

Tradiciones Curriculares, Innovaciones Educativas y Función Social Conservadora del Conocimiento Escolar: La primacía de los temas sobre los problemas¹

Gómez, Alberto Luis²
Universidad de Cantabria - España

Resumen

En este trabajo se hace un análisis a la historia social del diseño curricular en cuanto a criterios, contenidos, orientaciones pedagógicas, implicaciones y conveniencias en el proceso de aprendizaje. Igualmente plantea las dificultades que implica realizar cambios de contenido y forma en el curriculum.

Palabras Clave: Curriculum, paradigma, estudios sociales.

Abstract

This paper analyzes the social history of curriculum design with respect to criteria, content, pedagogical orientation, implications and expediency in the learning process. It also deals with the difficulties involved in making changes in the content and form of the curriculum.

Key words: Curriculum, paradigm, social studies.

Rèsumé

Ce travail présente une analyse sur l'histoire sociale de la conception des programmes quant aux critères, contenus, orientations pédagogiques, implications et convenances dans le processus d'apprentissage. Il montre également les difficultés pour réaliser des changements de contenu et de forme dans les programmes.

Mots clés: Programme, paradigme, études sociales.

“Sé que a los ojos de algunos generalizadores a ultranza, o eruditos minuciosos -porque las mentes más opuestas se encuentran en esta idea común-, la historia no puede servir para nada en la práctica. ¿Qué pueden enseñarnos, se dice, los colegios de la Edad Media ... ? ¿Cómo pueden ayudarnos la escolástica, el trivium y el quadrivium, a encontrar lo que debemos enseñar actualmente a nuestro hijo y cómo debemos enseñarlo? Incluso, se añade, estos estudios retrospectivos sólo pueden tener inconvenientes. Puesto que es el futuro lo que debemos preparar, es el futuro hacia donde hay que dirigir nuestras miradas y orientarnos. Una consideración demasiado exclusiva del pasado sólo podrá mantenernos atrasados. Ahora bien, yo creo, por el contrario, que solamente estudiando con cuidado el pasado podremos llegar a anticipar el futuro y a comprender mejor el presente; y que, por consiguiente, una historia de la enseñanza es la mejor de las pedagogías.”

E. Durkheim

1. LA HISTORIA SOCIAL DEL CURRÍCULUM Y LAS ASIGNATURAS ESCOLARES: ENTRE LA TRADICIÓN ACADÉMICA Y LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICO-UTILITARIAS

La historia social del currículum y la sociología crítica han puesto de relieve tanto su carácter cultural como las conexiones existentes entre los orígenes de la clientela escolar, las labores que desarrollarían durante su vida adulta, el tipo de escuela a la que asistirían, las materias que habrían de ser superadas en una prueba –tras la cual se abrían puertas que conducían a destinos bien distintos– y las formas sociales de enseñanza. Después de una primera fase de gran indefinición en la que –fundamentalmente para los niveles elementales– se defendieron orientaciones que enfatizaban en los criterios de relevancia práctica a la hora de seleccionar los contenidos curriculares³, ya en el Informe Taunton de 1868 se clasificaba a

la enseñanza secundaria inglesa en tres niveles en función del tiempo que permanecerían los alumnos en la escuela. En el primero de estos grados estudiaban un currículum clásico -por lo general en las grammar schools- los hijos varones de rentistas, profesiones liberales y negociantes. El segundo estaba reservado para los descendientes de clases comerciantes que, habitualmente, los enviaban a las secondary modern schools. La pequeña burguesía -urbana o rural- mandaría a sus vástagos a cursar estudios de tercer grado para que adquiriesen conocimientos básicos en lectura, escritura y cálculo. Durante este mismo período, la clase obrera -y muchas niñas pertenecientes a sectores más acomodados- tenían que conformarse con una enseñanza primaria elemental más corta en donde adquirirían rudimentarias habilidades lectoras, de escritura y numéricas; más que instruir, la institución escolar formaba en el sentido de inculcar en las mentes de sus alumnos la sumisión a un orden establecido dentro del cual las mujeres ocupaban un especial lugar.

La importancia de analizar los procesos a través de los cuales una asignatura determinada pasa a formar parte del currículo ha sido resaltada por I. F. Goodson desde hace largo tiempo, tanto en su trabajo pionero de 1983 -*School Subjects and Curriculum Change*- como en diferentes contribuciones que han sido traducidas al castellano hace escasas fechas, Goodson (2000; véase el texto de 1984 que se incluye en el capítulo séptimo). En el desarrollo de sus investigaciones, centradas fundamentalmente en la etapa secundaria, el autor citado pone a prueba los modelos elaborados por dos especialistas muy prestigiosos: W. A. L. Blyth

y D. Layton. En el primero de estos clásicos -*Three Traditions in English Primary Education*, Blyth (1967)- se ofrece una tipología de las tradiciones y enfoques que han coexistido en la enseñanza primaria: en el modelo *preparatory* la enseñanza, concebida como mera transmisión cultural, tenía una misión claramente propedeútica y llevaba al estudiante al tradicional currículo académico de secundaria; en el *elementary* se primaban las habilidades de tipo económico-social y tecnológicas que interesaban desde una perspectiva que conectaba estrechamente a la escuela con la formación de personas que habían de desarrollar su labor en el mundo productivo; finalmente, el modelo *developmental* ponía en el centro de sus preocupaciones el mundo de los intereses del sujeto que aprende. Mientras que las referencias al nivel primario -y por tanto a la obra de W. A. L. Blyth- tienen un interés complementario, el papel desempeñado por D. Layton es fundamental ya que, en una de sus obras clásicas -*Science for the People*, Layton (1973)- analizó la evolución de las propuestas curriculares en el ámbito de la enseñanza de la ciencia en la Inglaterra del siglo XIX desde una perspectiva de gran interés educativo puesto que las puso en relación con su capacidad para iluminar la vida cotidiana de las personas.

