y deben animar sus respectivas lógicas de pensamiento y acción, constituyen otras tantas brechas de fracturas para un esquema improbable de maridajes

estables y complacientes. De los avatares que presidieron, incluso en la etapa denominada de auge y eclosión del currículum, la incidencia, según parece recíproca, entre política de reforma y teoría curricular cabría decir muchas cosas. Solo mencionaré dos que evidencian una parte de esa complejidad. En primer lugar, por gruesa que pueda parecer la afirmación realizada por nuestro colega, lamentablemente ha sido cierto que la reforma y parareforma circundante terminó constituyendo una fuente nutricia importante para no pocos profesionales y supuestos especialistas en currículum. Hubo un momento en el que, incluso ciertos académicos, redujeron sus perspectivas sobre el currículum a los códigos tan inspiradores que los diseños elaborados por la administración propusieron. El currículum, cuando se hablaba de sus fuentes, quedaba confinado a las bases que tales diseños establecían como sus plataformas de legitimación y fundamentación (sociológicas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas), y a la hora de analizar sus dimensiones, al marco reflexivo y procedimental que tanto eco logró tener como forma sinóptica no sólo para incluir sino también para excluir interrogantes y dimensiones (qué, cómo y cuándo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar). Todavía más curioso podía resultar, incluso, que no se encontraran mayores dificultades para hacer compatible esta forma de codificar y definir la identidad del currículum y la proclamación al mismo tiempo de la adscripción a concepciones interpretativas y sociocríticas sobre el mismo. Lamentablemente, en efecto, se trató de algo más que una dependencia terminológica, pues a la postre lo que estas expresiones evidenciaban era uno de los efectos asociados, en un sentido, a etapas de explosión y desconcierto propio de la emergencia de nuevas perspectivas sobre un campo de conocimiento, y, en otro, a las propias limitaciones individuales o colectivas de asentar las propias posiciones y prácticas en plataformas debidamente digeridas y elaboradas. Algo similar ocurrió cuando, a propósito del desarrollo e implementación del dichoso currículum autoproclamado abierto, terminó entendiéndose por tal predicamento no más que los tres niveles de concreción y los proyectos institucionales de centros. Mala contribución, a mi modo de ver, supuso esta suerte de pleitesía intelectual a un modo particular, muy particular, de utilizar parte de la teoría curricular para dar cuerpo a una política circunstancial de reforma, y la consiguiente dejación del rigor conceptual que los estudios curriculares se han esforzado en mantener para sí a lo largo de los últimos años.

En todo caso, ese tipo de dependencia que acabo de denostar merece ser entendida como una dependencia ingenua, simplista, mal informada y menos aún ponderada. Hay en general, y también la hubo en nuestro caso en particular, otro tipo de dependencia mucho más sutil y acaso utilitarista. Es aquella en la que los teóricos y expertos, en aras de lograr poder e influencia, consienten en avalar políticas que no responden tanto a racionalidades sustantivas referidas a lo que son y deben ser los conocimientos teóricos puestos a disposición de las políticas cuanto, más bien, a plegarse a los imperativos de adornarlas, prestándoles los avales de pericia y racionalidad experta suficientes para mejor satisfacer sus propósitos, en no pocos casos utilitaristas. La teoría y teóricos curriculares, de ese modo, o no sopesan los equilibrios deseables que deben lograrse también en este terreno entre relevancia y utilidad, o sencillamente, por desconocimiento, temeridad o afanes de ser *útiles+, terminan aceptando un matrimonio de conveniencia en lugar de otro basado en buenos principios y sentimientos. Lo curioso de todo ello en nuestro contexto más reciente es que, formalmente, han sido los estudios curriculares los que han marcado la reforma, y los que, a resultas, han terminado pagando algunos platos rotos de sus despliegues y desarrollo conflictivos. Al tiempo, el pensamiento más genuinamente curricular, al no querer *entrar al trapo+ del utilitarismo, terminó confinándose en un espacio de presunta influencia más marcada por la distancia y la crítica que por su capacidad de inspirar decisiones y prácticas tomadas bajo el paraguas del

reformismo. Y, como en los espacios de la opinión pública y profesional resulta menos frecuente establecer análisis bien diferenciados, en alguna medida los platos rotos que tuvo que pagar una parte de los estudios curriculares que funcionaron como avales de una reforma particular terminaron, por extensión, abarcando al conjunto mucho más amplio de los mismos. El desgaste, por lo demás comprensible y natural, de los diseños curriculares y las políticas dispuestas para su desarrollo, desde los sistemas de apoyo y formación hasta las decisiones que apuntaron hacia el desarrollo del currículum por los centros, ha arrastrado también consigo una cierta pérdida de credibilidad de las *teorías+ que para muchos estaban detrás de los mismos. Una buena muestra, pues, del complejo juego de relaciones, beneficios y perjuicios que pueden afectar a experiencias de relaciones concretas entre el pensamiento curricular y las políticas educativas de las administraciones.

