

## TIEMPO Y CONTEXTO DEL DISCURSO CURRICULAR EN ESPAÑA

Antonio **Bolívar**

*Universidad de Granada*

*\*Time present and time past  
Are both perhaps in time future  
And time future contained in time past.  
If all time is eternally present  
All time is unredeemable+ (T.S. Elliot, 1934, \*Burnt Norton+).*

Recurriendo a motivos presocráticos (\*el camino arriba y abajo es uno y el mismo+, dice un famoso fragmento de Heráclito), el gran poeta inglés T.S. Elliot encabeza su célebre poema \*Burnt Norton+, con las palabras que sirven de lema a este trabajo, y que nuestro José María Valverde (en \*Cuatro cuartetos+) vertió como \*El tiempo presente y el tiempo pasado / están quizá presentes los dos en el tiempo futuro / y el tiempo futuro contenido en el tiempo pasado. Si todo tiempo es eternamente presente / todo tiempo es irredimible+. Aparte de recordarnos también motivos nietzscheanos (eternidad de lo inmanente), precisamente por su común origen presocrático, me ha parecido pertinente **B**por lo que voy a argumentar a continuación**B** entrar con ellos, en esta revisión histórica de los estudios curriculares en España.

Qué hayan podido ser y cuál sea el futuro de los estudios sobre el currículum en España está **B**entonces**B** irremediamente contenido en el presente, que es solidario de nuestro pasado inmediato. Como decía Hannad Arendt (1996: 16), en un texto que he recordado en otras ocasiones, el pasado *\*no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia delante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado+*. Revisar, pues, los estudios curriculares en España habría de suponer, pensando en el futuro, volver hacia el pasado. Uno de nuestros problemas ha sido, precisamente, que más allá del espacio y el tiempo, queriendo romper con ellos, se ha pretendido construir un futuro **B**un tanto extemporáneamente**B** desdeñando el pasado, dentro de la ebullición de nuevas perspectivas y líneas de investigación que en el período que revisamos han ido entrando, y **B**por ello mismo**B** con la consiguiente descontextualización. La construcción del discurso, al no estar siempre debidamente asentada, podía llevar una cierta *\*evolución errática+*, que dice J.M. Moreno.

El largo tiempo de silencio, impuesto tras la II República, da lugar a que en pedagogía **B**por emplear una analogía de Félix de Azua aplicada a la filosofía española del período**B** lo que no olía a sacristía provenía del melonar. Ello fue el resultado de restaurar la vieja idea medieval (*ancilla theologiae*) de que los fundamentos educativos debían estar en la filosofía y la teología (dentro del más rancio escolasticismo), al tiempo que un modo de ponerla al servicio (control) del llamado \*Régimen+. Si algo puede salvarse en el campo didáctico son los inicios experimentales, aún cuando fueran débiles metodológicamente. Precisamente, en este contexto de penuria intelectual, una forma **B**no siempre comprendida**B**, de salirse del \*espiritualismo (tomismo)+ dominante fue, como sucedió en Filosofía, el neopositivismo. Además, por su presentación con una ingenua neutralidad ideológica (*wertfreiheit*), era una estrategia sutil y posible en esos momentos. Otra, ya de ruptura, al final del franquismo, fue la

irrupción de los movimientos de pedagogía europeos, que vinieron a cubrir la tradición que faltaba, arraigando en los grupos de enseñantes más comprometidos, necesitados de apoyarse en alternativas a la situación heredada.

El problema **B**que señalaré**B** con la introducción del discurso curricular anglosajón en España, es que, en algún sentido, supuso cortar con ambos. Coqueteando con el neopositivismo primero y rompiendo decididamente después, como comentaremos. Con los movimientos alternativos europeos, en algún sentido, también. Basta releer los autores que Jesús Palacios (1979) recogía en su libro para darse cuenta que casi todos eran europeos. Y aquellos que después han formado parte del discurso curricular (Gramsci, Bourdieu, Freire) lo han sido cuando los correspondientes curricularistas americanos los han retomado. )Donde fue a parar, tan pronto, todo el discurso **B**por ejemplo**B** de la pedagogía institucional de Lobrot, Oury o Vásquez?. Es cierto, no obstante, que, en lugar de estos movimientos más ideológicos, entraron otras líneas de renovación más profesionalizadora, en especial **B**a partir de 1982**B** con la difusión del movimiento de investigación-acción.

En fin, por causas que J.M. Moreno apunta y otras que aquí completaremos, el caso es que el descubrimiento y la importación del discurso curricular supuso buscar la salvación (por decirlo con la analogía orteguiana) en la literatura angloamericana (desdeñando, ahora, a la Europa continental), donde los niveles de reflexión educativa habían alcanzado unos grados capaces de ahuyentar a nuestros *dilettanti* provincianos o, en cualquier caso, de establecer un orden conceptual, en medio del guirigay dominante. Pero **B**de este modo**B** se acudía a un discurso que, como todo discurso, respondía a unos condicionantes, prácticas y contextos que no eran los nuestros. El peligro de teoricismo, de \*eslabón perdido+ que dice J.M. Moreno, era **B**por ello**B** evidente. En otros casos, más castizamente, se podía caer en lo que nuestro gaditano José Cadalso llamó \*eruditos a la violeta+, que \*no se deben confundir con los verdaderos sabios+, es decir con los intelectuales, que piensan en situación, comprometidos con su circunstancia.

Nuestros problemas en la conceptualización y desarrollo de la investigación curricular provienen de haber tenido que quemar sucesivos territorios recientemente explorados, sin haber dado tiempo a que crecieran algo, para que **B**al menos**B** pudiera más fácilmente prender el fuego. Al calor de la siempre última literatura anglosajona (y un modo de destacar en la Academia ha venido siendo estar \*a la última+), aquello que había empezado a nacer, ya podía ser criticado (y superado). Pero la verdadera \*aufhebung+ hegeliana no es negar/borrar sino conservar lo criticado, \*en tanto ha entrado en unidad con su opuesto+, decía Hegel en su *Ciencia de la Lógica*. Más castizamente, como decía otro andaluz (Juan de Mairena), hemos podido estar de vuelta sin haber logrado llegar: \*porque ya es mucho ir; volver, (nadie ha vuelto!+.

Ante el drama de tener que liberarnos de ese pasado oscuro, un tanto huérfanos, sin tradición y memoria compartida que es la que crea comunidades discursivas; hemos sufrido la falta de echar raíces, de que habla magistralmente S. Weyl, al tener que ir cortando los sucesivos cables con lo que nos precedía. A falta de una memoria común compartida, que es la que crea una comunidad discursiva, los riesgos de personalismo han sido evidentes. En este contexto, cabría plantear )Cuál ha sido la *identidad* de los estudios curriculares en España, o **B**más ampliamente**B** de la investigación educativa?. Propiamente, estimo, no existe o no se ha podido construir, al haber estado al arbitrio de sucesivas olas migratorias de pensamiento. Y si bien cabe argumentar como superflua esta cuestión, en una época de globalización del capital

(y mundialización del pensamiento), no lo es tanto si pensamos que Alemania, Italia o no digamos Francia, sí que tienen su propia identidad. La Didáctica académica, en los veinte años que revisamos, ha operado con una reiterada falta de contexto; cuando sólo la reabsorción de la propia circunstancia podía motivar un discurso propio.

J.M. Moreno propone hacer una historia \*externa+ de los estudios curriculares en España. No estoy seguro de que sea acertado llamar \*historia externa+ a la teorización curricular, entendiendo la cara interna como la praxis curricular. Más bien, en teoría de la ciencia, se entiende que la reconstrucción de un campo científico puede hacerse desde un punto de vista interno (modo de justificación o lógica de la investigación científica) o externo (contexto de descubrimiento o historia de la ciencia). Mientras desde la concepción heredada (neopositivismo) es posible separar la historia externa (social, profesional) de la interna, quedando la primera como una nota a pie de página o, en cualquier caso, \*irrelevante para la comprensión de la ciencia+ (Lakatos, 1974: 12); justamente la nueva filosofía de la ciencia, que iniciara Kuhn, muestra que no se pueden comprender los desarrollos internos de un campo científico sin el contexto social (*Weltanschauung*) en que tiene lugar (Echevarría, 1994). En este aspecto soy más kuhniano y, como defiende el propio Stephen Toulmin, estimo que las actividades de los científicos como grupo social dentro de una sociedad no son irrelevantes para el propio progreso del conocimiento, y la sociología de la ciencia ha hecho importantes contribuciones en este sentido. Por eso, voy a mezclar indistintamente aspectos internos y externos para hacer una reconstrucción (personal) de lo que han sido los estudios curriculares en España, aún siendo consciente de que los historiadores exigen una perspectiva temporal más amplia de quince años, para dar cuenta histórica. Quizás, también, en un plazo temporal de medio siglo, algunas de las pequeñas sagas e intrigas, que hoy nos (pre)ocupan, se puedan haber borrado como un rostro en la arena, es decir, sin dejar huella. A este respecto, por ejemplo, ¿qué pasó de la \*Paidología+, tan importante hace sesenta años?.

La tesis fuerte que defiende J.M. Moreno es que \*hablar de Currículum implica situarse en un determinado marco sociopolítico, administrativo y cultural+, que no es el nuestro, por lo que su traslación al contexto español no ha dejado de presentar problemas, pese a los sucesivos consejos \*piadosos+ que todo tratadista formulaba, al comienzo de sus escritos, de querer inscribirlo debidamente. Este será un primer motivo de mi comentario. Quiero mostrar la ambivalencia de que, al tiempo que fue oportuna su entrada, máxime si se amplía la mirada a los países de nuestro entorno, por qué pueda haber estado un tanto descontextualizada. En segundo lugar, aparte de comentar las razones que han llevado a la imposición de una determinada \*ortodoxia curricular+ con la Reforma, quiero destacar qué graves consecuencias (por acción u omisión) ha podido tener para la Didáctica. Y, en último extremo, qué posibilidades teóricas y prácticas quedan a la Didáctica.

