

NÚMERO ESPECIAL

Nuevas Perspectivas sobre el *Curriculum* Escolar

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 22 Número 21 28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341

Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia

Jesús Romero Morante
Universidad de Cantabria
España

Citación: Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (21). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>. Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el Curriculum Escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

Resumen: Las escaramuzas dialécticas provocadas por el flamante discurso de las “competencias” no han contribuido a sacar el debate sobre el conocimiento escolar de su atonía actual. Entre otras razones, por su insuficiente perspectiva, por sus notorias omisiones y por reducir los términos de este debate a un dualismo superficial y desmemoriado. Urge, por ello, seguir repensando y problematizando el *curriculum*. A tal fin, lo que este artículo plantea es ampliar la mirada con otros niveles de análisis que permitan hacer aflorar y “desfamiliarizar” las presuposiciones tácitas acerca de la naturaleza y la dinámica del *curriculum* que acostumbra a darse por sentadas. En este sentido, se argumentará en favor de la necesidad imperiosa de otro género de aproximación “ontológica”, diferente de la convencional pero cautelosa asimismo con algunas derivas postconvencionales.

Palabras clave: *curriculum* como construcción sociohistórica; discursos de la voz; experiencia y conocimiento académico; educación democrática.

School knowledge, science, institution and democracy

Abstract: The dialectical skirmishes provoked by the new discourse of “competencies” have not contributed to rescue the debate on school knowledge from their current lethargy. Among other reasons, due to their insufficient perspective, their obvious omissions, and to reduce the terms of

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 20-02-2014

Revisiones recibidas: 28-03-2014

Aceptado: 28-03-2014

this debate to a superficial and forgetful dualism. Therefore, it is urgent to follow rethinking and problematizing the curriculum. To that end, this paper advocates to expand our perspective with other levels of analysis that allow us to bring to light and defamiliarize the tacit assumptions about the nature and dynamics of the curriculum that tend to be taken for granted. In this sense, it will argue in favor of the imperative need for another kind of “ontological” approach, different from the conventional but also cautious with some postconventional drifts.

Key words: curriculum as sociohistorical construction; the discourse of “voice”; experience and academic knowledge; democratic education.

Conhecimento escolar, ciência, instituição e democracia

Resumo: As escaramuças dialéticas provocadas pelo flamejante discurso das “competências” não contribuiu para retirar o debate sobre o conhecimento escolar da sua atonia atual. Entre outras razões, pela sua perspectiva insuficiente, pelas suas omissões notórias e por reduzir os termos deste debate a um dualismo superficial e desmemorizado. Urge, por isso, continuar a repensar e a problematizar o currículo. Com esta finalidade, o que este artigo propõe é ampliar o olhar com outros níveis de análise que permitam fazer aflorar e “desfamiliarizar” as pressuposições tácitas acerca da natureza e da dinâmica do currículo que costumam tomar-se por assentes. Neste sentido, argumentar-se-á em favor da necessidade imperiosa de outro tipo de aproximação “ontológica”, diferente da convencional mas cautelosa, em qualquer caso, com algumas derivas pós-convencionais.

Palavras-chave: currículo como construção sociohistórica; discursos da voz; experiência e conhecimento académico; educação democrática.

Introducción: Lo obvio y lo obtuso en el *currículum*¹

Sin la razón estamos perdidos, a pesar de que la razón no es nuestra característica más fundamental. (Eagleton, 2012, p. 137)

El debate sobre el *currículum* escolar no pasa precisamente por un momento brillante. Aunque las causas de semejante abatimiento son distintas, e incluso contradictorias entre sí, una crucial remite al progresivo giro de las políticas educativas iniciado, en las áreas centrales del capitalismo avanzado, en la década de 1980. En un reciente artículo, Merchán (2012) dibujaba con perspicacia la orientación de ese giro: las anteriores reformas en favor de la mejora de la educación fundamentadas en un modelo de cambio curricular y pedagógico –que pretendía lograr más y mejores aprendizajes en los alumnos por la vía de actuar sobre el contenido de la instrucción, los métodos de enseñanza y una formación del profesorado en consonancia– han ido cediendo el paso a una nueva política que redefine el concepto de mejora desde una óptica productivista, en torno a la consecución de resultados o indicadores medibles, y que sanciona como estrategia la aplicación de los principios gerencialistas de la *new public management*. Con la consiguiente obsesión por los rendimientos discentes y la rendición de cuentas –mediante evaluaciones externas estandarizadas, pruebas de diagnóstico, etc.–, las cuestiones curriculares han perdido centralidad en muchos países, hasta el punto de que algunos autores (Reid, 1998; Franklin y Johnson, 2006) se preguntan si no habremos llegado a la era del “fin del *currículum*”. Sus dudas son razonables, pues la lógica de los *learning outcomes* y la *accountability* genera una dinámica que, a la postre, tiende a escamotear de la

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”.

discusión los dilemas concernientes a los criterios de selección y organización del conocimiento escolar, por no hablar de la controversia sobre sus funciones sociales fácticas.

Podrá objetarse que este relato sólo se sostiene haciendo flagrante omisión del fulgurante e invasivo fenómeno de las “competencias” que, con un discurso no carente de argumentos dignos de consideración, habría pugnado en los últimos años por remover algunos inveterados cánones culturales inercialmente enquistados en los planes de estudios. Desde luego, no es admisible un olvido tal. Siquiera porque dicho fenómeno está indisolublemente unido al proceso descrito arriba. Los nuevos estilos de gobernanza y gestión empresarial de colegios e institutos no son en absoluto ajenos a la priorización, cada vez más acusada, del papel de la educación como instrumento de la política económica, en particular de las políticas de oferta alentadas por la *doxa* neoliberal en respuesta a la globalización. Como los Estados carecen de poder individual para contrarrestar –y de voluntad colectiva para regular– los flujos transnacionales, en su lugar se inclinan por propiciar la “adaptación” de sus ciudadanos a este escenario volátil y despiadado con quienes se rezagan (Held y McGrew, 2003; Bauman, 2013; Passet, 2013). En primer lugar, remozando y flexibilizando su formación para que puedan afrontar la incertidumbre asociada a la velocidad de las continuas mudanzas, así como los desafíos de una competencia mundial exacerbada y de la mayor movilidad del capital industrial y financiero. Y, en segundo lugar, enviando señales a los mercados sobre el nivel de sus respectivos “recursos humanos”. De ahí la creciente relevancia de las evaluaciones internacionales atentas a medir el caudal de “competencias clave” acumulado por niños y jóvenes (Romero, Luzón y Torres, 2011). En otras palabras, la modificación de los dispositivos de regulación y control de las instituciones educativas se apoya en una peculiar narrativa histórica del cambio social con su diagnosis, prognosis y misión de futuro. Y ambas, a su vez, se conjugan con la promoción de una flamante receta curricular: la organización por competencias condensaría las cualidades de performatividad o capacidad para aplicar y transferir el saber, interdisciplinariedad, polivalencia, autonomía, creatividad, asertividad, actitud y habilidades para el *lifelong learning*... que se predicen como imprescindibles para la empleabilidad, integración y participación activa en la “sociedad y la economía del conocimiento”. La presunta solución dista mucho de ser tan flamante como se vende pero, en cualquier caso, lo que hasta los años 70 había encontrado su principal nicho en el ámbito de la formación profesional ha terminado extendiéndose en los dos últimos decenios –bajo la égida del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO, la Organización de los Estados Americanos, la OCDE o la Comisión Europea– al conjunto del *curriculum* académico en la retórica gubernamental dominante. Originando, ciertamente, ríos de tinta y abigarradas polémicas.

Sin embargo, a mi juicio, esta estridencia más que enriquecer el debate lo que ha conseguido en demasiadas ocasiones es simplificarlo de forma abusiva. Entre otras razones por su insuficiente perspectiva, por sus notorias omisiones y por reducir los términos de ese debate a un dualismo superficial, desmemoriado e interesado. Para quienes trabajamos en este terreno, resulta muy llamativo que se haya hecho tabla rasa de cuarenta años de investigaciones sobre la forma, el fondo, el trasfondo y la dinámica del *curriculum* desde los campos de la historia social de las asignaturas, la sociología y los análisis culturales del conocimiento escolar o las didácticas. Parecería que tanto esfuerzo no ha debido rendir ningún fruto valioso porque muchos abogados del enfoque competencial escriben como si fuesen los primeros en problematizar este objeto, cuando en realidad están eludiendo temas cruciales y molestos escollos evidenciados por una tan nutrida como ignorada literatura previa. En un incisivo artículo publicado originalmente en 1989, Goodson (2003) lamentaba la frecuente amnesia de la reforma y la teoría curriculares. El asunto que nos ocupa confirma su dictamen. Esos olvidos seguramente ayudan a sentirse a la vanguardia de lo innovador, pero han traído como consecuencia un retrato parcial y distorsionado tanto de lo que se dirime como de las propias posiciones en juego. A este último respecto, no sólo les falta memoria sobre su

genealogía familiar sino también sobre las familias rivales, ignoradas —a sabiendas o no— con la excepción obvia de la reconocida como su némesis: el clásico academicismo.