En estas coordenadas, por tanto, una propuesta como la que hace nuestro autor a propósito de atender también a nuestras relaciones con políticos y administradores es todo lo asumible que se quiera, pero es preciso advertir al mismo tiempo algunos de sus más que previsibles escollos. Resulta desde luego sumamente enrevesado, dicho sea incluso desde mi modesta experiencia profesional, establecer una línea de colaboración en la que sin caer en el diletantismo se formulen desde la teoría apuestas y propuestas viables contextual y políticamente hablando, pero que, al mismo tiempo, sin caer en la complacencia utilitarista, la teoría y los teóricos no renuncien a su función de crítica, denuncia y ampliación de la mirada conveniente para ir más allá de las retóricas simbólicas, la falta de compromisos profundos y el coyunturalismo político que tantas veces afectan a los lógicas e intereses de las administraciones, políticos y administradores. Es cierto que con esto el pensamiento curricular puede resultar incómodo, y por ello tributario de no pocas cotas de marginalidad. Lo contrario, sin embargo, conduciría por algunas sendas que llevan a relacionar las teorías y las prácticas políticas, también en nuestro terreno, bajo el paraguas del pensamiento único.

En resumidas cuentas, nuestros estudios curriculares, particularmente los cultivados desde el área de conocimiento que institucionalmente se ocupa de ellos, ofrecen muchos claros y algunas sombras. Unos y otras testimonian su dinamismo y vitalidad en los últimos años. Con focos muy elaborados y otros más descuidados. Con desafíos perennes de mirar al mismo tiempo hacia su constitución interna sobre criterios de relevancia, así como también a su proyección social y educativa bajo registros de influencia y utilidad, que no utilitarismo. No deben asustarnos, creo yo, sus relaciones problemáticas con ciertos ámbitos de práctica y prácticos, aunque sí hemos de reconsiderar, quizás con más ahínco, la naturaleza de ciertos desencuentros y los factores que pueden estar provocándolos. Algunos de tales desencuentros incluso se deberán acentuar en el futuro, sobre todo, por ejemplo, si ciertas políticas educativas terminan codificando temas y criterios para acometerlos como los que cada vez están más al día; en estas circunstancias, la teoría curricular habrá de seguir siendo eminentemente crítica, tanto para no caer en la estupidez intelectual como para no hacerse dependiente e ingenua respecto a los valores y repercusiones sociales y políticas que algunas políticas de la administración pretenden provocar. Así y todo, la reclamación de espacios y aspiraciones de independencia intelectual no debiera tener nada que ver con la falta de compromiso y decisión para proponer y trabajar con esquemas de pensamiento que también comporten estrategias de actuación transformadora. Sea como fuere, y aunque esto no nos sirve de consuelo, tensiones y balances similares también se formulan en otros contextos. Sear (1992: 211) alertaba hace poco, tratando prácticamente una cuestión similar, que **mientras algunos se esfuerzan en la reconceptualización del currículum (logrando así mayor*

legitimidad en la comunidad académica), otros influyen en documentar y dirigir el currículum en la práctica+.

3. De la supuesta decadencia y silencio curricular de ahora

Al tiempo que releía el artículo de Juan Manuel e intentaba, tomándolo como pretexto, hilvanar algunas reflexiones como las precedentes, me entretenía con deleite en apurar las últimas páginas de *El lápiz del carpintero* de Manuel Rivas. Al leer una de sus tantas frases cargadas de evocación, no pude menos que percatarme, experiencialmente, de la percepción selectiva de los acontecimientos (textos) de acuerdo con la sensibilidad de los esquemas de reconocimiento y significación de que uno dispone en un momento particular. Fue así como me resultó llamativa una frase como ésta: **como le había oído decir a un viejo brigada, el intelectual es como el gitano, una vez que cae no se amotina+.* Se trata de uno de los pensamientos que pasaban por la mente, no demasiado lúcida ni sensible a comparaciones odiosas por cierto, de Herbal, cabo que devolvía a Daniel Da Barca, tras su temporada en una cárcel sanatorio de Levante, a la prisión de San Simón cerca de Vigo.