Aunque las referencias al modelo elaborado por Layton son numerosas en Goodson (2000, págs. 55-6, 65-6, 139, 142, 145, 156, 158 y 159), el análisis de las disputas curriculares entre un área integrada de conocimientos -los Estudios Ambientales- y la Geografía que se presenta en el capítulo sexto (págs. 125-26) le permite identificar en el proceso evolutivo de esta última materia

esas tres grandes etapas que se diferencian por la diversidad de argumentos utilizados para justificar su inclusión curricular.

En una primera fase los razonamientos manejados tienen un fondo pedagógico y los alumnos se sienten atraídos por la atención que presta en su reflexión a cuestiones de particular interés para ellos al relacionarse con los problemas de su vida cotidiana; por lo general, durante este período el nivel de institucionalización académica de ese conocimiento es muy débil y los miembros de la comunidad científica proceden de campos muy variados.

En un segundo momento -en el caso de nuestra materia bien pudiéramos tomar como punto de referencia el *Hadow Report* de 1926⁴, pese a que ya en 1903 un investigador tan influyente como H. J. MacKinder tuviera las ideas muy claras al respecto-, y sin abandonar esta preocupación pedagógica, se enfatiza tanto en cuestiones utilitarias como en la potencialidad cognitiva del objeto -el paisaje, medio, territorio- y método (holístico) de una ciencia geográfica cuya comunidad crece desarrollando y fortaleciendo el paradigma regional. Como consecuencia de tal proceso se intensifican las presiones para que la selección y organización de los contenidos en la enseñanza no universitaria se haga teniendo presente la lógica interna de la nueva ciencia geográfica.

En una tercera fase -a partir de la década de los años cincuenta- la aparición del paradigma neopositivista, con su énfasis en el tratamiento científico de los problemas locacionales, eleva el prestigio de una comunidad cuyos miembros se convirtieron en un gremio regido por reglas propias. Otra vez se reforzaron las presiones sobre la disciplina escolar con la finalidad de que -

olvidándose ya de la clientela o teniéndola en cuenta de una manera retórica- los contenidos fuesen escogidos y estructurados siguiendo pautas derivadas de la nueva lógica disciplinar. Cerrado el ciclo, las consecuencias son paradójicas pues lo que debía ser el medio (la materia o contenido) con el que poder abordar problemas definidos desde la vida cotidiana del educando se ha convertido en fin: los clientes-alumnos, y hasta la propia materia escolar, existirían para mayor gloria de la correspondiente disciplina científica -es decir, de los intereses corporativos de su gremio- con lo que, como señala al final del capítulo quinto -escrito en 1989- donde se abordaron ciertas concomitancias que aparecen al analizar los procesos institucionalizadores de la Psiquiatría y la Geografía, no puede extrañar "... que la enseñanza no acabe de constituir una verdadera 'educación' ...". Entre otras cosas, ello modificó radicalmente la función de un profesor quien -Goodson (2000, pág. 191)- pasó a convertirse en "... el repartidor práctico de las intenciones de otros."

2. EL AUGE DE LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICO-UTILITARIAS, LOS ESTUDIOS SOCIALES Y EL RELATIVO RETO A LA TRADICIÓN CURRICULAR ACADÉMICA

Tras la Segunda Guerra Mundial arreciaron las voces que, en un contexto de grandes cambios económicos, sociales, políticos y culturales, pusieron en cuestión el entendimiento de un currículo -digamos la ESO, especialmente hasta los 14 años- que se diseñaba para la mera transmisión cultural. Frente a la tradición académica o preparatoria -en el sentido señalado en el apartado anterior- se

defendió la necesidad de orientar la enseñanza hacia el aprendizaje de habilidades en diferentes campos que servirían a los estudiantes para un mejor desenvolvimiento en actividades cada vez más complejas; ideas que habían sido desarrolladas en el seno de corrientes que deseaban dar al currículo una orientación mucho más utilitaria o elemental. Solapándose con este movimiento, y aprovechando igualmente una antigua tradición y los avances recientes de las ciencias psicopedagógicas, muchos estudiosos pretendieron poner al sujeto en el centro de sus preocupaciones; lo fundamental, en este caso, sería organizar la escuela de tal modo que favoreciera en los discentes una comprensión del mundo que se construía en la interacción con otras personas en contextos de enseñanza formales e informales. Globalmente, esto supuso dos cosas. Por una parte, la aparición de planteamientos en los que, junto a la relevancia epistemológica, se enfatizaba igualmente en otras significaciones -sociológica y psicopedagógica- que habrían de ser tenidas en cuenta a la hora de establecer pautas con las que seleccionar y organizar los contenidos en la enseñanza. Junto a ello -no se olvide que el contexto político favorecía la extensión de la enseñanza incorporándose a la misma grupos sociales que, hasta el momento, habían tenido un limitado acceso- la aparición de los estudios integrados despertó ciertas esperanzas en el sentido de reorientar los criterios curriculares hacia metas que, tanto en el contenido como en la forma del currículo, no dejaran de lado los intereses de una ciudadanía que esperaba de la escuela el fomento de aprendizajes más orientados hacia la acción/vida que hacia la memorización/olvido.