Premeditadamente, para darle un tono polémico a estas reflexiones, acentué en exceso algunos aspectos, que **B**soy consciente**B** quizás convendría haber matizado más. Serán sucesivos escorzos, marcando más las desventuras que venturas, que no aspiran a componer el cuadro completo. Justo el sentido que quiere tener este número monográfico es suscitar una reflexión autocrítica en el Área. En lugar de una monolítica representación de lo que hayan sido los estudios curriculares en España, menos aún dualística, quiero mostrar la polifonía de voces y enfoques que, al hilo de los sucesivos influjos anglosajones, se han ido produciendo.

## Haciendo memoria: Empirismo neopositivista frente al espiritualismo

Nuestra tradición teórica en Didáctica Bpreciso es reconocerloB era muy débil, tras el exilio provocado por la guerra civil. En el período previo a los setenta, antes de que se genere toda la literatura sobre programación, que ya era Ba veces, sin saberloB curricular, )con qué podemos quedarnos?, )acaso la \*ontología de la educación+ de A. Pacios?. Fernández Huerta (1983), con su peculiar modo de narrar, ha realizado como protagonista una revisión del período hasta 1973, destacando los inicios de la línea experimental y, especialmente en los sesenta, el enfoque tecnológico en enseñanza individualizada y programada, así como el tema de la creatividad innovadora. El capítulo VIII que le dedicaba García Hoz, en aquella ordenación \*made in Spain+ de los saberes pedagógicos (\*Principios de pedagogía sistemática+), leído hoy, es un tanto descorazonador (no llega más lejos de Comenio, Herbart y Willmann). Y curiosamente muy dirigido contra la posible vehemencia teórica a que pudiera aspirar, ocupando territorios que no le pertenecerían: es una \*ciencia parcial+ dentro del proceso educativo cuyo espacio, como \*ciencia técnica+, no debe rebasar. En gran medida, más allá de las viejas glorias (Lay, Meumann, Claparède, Buyse), también aquí éramos dependientes de manuales sudamericanos (Hernández Ruiz, A. de Mattos, Nerici, etc.), con las traducciones alemanas que se van iniciando (Stöcker) o, más recientemente, italianas (R. Titone, 1966).

En este contexto, el enfoque técnico-experimental Bingenio primero y el neopositivismo despuésB venía a desempeñar, como apuntábamos antes, un modo de crítica (o, al menos, de \*limpieza+) a aquellos que seguían comentando en sus *lectio* el \*De Magistro+ y a los discursos oscurantistas y espiritualistas, entonces dominantes, desde la cesión que, tras la Guerra civil, se había hecho del campo pedagógico y filosófico a la ideología religiosa (Juan Zaragüeta o Ángel González Álvarez). Los análisis conductuales del proceso de enseñanza-aprendizaje venían a deslegitimar Ben parteB la \*pedagogía de la lucha ascética+. Pues bien, al modo como la introducción del neopositivismo lógico en Filosofía (por el Círculo de Valencia, encabezado por Manuel Garrido y la revista *Teorema*) venía a cuestionar todo el tomismo, ya sea por la lógica formal, filosofía de la ciencia popperiana o por la filosofía del lenguaje analítica; la llamada pedagogía por objetivos y enfoques experimentales venían a poner fuera de sitio la teorización tomista. Y puesto que de genealogías y biografías estamos hablando, permítaseme la comparación, pues no hablo de oídas sino que en esos momentos (1973-76) estudiaba en Valencia al tiempo Lógica y Filosofía de la Ciencia con Manuel Garrido y Didáctica con José Luis Rodríguez Diéguez. Fuera de contexto y del túnel del tiempo es fácil hacer críticas, pero las referencias temporales y contextuales debían ser inexcusables en una revisión de los estudios curriculares en España. De hecho, en el gremio filosófico, por muy habermasiano que se sea, nadie suele discutir el papel crítico que el neopositivismo tuvo frente a la Filosofía neotomista establecida.

En los años 1960-75, \*empirismo+ versus \*espiritualismo+ llegaron a ser dos orientaciones básicas de las ciencias de la educación, de modo parecido a la oposición que se había dado en Alemania entre la \*empirisch-analytische Pädagogik+ y la \*geisteswissenschaftliche Pädagogik+. En los años siguientes (1978-81) vivimos, como salida, nuestra particular connivencia con el neopositivismo. Estábamos en un momento en que, salidos de la postración que habían tenido las ciencias pedagógicas, se buscaba un reconocimiento profesional, y una forma de lograrlo era certificar su cualificación científica. Una vez que los cánones duros de ciencia habían sido debilitados por la nueva filosofía de la

ciencia, se podía acudir a ella para justificar la condición \*científica+ de la enseñanza. En este momento comenzó a ser una exigencia (que aún pervive en los Proyectos docentes universitarios) justificar epistemológicamente como se podía, en primer lugar, dicha científicidad. Hoy, de vueltas a Descartes, pensamos, dicho con Taylor (1997), que la epistemología debe ser superada.

En todo un conjunto de especificaciones se argumentaba que la Didáctica no es ciencia y tecnología, \*pero está en camino de serlo+. Se añoraba contar con una teoría (modelo) unificadora satisfactoria, expresión de un único paradigma, una nueva \*episteme+ o un \*Newton+ que la hiciera entrar en el camino seguro de la ciencia. En fin, aunque no era una disciplina compacta, sino difusa, es ahora mismo una \*disciplina posible+, se decía recurriendo a la conocida distinción de Toulmin. Era un momento en que se aspiraba (Gimeno, 1981: 27) a que la enseñanza llegara a convertirse en una \*técnica debidamente apoyada en unas concepciones teóricas científicas+, aún cuando \*la enseñanza no es hoy una práctica científica ni tiene teoría propia coherente+. Se pretende convertirla en una \*tecnología+ (Mario Bunge o Quintanilla *dixit*), que no es una técnica artesanal, sino fundada en un saber científico previo. Estamos en una coyuntura en que el sueño de construir una \*ciencia de la enseñanza+, con una complejización progresiva de modelos, pudiera integrar todas las variables. Es lo que, en una buena imagen, Philippe Meirieu ha simbolizado como el sueño de un gran ordenador donde pudiéramos introducir todas las variables (y los modelos complejizados con sucesivas flechas querían simbolizarlo), que nos permitieran obtener, en función de los objetivos previamente definidos, las acciones precisas e incontestables a realizar.

En este contexto, en que el neopositivismo tenía un papel crítico, se trató de fundamentar epistemológicamente la técnica y normatividad de la enseñanza en Popper, Mario Bunge, Moore y otras mezclas, olvidándose de todo el ángulo moral (que no sería científico); que hoy nos parecen un tanto ingenuas, cuando no irrisorias. El saber fenomenológico o interpretativo es rechazado como método de conocimiento científico, justo cuando la obra filosófica que condicionará la orientación interpretativa (*Verdad y Método* de H.-G. Gadamer) se acababa (1977) de publicar en castellano por una editorial salmantina. La versión de la nueva filosofía de la ciencia que Miguel Ángel Quintanilla había hecho (con una particular mezcla de Piaget-Popper-Kuhn-Lakatos y Gustavo Bueno) llega a ser más citada que cualquier otro autor. Y es que, si bien es evidente que las reformulaciones del positivismo lógico, por parte de la nueva filosofía de la ciencia (Popper, Kuhn, Lakatos, Feyrabend, Hanson, Toulmin, etc.), ofrecían bases para poder acoger como ciencia la teoría de la enseñanza, permanecían aún presas dentro del positivismo (ciencia unificada o monismo metodológico: los mismos criterios rigen para ambos campos). Incluso, aplicar la teoría de los paradigmas al campo educativo, si se hace en sentido fuerte, era una muestra más de este positivismo reformado, que no se abandonaba del todo.

La llamada \*pedagogía por objetivos+, en efecto, tuvo su sarampión al calor de la reforma educativa de 1970 y su fiebre programadora. También fue nuestro primer modo de introducción de la teoría curricular, en una forma particular de entenderla (la versión tyleriana, a cuya crítica Gimeno dedicaba el cap. II de su libro). El tema curricular, en efecto, entró mezclado con la programación y tecnología didáctica. Así, una de las primeras presentaciones del currículum en su perspectiva histórica (Kliebard, 1978) que leí, apareció en un texto que traducía \*currículum+ por \*programación+ (Witt, 1978). Pero bueno, así es como

entró la cuestión curricular, en Bélgica (De Landsheere), en Francia, Italia o Alemania (asociado al *Lehrplan*). Se resaltó una de sus caras (eficiencia social y behaviorismo) y no la otra: una pedagogía diferenciada, individualizada o, como se decía en España (con la ideología opusdeista), \*personalizada+. El \*mastery learning+ o pedagogía del dominio, como quiso mostrar Huberman (1988) ya demasiado tarde, era un modo de lograr una escuela efectiva. La crítica a dicho modelo ya se había venido haciendo en el contexto anglosajón, y en el más cercano francés (Hameline, 1979).