Este dualismo miope soslaya que, desde el mismo nacimiento de los sistemas educativos, el *currículum* ha sido siempre —sirva la metáfora de Jay (2003)— un “campo de fuerzas” en tensión, con varias tradiciones en pugna por sus discrepantes definiciones de la “educación virtuosa” y del conocimiento valioso y legítimo, cuyo conflicto puede verse como una prolongación de los combates más globales entre “regímenes de verdad”, visiones del mundo y modelos de “vida buena”. Bajo circunstancias tornadizas, tales tradiciones se han ido construyendo y reconstruyendo alrededor de un acervo de creencias doctrinales, suposiciones, tópicos, valores, intereses prosaicos, estrategias grupales y prácticas pedagógicas. Sus eventuales inflexiones internas, los momentos álgidos del enfrentamiento mutuo o la alteración de los equilibrios relativos, en lo que respecta al eco alcanzado y a su repercusión real en las aulas, no pueden separarse de los cambios en los “modos de escolarización” (Cuesta, 2005, 2007), a su vez asociados a cambios sociales, políticos y económicos más amplios (Beyer y Liston, 2001).

La idea del campo de batalla entre grandes tradiciones, corrientes o ideologías contrincantes es longeva. Baste citar unos pocos botones de muestra. Raymond Williams, un ilustre progenitor de los estudios culturales y de los análisis sociogenéticos del *currículum*, identificaba en su brillante obra *La larga revolución*, aparecida en 1961, las trayectorias de tres grupos de presión: los viejos humanistas defensores de la “educación liberal”, los “capacitadores industriales” que redefinían el contenido formativo en clave de las necesidades del devenir económico, y los “reformadores públicos” preocupados por la cultura cívica imprescindible para el crecimiento general de la democracia (Williams, 2003, pp. 127-153). Su clasificación se corresponde a grandes rasgos con la esbozada por Goodson (1983). Este insigne representante inglés de la nueva historia social de las disciplinas escolares diferenció tres corrientes principales reconocibles en el tiempo: la académica, la utilitaria y la pedagógica. Al otro lado del Atlántico, su colega Kliebard (1986) diseccionó con brillantez los antagonismos, transacciones y componendas entre los cuatro contendientes que, en su opinión, determinaron el *currículum* norteamericano a lo largo del siglo XX: los humanistas, guardianes de la tradición cultural occidental y del axioma de su valor mental intrínseco; los “progresivistas” o paidocéntricos, partidarios de modificar la enseñanza en avenencia con el desarrollo psicoafectivo “natural” de los niños y niñas; los eficientistas deseosos de la socialización infantil en los roles laborales y comunitarios adultos; y los abogados de la mejora social, para quienes el *currículum* debía actuar como instrumento contra las desigualdades e injusticias, propiciando un uso democrático del conocimiento encaminado a la resolución inteligente de dichos problemas. Ambos esquemas han sido muy utilizados. Por ejemplo, Ross (2000) se apoyó en Goodson para explicar el caso británico de una manera omnicompreensiva, y Evans (2004) hizo lo propio con Kliebard para dar cuenta de las guerras intestinas en el área de los *Social Studies* en Estados Unidos. Bien entendido que la lista de clasificaciones similares no acaba ahí. Por cerrar la enumeración con otra reputada pluma, Alexander (1995) discernía las tradiciones humanista clásica, progresivista, conductual-mecanicista, adaptativo-utilitaria y reformista-igualitaria.

Bajo este prisma se imponen con celeridad dos constataciones. La buena nueva de las competencias no es sino la actual variación melódica de una música añeja, que nace con los “capacitadores industriales” de Williams pero que ha ido agrandando su espectro hasta presentarse como “sinfonía total” en una línea afín al utilitarismo adaptativo o al eficientismo² (aun adornada

² Quienes deseen ahondar en las raíces históricas e ideológicas de la “educación para la eficacia social” pueden acudir al clásico estudio de Drost (1967) sobre uno de los padres de dicha doctrina, David Snedden (1868-1951). De su incidencia en las luchas curriculares de la pasada centuria en Estados Unidos da cumplida cuenta

con ingredientes de otros discursos). En segundo lugar, la discusión entre el enfoque de las competencias y el vetusto academicismo, que monopoliza hoy el panorama auditivo, se levanta sobre silencios clamorosos. Es verdad que dicha discusión no es trivial. Representa la tensión entre la “tradición por excelencia” del sistema educativo, tan somatizada en la cultura institucional que es asumida por una mayoría como el orden natural de las cosas, y la vigente apuesta programática de los organismos transnacionales. No es de extrañar que las políticas gubernamentales se muevan de una manera ambigua, confusa y paradójica entre estos dos imperativos. En España, al igual que en otras latitudes, la contradicción entre los inabarcables contenidos prescritos y las competencias se ha pretendido resolver considerando estas últimas como una “cuestión metodológica”, como un acicate (apremiante) para replantearse el modo de trabajar los temas de siempre y buscarles alguna proyección aplicada. Tras apreciar apaños semejantes en la secundaria inglesa, Moore y Young (2001, p. 458) concluían que en el mejor de los casos esta vía iría “poco más allá de una modificación pragmática del tradicionalismo neoconservador”. Creo que los derroteros seguidos en territorio hispano ratifican semejante corolario. Así, si cambiamos el ángulo de observación, resulta que la supuesta antítesis y las nuevas reglas de juego que la enmarcan están coadyuvando por otros medios a perpetuar la naturalización de arraigadas convenciones, incólumes al mantenerse en el mundo de los sobrentendidos tácitos y no pronunciados.

Sobre esos sobrentendidos quiero, precisamente, hablar en estas páginas. No voy a entrar en los términos explícitos de las trifulcas entre academicistas-humanistas y la facción competencial, acerca de los cuales existen abundantes publicaciones³. Prefiero aparcar lo obvio y ocuparme de lo obtuso⁴, de aquello más insondable que lleva a los enemigos declarados a compartir cama, acaso sin advertirlo. Se me antoja ésta una ruta singularmente prometedora para llegar a vislumbrar mejor alguna de las “prisiones internas” (Berger, 2010, p. 32) que, junto con las “externas”, nos impiden pensar y actuar de otras maneras. Con ese propósito en mente, en el siguiente apartado trataré de aclarar y justificar el nivel de análisis elegido, entre todos los posibles, con vistas a buscar ese “tipo de distanciamiento que hace que lo familiar parezca extraño y lo natural arbitrario” (Burke, 2002, p. 12). A continuación intentaré sacar a la luz y desfamiliarizar las presuposiciones acerca de la naturaleza y la dinámica del *curriculum* que acostumbra a darse por sentadas, lo cual me permitirá al mismo tiempo mostrar cómo algunas antipatías ocultan en un plano profundo sorprendentes lazos de consanguinidad. Finalmente se argumentará en favor de la necesidad imperiosa de otro género de aproximación “ontológica”, diferente de la convencional pero cautelosa asimismo con algunas derivas postconvencionales.

Franklin (1986), además del ya citado Kliebard (1986). Estas formulaciones también tuvieron su peculiar recepción en la España franquista, tal como mostramos en Luis y Romero (2007).

³ Al igual que ocurre en otras banderías, la defensa de una “educación liberal” asentada en la virtud inherente del conocimiento y en su cultivo desinteresado, despojado de exigencias sociales, políticas, crematísticas o simplemente pragmáticas, es harto variopinta. A ella se suman los atrabiliarios y falaces manifiestos antipedagógicos, los repliegues gremiales que transmutan los intereses de la “tribu académica” (valga el concepto de Becher, 2001) en esencialismos epistemológicos inviolables, pero también argumentos tan inteligentes como los desplegados por Nussbaum (2005, 2011) o Llovet (2011). Enfrente, la moda de las competencias ha derivado en malas vulgatas, pretenciosas y vacuas, aunque ello no es óbice para admitir el innegable mérito de obras como la compilada por Rychen y Salganik (2006) o, verbigracia, las firmadas por Perrenoud (2012). En cuanto a las críticas, debido a su solera el academicismo ha estado permanentemente expuesto a ellas. Para las arrojadas contra la educación por competencias, véase el libro compilado por Gimeno (2008) o las contribuciones de Martínez Bonafé (2004, 2012).