Utilizarla aquí para concluir mis comentarios es, naturalmente, algo que sólo puedo hacer amparándome en los beneficios generosos de las metáforas. Pero, a decir verdad, me pareció oportuna para también terminar situando mis comentarios en ciertos registros textuales y literarios. El punto de anclaje en nuestro texto me lo ofrecen las apreciaciones finales que en el mismo se apuntan en el sentido de que, tras la transición, auge y apogeo de los estudios curriculares, y como consecuencia de aventuras como las allí relatadas y que presuntamente provocaron su caída, ahora nos encontraríamos en una etapa de desencanto y silencio, incapacidad para el amotinamiento. Desencanto, por sus despegues de la práctica (antes más focalizada por la didáctica), y el pago de ciertos tributos por ello; silencio, por lo varapalos recibidos al hilo de sus complicidades poco exitosas con la reforma.

Esta apreciación me ofrece ciertas dudas para suscribirla y me suscita, entonces, un nuevo pretexto para unas matizaciones finales. Desde mi punto de vista, no se trataría tanto de que los estudios curriculares no hayan llegado a consolidarse, sino, más bien, que, de nuevo, internamente se han ido configurando por la construcción dinámica de este tipo de saberes, y externamente, por muchas provocaciones que les han llevado a dirigir su atención a otras cuestiones nuevas que sólo en sus apariencias terminológicas podrían tildarse de no curriculares. Así pues, ni de desencantos, así sin más, ni de silencios se trataría. Antes al contrario, de nuevos desafíos y problemas, lo que es un síntoma de la vitalidad de un campo, y de otras voces sobre referentes que han saltado a la escena, lo que llevaría a precisar mejor la tesis del silencio.

Suscribo con nuestro colega, eso sí, el eco que se hace de un fenómeno, ampliamente observable en la literatura más allá de nuestros lares, que habla de un fuerte revisionismo en la teoría curricular, en las reformas, en la formación del profesorado, así como en otros tanto temas susceptibles de ser acogidos bajo la expresión estudios curriculares. En los años más recientes, optimismos todavía cercanos se han visto seriamente atemperados por los balances realizados sobre sus implicaciones, y también sobre algunos de los presupuestos en que se apoyaron. Concepciones y prácticas suscritas por modelos que parecían mejor fundados para entender la constitución, construcción y desarrollo del currículum, han quedado tamizadas por los impactos que han recaído sobre los intentos de implementarlos, tanto por la confluencia de

múltiples factores escolares como por las demandas y presiones cada vez más insistentes de otros de carácter más contextual. El optimismo prescriptivo que bañó a los estudios curriculares de hace unas décadas fue pronto corregido por otro que, aunque abjuraba de intervencionismos, no renunció a abrir vías de posibilidad y transformación asentada sobre nuevas reglas de juego y relaciones, sistemas de ordenación y regulación de la educación, responsabilidades y compromisos, a la postre, concepciones curriculares y políticas posteriores. Ciertamente es que incluso estos últimos, presididos por nuevos y valiosos emblemas como la democratización de la educación, la participación y descentralización, el desarrollo del currículum más atento y sensible a los contextos sociales y personales, la potenciación de los docentes o el enriquecimiento del currículum y la enseñanza, han terminado abriendo tantos y tan imprevisibles flancos que ahora se es consciente de sus virtualidades ambivalentes: en ciertas concreciones pueden llevar a mayor progreso social y educativo, en otras, a formas de regresividad y conservadurismo. La situación está provocando no pocos desconciertos teóricos, así como nuevas advertencias sobre sus resultados e implicaciones pedagógicas y sociales, sobre todo al desvelar las lógicas tan dispares, y contradictorias incluso, que pueden estar gobernándolos en contextos sociales, políticos e ideológicos determinados.