En cualquier caso, el libro de Gimeno en 1982 (año del cambio político) venía a poner punto final al neopositivismo, al menos en su versión más dura. En el libro se sistematizan las sucesivas críticas que, siguiendo la literatura angloamericana, se habían aducido al modelo de objetivos, al haber entrado en crisis los soportes epistemológicos (positivismo-operacionalismo), psicológicos (conductismo) e ideológicos (tecnocracia). La versión restringida que finalmente, en aras de difusión de la técnica, se impuso, como formato curricular más que como modelo, suponía cifrar la enseñanza en una racionalidad de los medios más eficaces (*zweckrationalität*), que Bcomo acciones estratégicasB dejaba fuera la discusión de los fines mismos (*wertrationalität*), que decían Weber o Habermas. La supuesta neutralidad ideológica era un mito, implicando una determinada concepción de la enseñanza.

Más grave para el futuro es que, con la racionalidad de los medios, se había empobrecido el discurso didáctico. El enfoque empírico-analítico privó a la Didáctica de explicitar una dimensión teórica fuerte, que había sido también una de sus señas de identidad desde Herbart. Concentrándose en los medios se olvidó fundamentar, críticamente, los fines mismos. Por eso, en la medida que a este enfoque se le cuestionen seriamente los fundamentos psicológicos de base, la propia eficiencia, y haberse limitado a metodologías o técnicas de cómo enseñar, se habría conducido a un cierto callejón sin salida. La Didáctica, dicho un tanto radicalmente, se había quedado sin discurso; como el cierto silencio de algunos de sus cultivadores venía a darlo a entender. Fue entonces, justo, cuando la teoría curricular, en versión no tyleriana, afloró como una amplia avenida, un cierto \*descubrimiento+ que venía a suplir espacios vacíos. Las potencialidades teóricas de la Didáctica, tras su unión con el neopositivismo, y su crítica posterior, habían quedado seriamente debilitadas, como comentaré en el apartado final. Esto puede explicar la pregunta que, se hacía sin comprender, Fernández Huerta (1990: 20): \*)*Por qué tales apegos al 'currículo' y tales despegos u omisiones de la Didáctica?+*

### **Discurso curricular: Tiempo y contexto**

El Currículum Bcomo documentó, entre otros, KliebardB surgió como una forma de regular institucionalmente (administrativamente) la práctica docente. De hecho, la teoría del currículum se despliega a medida que el desarrollo económico-social, en la segunda mitad de nuestro siglo, va requiriendo la progresiva reforma de los contenidos y disciplinas escolares para que respondan a las nuevas necesidades o demandas. De este modo, el Currículum aparece como un *modo de organización administrativa* y burocrática de la educación en primer lugar, y como campo de reflexión sobre lo que debieran ser los conocimientos educativos para cada nivel o etapa, posteriormente. En este sentido el estudio del currículum, como espacio de innovación y elaboración teórica, ha sido dependiente de las reformas escolares en el capitalismo moderno. Por eso, puede no ser causal que el pensamiento

curricular entre en España con motivo de las dos grandes reformas: LGE de 1970 con la programación por objetivos, ausente de un marco ampliamente curricular; y Ba partir de las experiencias de Reforma de 1983B con enfoques alternativos de teoría curricular.

Pero el Currículum, como señalaron en una acertada sentencia Tanner y Tanner, tiene un largo pasado y, sin embargo, una corta historia. No sólo ha existido como práctica, sino como propuestas curriculares. Por remontarnos a lo más lejano en la modernidad, cabe considerar que ya el *Informe sobre la Instrucción Pública* elaborado por M.J. Quintana por encargo de las Cortes de Cádiz (1812), que dará lugar a una ordenación general del curso de la enseñanza (*Proyecto de arreglo general de la enseñanza pública*, 1814), formula nuestra primera propuesta curricular (qué se ha de enseñar/aprender en la primera y segunda enseñanza) de los objetivos y contenidos del currículum. En cualquier caso, escasamente tuvimos en todo el XIX programas curriculares oficiales, fueron los manuales escolares (muchos de ellos publicados precisamente bajo el título de *Programas*) los que Bde hechoB ejercieron (y ejercen?) el papel de currículum nacional. No en vano la propia Ley Moyano determinaba que tales textos debían ser fijados por el Estado. La no existencia de programas oficiales convenía conjuntamente al liberalismo como a los conservadores, dado que era la aprobación oficial de los libros de texto para unos, o la libertad de elección de textos para otros, la que permitía Bde hechoB regular el currículum. Cuando Lorenzo Luzuriaga en los años 1928-30 ejerce la labor de dar a conocer los currículos de otros países (Francia, Italia, Alemania, Austria, Bélgica, Suiza-Ginebra), en el afán orteguiano de poner a España a la altura de Europa, los llama *Programas escolares y planes de enseñanza*.

La introducción del currículum como concepto en español, como indica Moreno, se hizo a través de Iberoamérica, que no sería \*puerta de atrás+, puesto que lo mejor de la cultura europea y anglosajona, y no sólo pedagógica, incluida la Didáctica, venía en aquellos años a través de las traducciones sudamericanas. Furlán y Pasillas (1996) señalan que a partir de 1968 se expande la noción de currículum en Hispanoamérica, por dos vías: traducción de obras anglosajonas, donde se conserva el término curriculum/currículo, y Seminarios y cursos que, apoyados por organismos educativos internacionales, contribuyen también decisivamente a extender la noción. Lo relevante aquí es que, más que un cambio de nombres (planes o programas por currículum), la introducción del *corpus* teórico curricular supone un *enfoque propio* de entender la realidad educativa, donde los fenómenos del aula y acción didáctica son enclavados en un contexto más amplio, que los conforman o Bal menosB condicionan. Como había dicho Ortega, \*cada palabra nos es una invitación a ver las cosas que ella denomina, a ejecutar el pensamiento que ella enuncia+. El significante comporta unos significados. Y, en ese sentido, la innovación semántica de currículum conlleva una lente conceptual nueva de ver la escolarización.

Por eso, como señalaba Gimeno, presentando al público español la obra de Lawrence Stenhouse (1984: 10), \*entre nosotros no se ha generado un pensamiento curricular porque ni era necesario ni tampoco venía motivado por la práctica de decidir e implantar planes de estudio en la realidad escolar+. Y, desde este punto de vista, no es un azar histórico que, en un momento en que se reclaman cambios democráticos en la educación, entre plenamente el discurso curricular. Los grupos comprometidos del profesorado demandaban una mayor autonomía y capacidad en la toma de decisiones sobre *qué cultura* merece ser enseñada, sin quedar relegado a instrumentalizar metodológicamente *lo que* la administración educativa prescribe. Por eso, a pesar de lo que vamos a decir después sobre una posible

descontextualización, la irrupción del discurso curricular es oportuna en la medida que el discurso curricular podía dar respuesta a dichas demandas, que coincide justo en el tiempo con el cambio político (1982-83). Como analiza Popkewitz (1996: 149) en relación con el caso sueco, parecido al español, \*allí donde una fuerte planificación estatal ha dado paso ahora a una planificación centralizada/descentralizada la idea de currículum tiene sentido en la medida en que reestructura la identidad del maestro+.

Como recensiona J.M. Moreno son claves los años 1981-1984. No sólo los libros y trabajos académicos, baste recordar **B**por su impacto**B** el Congreso de Didáctica de la Manga del Mar Menor de 1982. Si en 1981 aún se confiaba (dentro del sueño neopositivista) en una teoría (científica?) de la enseñanza, en 1982 se produce una ruptura decidida con el positivismo en la enseñanza, y en 1983 los estudios curriculares entran con toda su fuerza, recogidos en aquel buen *reading* (aunque con deficiente traducción) de los profesores J. Gimeno y A. Pérez, cuyo protagonismo en esta empresa es indiscutible. En 1984 el profesor Escudero y María Teresa González ofrecieron una \*plataforma teórica para la reflexión sobre la innovación+, donde aplicaban los paradigmas curriculares al campo de la renovación pedagógica. Este breve espacio de tiempo explica las posibles contradicciones e indefiniciones conceptuales que J.M. Moreno detecta.

Si tal fue el \*kairós+ u oportunidad de la introducción de la teoría del currículum, ¿cual era el problema? **B**No tanto la dependencia de la literatura anglosajona, sino que, como construcción social que respondía a unas prácticas previas, precisaba una pertinente contextualización. Como reconoce Thomas Popkewitz (1996: 130), con motivo de la introducción del \*currículum+ y profesionalismo en la reforma educativa sueca, \*son conceptos tomados de las tradiciones angloamericanas de gobernación de la educación. Estas tradiciones tienen un fuerte contraste con las anteriores prácticas estatales europeas continentales+. De este problema son conscientes los propios curricularistas españoles. J. Gimeno (1988: 39) alertaba al comienzo de su tratado que, por no poseer una teoría del objeto pedagógico llamado currículo, \*para nosotros exige descubrir las condiciones básicas en que esa realidad se produce, como algo prioritario desde el punto de vista del compromiso del pensamiento con la acción y con la realidad histórica, antes de buscar la extrapolación de teorizaciones elaboradas desde otros contextos prácticos (...) que pueden despistarnos y alejarnos de las condiciones de nuestra propia realidad+.

J.M. Escudero en un amplio manuscrito (120 pp. en la versión que manejo, fechada en abril de 1983), que circuló entre los departamentos universitarios aunque no llegó a publicarse, presentó un amplio panorama histórico-conceptual de la teoría curricular, clarificando los diversos niveles e instancias del currículum, como \*campo de estudio y como parcela de la realidad sobre la que se construye y define dicho campo+. En aquel manuscrito, también advertía del posible peligro de \*colonialismo curricular anglo-americano+, que por su necesaria contextualización, podría dar lugar a esperpentos: hablar, siguiendo a Schwab, del \*estado moribundo del currículum+, cuando aquí era sólo un *nasciturus*; o de \*reconceptualización+ del currículum, cuando aún no había sido mínimamente conceptualizado. Habría que tener cuidado con traducir sin más. Por eso, en lugar de forzar nuestra realidad con dichas categorías foráneas, proponía como programa para los próximos años, utilizarlas para \*iluminar+ nuestra realidad o para equiparnos para dicho análisis, pero inaugurando nuestro propio campo del currículum.