⁴ Tomo los términos en préstamo de Roland Barthes (2009), aunque más por su poder evocador que por el sentido específico que les atribuyó este filósofo y semiólogo francés.

Niveles de análisis curricular

Hablar del *currículum* es hablar de una realidad compleja, poliédrica y escurridiza, que se crea, recrea y disputa en varias instancias y con ritmos variables (Goodson, 1995; Luis y Romero, 2007; Romero y Luis, 2008). Dar cuenta de esa complejidad no es tarea sencilla, y de ello dan fe las perennes controversias a propósito de su conceptualización⁵. Sin duda, este es uno de los factores implicados en el carácter multidimensional y pluriparadigmático de la teoría e investigación curriculares. Basta acercarse a la literatura especializada para comprobar que este “artefacto cultural” ha sido roturado a distintos niveles y con distintas trayectorias, que no cabe homologar sin más porque a menudo responden a lógicas analíticas y designios no equiparables⁶. Excusa decir que no pretendo desacreditar ciertas dimensiones y planos de indagación en beneficio de otros. Todos son imprescindibles en aras de incrementar nuestra sapiencia y evitar que la unicidad de los fenómenos examinados quede artificialmente segmentada. Sólo quiero alertar sobre un aspecto que intentará ser demostrado más adelante: dependiendo de la lente usada, las imágenes resultantes tanto del edificio curricular como de las divergencias expresadas por quienes lo conciben, lo habitan o lo someten a escrutinio pueden variar significativamente.

Los planos o niveles de análisis son múltiples y los que voy a citar no agotan el catálogo. Más arriba he introducido ya el correspondiente a los *models of good practice*, una expresión inglesa utilizada en ocasiones para referirse a la vertiente programática de las grandes ideologías educativas mencionadas. Si, como decía, la idea del *currículum* como un campo de batalla entre tradiciones rivales no es nueva, tampoco lo es la demanda de atención académica para su identificación, el trazado de su sociogénesis, la disección de sus divergencias, el rastreo de las estrategias seguidas por sus abogados al objeto de ganar cuotas de influencia e imponerse a las demás, el aquilatamiento del peso de estas herencias en las circunstancias presentes, o el esclarecimiento de sus implicaciones sociales, culturales, didácticas, etc.

Este nivel de análisis es esencial para entender la evolución de las asignaturas escolares, siempre y cuando no quede limitado a una suerte de historia de las ideas con una propensión explicativa internalista. Necesitamos desentrañar las conexiones, seguramente no unívocas y mudables, entre las distintas posiciones y las luchas simbólicas coetáneas por lo que Bourdieu (1997) llamaba el poder de crear e imponer principios de visión y división de la realidad social. Esto es, los esquemas de percepción, los sistemas de clasificación, el léxico, con los cuales se conforma a la par que se nombra el mundo. Lo cual aconseja a su vez excavar hasta el substrato de los estilos de gobernación de niños y adolescentes (Popkewitz, 1998, 2009) fomentados abierta o subrepticamente por tales posiciones. Necesitamos desenmarañar los hilos que enlazan las

⁵ Quede constancia desde este instante que yo no lo equipararé únicamente con el plan de estudios o con las decisiones de diversa índole que convergen en la programación didáctica. “La acepción aquí manejada apunta, además de a lo prescrito, escrito, diseñado o deseado, a la ardua dialéctica entre intenciones y realidades. Esto es, en el término englobamos también el *currículum* ‘abrazado’ en la práctica, el representado o llevado a cabo en las interacciones entre profesores y alumnos a través de un incierto juego de interpretaciones, negociaciones, actuaciones, rituales, controles, acomodaciones, omisiones, resistencias o rechazos que lo reconstruyen en el espacio físico e institucionalmente estructurado de las aulas, modelando el tipo de experiencias ‘educativas’ –expresas y tácitas– ofrecidas o negadas *de facto* a los discentes” (Romero y Luis, 2003, p. 1011).

⁶ No es una intención de este escrito elaborar una suerte de estado de la cuestión que revise el amplio y confuso campo de los estudios del *currículum*. Como primera orientación, remito a los volúmenes colectivos editados por Glanz y Behar-Horenstein (2000), Pinar (2003) o Gimeno (2010), así como a las monografías firmadas por Pinar (2004), Bolívar (2008) o Slattery (2013).

fluctuaciones de los debates y los reequilibrios de fuerzas con los procesos de reordenamiento de las instituciones educativas y los vectores socio-políticos subyacentes. Necesitamos comprender mejor las causas de la muy dispar capacidad de penetración en la vida de los centros, en relación, por supuesto, con la notoria asimetría que caracteriza el reparto colectivo de los recursos de autoridad y poder, y a la luz de las restricciones y oportunidades sobrevenidas. Pero también en función de su mayor o menor sintonía con los rasgos estructurales que articulan la “gramática básica” de la escuela en una sociedad desigual (Tyack y Cuban, 2001) y las concomitantes culturas profesionales.

Otro nivel de análisis fundamental para trascender los dictados del sentido común y ensanchar la perspectiva es el abierto por el “giro reflexivo” de la teoría social, consecuencia en parte del denominado “giro lingüístico”. La “reflexividad” apela a volver a pensar sobre el pensamiento y el lenguaje que, por su potencial performativo, pueden concurrir en la constitución misma de la realidad objeto de la actividad pensante y de los actos del habla. Este énfasis, que ha llevado a abordar las teorías del conocimiento y de las prácticas discursivas como teorías de la sociedad, ha tenido su impacto en nuestro ámbito y ha alentado un saludable ejercicio de crítica de la razón (y de crítica de la crítica), gracias al cual ha cobrado mayor relieve la íntima trabazón existente entre las relaciones sociales y las afirmaciones epistémicas de (y sobre) el *curriculum*. Por poner un ejemplo, desde hace años Thomas S. Popkewitz viene afinando, con herramientas foucaultianas, un programa de investigación que gira alrededor de la categoría de “epistemología social” (véase Popkewitz, 1999, 2003). El argumento central es el siguiente: los *curricula* se han formado históricamente dentro de sistemas de ideas que inscriben estilos de razonamiento, estándares y distinciones conceptuales en las prácticas escolares y en las asignaturas. Tales sistemas modelan las interpretaciones del mundo y de sí mismos de los agentes involucrados, así como sus acciones. En este sentido, el *curriculum* es una práctica de gobierno y un efecto del poder. Asentadas dichas premisas, su proyecto intelectual pretende desvelar, entonces, cómo se han “fabricado” socialmente a lo largo del tiempo las maneras que tenemos de razonar sobre el *curriculum*, por qué consideramos los problemas que le atañen del modo en que lo hacemos, por qué planteamos las cuestiones que planteamos sobre las disciplinas escolares, los niños, la enseñanza, la evaluación, las reformas o la preparación docente. En definitiva, cómo las reglas de clasificación y organización insertadas en la actividad científica y en el lenguaje cotidiano participan en la producción de los mismos fenómenos que examinan o designan. La noción de “epistemología social” le permite tomar tales reglas como “monumentos sociohistóricos” que pueden ser interrogados en tanto que estrategias de gobernación. Emplea el término *epistemología* para referirse a los principios y estándares que estructuran y ordenan las percepciones. Y el calificativo *social* para situar los discursos sobre la escolarización en el seno de prácticas históricas a través de las cuales se pueden comprender las relaciones de poder.