La trayectoria de los Estudios Sociales (ES) como competidores de las materias incluidas en el currículo de secundaria -fijadas en el caso británico por una normativa aparecida en 1904- ha sido analizada de modo muy sugeridor por Ross (1995) quien ha diferenciado dos grandes propuestas: la primera, durante los años cuarenta y cincuenta de la pasada centuria; y la segunda, ahora bajo la denominación de los *New Social Studies*, a lo largo de las décadas de los años sesenta y setenta del mismo siglo. A modo de síntesis, este último planteamiento quedó reflejado en un manual clásico redactado por Lawton-Dufour (1973); si bien, como ha recordado recientemente J. Romero en unas reflexiones ensayísticas que pueden consultarse en la sección de debates de la dirección electrónica fedicariana, debe tenerse presente que la política educativa laborista -de momento en lo que a su estructura se refiere- había sido ya criticada por el sector conservador en dos *Black Paper* que aparecieron en 1969 y 1970.

Uno de los aspectos más interesantes del enfoque usado por Alistair Ross en el artículo mencionado es la utilización del modelo de D. Layton y de ideas de I. F. Goodson para dar explicación a las peculiaridades de la evolución de los ES en la escuela primaria e intermedia (*primary* y *middle*) británica. Dejando de lado todo lo relacionado con la primera fase, puesto que a mediados del siglo XX los ES se definían como un conocimiento no académico, con un fuerte componente utilitario, de bajo estatus y que tenía escasísima aceptación entre el profesorado, destaca poderosamente la

estrategia utilizada por los defensores de los Nuevos Estudios Sociales (NES).

Pese a la poca atención prestada a las Ciencias Sociales en lo que se conoce como el Informe Plowden (*Children and their Primary School*) aparecido en 1967, su segunda recomendación señalaba la conveniencia de separar los estudios primarios de los secundarios mediante la creación de unas escuelas intermedias (*middle schools*) a las que asistirían niños y niñas que tuviesen entre 8 y 13 años. La necesidad de reflexionar sobre el correspondiente currículum animó a que en el *Schools Council*, creado en 1964, una de sus Comisiones convocara unas jornadas en el mes de Septiembre de 1967 en Warwick con una doble finalidad: reflexionar sobre el currículo más conveniente y cambiar impresiones sobre materiales de enseñanza. De las tres ponencias sobre ES, la que más polémica levantó fue la de Denis Lawton, quien, por aquella época, desarrollaba su labor en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Para nuestros propósitos, y seguramente con la finalidad de ganarse adeptos y eliminar críticas a su pretensión de crear unos NES a los que se les reconociese la categoría de asignatura, en su defensa de este tipo de estudios Lawton recogió argumentos procedentes de las tres tradiciones: la utilitaria (los conceptos sociales seleccionados tendrían muy presente su potencialidad para explicar problemas concretos que interesaban a los alumnos), la académico-preparatoria (desarrollo de conceptos abstractos para una etapa posterior de la educación) y la pedagógica o *progressive* en la que se consideraban cuestiones relacionadas

con las ideas y los intereses de los alumnos en relación con lo que podían afectar a sus procesos de aprendizaje.

El éxito de esta propuesta originó que el *Schools Council* le encargase la dirección de un proyecto -entre septiembre de 1968 y abril de 1970- para que analizase la práctica escolar y recomendara los materiales que fuesen necesarios para paliar las deficiencias detectadas. El resultado de su labor se incluyó en un libro -*Social Studies 8-13*- que D. Lawton, J. Campbell y V. Burkitt publicaron en 1971 bajo el patrocinio de la institución citada. En los nueve capítulos de esta obra se ofrece una radiografía de la situación real de los ES en los centros escolares, incluyéndose unas pautas para el tratamiento de estos estudios en la *middle school*. Todo ello originó un amplio proceso de discusión entre las ideas de D. Lawton, las defendidas por las Comisiones de historiadores y geógrafos y los puntos de vista de W. A. L. Blyth, a quien se le encargó⁵ que puliese las diferencias y diera unidad a las propuestas excesivamente académicas que se hacían desde las diversas disciplinas. Junto a ello, y por otro lado, los puntos de vista que tenían sobre los materiales las autoridades del organismo citado no cuadraban muy bien con las opiniones del prestigioso especialista en Primaria, quien definía el proceso de producción de materiales curriculares como herramientas que debían de usarse en el contexto de una enseñanza orientada hacia la comprensión de la vida cotidiana; además, y de un modo u otro, en el proceso de su elaboración debieran estar implicados los profesores.

3. CURRÍCULUM NACIONAL, REVERDECIMIENTO DE LA TRADICIÓN ACADÉMICA Y DILUCIÓN DE LO SOCIAL EN LO TRANSVERSAL-DISCIPLINAR

Pese al interés de las propuestas hechas por los defensores de los NES, a la habilidad con la que D. Lawton diseñó una estrategia encaminada hacia la búsqueda de aceptación de sus ideas por los miembros de las comunidades de geógrafos e historiadores con las que competía, diluyendo en las traducciones prácticas los aspectos más rupturistas de sus propuestas -como ya señaló agudamente Whitty (1976)-, y al eco que alcanzaron estos estudios integrados en diferentes países europeos -en parte por los reparos que, tras 1945, se dirigieron contra el uso educativo que se había hecho de la Geografía y de la Historia- lo cierto es que en Gran Bretaña se pusieron reparos a los enfoques integrados.