Hubo intentos de insertar, con los problemas propios que conllevaba, la nueva perspectiva curricular con la tradición didáctica española. Podría poner el ejemplo del libro de Miguel Ángel Zabalza de 1987 *Diseño y desarrollo curricular*, de amplia difusión (como muestra, las múltiples ediciones) y que, en cierta medida, avanzó algunas ideas (Zabalza, 1991) que después se pusieron en circulación en el diseño curricular de la Reforma. No en vano sus fuentes de apoyo no son exclusivamente anglosajonas. Allí desarrolla, por sucesivos niveles, el currículum (acentuado), programa y programación. Al fin y al cabo, como recordó en su momento Rodríguez Diéguez (1983: 546), en castellano contamos con el término \*programa+ para el conjunto de contenidos previstos para ser desarrollados en el aula. En efecto, el punto de encuentro entre didáctica y currículum, como lo fue en Alemania, era el plan de enseñanza (*Lehrplan*), que implica conjuntamente una selección del contenido y una disposición de los elementos de enseñanza-aprendizaje. Pero los problemas de esta conexión con nuestra tradición es que **según el *received view*** los tres (o los sucesivos anillos concéntricos a partir del aula) son currículum. Por eso, propiamente, el concepto estricto de currículum se restringe aquí al \*conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela cada año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones+ (Zabalza, 1987: 14). Esos pasos, inscritos ya en el desarrollo curricular, son el programa y la programación. El programa (recuperando lo que, por ejemplo, siempre se había entendido y, más en concreto, los Programas Renovados) representa la cultura común que la administración regula y prescribe para las etapas educativas. La adecuación a nivel de cada centro y aula del programa oficial es propiamente, con una función mediadora, la programación. El haber puesto el centro escolar como \*la unidad social, funcional y organizativa de referencia en la programación+, es quizás una de sus mayores virtualidades.

Unos años antes el gran didacta mexicano Angel Díaz Barriga (1984) sostenía, de modo paralelo, que es en la construcción misma de un programa donde se efectúa la vinculación entre la Didáctica y el Currículum. El programa de estudios se configura en el espacio de articulación de ambos: la Didáctica estudia, desde la perspectiva del método y del contenido, los problemas de enseñanza y aprendizaje; por su parte, desde el Currículum se abordan los fundamentos para la construcción de un proyecto curricular y las relaciones entre los diferentes contenidos o materias. De este modo el Currículum puede proporcionar un marco amplio de referencia para la elaboración de programas educativos, siendo la tradición didáctica la que proporcione medios para implementarlo.

Hubo otros medios de difusión de los estudios curriculares en los ochenta. Aparte de los libros que ya comenta J.M. Moreno, cabe resaltar el papel de las nuevas revistas que surgen, la mayoría posteriormente desaparecidas (excepto *Cuadernos de Pedagogía*). En primer lugar, *Educación y Sociedad* (1983), dirigida por Mariano Fernández Enguita, fue un importante órgano de difusión en castellano de perspectivas críticas y sociológicas sobre el currículum. La *Revista de Innovación e Investigación educativa*, aparece en 1986 editada por el ICE de la Universidad de Murcia, dirigida por J.M. Escudero, con la voluntad de recoger \*los fenómenos y procesos de cambio, reforma e innovación educativa+, que están \*constituyéndose en los últimos años como una de las áreas más atractivas para la teoría, investigación y práctica escolar+ (Introducción al núm. 1), de modo que pudieran contribuir a analizar los múltiples procesos de cambio introducidos en la educación en España. Ese mismo año se celebra (noviembre, 1986) un importante *Symposium sobre Innovación Educativa*,

organizado por el ICE de la Universidad de Murcia, en el que participan cualificados representantes de la innovación educativa: Michael Fullan, K. Leithwood, J. Olson, M. Huberman, P. Holly, D. Hopkins; al tiempo que permite dar cuenta de los programas institucionales en marcha (Proyecto Atenea, Reforma del Ciclo Medio y de la E.G.B., de las EE.MM., Centros de Profesores).

Cabe, también, hacer referencia al intento de apropiación del campo, o al menos de la posibilidad de intervenir en él, por parte del profesorado universitario reclasificado como de Teoría de la Educación. Como se justificaba (Sarramona, 1985): \*Tras la lectura de recientes definiciones de 'currículum' es fácil llegar a la conclusión de que el currículum 'lo es todo' (...). Con esta concepción gestáltica del currículum, lógico será que se deban ocupar de él todos los especialistas de la educación+. Aparte de que la Gestalt tuvo poco que ver con el currículum, evidentemente el currículum, como un ámbito de estudio, que se correspondía con \*lo pedagógico+, podía ser tratado desde la Teoría de la educación. Otro asunto es cómo se haga, porque o se hace una reflexión actual sería o una vieja antropología de la educación. **B**bajo la cubierta curricular **B** puede aportar poco. Más interés, en esta dirección, ha tenido la introducción de la *Historia del currículum* (núms. 295 y 296, 1991, de la *Revista de Educación*, dedicados monográficamente a \*Historia del currículum+), que ha supuesto reenfocar la tradicional Historia de la Educación. Por decirlo en palabras de Kliebard y Franklin, la historia del currículum es el análisis de los procesos por los que los grupos sociales a lo largo del tiempo seleccionan, organizan y distribuyen conocimientos y creencia a través de la instituciones. El IX Coloquio de Historia de la Educación (Granada, 1996), dedicado al tema \*El currículum: historia de una mediación social y cultural+, así lo muestra.

#### *Ampliando la mirada a los países de nuestro entorno*

Y, sin embargo, ampliando la mirada a lo que ha pasado en los países de nuestro entorno, las cosas cambian. El caso más ejemplar es *Alemania*, justo donde había una tradición más fuerte de la Didáctica (no en vano fue constituyente). El marco conceptual del currículum se introduce ya en 1967, sin plantear especiales problemas de integración (por ejemplo en W. Klafki). Pero, en Alemania, la salida de la oposición entre una Pedagogía como \*ciencia cultural+ o como ciencia \*empírico-analítica+, se había resuelto (ya en los sesenta) con una reformulación a partir de la Escuela de Francfort, en una combinación de los métodos empíricos y hermenéuticos con la crítica de las ideologías. Por eso, la Didáctica en sentido propio es tanto una teoría de los contenidos de formación como de los planes de enseñanza (*Theorie der Bildungsinhalte und der Lehrplans*) junto con la metodología de enseñanza. Con ese componente teórico (*Bildungstheorie*, que ya aparecía en Willmann) no había problemas para integrar la problemática curricular (Royle, 1978: 58), que también era una teoría de los contenidos de formación.

En el caso de Suecia, por acudir a un país que está en el cruce de ambas influencias (germánica y anglosajona), la Didáctica se desarrolló en las últimas décadas (Englund, 1997) en dos direcciones separadas: (a) Un concepto *restringido de Didáctica*, centrada en **B** dado un determinado contenido **B** los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno, y basada en la psicología cognitiva; y (b) Un *concepto ampliado*, que ha integrado la teoría del currículum. Éste entra en Suecia de la mano de la nueva sociología de la educación (Bernstein o Bourdieu), que hacen Daniel Kallós y Ulf Lungren, a comienzos de los setenta, y que

incorpora la construcción del conocimiento escolar, como determinado histórica y socialmente. Si bien la primera ha hecho relevantes contribuciones sobre el aprendizaje de los contenidos disciplinares, le ha faltado inscribirlos debidamente en un contexto curricular: \*Se necesita un cambio de una discurso didáctico puramente psicológico a otro que incorpore una dimensión suplementaria social e histórica+ (Englund, 1997: 273).

\*\*\*

No obstante, a pesar de esta distancia entre el significado de \*currículum+ con el mundo educativo centroeuropeo, la relación de los estudios curriculares norteamericanos (incluyendo Canadá) con el pensamiento europeo ha sido constante. Es más, la potenciación de la teorización curricular, y lo mejor de ella, ha venido dado por el pensamiento europeo. No sólo por la nueva sociología del conocimiento (Bernstein, Bourdieu, Young), como señala Moreno, que fue la primera; sino por toda una pléyade de sucesivas olas que le han seguido. La revitalización (e incluso fundación) de la teoría del currículum, en el movimiento de reconceptualización curricular, proviene del pensamiento europeo (neomarxismo, psicoanálisis, existencialismo, fenomenología, crítica artística y literaria, etc.), en una curiosa mezcla contra el \*rationale+ de Tyler. En Canadá (Universidad de Alberta) la conexión con el pensamiento francés (fenomenología, narratividad) es clara. Y, sobre todo, más recientemente, la entrada de Foucault y los análisis postestructuralistas (Derrida y otros).