Como es notorio, el ejemplo descrito no abarca todo el horizonte de esta mirada⁷, pero es suficiente para advertir lo inadmisibile que resulta soslayar las condiciones de generación, distribución

⁷ Amparándose en otras fuentes teóricas, particularmente en la adaptación de los planteamientos lingüísticos de Saussure al ámbito de las ideas políticas llevada a cabo por la denominada Escuela de Cambridge (con Quentin Skinner y John G. A. Pocock a la cabeza), el último libro de Tröhler (2013) sobre “los lenguajes educativos” ilustra a la perfección el enorme potencial heurístico que tiene el análisis de nuestros modos de pensar, hablar y escribir acerca de la educación. Pero también alguno de los peligros derivados de la tendencia a sobredimensionar el papel del “lenguaje que construye al tiempo que interpreta”, en detrimento de otros factores co-explicativos, en la configuración histórica de los sistemas escolares. Son, por ello, muy oportunas las agudas observaciones de Cuesta (2013) en su espléndida reseña de este libro. En cualquier caso, en Martínez Bonafé (2012) puede encontrarse una esclarecedora puerta de entrada a las muchas implicaciones que se han derivado de esta sensibilidad tanto para la indagación como para la concepción de alternativas al *curriculum* inercial de colegios, institutos y facultades universitarias.

y recreación del conocimiento con el cual nos ganamos el sustento. Dentro de la estructura de ocupaciones, la profesión docente se mueve en el interior del vasto campo de la producción y reproducción de la cultura. Sin embargo, rara vez nos interrogamos acerca de nuestro papel como agentes suyos en el contexto de lo que Cuesta *et al.* (2005) han llamado “las políticas de la cultura”, refiriéndose a los usos sociales de la misma. En términos generales, la cultura habilita el aprendizaje y el conocimiento, pero también los impide o dificulta fuera de sus normas y convenciones. El lenguaje es una buena muestra. Como apunta con perspicacia Morin (2004, p. 38), “estamos abiertos por el lenguaje, encerrados en el lenguaje, abiertos a los otros por el lenguaje (comunicación), cerrados a los otros por el lenguaje (error, engaño), abiertos a las ideas por el lenguaje, cerrados a las ideas por el lenguaje, abiertos al mundo y apartados del mundo por nuestro lenguaje”. En suma, y recurriendo a Eagleton (2001), la palabra “cultura” contiene en sí misma una tensión entre producir y ser producido, entre lo creativo y lo condicionado. Eleva al yo, pero también lo disciplina y ahorma. Este recordatorio “antropológico” es tanto más urgente cuando nos enfrentamos a los saberes transmitidos en la escuela, una *institución específica de socialización* que, mediante sutiles y no tan sutiles mecanismos de control y una particular dialéctica de inclusiones y exclusiones, coparticipa en la conformación de nuestras subjetividades. Lo que se imparte y recibe en las aulas no es algo natural, ni un mero precipitado lógico de unas ciencias en un momento concreto. Es un conocimiento *sui géneris* (Cuesta, 1997, 2007), deslocalizado de sus orígenes y recontextualizado en una institución socializadora, por efecto de lo cual todo *currículum* emerge como una “tradicción selectiva” que refleja el estado de las relaciones de poder en esa coyuntura (Cuesta *et al.*, 2005). Es una magnífica tarea la propuesta por Martínez Bonafé (2012): mirar lo que el *currículum* dice desde lo que no dice, desde el silencio y la ausencia. Con semejantes gafas empiezan a apreciarse parentescos entre algunas tradiciones curriculares reñidas en cuanto al contenido de la instrucción, pero muy próximas en la función social solapada que le atribuyen.

Desde su respectiva atalaya, los dos niveles de análisis relatados son harto reveladores. Sin embargo, mi intención es sumergirme en uno adicional, por el siguiente motivo. Frente a lo que pueda creerse, los compromisos doctrinales y axiológicos más o menos velados en las diferentes ideologías curriculares no son los más difíciles de vislumbrar, toda vez que el pluralismo hace casi imposible que se libren del cotejo y la crítica. Más complicado es “objetivar al sujeto de la objetivación” (Bourdieu, 1999, p. 24), pues ese ver el mundo y a nosotros mismos viendo el mundo, poniendo en entredicho nuestro modo de ver, supone dejar en suspenso patrones cognitivos “corporeizados”. Pero existe aún otro reducto dérmico resistente a la conciencia, responsable de errores, ilusiones y fantasías. Un reducto que puede permanecer soterrado o reprimido tanto en el pensamiento/práctica curricular como en el pensamiento sobre el pensamiento/práctica curricular. Me refiero a las *presuposiciones que suelen darse por sentadas acerca de la “naturaleza” y la “dinámica” del currículum*. Sobre ellas versará el resto del artículo.

El *currículum* como “hecho” y como “práctica”

A fin de proyectar alguna luz sobre tales “asunciones ontológicas” latentes, en otro lugar (Romero y Luis, 2003) nos hemos apoyado en una útil clasificación de Young (1998). Este ilustre catedrático londinense las ha tipificado en dos variantes (que denomina “*currículum* como hecho” y “*currículum* como práctica”), frente a las cuales reclama un acercamiento al mismo como “construcción sociohistórica”. Ese esquema será nuestro punto de partida.

La presuposición subyacente más arraigada y hegemónica es la que se corresponde con la visión del “*currículum como hecho*”. Una visión que presenta implícitamente el conocimiento escolar como una *cosa dada* de antemano, *externa* a los sujetos, que ha de ser transferida desde el profesor que

la “posee” (tras haberla “recibido” durante su capacitación laboral) al alumnado huérfano de ella, ya sea utilizando estrategias memorísticas y exámenes o proyectos e indagaciones “activas”. El aprendizaje consistiría, entonces, en una “iniciación” de los discentes en formas de conocimiento consagradas e intrínsecamente preciadas, canalizada a través de *asignaturas* que remiten a unos referentes disciplinares (aun si se aboga por algún grado de integración entre varios). El maestro/a actúa de oficiante *por delegación* en el aula, y el estudiante de persona que no sabe, al menos hasta que el docente certifique lo contrario tras superar los oportunos ritos de paso. Bajo estas coordenadas, el fracaso en esos trances sólo puede achacarse a una deficiente instrucción o a las carencias culturales y de sociabilidad que los/as chicos/as arrastran.

En suma, puesto que las excelencias culturales habitan en disciplinas universitarias con una estructura epistemológica objetiva, irreductible e idiosincrásica, de lo que se trata es de introducir progresivamente a los pequeños *profanos* en sus misterios *esenciales*, con independencia de que el énfasis recaiga en el plano sustantivo (lo más usual) o en el sintáctico-procedimental, con independencia de que se reclame una cuidada mediación didáctica o se abomine de tales “artificios”. Puesto que la misión de la escuela sería *transmitir* lo generado por otros en otras esferas, reproduciendo de esta guisa unas divisiones y jerarquías académicas, no sorprende que las asignaturas se hayan entendido habitualmente como un *proceso iniciático disciplinar*. Pero se pueden patrocinar (como así ha sucedido) aproximaciones globalizadoras sin poner en cuestión esa reificación gnoseológica que se imagina un depósito “dado” de saberes letrados, disponible para ser asignaturizado en la escuela con la única exigencia de adaptarlo a las edades y capacidades de los destinatarios.

Como el centro de atención suelen ser los *curricula* en tanto que *productos*, en lugar de su *producción y reproducción* a través de las intervenciones de distintos actores no reducibles a la voz de la ciencia (por destacada que esta pueda ser), aquellos se ven de un modo muy mecanicista como algo a entregar y sobre lo que evaluar, soslayando el carácter político de su parto y de su funcionamiento, los contextos sociales que lo generan y en los que se encarna, el rol de las profesiones o el papel activo de maestros y alumnos (dentro del marco institucionalmente acotado de sus actos) en su conformación y desarrollo. Por añadidura, la organización de los contenidos sería poco menos que necesaria. Bien porque se juzgue la destilación auto-evidente de una matriz disciplinar y/o de sus avances internos. Bien porque se abrace alguna suerte de argumento “fin-de-la historia” que oculta las acciones, procesos e intereses entreverados en su genealogía, e iguala sus posibilidades futuras con la perpetuación de ese espíritu trans-temporal.

Esta noción del “*curriculum* como hecho” se halla incrustada por doquier. Está encarnada en la cultura escolar y en el *habitus* profesional de un porcentaje alto de enseñantes, y no sólo entre los especialistas en disciplinas: también el proceso de socialización en el oficio de los maestros generalistas, iniciado en su etapa de estudiantes, ha tendido a amoldarse al esquema iniciático comentado; un esquema que los estudios de magisterio con frecuencia no consiguen quebrar, a la vista de que la preocupación de muchos recién egresados se centra en el *cómo* impartir algo en esencia incuestionado. La noción de *marras* suele ser, además, un *a priori* en los hacedores de políticas educativas y en los gremios universitarios que constituyen la referencia de las materias escolares. Y se ve reforzada por la equiparación tácita entre inteligencia y erudición a la violeta difundida constantemente en los medios de comunicación, así como por la “memoria popular o folclórica” de las asignaturas (la expresión es de Ross, 1995) asentada en la opinión pública. Por si fuera poco, pervive dentro de las ciencias pedagógicas y las didácticas específicas, aun arropada con mantos más sofisticados. De entrada, los venerables pioneros de la tradición progresivista, vinculada a la Escuela Nueva, en su combativa contienda contra el enciclopedismo tradicional rara vez rechazaron la enseñanza disciplinar (lo impugnado era el modelo de enseñanza-aprendizaje practicado en su seno) y mucho menos la reificación gnoseológica a la cual me refería hace dos párrafos (cfr. Mainer, 2009).