Este clima general también ha afectado a nuestros estudios curriculares, y bajo sus imperativos y desafíos creo que no cunde precisamente el desencanto huero ni tampoco la ausencia de los silencios. Más bien al contrario. En los últimos años, y permítaseme pasar por alto una amplia relación de fuentes que bien podrían destacarse, nuestros estudios curriculares se han hecho más y más incisivos en el análisis sociopolítico del currículum y las reformas, así como también en todo tipo de consideraciones sobre el juego de fuerzas que participan en unos y otros de sus contextos, condiciones y agentes de construcción y desarrollo. Seguramente seguimos con algunos focos *depresivos+, en el sentido que antes comentaba, pero entiendo que, en múltiples direcciones, el campo se ha ido consagrando, ampliando y enriqueciendo de manera muy aceptable. Una muestra de lo que digo podría apreciarse, por ejemplo, en las perspectivas y temas que han seguido entrando en el punto de atención de diversas producciones: desde la ponderación de los esquemas de diseño y desarrollo del currículum hasta el análisis de nuevos elementos que la sociedad de la información y la cultura postmoderna nos obliga a desvelar para mejor entender el mundo en que vivimos y las relaciones con el mismo de la escolarización de nuestros estudiantes; desde la vida interna de los centros, hasta la construcción de la identidad profesional y personal de los docentes, así como los nuevos escenarios emergentes en lo que atañen a su desarrollo profesional; desde los estudios evaluativos sobre aspectos y facetas de la reforma en curso hasta otros más sectoriales centrados en unas u otras formas de evaluación y control dentro del sistema educativo, desde las fiebres por la calidad hasta la búsqueda y afirmación de perspectivas que denuncian las coartadas de la misma contra la equidad. De nuevo podemos estar encontrándonos con ejemplos de *intelectuales+ que han acomodado sus perspectivas curriculares, organizativas y profesionales a ciertos lemas sacados de la chistera de la administración, pero también podemos advertir la presencia y contribuciones de otros que se han resistido a ciertos embaucamientos y siguen blandiendo las mejores armas de la crítica, la denuncia y la exploración de alternativas que no hagan borrón y cuenta nueva de todo bajo los imperativos de las últimas, efímeras e interesadas modas. Tal vez, en algunos casos, una moda de gerencialismo, también apreciable más allá de nuestras fronteras, ha terminado invadiendo terrenos en los que sigue, y debe seguir haciéndolo, acto de presencia el hablar sobre asuntos curriculares, sobre temas como la escuela pública en vez de tantas organizaciones que aprenden, sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sea como fuere, la proliferación de discursos, perspectivas y temas no es sino una manifestación más del carácter controvertido, polémico y vivo de un campo de conocimiento y de prácticas sociales y educativas como el que nos ocupa.

De ese modo, pues, mi apreciación final es que, a pesar de los pesares, nuestros estudios curriculares se encuentran en una etapa de crecimiento, con sus loables crisis, pero que, a fin de cuentas, me parecen positivas. En lo que sí coincido con nuestro interlocutor es en que, seguramente, no deberíamos incurrir en autocomplacencias sólo apoyadas en la actualidad, relevancia y rigor intelectual fuertemente marcado por visos de academicismos. Es preciso explorar otros frentes al tiempo, particularmente aquellos que surgen de asumir que al trabajo intelectual universitario, por relevante que pueda ser, siempre le faltará una pieza fundamental si no se proyecta más allá de sí mismo, si no contribuye a provocar otros contextos de producción de conocimiento y transformación social y educativa. Si ciertos desencantos y silencios curriculares se refieren a estas facetas, yo estaría en mejores disposiciones para asumir un diagnóstico como el que en nuestro texto se formula. Es de desear, entonces, que el pensamiento del cabo Herbal sea tan improcedente, aplicado a nuestro caso, como lo era en el relato de M. Rivas referido al Dr. Daniel Da Barca: él, como

buen intelectual, siguió amotinándose más allá del final de la novela, por encima de su aparente derrota. Tal vez ésta podría ser una de la mejores lecciones a aprender de la reciente historia de nuestros estudios curriculares. Otras reconstrucciones de la misma, que seguramente serían procedentes, podrían contribuir a subrayar esta u otras complementarias.

Referencias

- Bacharach, S. Masters, F. y Mundell, B. (1995). Institutional Theory and the Politics of Institutionalization: Logics of action in school reform. En Ogawa, R.T. (ed.). *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol. 3. Londres: Jai Press Inc.
- Barthes, R. (1966). *Crítica y verdad*. Madrid: Siglo XXI, 1972.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there*. Nueva York: Teachers College Press.
- Montero, L. y Vez Jeremías, J.M. (eds.) (1994). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ed., 2 vols.
- Pinar, W.F (1992). 'Dreamt into existence by others': Curriculum theory and school reform. *Theory into Practice*, 31 (3), 228-235.
- Popkewitz, Th.S (1997). Educational sciences and the normalization of the teacher and child: Some historical notes on current pedagogical reforms. *PH* 30 (2), 387-412.
- Reid, W. (1986). Curriculum theory and curriculum change: What can we learn from history. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (2) 159-166.
- Reid, W. (1997). Conceptions of curriculum and paradigms for research: The case of school effectiveness. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12 (3), 212-227.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- Rivas, M. (1998): *El lápiz del carpintero*. Madrid: Alfagura.
- Sears, J.T. (1992). The second wave of curriculum theorizing: Labyrinths, orthodoxies, and other legacies of the glass bead game. *Theory into Practice*, 31 (3), 210-218.