Las primeras andanadas conservadoras, a las que ya nos hemos referido al mencionar los *Black Papers*, se dirigieron contra la estructura del sistema educativo implantada por los laboristas, atacando especialmente una enseñanza comprensiva considerada responsable de la degradación del nivel educativo al haberse ampliado sus bases sin la suficiente exigencia académica.

A mediados de los años setenta, si bien de modo excepcional, Ross (1995, pág. 71) señala cómo Rhodes Boyson fue uno de los primeros críticos de las innovaciones curriculares promovidas por los laboristas, reclamando la necesidad de un

currículum nacional y, junto a ello, abría la puerta a la alternativa de que fuesen los padres quienes pudieran escoger centros para sus hijos; por si acaso, no rechazaba la posibilidad de que pudiera optarse por una combinación de ambas soluciones. La conferencia pronunciada por J. Callaghan en el Ruskin College de Oxford en 1976 originó que la Inspección de su Majestad (*HMI*) y el Departamento de Educación y Ciencia (*DES*) tomaran cartas en el asunto gracias a la idea lanzada por el Primer Ministro relativa a la conveniencia de iniciar un “Gran Debate” sobre el estado de la educación. Pese a la diversidad de documentos producidos -en los que se abría paso la conveniencia de formar a todos los docentes en materias específicas- y al resultado de unas elecciones que dieron la victoria a Margaret Thatcher a finales de los años setenta, lo cierto es que hasta 1986 -con la publicación por O’Keeffe de *The Wayward Curriculum* y la salida a la palestra de las ideas del Grupo Hillgate- no se pusieron claramente de manifiesto unas orientaciones defendidas por neoconservadores que deseaban una lista prescriptiva de las asignaturas básicas y neoliberales, quienes -pensando en la flexibilidad que exigía el mercado- se conformaban con un núcleo mínimo de materias fundamentales. Teniendo en cuenta estas opiniones, Kenneth Baker, el nuevo Secretario de Estado, tomó las riendas del proceso encaminado hacia la elaboración de los documentos consultivos que precedieron a una *Education Reform Act* promulgada en 1988 que cerró el paso a los ES, produciendo también cambios significativos en la enseñanza de la Geografía y de la Historia a los que ya prestamos atención en su momento, Luis (2000).

Los que hayan echado un vistazo al libro de I.F. Goodson editado por Octaedro, habrán podido detectar en la mayoría de sus capítulos variadas referencias a la configuración histórica de varias disciplinas escolares, resaltándose la trascendencia de una ley de 1902 que posibilitó dos años más tarde la fijación de las asignaturas incluidas en el currículum de la enseñanza secundaria. Aunque en la pág. 189 de la obra que nos ocupa se mencione este asunto, en un capítulo cuyo contenido se presenta como primicia, lo cierto es que el tema de la gran similitud entre las materias fijadas en las *Secondary Regulations* de 1904 y las establecidas en 1988 por el *National Curriculum* (NC) había interesado ya a nuestro autor, pues ya le prestó atención en un artículo de 1991 -“*Nations at Risk*” and “*National Curriculum*”: *Ideology and Identity*-incluido en el *Handbook of the American Politics of Education Association* (véase su reproducción en Goodson (1998)).

Pese a la retórica de los discursos que justificaban la implantación de esta nueva normativa basándose en argumentaciones que correlacionaban la composición interna del currículum con las demandas planteadas a la escuela por la globalización de la economía, I. F. Goodson, a la vista de las concomitancias señaladas, interpreta dicha composición relacionándola con la prioridad que se deseaba dar a determinados grupos sociales que se sintieron perjudicados por la orientación comprensiva dada a la escuela -en sus niveles básicos y medios- por los laboristas. Mientras que en la enseñanza primaria volvía a predominar la finalidad *preparatory*, la composición de las materias seleccionadas para el nivel

secundario le recordaba enormemente a la que había en las *grammar schools* de los años sesenta. Si a lo señalado añadimos la pérdida de poder de las autoridades locales educativas y de los sindicatos -además de la omnipresencia del sistema evaluatorio- no parece exagerado que se apunten como perdedores dos grandes grupos: por un lado, los alumnos pertenecientes a determinados grupos sociales que vuelven a encontrarse con un currículo de contenido fuertemente academicista, cuya forma, entre otros rasgos, se somete claramente a la *Tyranny of abstractions* mencionada por Layton (1973, págs. 167-171; véase, en la pág. 170, el contenido de la nota 216) cuando señalaba los inconvenientes de articular la enseñanza de la ciencia en torno al aprendizaje de principios científicos sin tener en cuenta su relevancia para explicar situaciones reales de la vida cotidiana de los discentes. Por el otro, pierde igualmente un profesorado que ve fuertemente recortada su autonomía profesional. A la vista de estas argumentaciones, no es de extrañar que Goodson (1998, pág. 162) considere que este intento centralizador “...es diametralmente opuesto al proyecto alternativo de educar a los alumnos, a partir de una pluralidad de culturas, para la ciudadanía activa en una democracia.”