Han incurrido igualmente en esa reificación los planteamientos innovadores que desde los años 60 pretendieron superar el memorismo focalizando la mirada en la “estructura de las disciplinas”, en aquello que las singulariza como “formas de conocimiento” diferenciadas, dando por sentada la posibilidad de sublimar su ADN y verterlo límpidamente en las aulas. Como también quienes ven la receta para todos los quebrantos didácticos en la actualización científica de los contenidos y la modernización de los métodos instructivos de conformidad con la teoría del aprendizaje en boga.

No debería sorprender por ello que su disimulada huella siga impresa en una parte de las investigaciones sobre el conocimiento escolar, incluso si lo analizan con una perspectiva socio-histórica, por contradictorio que ello pueda parecer con lo señalado más arriba. Lo que ocurre es que ese análisis se vuelca sobre los saberes referenciales, asumiendo que los *currícula* son un simple derivado de su evolución y de sus disputas de familia, o sobre sus adherencias ideológicas. Así acontece con las indagaciones apegadas al canon consagrado por la clásica historia de la difusión de las ideas: utilizando las regulaciones administrativas y los manuales como fuentes primordiales, se ha procurado detectar los ritmos de diseminación de los paradigmas académicos, de las máximas pedagógicas y de las cosmovisiones latentes en eso que Cuesta (1997, 1998) ha llamado los “textos visibles” de la enseñanza. En tales casos se ha presupuesto que las asignaturas y el conocimiento escolar son meros vehículos de algo externo a la escuela, ya sean unas determinadas corrientes científicas –aunque adolezcan de un mayor o menor desfase con respecto a las postuladas por las vanguardias universitarias–, ya sean ciertos credos, prejuicios o estereotipos. Como si esa institución fuese un recipiente vacío, un espacio social inerte relleno de tal guisa. Como si la lógica inherente de aquel vehículo careciese de repercusión alguna, cuando en realidad posee una función reguladora que es condición de la creación y recreación de la cultura en las aulas. Contemplarlo como simple portador (rezagado) de la ciencia o de unos valores supone en cierto sentido una cuasi-redundancia que nos deja en la superficie del *currículum* sin informar demasiado sobre su naturaleza, cuya especificidad es inseparable de los intrincados procesos de clasificación y control soterrados en esta instancia de socialización.

El enfoque de las competencias adolece asimismo de esa suerte de “naturalización institucional”. Es verdad que objeta las fronteras disciplinares petrificadas en su interior, aunque a la postre de una manera relativa. Digo relativa porque ese cuestionamiento es más notorio en unas propuestas que en otras, y más nítido en el nivel retórico que en el efectivo. Después de todo, cinco de las ocho competencias clave fijadas por la Comisión Europea y, a su vera, por el Ministerio de Educación español remiten directamente a las consabidas áreas curriculares. Por añadidura, la opción por la que se ha decantado ésta y otras Administraciones (superponer la película competencial sobre el viejo molde academicista) difícilmente admite otra traducción práctica que no sea, en la mejor de las situaciones, trabajar de otra manera –y quizá para otro propósito– los temas de siempre. También es cierta la pretensión de trocar los contenidos ordinarios por un conjunto holístico de recursos cognitivos y no cognitivos orientados a “funcionar” con éxito en respuesta a los problemas y demandas del entorno. Pero nuevamente aparece la fantasía de la escuela como receptáculo neutro, sólo que sustituyendo un “relleno” por otro de distinto tipo⁸.

Aunque haya cerrado en el académico esta lista tentativa de ámbitos en los que late la visión del “*currículum* como hecho”, eso no significa que tratemos con una mera ilusión teórica. Su

⁸ En un capítulo de su último libro, Basil Bernstein desnudó con clarividencia el “modelo implícito de lo social” que late en las teorías de la competencia, y que proclama una “democracia universal de adquisición” con sujetos creativos autorregulados de manera virtuosa. El problema es que ese idealismo tiene un precio, “el precio de abstraer al individuo del análisis de las distribuciones de poder y de los principios de control que especializan selectivamente los modos de adquisición y las realizaciones” (Bernstein, 1998, p. 72). Agradezco a Miguel A. Pereyra la llamada de atención sobre estas lúcidas observaciones del malogrado autor británico.

penetración masiva anuncia en sí misma que es una de las bases sobre las que está organizado el sistema educativo, además de una mistificación que enmascara las fibras socio-políticas que lo entretajan.

En cualquier caso, su abrumadora preeminencia no impide detectar alguna presuposición diferente, bien que en círculos infinitamente más minoritarios. Así, en sus antípodas podemos toparnos con la concepción del “*curriculum como práctica*”. Sus premisas básicas reemplazan una noción de *curriculum* localizada en las estructuras del conocimiento, separadas de los sujetos, por una ubicada en las vicisitudes del aula. Los fenómenos educativos, tales como las asignaturas o la distribución de las capacidades de los alumnos, no serían cosas externas dadas o atributos fijos sino *construcciones sociales situadas*, es decir, el producto de las prácticas de los docentes y los discentes en el ámbito de las contingencias singulares que rodean sus interacciones y transacciones cotidianas, así como de las asunciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los saberes valiosos, la diversidad individual, los patrones de conducta arquetípicos, la autoridad y el orden, la resistencia o la trasgresión a la autoridad, la rentabilidad aceptable de los esfuerzos invertidos, las posibles consecuencias de ciertos actos, etc., embebidas en ellas.

El *curriculum real* no sería un ente prefabricado, pasivamente impartido o recibido por los destinatarios en los escenarios de su aplicación. Por el contrario, lo conformarían los propios protagonistas de tales escenarios a través de las actuaciones con que lo dotan de sentido. De esta guisa, el *curriculum* deja de separarse de las diligencias mediante las cuales los maestros diseñan actividades, trazan fronteras entre contenidos, identifican los logros de sus pupilos, clasifican a éstos o tratan de controlar la atmósfera de sus clases; ni tampoco de las variadas y variables actitudes y respuestas de los chicos y chicas a su cargo. De hecho, lo que lo configura no son sólo las preocupaciones y acciones estrictamente “formativo cognitivas”, sino también las estrategias de supervivencia-adaptación de unos y otros, determinadas por las circunstancias concurrentes y las exigencias del *yo*. En definitiva, la clave está en las respectivas culturas, creencias, experiencias, hábitos, normas y expectativas. Por la misma razón, el conocimiento ya no se ve como una suerte de propiedad privada que sus “descubridores” académicos distribuyen a los profesores para su redistribución en las aulas. El conocimiento sería lo conseguido en el trabajo entre docentes y alumnos.

Semejantes planteamientos comenzaron a ganar cierta audiencia desde finales de la década de 1960 y principios de los 70, a raíz de la “revuelta” de algunos núcleos universitarios contra el pensamiento dominante en sus departamentos y en los organismos encargados de las grandes reformas de aquellos años. Frente a la visión tácita del *curriculum* como algo distanciado de la acción histórica de los individuos, y especialmente de profesores y alumnos, con su consiguiente relegación al papel de correa de transmisión de lo ya ventilado en otros lares, un sector del movimiento reconceptualista norteamericano, de la nueva sociología de la educación británica y otros frentes afines buscaron inspiración en el interaccionismo simbólico, la fenomenología o la etnometodología para enfatizar el alma procesual, personal y social de la enseñanza y el aprendizaje. El desplazamiento ha supuesto poner el foco en los esquemas de significado con los que la gente experimenta e interpreta el *curriculum*, así como en los marcos prácticos de deliberación y toma de decisiones que lo perfilan en función, no de principios y planes generales, sino de juicios y requerimientos “locales”. Dado el interés por realizar la acción humana, se hace hincapié en la contingencia de significados y situaciones, en su índole emergente y negociada. En resumen, la praxis de los docentes se reputa crucial tanto para el mantenimiento como para la impugnación de hábitos y rutinas, confiándose en que una introspección autocrítica ponga a los maestros en disposición de transformar las escuelas.

Esta visión ha tenido la virtud de contradecir la plúmbea concepción inercial del *curriculum*, además de restituir a profesores y estudiantes a la dignidad de sujetos activos del mismo. Su crítica

de la noción del conocimiento como una “propiedad privada” académica que se cede a colegios e institutos tiene igualmente profundas implicaciones para las jerarquías escolares existentes y para la organización de la educación. Sin embargo, la potente, perspicaz y válida idea de que el *currículum* es construido socialmente se interpreta aquí de una manera en exceso simplificada. Con lo cual, al intentar refutar una mistificación se incurre en otra.