Por tanto, una cierta ironía, cuando no nuestro drama (si no tragicomedia), es que, aún teniendo más cercano todo este conjunto de literatura europea, en traducciones **B**en general excelentes**B** y con buenos estudios de nuestra comunidad filosófica, no hayamos reelaborado versiones propias. En conjunto, más como espectadores (y luego importadores) de debates ajenos, hemos tenido que esperar a que cruzaran el Atlántico, nos mostraran su potencial para la teoría del currículum, volviendo (por mar o aire), sin cruzar los Pirineos. En algunos casos, parece evidente que los teóricos norteamericanos han ido marcando las pautas. Baste señalar tres ejemplos: (a) la Escuela de Francfort, que de mano del editor (Taurus) y traductor Jesús Aguirre tuvo una pronta difusión, junto con buenos estudios, desde 1962 (Gómez, 1996) que se traduce a Adorno. (b) Igualmente sucede con Michael Foucault, tanto en las excelentes traducciones como buenos análisis de los filósofos, pero hasta que (una vez traducido al inglés) Ball o Popkewitz no lo rescaten (con la honrosa excepción de los sociólogos e historiadores Álvarez-Uría y Julia Varela en su labor en \*La Piqueta+), los estudiosos del currículum no logramos darnos cuenta del potencial crítico de sus dispositivos analíticos. (c) Más flagrante aún resulta el caso de Paulo Freire, del que contábamos con buenos estudios, grupos y textos (en Zyx o Siglo XXI), pero hasta que no lo descubre Henry Giroux no sabemos que puede ser un puntal clave en las propuestas de corte crítico, pensando que era algo de los \*cristianos progres+ de las comunidades de base. El destiempo, la falta de creatividad que dicen otros, o **B**sencillamente**B** pensar fuera de la circunstancia, también en este caso, ha sido nuestro problema.

Finalmente, recurrir en España, vía Carr y Kemmis o Schubert, a la teoría de los intereses rectores del conocimiento de Habermas, para **B**de paso**B** unirla a la teoría de los paradigmas de Kuhn, llevó a confundir incompatibilidad e incommensurabilidad de los paradigmas con la oposición entre tres intereses del conocimiento, deslegitimando todo tipo de investigación y metodología técnica en la enseñanza. Como ha defendido Brown (1988) y yo mismo (Bolívar, 1995) la interpretación kuhniana no puede aplicarse con legitimidad a la

teoría del currículum. El propio Habermas ha cuestionado la fundamentación antropológica de 1968, por lo que los tipos de racionalidad de la acción (estratégica, instrumental y comunicativa) supera con creces esa extendida clasificación. Como ha explicado Karl Otto Apel, mentor de Habermas en esto, la explicación positivista debe ser mediada por la comprensión hermenéutica, para no convertirla en una relación instrumental o manipulativa, pero ello no le quita legitimidad a una acción técnica, que es una dimensión de toda praxis. Hay, entonces, una \*complementariedad insuperable+ de los intereses del conocimiento (Apel, 1985: I, 64). Klafki (1986: 48), que sí ha leído bien en sus fuentes originales, habla **B**con razón en su Didáctica \*crítico-constructiva+, de la necesidad de complementariedad recíproca de los principios histórico-hermenéutico, empírico-experimental, y crítico-social.

Una vez el modo de hacer habitual didáctico (empírico-analítico) quedó deslegitimado (excepto ese hija menor que ha ido creciendo: Tecnología educativa), sólo quedaba la versión hermenéutica (confundida frecuentemente con la crítica) de la investigación **B**acción (Elliot o Stenhouse) o la propiamente crítica. El campo de orientaciones metodológicas del aula quedaba libre para que alguien lo ocupara: la psicología educativa, recalificada ahora de \*psicología de la instrucción+. La Didáctica, libre ya de su tradicional dependencia de otras ciencias (como la psicología), podía, en su lugar, desarrollar como campo propio la teoría del currículum, aún cuando sus dependencias de la filosofía o sociología no fueran menores.

### **Psicología y currículum: ) Ha ido unida la suerte del Currículum a la Reforma?**

Juan Manuel Moreno acentúa, con razón, que nos guste o no, el \*currículum+ se ha generalizado **By** ha sido percibido por la mayoría del profesorado **B** formando parte de la nueva jerga de la Reforma, lo que hace que su futuro se juegue en la percepción misma de dicha reforma educativa. Y esto no sólo por \*culpa+ de los psicólogos, pues ya había sido apropiado y difundido administrativamente en la primera época de Maravall. Más grave aún, estimo, es que la nueva ortodoxia curricular, extendida desde toda la literatura (para)oficial, haya podido dar al traste, cuando no cortado, la posibilidad misma de haber ido construyendo un pensamiento curricular propio. En este sentido, comparto que es un fenómeno \*que afecta directamente a la identidad de nuestra área de conocimiento+.

El modelo de diseño curricular de la Reforma (en Cataluña) fue difundido, a nivel nacional, ya a mediados de 1986 en un primer monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 139), justamente después de su elaboración para el Departamento de Enseñanza catalán (Coll, 1986), y en un momento en que se estaba dilucidando qué propuesta se iba adoptar a nivel MEC. La especificidad de la propuesta catalana, frente a la pluralidad de iniciativas paralelas en otras autonomías o territorio MEC, era \*disponer un modelo de diseño curricular unificado para toda la enseñanza obligatoria+, por lo que \*se intenta que todos los *curricula* (...) respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular+ (Coll y otros, 1996: 8). En cualquier caso, ya en esta primera presentación, que se vería ampliada con la edición al año siguiente (Coll, 1987) de la propuesta completa, las bases psicológicas sobredeterminan las curriculares. De hecho las bases pedagógicas, que hacía Jaime Sarramona, eran demasiado débiles frente a las psicológicas, que poseían \*una importancia especial, (...) porque afectan a todos los elementos que configuran el currículum escolar+, en función de las que se deducían los \*principios de intervención educativa+. Ya aquí quedaba claro que el anhelado *modelo de diseño curricular* consistía en distinguir una

determinada relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y en diferenciar tres niveles progresivos de concreción curricular. El sentido administrativista del currículum aparecía en su propia definición: \*entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución\* (Coll, 1987: 31).

En el fondo, el formato curricular de Coll responde a una concepción del currículum como un instrumento normativo de gestión, volviendo a una racionalidad en la planificación curricular no alejada de la propuesta dominante tyleriana. Aquella primera parte (\*Diseño y desarrollo curricular\*), que encabezaba los libros (blancos) de Diseño Curricular Base (1989) de las distintas etapas educativas, presenta la noción oficial del currículum, entendido como instrumento para planificar la formación de las distintas etapas educativas. Las cuatro \*grandes\* cuestiones (*¿qué enseñar?*, *¿cuándo enseñar?*, *¿cómo enseñar?*, y *¿qué, cómo y cuándo evaluar?*) y las cuatro fuentes venían a recordarnos la congruencia, a pesar de los nuevos ropajes constructivistas, con la tradición empírico/técnica de planificación curricular (Coll y Bolea, 1990). De este modo se manifiesta la contradicción de querer apostar por un modelo de desarrollo curricular *abierto*, pero el formato de Diseño curricular adoptado está en contradicción con el carácter abierto que declara. Algunos ya se encargaron de recordarlo. Así Gimeno Sacristán (1989b: 75) señalaba: \*Un esquema pretendidamente nuevo, pero conocido en la teoría curricular desde hace, por lo menos, un cuarto de siglo, sin que por ello modifique las pautas de comportamiento de los profesores en las aulas ni el contenido de los materiales didácticos, ni la política de cambio de la Administración\*. Por su parte Escudero (1990) igualmente lo calificaba de \*un diseño tyleriano con algunos aditamentos de la psicología\*, donde \*nos han ido llegando campanas que suenan a currículum abierto\* y declaramos que el Diseño lo es, pero **B**como sabemos (Fullan, 1991)**B** la apertura se juega en el Desarrollo o puesta en práctica, porque se hayan creado las condiciones, \*cultura\* escolar y organizativa, que lo hagan ser abierto no en el DCB sino en los Centros.

En cualquier caso, como apunta J.M. Moreno, sería el propio desarrollo el que mostraría dicha contradicción. La concepción del cambio en prototipos (diseños) está separada de la ejecución, los diseñadores de los trabajadores. Como comenta Afonso (1993: 743) acerca del caso portugués, similar al español, la racionalidad del sistema y de los actores centrales es impuesta, por producción normativa, a los actores educativos periféricos. Esto lleva a confundir la producción normativa con la propia reforma educativa: la reforma se hace realizando buenos diseños. Por lo demás, ahora con una cierta perspectiva, viendo lo que ha pasado, Coll y Porlán (1998: 23) juzgan que en este período de reformas de arriba-abajo, \*se privilegia una racionalidad científica técnica, (donde) los administradores, los políticos y los expertos son en este momento los protagonistas del proceso de diseño y planificación\*. Por eso mismo, piensan, que el modo de promover el cambio es una *estrategia simplificadora y tecnológica*, \*en la medida que se espera que los profesores, aún no habiendo participado directamente en el diseño, desarrollen y apliquen posteriormente en su ámbito los cambios estructurales y normativos previstos, la estrategia adolece de una cierta visión tecnológica que tiende a ignorar las variables mediacionales que están siempre presentes en los procesos de cambio social como son, sin duda, las reformas educativas\* (Coll y Porlán, 1998: 24).