Las grandes metas educativas formuladas en la Sección Primera de la Ley de Reforma Educativa de 1988 no podían alcanzarse de una manera totalmente satisfactoria con el catálogo de las materias básicas incluidas en el NC. Por ello, ya desde finales de los años ochenta, el *National Curriculum*

Council empezó a trabajar en lo que se conoce como el “Curriculum Completo”, *Whole Curriculum*, con la finalidad de delimitar varios ¿temas transversales? (*cross-curricular themes*; véase para su contextualización lo que expusimos en Luis, 2000, pág. 49) cuya peculiaridad estribaba en que no estaban definidos desde una particular disciplina académica sino que pivotaban sobre grandes esferas o ámbitos: la comprensión de la vida industrial y económica, la educación para la salud, la educación medioambiental, etc. La contradictoria gestación de estos cinco temas, haciendo auténticos malabarismos para evitar cualquier mención a la sociedad, ha sido analizada por Ross (1995a) en una contribución sugeridora en un doble sentido. Por una parte, y al intentar su lectura usando las diferentes tradiciones curriculares goodsonianas, A. Ross resalta desde la orientación utilitaria cómo los temas transversales están concebidos menos a modo de clásicos contenidos disciplinarios y mucho más como dimensiones y habilidades cuyo aprendizaje sería imprescindible para poder desenvolverse con competencia en la vida adulta. Junto a ello, y por otra, la ideología neoliberal se manifiesta en el sesgo que se da a los mismos; acentuándose la consideración de la persona como alguien que ha de saber solventar sus necesidades individuales, preocupándose -por ejemplo- por obtener información que le permita gestionar racionalmente su salud poniendo en práctica estilos de vida que no atenten contra la misma.

Frente a la primacía de lo colectivo en las reflexiones hechas en los años ochenta de la pasada centuria sobre el valor

formativo de los ES, la ola neoliberal de los años noventa desplazó el énfasis hacia el lado opuesto defendiendo la gran responsabilidad que tiene el ciudadano en la organización de su propia vida. Lo importante era competir; y, por supuesto, ya se encargaría el mercado de poner a cada cual en su correcto sitio.

Por esas mismas fechas, y tomando como punto de partida ideas de B. Bernstein y categorías goodsonianas, Whitty-Rowe-Aggleton (1994) estudiaron a través de una encuesta realizada en 1991-92 las dificultades que, con respecto a las materias básicas del NC en Inglaterra e Irlanda del Norte, tenían los *cross-curricular themes*. Los resultados obtenidos y la interpretación propuesta -véase igualmente Whitty-Aggleton-Rowe (1996)- nos parecen de gran interés a la hora de explicar el escaso uso que se hace de los “temas transversales”. Desde el punto de vista de la mayor o menor aceptación de diferentes enfoques disciplinares, el tema más impregnable -es decir el que posibilitaba que sus contenidos fuesen abordados por varias materias- era el relativo a la comprensión de la esfera de la economía y de la industria; en el extremo opuesto -junto con otro que no viene al caso citar aquí- se situaba la Educación para la Salud. Las diferencias se ponen en relación con el prestigio que tienen unos temas que han desarrollado de modo distinto algunos de los atributos formales -horario, estatus, recursos- que historiadores como I. F. Goodson consideran requisitos indispensables para que puedan convertirse en asignatura escolar, o, en su defecto ser considerados como *quasi-subjects* (pág. 167).

Junto a la poca disposición que tienen los profesores formados en una disciplina para abordar estos asuntos -es muy elocuente el ejemplo del docente de ciencias que rechaza su rol como educador en el campo de la salud, págs. 170-171-, las dificultades de conectar temas y materias curriculares se deben, entre otras cosas -se dice siguiendo a B. Bernstein- a las diferentes naturalezas de sus respectivos discursos: vertical (el de las disciplinas) y horizontal (el de los temas), con lo que “...there are always likely to be formidable difficulties in switching between subjects and themes. ..” (pág. 173). Estos problemas de conmutación y algunos otros -como los derivados de unas pruebas examinatorias que siguen la lógica de la estructura interna de las materias clásicas- tienen como consecuencia el que los estudiantes sean prácticamente incapaces de relacionar los “temas transversales” con lo que acontece en su vida cotidiana.

4. LA HISTORIA SOCIAL DEL CURRÍCULUM Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA RELACIÓN QUE HA DE FORTALECERSE EN EL FUTURO

Como señalamos al inicio de este trabajo, la historia social del currículum ha mostrado rotundamente su historicidad; es decir, la consideración del mismo como el resultado de compromisos dinámicos entre agentes e instituciones con intereses no del todo coincidentes -en unos casos- y hasta del todo contradictorios, en otros. El currículum escolar conlleva

por ello la realización de elecciones que afectan tanto al contenido como a su forma.