Al aceptar como axioma que la instrucción y el *currículum* se edifican sobre la base de las transacciones e interacciones de los habitantes del aula, quienes, a través de sus encuentros diarios, producirían las reglas, normas y hábitos que los rigen, su explicación tiende irremediamente a concentrarse en las motivaciones subjetivas y en las conductas de estos agentes, a menudo en términos individualistas y autoindicativos. Se pasa por alto que los docentes y los discentes se constituyen como tales en escenarios atravesados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente asentadas que, de manera ambivalente, habilitan a la par que constriñen su participación. No es de extrañar que la “sabiduría cotidiana” con la cual resolvemos los avatares del día a día se nutra en un grado nada trivial de *convenciones colectivas* aprehendidas tácitamente. Por añadidura, la equiparación estrecha de las acciones con la *intención* de conducirse así torna complicado percatarse de algunas dinámicas sustanciales: aunque los humanos somos seres activos, entendidos e intencionales, las condiciones inadvertidas de nuestro obrar pueden enredarlo en una realimentación no deliberada ni voluntaria de los patrones de estructuración subyacentes (cfr. Giddens, 1995). Por tanto, la mirada no puede circunscribirse a estas situaciones localizadas de co-presencia, como si el *currículum* no fuese más que la materialización de usos y costumbres singulares. El *currículum* está lejos de ser *únicamente* eso. Una caracterización de este tenor no explica la emergencia y la persistencia históricas de sus concreciones prevalentes. Los desempeños particulares son, ciertamente, el medio a través del cual se recrea y se modifica el *currículum*, pero éste los precede, los sobrepasa y, *en parte*, es externo a ellos.

La visión es engañosa y se desliza hacia un voluntarismo ingenuo. Al emplazar el motor del cambio curricular en un maestro cuasi-demiurgo, otorga a éste un sentido falso de su poder y autonomía, sin proporcionarle más criterios para comprender los previsibles obstáculos que el de sus carencias personales. Esto es, se obvian, que diría Goodson (1995, p. 25), “las limitaciones existentes más allá del acontecimiento, la escuela, la clase y el participante”. En conclusión, si la presuposición del “*currículum* como hecho” da por sentado lo que debería explicarse, la del “*currículum* como práctica” peca, paradójicamente, de una descripción deficiente de esa praxis.

El *currículum* como construcción sociohistórica

A la vera de las críticas contra ambas nociones he empezado a esbozar los perfiles de otra aproximación al *currículum* como “construcción sociohistórica”. Una aproximación que comparte con la segunda el rechazo a su cosificación como un reservorio *natural* y *dado* de conocimiento, pero cuya lectura sociogenética desborda los estrechos márgenes en que aquella se mueve, al extender su foco a las complejas relaciones (en absoluto unívocas ni mecánicas) entre el macro-nivel de la sociedad y los sistemas educativos, el meso-nivel de las asignaturas y el micro-nivel de su desenvolvimiento en las aulas. Obviamente he podido hacerlo porque, tal como escribiera Isaac Newton en señal de gratitud a los científicos que le precedieron, “estoy sentado sobre hombros de gigantes”.

El primer gran impulso para dotarla de un substrato teórico consistente surgió también dentro de las abigarradas filas del reconceptualismo norteamericano y la nueva sociología de la educación británica, merced a otros programas indagadores diferentes a los comentados. Quizá su denominador común fue la utilización de esquemas de la sociología del conocimiento para abrir la “caja negra” del *currículum* con vistas a explorar los vínculos entre su *contenido* y su *forma* de un lado, y

las fracturas sociales de otro. A pesar de que Basil Bernstein imprimió un sello original a su labor intelectual que le singularizó frente a ambos movimientos, la alocución con la que abrió su aportación al famoso libro *Knowledge and Control*, editado por Michael Young en 1971, compendia a la perfección el espíritu de estos enfoques: “El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución de poder como los principios del control social. Desde este punto de vista, las diferencias y el cambio en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo deberían ser un área importante de interés sociológico” (Bernstein, 1971, p. 47).

Por entonces se había investigado ya el hándicap para las posibilidades vitales de la clase trabajadora acarreado por la desigualdad de oportunidades educativas, aunque las explicaciones del fracaso escolar se centraban en las características de quienes abandonaban tempranamente los estudios (sus déficits sociales y culturales) sin reparar en los rasgos de la formación que no conseguían superar. Lo que la “nueva sociología” se propuso demostrar fue que las tasas diferenciales de “éxito” y “fracaso” escolar tampoco son independientes de la idea de éxito asimilada en el *currículum*. En otras palabras, que esas tasas no podían disociarse de las definiciones sociales de lo “valioso”, lo que “cuenta como educación”, injertadas en (y legitimadas por) los criterios de selección, organización y evaluación operantes. Los análisis de Young sobre la “estratificación” de los saberes asignaturizados, los contiguos de Esland o las pesquisas iniciales de Apple en la otra orilla del Atlántico ayudaron así a desvelar la base sociopolítica de la “cultura escolar oficial”. Los estudios de Bernstein tuvieron incluso un interés añadido, pues penetraron con gran finura en su textura íntima. Este autor polemizó con los teóricos de la reproducción, no para enmendarles la mayor, sino para reprobar la circunstancia paradójica de que sus exploraciones de lo reproducido en y a través de la educación carecieran de descripciones sistemáticas sobre los rasgos inherentes del *instrumento* de esa reproducción, esto es, los discursos y las prácticas especializados constitutivos de la acción instructiva. Contemplar el *currículum* como simple soporte de algo exógeno⁹ impide ir más allá de su epidermis y vislumbrar la lógica que modula los procesos de inclusión y exclusión, de reproducción o resistencia. Sin embargo, son sus reglas internas las que *regulan* la comunicación educativa que ellas mismas habilitan: no son un mero canal neutro sintonizable a voluntad desde “fuera”, sino *una estructura estructurada y a la par estructurante que es condición de la creación y recreación de la cultura en la escuela*. Por tal motivo Bernstein se decantó por escudriñar el modo en que esos principios de poder y control simbólico se insertan en lo que llamó *códigos del conocimiento escolar*, a través de una *gramática recontextualizadora* que instila un genio peculiar a la cultura destinada a las aulas en el trance de separarla de sus fuentes originales y recolocarla en el seno de una institución específica de socialización

Con estas y otras contribuciones se clavaron algunos pilares fundamentales para la comprensión de la idiosincrasia de las asignaturas frente a las disciplinas académicas que les prestan su nombre. Su estatuto no es el de mero subproducto. Poseen, por el contrario, sus propias reglas de gestación y transformación, traspasadas por todo un abanico de intereses y relaciones sociales, de las cuales emergen como convenciones culturales selectivas.

El enorme atractivo y repercusión de estos planteamientos pioneros no impidió que les lloviesen las enmiendas, claro indicio del florecimiento de nuevas líneas de investigación que han enriquecido, sin duda, este concepto de “*currículum* como construcción sociohistórica”, limando algunas de sus primitivas asperezas. Haciendo un apresurado y nada exhaustivo repaso, cabe recordar una temprana imputación relativa a la omisión de las problemáticas referidas al género y a la

⁹ Verbigracia, las relaciones de dominación externas reflejadas en su sesgo ideológico, en las presencias y en las ausencias, etc. El argumento serviría igualmente para quienes sólo ven en el *currículum* un trasunto de la ciencia.

etnia en aquellos primeros análisis. Aunque uno de sus ejes era el acceso diferencial de las clientelas escolares al conocimiento, dicha segmentación se observó preferentemente desde la óptica de la clase social. En respuesta a semejante elusión ha ido creciendo una frondosa literatura preocupada por cubrir ese vacío. Desde posiciones postestructuralistas se han reprobado asimismo las debilidades teóricas de que adolecía la noción de “poder” en aquellos trabajos, a pesar de explicar las disposiciones y las luchas curriculares como efectos del mismo. Al respecto, una línea de inspiración foucaultiana ha procurado tejer redes heurísticas más refinadas para captar las sutilidades de unos sistemas de gobernación que se despliegan a través de las rutinas institucionales y las prácticas discursivas que normalizan un estado de cosas, forjan identidades, modelan subjetividades y disciplinan a los individuos al regular el modo en que contemplan la sociedad, se auto-contemplan en ella, piensan, hablan y actúan. Unos sistemas de gobernación que penetran por capilaridad en el *currículum*, actuando de catalizadores de esa curiosa “alquimia” –valga la afortunada calificación de Popkewitz (1998, 2011)– que transforma el saber historiográfico, geográfico, científico-natural, matemático... en asignatura escolar.