Como recuerda Moreno, se da la paradoja de tener que justificar la necesidad de un currículum básico, marco o nacional (Coll, 1989), acudiendo a cómo los conservadores

trataban de justificarlo en el Reino Unido, cuando Ben nuestro casoB no era el currículum común lo que había que justificar, pues nunca había faltado en España, a no ser por las competencias autonómicas, delimitadas constitucionalmente. En cualquier caso, la debilidad intrínseca de la propuesta de Coll es la dependencia de las propuestas psicológicas, aquello que Schwab había criticado hacía veinte años como la muerte de la teoría curricular; y la falta de un apoyo en la teoría de la enseñanza, debido Bdecía (Coll, 1987: 35)B a que \*no disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica y teórica suficiente para utilizarla como fuente única de información+. En su lugar, como reconoce Elena Martín (1998: 32), ha sido la llamada \*concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje+ la que \*constituyó el referente que permitió dar unidad y coherencia al conjunto de la propuesta curricular desde la educación infantil a los bachilleratos+. Referente, por otra parte tan amplio y con mezclas tan heterogéneas, cuando no triviales, que permitiría decir, como irónicamente señalaba Juan Delval, que hoy día \*todos somos constructivistas+. Argumentar además, como hace Elena Martín en el trabajo citado, que esta base psicológica, constituye una \*sólida fundamentación teórica+, es algo pretencioso si no retórico. Más prudentemente, y ante las críticas, Coll (1994: 89) había reconocido: \*Hay que situar el 'Marc Curricular' en el contexto en que se elaboró y tener en cuenta para qué fue elaborado. No se trataba de elaborar una teoría del currículum, ni de hacer una propuesta omnicomprensiva que tuviera en cuenta todas las facetas, dimensiones y planos del tema del currículum. Ni siquiera se trataba de hacer un libro sobre el currículum. Se trataba de responder a una necesidad (...), esa necesidad era de naturaleza esencialmente psicopedagógica+.

En cualquier caso, en coincidencia con el trabajo de J.M. Moreno, estimo que lo grave para el futuro de la teoría curricular Ben su percepción por el profesoradoB ha sido presentar una concepción particular del currículum avalada por el poder político, convirtiéndose este último, en palabras de Jurjo Torres (1991: 492), en \*paladín defensor+, al confundir los papeles de experto en psicología con Secretario de Estado de Educación. La ciencia se convierte no sólo en fuente complementaria de legitimación política, como había sido habitual, sino en \*ciencia del Estado+, y comprometiendo BademásB al propio Estado, cuando dichas teorías, como sucede, pasen. De esta manera la práctica educativa se convierte en una aplicación de principios y prescripciones derivadas de la \*ciencia básica+ psicológica, perdiendo su propia autonomía. Como le gustaba repetir con razón a Schwab (1969) la \*muerte+ de la teoría y práctica curricular se ha debido a confiar en exceso en las diversas (y Btantas vecesB pasajeras) teorías del aprendizaje.

La discusión nuclear de la teoría del currículum, que había versado sobre qué contenidos merecen ser enseñados en la escolarización, es hurtada al debate social y del profesorado, para hacerla girar (siguiendo la vieja \*teoría de la elaboración+ del diseño instructivo) sobre organización y secuenciación de los contenidos. El venerable término de \*proyecto curricular+ queda \*prostituido+, al entenderlo ahora como la necesaria adecuación/adaptación que de la normativa oficial, de acuerdo con formatos estipulados, hace el profesorado a la realidad de cada centro, como en su momento denunció Gimeno (1989a).

### *)Qué se ha hecho desde la Didáctica?*

En cualquier caso, por lo que atañe al campo de la Didáctica, querría señalar cuatro apuntes autocríticos, que particularmente me preocupan. Esta fundamentación psicologista de

la enseñanza, que ahora tan agudamente criticamos todos, había ido recibiendo una sedimentación en todos aquellos modelos didácticos que colocaban el subsistema psicológico como una de las bases de la teoría curricular. En ese sentido, tiene ironía la afirmación de J.M. Moreno de que la actual \*Psicología de la instrucción\* tuviera su preconcepción en los propios didactas, aún cuando el parto haya sido de los psicólogos (de la educación, claro). En su momento se defendió, al calor de las teorías piagetianas, que una de las bases fundamentales de la práctica pedagógica de forma inexcusable era la psicología. Es verdad que, en lugar de que la enseñanza fuera una aplicación de las teorías psicológicas, siempre se abogó por una subordinación de las teorías del aprendizaje a la teoría de la enseñanza. Pero de esta dualidad enseñanza-aprendizaje, constitutiva desde sus orígenes del campo didáctico, cabe poner el acento en el primero (teoría de la enseñanza o del currículum) o en el segundo (Educational Psychology). Lo específico del caso español es que la segunda haya querido abarcar también el primero, psicologizando hasta extremos desconocidos la práctica docente, y **con ello** convirtiendo la práctica docente en una aplicación derivada de los principios psicológicos.

Por otro, también es preciso reconocer, aunque sea a \*toro pasado\* que si, en último extremo, el MEC acudió al *Marc curricular per l'ensenyament obligatori*, se debió a que sus propios asesores didácticos no le ofrecieron uno más potente. Pues hubo un tiempo, contra lo que dice Moreno al final de su trabajo, en que la reforma cualitativa de la educación era tan importante, que se le entregó en sus orientaciones a los didactas. Sé que también se mezclaron factores políticos, como la necesidad de un modelo que pudiera ser aceptado por la Generalitat (con lo cual la jugada era doble: acogiendo su modelo, se lograba tener lo que se demandaba y aceptado de antemano), aparte de la propia crisis interna en el Ministerio (sustitución de José Segovia por Álvaro Marchesi), el cierto empantamiento de la \*reforma desde abajo\*, agudizada por movimientos de contestación de estudiantes y profesorado (que aflorarían en 1987-88), como lo mostró aquel Estatuto del Profesorado (febrero, 1986) tan alabado (y condecorado), pero que tan pronto hubo que retirar por la fuerte oposición que suscitó. Todo ello no obsta para preguntarse, años vista, si no fue la falta de una propuesta de diseño general del currículum y reforma del sistema educativo por parte de los asesores del Ministro Maravall, que habían orientado un proceso de Reforma desde las bases, lo que determinó la necesidad de acudir a los psicólogos. Abandonado el Ministerio, tras el desembarco de los psicólogos, se quedaba en una cómoda posición personal: después de haber estado comprometidos, quedar como opositores. En cualquier caso, era la única salida.

En tercer lugar, han sido las sucesivas propuestas de la administración y su lenguaje las que han ido marcando el paso, no sólo al profesorado de base sino a los departamentos universitarios. Críticas sí, pero dentro de los términos y campos acotados por lo que la administración marcaba. También en este aspecto ha sido la instancia decisiva de determinación curricular. Es oportuno, por eso, el autoreproche que J.M. Moreno (*ad finem*) hace de haberse dedicado más a articular, desarrollar e instrumentar las directrices políticas. En cualquier caso, ausencia de propuestas alternativas, que para serlo debían tener un carácter de globalidad. Baste señalar lo alegremente recibida por la comunidad didáctica la \*adaptación del currículum\*, completando y potenciando en sus más nimios detalles, cuando no presentándola de modo evangélico como una propuesta redentora que iguala la desigualdad con la diversidad. En algunos casos incluso (baste el tema de la \*calidad total\* últimamente) haciéndole el juego a la propia administración (así se habla de \*liderazgo para la calidad total\*), con la excepción de voces propias y críticas, que también las ha habido.

Otro asunto de gravedad para el futuro **B**que finalmente quiero señalar**B** es la contribución que desde la Didáctica-Currículum se está haciendo en las *didácticas de los contenidos escolares*, un campo en continua expansión. Con el surgimiento de las didácticas específicas como áreas de conocimiento en el mundo universitario, y **B**sobre todo**B** con todo el auge que están teniendo las didácticas de los contenidos disciplinares o de las ciencias (baste señalar la proliferación de revistas de didáctica de cada campo disciplinar), cabe revisar el papel jugado por la Didáctica general.

La defensa de la vieja posición ("*spezielle didaktik*", según los círculos hebartianos, que ya recogía R. Blanco en 1925), donde las Didácticas Especiales no tienen identidad propia (son aplicaciones metodológicas de los principios de la Didáctica general), no sólo es ya imposible de mantener, es que ha dejado el campo desarmado, obligándole a acudir a otras bases. Algunos (Lourdes Montero, Carlos Marcelo o yo mismo) vimos en la propuesta de Shulman del *\*conocimiento didáctico del contenido\** (*pedagogical content knowledge*) una salida para dar una identidad propia y abrir un campo de investigación. Pero la verdad es que, desde la Didáctica general, poco se ha hecho: baste como ejemplo que el *I Congreso Internacional sobre \*Las didácticas específicas en la formación del profesorado\** (Santiago de Compostela, 1992), que fue una buena iniciativa, nadie ha querido proseguirlo. En este aspecto se podría aprender algo de los colegas franceses, donde la Didáctica se juega en las didácticas de cada campo disciplinar. O mejor, del contexto alemán, donde *\*"las didácticas específicas (Fachdidaktiks) deben desarrollarse como disciplinas autónomas en la zona límite entre la Didáctica general y las distintas ciencias\** (Klafki, 1986: 37).

En esta situación si uno observa los trabajos publicados en las revistas de las didácticas específicas, se usa algo **B**como ornamenta**B** conceptos curriculares (mayormente los que ha puesto en circulación la Reforma), pero **B**al buscar fundamentación y apoyaturas**B** es la psicología de la educación (ahora *\*de la instrucción\**) la que se las proporciona. La Didáctica general, o la teoría del currículum, está simplemente ausente. En este contexto, es lógico que se abogue porque *\*en un futuro no muy lejano, las didácticas específicas y la psicología coincidan cada vez más en la manera de definir su objeto de estudio, en la manera de abordarlo y en la manera de explicarlo\** (Coll y otros, 1993). Al fin y al cabo, cabe preguntarse sobre **)**qué investigaciones de interés se han hecho desde el currículum sobre la epistemología y didáctica de los contenidos de las disciplinas escolares?. No así cabe hablar desde la psicología (J.I. Pozo, J. Del Val, M. Carretero, I. Vila, por citar unos ejemplos). Máxime cuando una de las ramas más florecientes de la Didáctica en el período franquista había sido la didáctica de la Lengua y ortografía (Villarejo, Fernández Huerta, G. Hoz, R. Diéguez), y en menor grado la aritmética y el cálculo. La escasa investigación didáctica que, en su momento se hizo, siempre estuvo centrada en las diversas áreas y contenidos de enseñanza.