Respecto al primero, y en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), los lectores de esta revista han tenido acceso a un discurso muy bien fundamentado sobre la genealogía de los procesos configuradores de una materia escolar tan importante como la Historia. En el mismo se ha puesto de manifiesto con absoluta claridad el carácter cambiante de todas las decisiones -dejamos de lado otros asuntos⁶- implicadas en los procesos de diseño curricular: el establecimiento de metas educativas, los criterios de selección y organización de los contenidos, las propuestas de actividades, las pautas con las que construyeron los libros de texto y el tipo de evaluación. Puesto que, como decía Sean Carson en una entrevista que recoge Goodson (2000, pág. 131), “... *la Geografía -y por extensión cualquier otra materia o el conjunto de la enseñanza, AL- no es una religión, sino una gama de conocimientos que hemos organizado según nuestra conveniencia, ...*” (él defendía los Estudios del Medio Ambiente, amenazando por tanto la posición de la Geografía), no vemos razones intelectuales que impidan la formulación de propuestas curriculares coherentes dentro de determinados modelos de organización de la sociedad y de la escuela. El simple vistazo a cualquier buena historia de alguna disciplina escolar nos muestra la existencia de variados e interesantísimos mundos que, siendo del todo posibles y muy razonables, no llegaron a cuajar debido a la oposición con la que se encontraron

quienes, como F. C. Happold en 1935, apoyaron iniciativas encaminadas hacia una modificación del currículum con la finalidad de que lo enseñado en la escuela permitiera a los estudiantes comprender la sociedad en la que vivían -y no meramente la de pasadas épocas⁷.

La historia social del currículum se ha beneficiado de investigaciones sociológicas preocupadas por reflexionar sobre un currículum considerado como conocimiento social organizado. B. Bernstein, un estudioso cuya obra tuvo gran influencia sobre el pensamiento de I. F. Goodson, analizó tres cuestiones relacionadas con el conocimiento: su estratificación, su extensión o grado de especialización y las relaciones entre las diversas áreas. En el primero de los ámbitos diferenció dos componentes -*prestige* y *property*-. Respecto al prestigio, detectó cómo se valoraba mejor el conocimiento puro/académico que el aplicado/vocacional; en las sociedades modernas el acceso al conocimiento valioso era controlado por profesionales y diferentes clases de expertos. Pasando ya al grado de especialización, lo interesante es retener la idea del poder que tienen algunos gremios a la hora de restringir el acceso a determinados grupos sociales; lo cual, como es sabido, tiene mucha importancia al delimitar el alcance de los *curricula* propuestos para ciertos colectivos. Finalmente, la relación entre áreas de conocimiento se veía como expresión del poder detentado por algunas personas para delimitar fronteras entre campos del saber. La combinación de estas tres dimensiones permitiría diferentes organizaciones del

currículum en función de que la estratificación fuese alta o baja, el grado de especialización amplio o estrecho y el tipo de conexión -ninguna o elevada- que se diera a las diferentes áreas de conocimiento.

Puesto que en el currículum académico se ha favorecido la inclusión de un conocimiento de alto estatus cuya forma privilegiaba el lenguaje escrito, el trabajo individual (tanto para aprender como para ser examinado), su estructuración y presentación a partir de una lógica disciplinar que dejaba de lado la motivación del discente y la escasa predisposición a la colaboración entre disciplinas, no es de extrañar que en ciertas reformas educativas se plantearan cambios en los *curricula* orientados desde la tradición académica, organizando el conocimiento de forma menos estratificada, menos especializada y más relacional. Justamente en este contexto debieran entenderse innovaciones curriculares que, apoyándose en dichas reformas, defendieron otros criterios a la hora de seleccionar y de organizar los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales apoyando iniciativas que revalorizaban dos cosas: acabar con la radical escisión que se daba entre el saber y el hacer -entre el conocimiento y la acción práctica-, y, junto a ello, juzgar la valía del conocimiento escolar a partir de su utilidad práctica y cívico-ciudadana. Esto es algo que no puede realizarse sin encontrar fuertes resistencias en muy diversos ámbitos, pues, como señalaba Anyon (1999, pág. 591) al final de un estudio de caso sobre cinco escuelas elementales pertenecientes a distritos escolares muy diferentes

de Nueva Jersey -la versión original se publicó en 1981 y el comentario se refiere a un centro de élite- “... *El conocimiento es consecuencia no de la actividad o el esfuerzo por dar sentido personal, sino de las reglas del buen pensar, de la racionalidad y del razonamiento. ...*”

Llegado el final, creemos haber esbozado un planteamiento que permite entender la enorme complejidad y la gran dificultad de cualquier innovación que pretenda introducir cambios en el interior de un aula donde alumnos y profesores se mueven dentro de una estructura de relaciones sociales que deja ver con mucha dificultad las raíces de las contradicciones que existen muchas veces entre la utopía, lo normativo y los resultados de esas prácticas de aula que han sido reflejadas por F. J. Merchán en esta misma revista. A pesar de que hemos de reflexionar sobre los desaciertos de los últimos años -que sin duda los ha habido; los logros, y en un contexto nada fácil, no han sido pocos- estimamos del todo imprescindible que la DCS analice con detenimiento la utilidad del conocimiento producido en los ámbitos histórico y sociológico que nos han servido de referencia. La finalidad de esta tarea debiera estar del todo clara: mejorar el entendimiento teórico y práctico de lo que ocurre en el aula, implicar estrechamente al profesorado en tal labor y hacer propuestas que, de modo nítido, se pongan al servicio de unos alumnos y alumnas que -sobre todo y a partir de lo que les aporten y construyan con ellas- deben entender que también en la escuela (y no solamente fuera de ella) hay vida.