Otro aporte crucial a esta empresa procede de la historia social y cultural del *currículum*. Esta corriente ha germinado en un humus fertilizado por varios sedimentos, entre ellos y notoriamente el de la propia sociología del conocimiento educativo, a la que sin embargo acusó de estatismo en su enfoque, debido al insuficiente miramiento “procesual” de su objeto. La figura de Goodson (1995, 2000, 2003, 2005) ejemplifica bien la recepción de aquella herencia y su reorientación en el sentido mencionado. En multitud de publicaciones ha abogado por reintegrar las “historias de la acción de los docentes” con las “historias del contexto” –atentas a las intersecciones entre los procesos de estructuración socio-institucional, los intereses colectivos en pugna, incluidas las estrategias cambiantes de las profesiones que ligan su suerte a la consecución y consolidación de una parcela curricular, y los parámetros de los centros– como método para dar cuenta de la construcción social y política del *currículum* a lo largo del tiempo. Los casos empíricos concretos desmenuzados por esta y otras plumas nos han brindado panorámicas enormemente reveladoras sobre cómo se han forjado y desenvuelto *de facto* las asignaturas en tanto que “tradiciones inventadas”, y sobre el modo en que su morfología evolutiva se ha visto influida por intereses sociales y gremiales varios¹⁰, pero también por

¹⁰ La mayoría de las historias del *currículum* han adoptado una escala estatal. Por ese motivo, podemos considerar un buen complemento a sus hallazgos las indagaciones sobre la *estandarización* curricular emprendidas en el ámbito de la sociología histórica comparada norteamericana, al calor de la teoría neoinstitucionalista. En especial, el veterano programa de investigación internacional liderado desde la Universidad de Stanford por John W. Meyer y Francisco O. Ramírez ha evidenciado que el desarrollo de la educación de masas desde el siglo XIX ha seguido un proceso de creciente *isomorfismo* a nivel mundial, plasmado con nitidez en la articulación de los planes de estudio de cada país (cfr. Meyer *et al.*, 1992 o Meyer y Ramírez, 2010). Los desencadenantes de esa estandarización serían varios: desde la inicial emulación de los modelos de las naciones dominantes, al impacto cada vez mayor, en nuestra aldea global, de la agenda educativa de las organizaciones multilaterales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, la OEA, etc. De ahí la urgencia de una perspectiva transfronteriza. Después de todo, subraya Tröhler (2012), el lenguaje actual de las políticas educativas y curriculares es global. No obstante, la lectura que se hace de tal hecho es tan dispar como las colaboraciones contenidas en el volumen editado por Benavot y Braslavsky (2008). Más aún, la pertinencia de esta mirada no ha impedido apreciar algunas debilidades sustanciales en el esquema interpretativo neoinstitucionalista. Así, el mismo Tröhler (2013) ha criticado la linealidad, propia de la narrativa *whig*, con la que se explica la creación y desarrollo de una “cultura mundial” –concepto central en la Escuela de Stanford– y la consiguiente desatención tanto de la contingencia del proceso como de las idiosincrasias culturales. En una línea similar, Carney, Rappleye y Silova (2013) han objetado que sus análisis ven “el mundo social a través del reconfortante marco del capitalismo liberal” (p. 259), contribuyendo a fabricar la imagen de consenso y homogeneidad que convierten en su base empírica.

la recepción o refracción de tales influencias en los colegios e institutos: la condición social y políticamente construida de estas piezas del puzzle curricular no obsta para que su dinámica posea una particular cadencia acompasada por la conversión de algunos rasgos en ritual duradero y la crisis/mutación de otros. Al mostrarnos esa relativa autonomía constitutiva, estos trabajos han permitido entender mejor el peso del pasado en los cambios y permanencias del *currículum*. A ello ha coadyuvado asimismo el fértil encuentro entre las historias de las asignaturas y las historias de la “cultura escolar” (Chervel, 1999, Julia, 2000) o de la “gramática básica de la instrucción” (Cuban, 1993; Tyack-Cuban, 2001). De su feliz maridaje han nacido herramientas heurísticas tan potentes como las de “subculturas de asignatura” (Goodson, Anstead y Mangan, 1998) y “código disciplinar” (Cuesta, 1997, 1998), con cuyo auxilio se ha proyectado nueva luz sobre las normas no escritas que gobiernan la producción y distribución de conocimiento en los establecimientos de primaria y secundaria¹¹. Ambas categorías analíticas aluden al conjunto de supuestos explícitos, convenciones tácitas, valores, expectativas, distinciones, hábitos y rutinas que ha ido creciendo dentro de cada área de estudios, y que prefiguran lo que cabe concebir como una enseñanza, un contenido, una gestión del grupo de alumnos o un estilo pedagógico posibles y razonables, amén de legítimos. Tales subculturas y códigos evocan en parte las peculiaridades del cuerpo referencial de saberes, pero sobre todo su desenvolvimiento dentro del ordenamiento institucional de la escuela, vertebrado por prácticas organizativas normalizadas de división de tiempos y espacios, de clasificación de los niños y adolescentes, de fragmentación del conocimiento... y por funciones sociales contradictorias.

Por un enfoque socio-construccionista sin los excesos relativistas de los «discursos de la voz»

Mi avenencia con lo que Goodson llama “perspectivas construccionistas” del *currículum* no significa adhesión a todos los planteamientos subsumibles en su interior. La prevención no es gratuita. De las tesis glosadas se han inferido algunos esquemas interpretativos controvertibles, y controvertidos, que me parece necesario someter a discusión. Como los términos del debate son muy amplios, empezaré situando aquellos que resultan más adecuados para el propósito de este artículo. A tal fin recurriré nuevamente a Michael Young. En un balance retrospectivo del legado de la Nueva Sociología de la Educación, nuestro autor afirmaba: “la idea de que el conocimiento está socialmente estratificado en la sociedad y en la escuela (...) es poderosa, a menos que sea vista como una descripción total de los orígenes y la estructura del *currículum*, pues entonces se torna ingenua y engañosa” (Young, 1998, p. 5). Se abre aquí un serio dilema al que deseo prestar atención.

¹¹ Para adentrarse en lo aquí sólo bosquejado son útiles los estados de la cuestión elaborados por Viñao (2006), Franklin (2008) o González Delgado (2013). Dentro de la cosecha española, los énfasis de la historia social y cultural del *currículum* y de la sociología crítica del conocimiento educativo han sido cultivados de manera destacada en la Federación *Icaria* (Fedicaria). A las magistrales indagaciones del recién mencionado Raimundo Cuesta sobre la sociogénesis del “código disciplinar” de la Historia escolar, un verdadero hito en este país, se han sumado las de Julio Mateos (2011) sobre la genealogía del “código pedagógico del entorno”, las de Juan Mainer (2009) sobre la cimentación de una tradición discursiva y un campo profesional de expertos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, o las acometidas por Javier Merchán (2005) para diseccionar las prácticas escolares en la clase de Historia, y que han probado la incidencia de la mercantilización del conocimiento —con la consiguiente sumisión al omnipresente examen— y el control de las conductas discentes en el proceso que acaba conformando el *currículum* finalmente ofrecido en las aulas. A esta lista pueden añadirse las firmadas por Alberto Luis y quien suscribe (Luis-Romero, 2007; Romero-Luis, 2008).

En la década de 1970 se aplicó por primera vez la crítica sociológica de la epistemología al ámbito que nos ocupa. El principal legado de aquellos afanes fue desmontar la aparente objetividad y autonomía del *currículum* académico y demostrar su naturaleza social. A mi juicio, ese legado no ha perdido un ápice de vigencia. Sin embargo, la preocupación por revelar los nexos entre la diferenciación social en educación, reproductora de desigualdades, y ciertos principios de exclusión estructurados en y a través de los saberes escolares, dio paso en ocasiones a argumentaciones que transcribían directamente las relaciones de conocimiento como relaciones de clase, equiparando la legitimidad de las primeras exclusivamente con la posición social de sus autores. Este rechazo de la fundamentación gnoseológica del conocimiento, en aras de un tipo de aproximación sociológica omnímoda que trata tal fundamentación como si no fuese más que el punto de vista de grupos sociales específicos (siempre dominantes), ha encontrado una línea de continuidad hasta el presente de la mano de “ciertas” visiones feministas, post-feministas, post-coloniales y otras enfáticamente proclives a las tesis postmodernistas. En efecto, a finales de los 70 el feminismo cuestionó el prejuicio masculino de los análisis volcados en la clase, llamando la atención sobre el carácter sexista de la instrucción. En este clima, algunas/os de sus representantes re-escribieron las relaciones de conocimiento en términos de patriarcado. Su iniciativa fue inmediatamente acompañada por quienes hicieron lo propio en clave de etnia. En los años 80, estos estudios de género y de etnia se subdividieron tras ser atacados por su deficiente representatividad. De este modo, por ejemplo, la categoría “mujer” se fragmentó en colectivos tales como mujeres indígenas, mujeres de clase obrera, mujeres no heterosexuales, mujeres del Tercer Mundo, etc. Esa parcelación se ha visto alentada, sin duda, por la celebración postmoderna de la diferencia, la diversidad y las políticas de identidad, vinculada a sus críticas contra el falso universalismo de la racionalidad científica¹². Según dichas críticas, las pretensiones de conocimiento que sean en algún sentido objetivo independientes de la ubicación social del conocedor resultan insostenibles, toda vez que las reclamaciones de verdad serían siempre dependientes de una cultura, forma de vida, cosmovisión o interés particulares e inconmensurables.