En nuestro caso, preciso es reconocerlo, no se han arbitrado espacios comunes de diálogo e investigación entre la Didáctica general y las didácticas de las disciplinas, lo que si se ha hecho, mejor o peor, desde la psicología de la educación. Por su parte, si el currículum **B**en primer lugar**B** se cifra en los contenidos de la enseñanza, no basta hablar de las *\*culturas invisibles\** en el aula, ni desdeñar la división disciplinar, se tiene que entrar en el análisis de los contenidos escolares que **B**en los tiempos/espacios y profesorado**B** son disciplinares, lo que no obsta para que se pretenda una dimensión de globalidad o transversal. Al fin y al cabo, más

de un tercio del *Handbook* editado por Jackson está dedicado a las distintas materias/áreas escolares.

### **Para finalizar: Hacia una integración y articulación de Didáctica y Currículum en nuestro contexto**

La dualidad (teórica y práctica) constitutiva de la Didáctica se rompió cuando, en aras de primar el componente normativo-práctico, se cedió el componente teórico a la filosofía y teología en unos tiempos, y a la sociología y psicología más recientemente. De este modo, como hemos reseñado, el discurso didáctico perdió la autonomía que, como saber disciplinar, debía tener. El didacta mexicano Díaz Barriga (1984), uno de los primeros que en nuestro espacio hispano se preocupó por la articulación de la Didáctica y el Currículum, diagnostica bien la situación de la siguiente forma: \*El desarrollo del campo de la Didáctica se halla en una encrucijada. Su dinámica instrumental se encuentra fuera de sitio, ante el desarrollo de técnicas derivadas de la psicología en sus diferentes vertientes (...). A la vez, la propia dinámica instrumental de la Didáctica ha ahogado este pensamiento, impidiéndole que explicité su dimensión teórica+ (Díaz Barriga, 1991: 9). Ante el embate de la psicología y el currículum, creo *caben tres salidas*.

[1] *Recuperar y afrontar todo el potencial teórico, aparte del metodológico, de la Didáctica*. Así, Díaz Barriga (1991) propone, en nuestro contexto, \*restaurar la dimensión teórica del pensamiento didáctico+, para no sucumbir al pensamiento angloamericano. En efecto, desde sus primeras sistematizaciones (O. Willmann, E. Weniger, W. Klafki), la Didáctica quiso ser una teoría de los contenidos de formación (el concepto de *Bildung* en la Didáctica alemana), además de planificación y actuación docente.

Analizando la propia historia de la Didáctica, lejos de una metodología formal abstraída del contexto histórico, habría que reconocer que \*la didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social. Por tanto es contradictorio que se pretenda que esta disciplina opere sin contemplar las condiciones sociales en que está inserta+ (Díaz Barriga, 1991: 14). Hemos reseñado cómo la dimensión teórica (explicativa) quedó silenciada con el enfoque instrumentalBexperimental, por lo que se trataría de revitalizarlo. En nuestro contexto Fernández Huerta, aún con un lenguaje derivado del tomismo, resaltaba el carácter de la didáctica como "formalmente especulativo y virtualmente práctico". En conjunto, casi todos los que han tratado el tema han señalado la doble dimensión. Así Zabalza (1990: 154): \*posee una doble vertiente como materia: tratar de *conocer mejor* las realidades de su campo de estudio para poder *intervenir* de manera más eficaz sobre ella+; o Contreras (1990: 19): \*es la disciplina que *explica* los procesos de enseñanza-aprendizaje para *proponer* su realización consecuente con las finalidades educativas+.

)Que problemas tiene en España esta postura como línea futura de trabajo? Nunca la Didáctica desarrolló en nuestro país un *corpus* teórico potente: el componente práctico o normativo primó sobre el comprensivo/explicativo de la enseñanza. Este era relegado (vagamente) a la filosofía de la educación. La orientación empírico-analítica la privó aún más,

en un momento en que podía haberlo hecho. Y ya ahora, es poco realista construirlo al margen de toda la tradición curricular, que es la que justamente mejor lo ha desarrollado.

[2] *La teoría del currículum puede absorber de un modo más amplio y mejor el campo de la Didáctica.* De hecho, así se ha presentado, en ocasiones, o ha podido ser percibido. Díaz Barriga (1994) lo llama una *\*epistemología invasora\** del currículum, que pretende *B*practicando un nuevo reduccionismo*B* totalizar de modo vehemente todos los problemas de la educación. Se estima que el currículum, como campo de conocimiento, ha empobrecido, cuando no desvirtuado, el conocimiento de la educación. Obviamente se refiere a la conceptualización técnica del currículum, que *B*en cualquier caso*B* es la dominante. Saturnino de la Torre (1993: 136) habla de un cierto concepto *\*panteista\**, envolvente y globalizador de la educación.

La sola tradición curricular no ha acogido suficientemente uno de los ámbitos (los *procesos de enseñanza-aprendizaje*) más relevantes en la acción docente cotidiana. Por eso, integrar la Didáctica en el Currículum significaría abandonar el tratamiento de este ámbito privilegiado de profesionalización docente, y *B*al hacerlo así*B* dejarlo libre para que sea ocupado por otros, puesto que la demanda existe. Esto de hecho ha pasado con la *\*psicología de la instrucción\**, que *B*como dicen algunos*B* viene a ser actualmente la *\*antigua\** Didáctica. Si no puede limitarse a problemas técnicos o metodológicos, también hay que resaltar que los incluye, porque la práctica los demanda, y no se cede *B*para quedar libres*B* su tratamiento a los psicólogos. Son precisamente los teóricos del currículum que han tenido como preocupación los acontecimientos del aula (Eisner y, especialmente, Walter Doyle) los que más pueden ayudarnos en dicha tarea.

Pero además, el Currículum se reduciría a una Sociología del conocimiento escolar en unos casos, a una Teoría de la educación en otros, según se acentúen los condicionantes sociales o los componentes teóricos. Sin desdeñar la necesidad de ambas tareas críticas, el campo de la Didáctica no puede quedar *B*aunque lo pueda incluir*B* como un análisis de la configuración histórica de la escolarización. Como en su momento puso magistralmente de manifiesto Philip Wexler (1987), la teoría del currículum, de manos de la llamada *\*nueva sociología del conocimiento\**, borró los límites con la sociología, de hecho se convirtió en ella, o *B*en otra derivación*B* en una *\*etnografía crítica\**. Caídos algunos referentes, ahora *B*siguiendo la ola/moda*B* los análisis postmodernos (derridiano o foucaultiano, que no son iguales) le pueden seguir ofertando nuevos lenguajes o gasoil para seguir practicando el criticismo cultural. Lo que aquí queremos decir es, que siendo necesarios dichos análisis, no pueden monopolizar el campo didáctico, dejándolo libre para los psicólogos.

Desde la perspectiva curricular, se podría aducir, como se ha hecho, que la teoría del currículum es ya una \*práctica+, una \*práctica teórica+. Pero sabemos, desde que Althusser (1969) utilizó este concepto que, en lugar de una salida airosa, era una forma elegante de caer en el \*teoricismo+, justificando el trabajo intelectual como un modo de no intervenir en la verdadera práctica (Bolívar, 1985). Pues así como la verdadera lucha de clases se juega en los lugares de trabajo, la práctica de la enseñanza se desarrolla en las aulas; aún cuando una buena teoría pueda potenciar una y otra, pero sin arrogarse ser ella misma la práctica. Desde otro lado, siempre está en función de qué referentes, o desde qué posición, hablar críticamente. Pues no cabe By Elliot (1987: 123), desde la hermenéutica, recordó como no sostenible el papel de un cierto diosB ilusoriamente suponer una *subjetividad crítica* que, situada por encima de los condicionamientos sociales de toda práctica, pudiera prescribir lo que se deba hacer. El contextualismo de la Hermenéutica, en este terreno, le ha ganado la batalla a la crítica de las ideologías, y un filósofo tan lúcido como McCarthy (1992) así lo ha reconocido.

Finalmente, el abandono de lo que habían sido las preocupaciones específicamente didácticas por la teoría del currículum, ha dado lugar a efectos ambivalentes en la profesionalización de los docentes. Juan Carlos Tedesco (1995: 47-48) ha resaltado la paradoja de cómo el incremento de estos saberes sociológicos en la formación de los docentes haya podido tener una suerte de \*componente autodestructivo+ de la identidad profesional docente. Al ofrecer elementos críticos que desestabilicen las prácticas docentes asentadas, y poner como salida la actuación en ámbitos que quedaban fuera del control de los profesores, y BfinalmenteB verse abocados a tener que intervenir en el aula, el desamparo podía ser total. En este contexto, dice Tedesco, \*los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial perdían legitimidad por su distancia frente a los problemas reales y los saberes empíricos aprendidos en el trabajo carecían de la legitimidad que le otorgaba la academia+. En fin, ese ámbito irrenunciable de la Didáctica centroeuropea estaría en la base del interés que está suscitando por parte del pensamiento curricular anglosajón.