NOTAS

- ¹ El tema propuesto hace ya casi un año por el coordinador del ciclo de conferencias pudiera haber sido desarrollado de varias maneras. Puesto que la finalidad de estas charlas está orientada hacia la toma de conciencia sobre asuntos que afectan a nuestra práctica cotidiana, quien esto firma ha preferido realizar algunas reflexiones cuyo trasfondo nos permita entender tanto aciertos como desilusiones en el ámbito del diseño curricular en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Quiero señalar que sin el material que me ha suministrado Jesús Romero Morante, actualmente en la Universidad de Exeter, no hubiera sido posible la redacción de estas líneas. Por otro lado, las limitaciones de espacio han impedido la inclusión de referencias concretas al modelo español, a pesar de que la estructura interna que hemos elaborado para desarrollar nuestra argumentación lo ha tenido siempre muy presente. Las conexiones de la reforma española con la británica nos animaron hace un cierto tiempo a tomar contacto con sus ricas experiencias educativas. Nuestra finalidad era doble: por un lado, aquilatar la coherencia entre lo hecho en nuestro país y el tipo de argumentos tomados del Reino Unido para justificar el modelo curricular implantado en España a partir de 1990; junto a ello, tomar buena nota de aquellas cuestiones que nos fuesen útiles para desarrollar proyectos futuros.
- ² Grupo Asklepios, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria. Dirección electrónica: *luisal@unican.es*
- ³ Refiriéndonos a la enseñanza de la ciencia en el nivel elemental, la publicación por T. X. Huxley en 1854 de su **On the Educational Values of the Natural History Sciences** significó el respaldo de posiciones que, con anterioridad, como era el caso de John Stevens Henslow, defendían el valor formativo intrínseco del método científico, cuestionando los puntos de vista utilitarios manejados hasta entonces por R. Dawes y H. Moseley. En la versión castellana que hizo el Dr. Luis Marco de la obra de Huxley —**La educación y las Ciencias Naturales**, Madrid, La España Moderna, s. f., 314 págs, sobre todo en los capítulos cuarto y sexto, se expone la línea argumental básica de una concepción de la educación liberal que llevará hacia la academización de los planes de estudio en la enseñanza secundaria.

- 4 La fijación de una fecha es algo arriesgado, pero todos los trabajos que se ocupan de la historia de la educación resaltan la trascendencia del informe que el **Board of Education** encargó a un comité consultivo. Así, por ejemplo, y en relación con un tema que estamos analizando — los problemas relacionados con la inclusión en el currículo de las *Domestic Subjects*— Sillitoe (1933, págs. 215-230) hizo mención en el capítulo XVIII de su clásica investigación a la trascendencia de la nueva articulación en cuatro clases de los centros en los que se impartía una enseñanza post-primaria dirigida a clientelas muy diversas y que, por lo tanto, exigía diferentes contenidos, formas de enseñanza y años de permanencia en la escuela (véase especialmente el contenido de la pág. 218).
- 5 Lo que originaría el proyecto *History, Geography and Social Science 8-13*, popularmente conocido como *Place, Time and Society 8-13*. Sobre este tema, véase Luis (2000, págs. 19 y 144).
- 6 Los interesados por conocer las muy diversas invenciones sociales que afectaron a la escuela hace no tanto tiempo, originando prácticas que en buena medida son consideradas hoy en día como “naturales”, pueden echar un vistazo a una reciente trabajo de Escolano (2000).
- 7 Pues, como recoge Goodson (2000, pág. 121) “... un niño viene a la escuela no para aprender geografía, historia o inglés, sino para obtener una formación para la vida. ...” Defensor de la inclusión de los Estudios Sociales en el currículum, la cita se toma de una publicación editada en Londres que no conocemos: *Citizens in the Making*. Sobre la participación de este estudioso en las polémicas en torno a la enseñanza de la Historia, véase Luis (2000, pág. 136).

REFERENCIAS

- ANYON, J (1999). “*Clase social y conocimiento escolar*”. En: ENGUITA, M. F. (Ed.). **Sociología de la educación**. Traducción de Ana María Rubio Díez. Barcelona. Ariel. 1999, p.p. 566-592 (La versión original del artículo es de 1981. Junto al editor figura como colaborador Jesús M. Sánchez).

- BLYTH, W. A. L (1967). *“Three Traditions in English Primary Education”*.
En: BLYTH, W. A. L. **English Primary Education, vol. II: Background**.
London. Routledge & Kegan Paul. 2nd revised edition, p.p. 20-43.
- ESCOLANO (2000). **Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos**. Madrid. Biblioteca Nueva.
- GOODSON, I. F (1998). *“‘Nations at Risk’ and ‘National Curriculum’: Ideology and Identity”*. En: GOODSON, I. F. **Subject Knowledge: Reading for the Study of School Subjects**. London. The Falmer Press.
(1ª ed. 1991), p.p. 150-164.
- _____ (2000). **El cambio en el currículum**. Traducción de Lucila Recart. Barcelona. Octaedro. 2000 (1ª ed. inglesa, 1997).
- LAYTON, D (1973). **Science for the People. The origins of the school science curriculum in England**. London. George Allen & Unwin Ltd.
- LAWTON, D.; DUFOUR, B (1973). **The New Social Studies. A Handbook for Teachers in Primary, Secondary and Further Education**. London. Heinemann.
- LUIS GÓMEZ, A (2000). **La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio**. Sevilla. Díada.
- ROSS, A (1995). *“The Rise and Fall of the Social Subjects in the Curriculum”*. En: AHIER, J.; ROSS, A. (Eds.): **The Social Subjects Within the Curriculum. Children’s Social Learning in the National Curriculum**. London. The Falmer Press, p.p. 53-78.
- _____ (1995a). *“The Whole Curriculum, the National Curriculum and Social Studies”*, en AHIER, J.; ROSS, A. (Eds.): **The Social Subjects Within the Curriculum. Children’s Social Learning in the National Curriculum**. London. The Falmer Press, p.p. 79-99.
- SILLITOE, H (1966). **A History of the Teaching of Domestic Subjects. With a Foreword by Professor Winifried C. Cullis**. London, Methuen. (1era. Edición 1933).
- WHITTY, G. (1976). *“Studying society for social change or social control?”*. En: WHITTY, G.; YOUNG, M. (Eds.): **Explorations in the Politics of School Knowledge**. Driffield. Nafferton, p.p. 35-46.
- WHITTY, G.; ROWE, G.; AGGLETON, P (1994). *“Subjects and themes in the secondary-school curriculum”*. En: **Research Papers in Education**. Vol. 9, Nº 2, p.p. 159-181.