[3] *Concepción y práctica integrada*. Reconociendo la potencialidad teórica que ha tenido el discurso curricular, es imposible reconstruir la Didáctica al margen del campo del Currículum. Como he mantenido en otro lugar (Bolívar, 1999), en nuestro contexto como cruce de tradiciones recibidas (tradicción didáctica y entrada de la teorización curricular), estamos obligados a integrar la teoría curricular en una concepción ampliada de la Didáctica. No nos llevaría muy lejos subsumir lo curricular (entendido como los contenidos) bajo lo didáctico (siguiendo como está limitado a lo metodológico), ni tampoco cifrar el Currículum a la fase de planificación de contenidos. En fin, lejos de relaciones artificiales, de lo que aquí se trata es cómo integrar tradiciones y discursos para potenciar el campo.

Esto, como ha pasado en Alemania, vendría porque recuperar para la Didáctica la dimensión teórica de la formación humana que siempre tuvo, que se vería potenciada tanto en lo teórico como en lo metodológico, por la teoría del currículum. De formas paralelas de abordar el mismo campo Ben un primer momentoB se han integrando ambas tradiciones. Algo parecido está sucediendo en otros países nórdicos y europeos. Moreno hace referencia obligada al proyecto europeo de establecer desde 1990 un Grupo de trabajo de coordinación entre las concepciones anglosajonas de Currículum y la Didáctica centroeuropea, con Simposios que han tenido lugar en diferentes lugares, alcanzando su mayor eco con el celebrado en 1993 en el Instituto de Pedagogía de Kiel (Alemania) bajo el título "*Didaktik*

*and/or Curriculum*", donde han participado norteamericanos, ingleses, noruegos y germánicos, entre otros (Hamilton y Gudmundsdotir, 1994). Como siempre, los representantes españoles, que sepamos, han estado ausentes. La *Revista de Estudios del Currículum*, publicada a partir de 1998 en España, pretende explícitamente servir de puente entre el mundo anglosajón y el hispano.

Por eso, de cara al futuro, una teoría articulada de la enseñanza, necesariamente deberá integrar la dimensión descriptiva (que incluye comprensión y explicación), y propuestas normativas de acción, dentro del conjunto de teorías parciales o regionales que comprende el amplio campo de la enseñanza. No obstante, como bien ha situado Doyle (1992: 507), uno de los que desde el ángulo curricular de modo más clarividente ha planteado la cuestión, no es fácil ocuparse de modo conjunto y simultáneo de la Didáctica y el Currículum: \*Cuando los investigadores tratan de captar el Currículum, la Didáctica se elude entre los fondos, y cuando la atención se pone en la Didáctica, fácilmente el Currículum se torna invisible (...), necesitamos un marco común para entender las transformaciones didácticas del currículum+. Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos a enseñar con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es espacio de intersección de Currículum y Didáctica. La enseñanza es, entonces, entendida como un proceso curricular (donde contenidos y actividades se funden), más que un intercambio personal (comportamientos docentes y discentes), mediado por un conjunto de factores personales, curriculares y contextuales.

Recuperar con toda su fuerza el componente \*práctico+ de la Didáctica hoy no puede significar recaer en formas ya superadas. Precisamente para revalorizar el papel profesional de los docentes, no puede ser un mero saber prescriptivo, con una función regulativa de la práctica, dentro de una racionalidad técnica. Estamos, sin duda, en una época de \*desregulación+ y de revaluación del saber práctico, como para pretenderlo. Por eso, integrando una comprensión amplia de la escuela y de los contenidos escolares, se pueden aportar principios normativos de lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa. El componente estratégico o metodológico, al que no se renuncia, tiene que venir justificado no sólo por su posible eficacia, sino en paralelo por los principios educativos que lo sustentan, todo ello dentro de los contextos prácticos en los que se desarrolla la acción docente. Más que un asunto teórico, es una tarea a construir.

\*\*\*

A pesar de los problemas que, de modo autocrítico, hemos querido deliberadamente resaltar, que **B**por otra parte**B** no son específicos de nuestra área de conocimiento, sino que **Ben generalB** lo comparten, en mayor o menor medida, todas las ciencias sociales en España, porque ha sucedido de modo paralelo, vamos **BfinalmenteB** a destacar la otra cara. Los años que revisamos han supuesto poner la Didáctica \*a la altura europea+, e incluso **Bcomparada con algunos casos (Italia o Francia)B** con un mayor nivel. Lejos de aquellos tiempos autárquicos de aislamiento, en que predominaba un pensamiento \*adámico+ (pretendiendo hablar sin conocer lo hecho por otros, que criticaba Ortega); hoy lo que se produce a nivel mundial es conocido y trabajado en España. En los años que revisamos hemos conocido una amplia ebullición de nuevas perspectivas, líneas de investigación, movimientos, enfoques, etc. Es verdad que también podíamos pedir mayor reelaboración y contextualización crítica, un mayor sedimento que estar a la última, pero **Bno cabe dudaB** ya ha sido bastante carrera llegar.

## Referencias bibliográficas

- Afonso, A.J. (1993). A reforma educativa e os seus discursos. En AAVV, *Estructuras Sociais e Desenvolvimento* (pp. 739-750), vol. II. Lisboa: Fragmentos.
- Althusser, L. (1969). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Apel, K.-O. (1985). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bolívar, A. (1985). *El estructuralismo: De Levi-Strauss a Derrida*. Madrid: Ed. Cincel.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J.M. Escudero (coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (cap. 1). Madrid: Síntesis.
- Brown, T.M. (1988). How field change: A critique of the 'kuhnian' view. En W.F. Pinar (ed.): *Contemporary curriculum discourse*. Scottsdale, AZ: Gorsuch.
- Coll, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 8-30.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1989). Diseño curricular base y proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Coll, C. (1993). Psicología y Didácticas: demarcación e interconexión. *Infancia y Aprendizaje*, núms. 62-63, 237-255.
- Coll, C. (1994). Entrevista a Cesar Coll. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 84-91.
- Coll, C. y Bolea, E. (1990). Las intenciones educativas y los objetivos de la educación: Alternativas y fundamentos psicológicos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compls.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (pp. 355-372). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la escuela*, 36, 5-29.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado (Introducción crítica a la Didáctica)*. Madrid: Akal.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar. Colec. "Problemas educativos".
- Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina y Aique editor.
- Díaz Barriga, A. (1994). El currículum. Un campo de conocimiento, un ámbito de debate. En *Currículum y evaluación escolar* (pp. 11-29). Buenos Aires: Rei Argentina y Aique editor.
- 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: Macmillan.
- Echevarría, J. (1994). Críticas a la distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 20 (2), 283-302.
- Elliot, J. (1987). Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción. En *La investigación-acción en educación* (pp. 105-123). Madrid: Morata, 1990.

- Englund, T. (1997). Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (3), 267-287.
- Furlán, A. y Pasillas, M.A. (1996). La influencia de la noción currículum en Latinoamérica. En AA.VV.: *El currículum, historia de una mediación social y cultural*. IX Coloquio de Historia de la Educación (pp. 463-469). Granada: Universidad de Granada/Ediciones Osuna, vol. II.
- Escudero, J.M. (1983). *La teoría curricular. Hacia una caracterización general del currículum hoy*. Santiago de Compostela, documento policopiado (120 pp.).
- 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. (1990). ¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?. *Cuadernos de Pedagogía*, 181 (mayo), 88-92.
- Fernández Huerta, J. (1990). Prólogo sistémico. En A. Medina y M.L. Sevillano (coords.), *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación* (pp. 51-84). Madrid: UNED, vol. I.
- Fernández Huerta, J. (1993). Tres decenios de innovación didáctico-experimental (1943-1973). *Enseñanza*, 1, 11-30.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York/Londres: Teachers College Press y Cassell.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989a). Proyectos curriculares: ¿Posibilidad al alcance de los profesores?. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.
- Gimeno Sacristán, J. (1989b). Planificar la Reforma, hacer la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 174 (octubre), pp. 73-76
- Gómez, V. (1996). La teoría crítica en España. Aspectos de una recepción. *Anales del Seminario de Metafísica*, 30, 11-41.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Hamilton, D. y Gudmundsdottir, S. (1994). Didactic and/or Curriculum?. *Curriculum Studies*, 2 (3), 345-350.
- Huberman, M. (ed.) (1988). *Maitriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280, 37-79.
- Kliebard, H.M. (1978). Visión retrospectiva del currículum. En P.W.F. Witt (ed.): 79-95.
- Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Martín Ortega, E. (1998). El papel del currículo en la reforma educativa española. *Investigación en la escuela*, 36, 31-47.
- McCarthy, T. (1992). *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y desconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Popkewitz, T. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. E. A. Pereyra et al. (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 119-168). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1983). Textualidad e intertextualidad en el análisis del currículum. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (162), 545-561.

- Royle, W. (1978). Der begriff 'curriculum' und seine funktionen. En W.-R. Minsell (ed.): *Curriculum und Lehrplan* (pp. 39-62). Munich: Urban & Schwarzenberg.
- Schwab, J.J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78: 1-23 (existe trad. cast. incompleta en Gimeno y Pérez Gómez (1983): 197-209), tomada de *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. El Ateneo. Buenos Aires, 1974.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taylor, C. (1997). La superación de la epistemología. En su obra *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Torres, J. (1991). La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales. En AA.VV.: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena* (pp. 481-503). Madrid: CIDE-Universidad Complutense.
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of education: After the new sociology*. Londres/Nueva York: Routledge & Kegan Paul.
- Witt, P.W.F. (ed.) (1978). *Programación y tecnología didáctica*. Madrid: Anaya (orig.: *Technology and the curriculum*, 1968).
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. En A. Medina y M.L. Sevillano (coords.): *Didáctica-Adaptación. El curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación* (pp. 85-220). Madrid: UNED, vol. I.
- Zabalza, M.A. (1991). Currículum y Reforma educativa. Prólogo a la 41 edición *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, pp. I-XXIII.