(1996). "*Competing Conceptions of Quality in Social Education: Learning from the Experience of Cross-curricular Themes*". En: HUGHES, M. (Ed.). **Teaching and Learning in Changing Times**. Oxford. Blackwell, p.p. 51-69.

OTRAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Quienes deseen conocer la obra de I. F. Goodson con la finalidad de entender las paradojas de ciertas reformas educativas y de las innovaciones curriculares que desencadenan, pueden consultar en el Nº 1 (1997) de **Con-Ciencia Social** la reseña que hicimos de una obra suya que editó Pomares en 1995; además, también a modo de introducción, los interesados pueden echar un vistazo al contenido de una entrevista de F. Hernández ("*Ivor Goodson. Recuperar el poder docente*") publicada en el Nº 295, octubre de 2000, por la revista **Cuadernos de Pedagogía**. La traducción hecha el pasado año por Octaedro incluye una introducción y 10 capítulos de artículos (el primero y el último son dos breves entrevistas) publicados entre los años 1989 y 2000. Aunque conviene tener presente la edición original, puesto que los asuntos que se manejan son complejos, el conjunto de las aportaciones vertidas al castellano -además de lo ya editado en Pomares y Morata- permite una aproximación evolutiva a la configuración de un programa de investigación que, partiendo de su interés por las disciplinas escolares, se desplaza lentamente hacia el entendimiento sociohistórico de la figura de un profesor que desarrolla su labor en una institución que cumple determinadas funciones sociales en el contexto de estructuras que provocan grados de cierre en sus vidas. En relación con este asunto puede consultarse el contenido de la versión castellana del **International Handbook of Teachers and Teaching** editado por Kluwer en 1997. Al aparecer como uno de los tres editores, las ideas de nuestro autor se incluyen en unas breves presentaciones al inicio de cada volumen. Puesto que Paidós ha dejado de lado la mitad de las contribuciones de la obra original, los lectores españoles han perdido la oportunidad de conocer estos nuevos matices comentados por I.F. Goodson en un capítulo -**The Life and Work of Teachers**- incluido en el primer volumen de la edición original (p.p. 135-152) en el que se defendía, siempre desde una perspectiva

sociogenética, el interés de las Historias de vida de los profesores; cuestión que, por otro lado, ya había sido esbozada en una docena de páginas escritas con J. S. Ball -“*Introduction: Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*” que, en 1984, hacían de prólogo a una obra editada por ellos mismos y publicada por The Falmer Press: **Defining the Curriculum, Histories and Ethnographies**. Recientemente, y al hilo de los debates sobre el profesionalismo en la enseñanza, en el volumen XXX (Nº 2, junio de 2000) de la revista **Perspectivas** se ha incluido otra colaboración de este prestigioso especialista: *El profesional regido por principios*. Pese a que ya hicimos mención en su momento a la influencia de las orientaciones curriculares prácticas sobre el pensamiento de I. F. Goodson -por otro lado claramente explicitadas en algunas de los estudios recogidos por Octaedro-, conviene echar un vistazo al contenido de un trabajo de 1976 en el que, junto a la crítica de la enseñanza transmisiva, se ponen claramente de relieve ciertas insuficiencias de la tradición *progressive*: GOODSON, I. F.: “*Towards an alternative pedagogy*”, en WHITTY, G.; YOUNG, M. (Eds.): **Explorations in the Politics of School Knowledge**. Driffield, Nafferton, 1976, p.p. 128-139. Las estrechas conexiones de I.F. Goodson con sociólogos críticos hacen conveniente la lectura de algunos textos (particularmente los seis incluidos en las partes octava y decimoprimeras) seleccionados en la siguiente obra: ENGUIA, M. F. (Ed.): **Sociología de la educación**. Barcelona, Ariel, 1999 (Junto al editor figura como colaborador Jesús M. Sánchez).

Otros trabajos cuya lectura recomendamos están incluidos en las notas y en la escueta bibliografía seleccionada. Los interesados por un mayor detalle y diferentes sesgos pueden consultar Luis (2000), las dos aportaciones de Julia Melcón incluidas en el último libro que ha editado la UNED en el marco del proyecto MANES, y, como buen ejemplo temático y recentísimo de la “nueva” historia de la escuela, la monografía sobre Higienismo y Educación (siglos XVIII-XX) que, coordinada por Pedro Luis Moreno y A. Viñao, acaba de publicarse en el número 20 de la revista murciana **Áreas**; solamente por la reproducción a doble página de la (feliniana) escena de la playa artificial en la Colonia Escolar de Pedernales merece la pena!