Este género de relativismo —que transforma las afirmaciones de conocimiento en afirmaciones sobre quienes conocen, con la consiguiente disolución de las primeras en el magma de las subjetividades y experiencias especializadas, definidas a través de las categorías de pertenencia e identidad— se ha difundido en foros heterogéneos, incluidos algunos genuinamente preocupados por reformar la pedagogía y el *currículum* en una dirección progresista o radical (anti-clasista, anti-sexista, multicultural o anti-imperialista). Cuando así ocurre, suele recurrirse con frecuencia al argumento de autoridad de Foucault para hacer coextensivas las desigualdades sociales y las desigualdades epistémicas, y considerar a estas últimas el pilar central en la construcción de la dominación o la subordinación: las mujeres estarían sometidas o en situación de inferioridad con respecto a los hombres porque el saber hegemónico es masculino, etc. Expresado a la inversa, las relaciones de conocimiento son traducidas como relaciones de poder entre grupos, en concreto entre las “voces” imperantes y las acalladas por su supremacía. En semejante tesitura, el compromiso político en pro de la justicia se canaliza hacia la impugnación del código de significación preponderante, dentro del

¹² La revisión metódica de las implicaciones del giro postmoderno para la educación, o tan siquiera para el *currículum*, excede con mucho las posibilidades de este texto y las de su autor. Remito, por ello, a las obras de Säfström (1999), Alba *et al.* (2000), Glanz y Behar-Horenstein, eds. (2000), Da Silva (2001), Trifonas, ed. (2003) o Slattery (2013). En cuanto al asunto bastante más acotado que acabo de enunciar, me ha parecido oportuno rescatar algunos motivos para la reflexión del rico intercambio dialéctico mantenido hace más de una década por Moore & Muller (1999) y Young (2000) en las páginas de la *British Journal of Sociology of Education*, aunque sólo sea porque sus ecos apenas llegaron a estas latitudes. Esos ecos sí son perfectamente audibles en un posterior libro de Young (2008).

cual descollaría la ciencia. La modernidad habría apuntalado la preeminencia de ésta última frente a otros marcos de interpretación, al investirla con una imaginada dignidad trascendental e inmaculada que le otorgaría el monopolio de la objetividad y la verdad. Este “absolutismo” gnoseológico tendría consecuencias opresivas, al excluir la diferencia y ocultarla tras el pesado manto del silencio. Sin embargo, el dogma de la razón pura es una falacia. Toda actividad cognoscitiva, incluida la científica, es una práctica social, histórica y culturalmente determinada. Al decir de Clifford Geertz, los patrones de conocimiento son siempre ineluctablemente locales. Lo que asomaría en realidad por detrás de las reivindicaciones de universalismo y objetividad no sería sino el etnocentrismo y los intereses disfrazados de las élites rectoras.

La tarea del intelectual crítico sería, por tanto, emprender el asalto a las reglas de certeza reinantes y abrir el espacio público a otros relatos, a fin de permitir que las “voces” de los grupos marginados y oprimidos ganen idéntico estatus al de las voces asentadas, incluida la de la “razón” (que se revelaría como la de la clase dirigente masculina, blanca y heterosexual). Se trataría, en suma, de consagrar sus narrativas y experiencias privativas como un conocimiento equiparable a cualquier otro. Cada voz posee sus esquemas simbólicos y saberes idiosincrásicos, y todos ellos son válidos por igual, pues iguales son y deben ser los seres humanos. Tanto da si proceden del sentido común, la tradición o la investigación académica. Lo que se postula como verídico sólo lo es (y sólo puede serlo) desde una perspectiva particular. No existen cánones generales en función de los cuales dictaminar que una de esas perspectivas sea mejor o peor que las restantes. Lo único que hay es el poder de algunos para imponer la suya como conocimiento legítimo.

Esto es lo que Moore y Muller (1999) denominan “discursos de la voz”, y lo que convierten en blanco de sus dardos. En su opinión, dichos discursos confunden el plano moral con el gnoseológico, hasta el punto de asociar la defensa de valores progresistas con un conjunto de tesis anti-epistemológicas. A resultas de lo cual, estas vanguardias caminarían... hacia atrás: “Mientras que el racionalismo crítico como una fuerza históricamente radical intentó de forma sistemática separar las pretensiones del conocedor de las pretensiones del conocimiento (las cosas no son ciertas simplemente porque lo diga el jefe de gobierno, el partido o el Papa), esta estratagema se propone, una vez más, privilegiar al conocedor, o a la categoría de pertenencia imputada al conocedor, como el criterio de verdad. Tercamente, el postmodernismo persigue una estrategia «pre-moderna» de intentar rehabilitar a «quien conoce» como la autoridad «por la cual se conoce». El hecho de que se celebre la virtud del oprimido contra la calumnia del opresor no cambia el principio” (pp. 193-194).

Las disparidades en el acceso a, y en la representación dentro de, la educación son, efectivamente, un grave problema *real* que debe ser encarado sin dilación y corregido. Pero utilizar los supuestos antedichos como punto de partida sería, a juicio de estos autores, una solución dudosa. En primer lugar, porque esos supuestos tienden a caer en una explicación idealista de las situaciones de marginación y exclusión. Y, en segundo lugar, porque son políticamente contraproducentes: al menguar la fuerza argumentativa requerida por las causas progresistas para persuadir en favor de sus demandas, su efecto previsible es el opuesto al deseado. La sagacidad y pertinencia de estas críticas de Moore y Muller merecen una pausa.

Comencemos por la primera cuestión. Sin duda, el entendimiento —expreso y tácito— que tenemos las personas acerca de la sociedad no es un mero epifenómeno, sino algo consustancial a la propia dinámica social. Hondamente estructurado, también estructura, pues genera maneras de pensar, ver y actuar. Es más, una de las vías más eficaces de ejercer el poder descansa en “la capacidad para modelar las mentes construyendo significados a través de la creación de imágenes” (Castells, 2009, p. 261). No obstante, el abuso de la metáfora lingüística para retratar la vida colectiva puede sumirnos en la ilusión escolástica de creer que las revoluciones en el orden de las palabras traen aparejados cambios radicales en el orden de las cosas (Bourdieu, 1999, p. 11). Tal vez, como se malicia Harris (2000, p. 156), esta creencia le resulte muy grata a quienes se ganan la vida escribiendo

y vendiendo textos, pero las causas de las fracturas que segmentan la sociedad (y la escuela) no se reducen a las imposturas de la razón moderna.

En lo que atañe a la segunda cuestión, conviene reparar en lo siguiente: la inclusión es una virtud socialmente defendible, pero no es intrínsecamente una virtud gnoseológica. El *todo vale* en esta última esfera “elimina cualquier base efectiva para argumentar en favor de la inclusión social porque todos los argumentos, incluyendo los contrarios a ella, serían igualmente válidos, dependiendo de la perspectiva de quienes sostengan la creencia” (Moore y Muller, 1999, p. 195). Ese relativismo tajante sólo conseguiría divorciar las luchas por la justicia e igualdad de las estructuras de conocimiento poderosas y de sus métodos para generar evidencias, lo cual, a la postre, actúa en detrimento de los públicos a los que se procura ayudar.

A fin de cuentas, la reprobación postmoderna de la racionalidad científica que late en los discursos de la voz adolece de laxitud, pues su credibilidad pende del socorrido sofisma consistente en fabricarse un adversario *ad hoc* (una “ciencia” desdibujada, en ocasiones hasta la caricatura, e investida de una omnipotencia social en absoluto demostrada) para ponerse en disposición de probar lo insostenible o falaz de su estatuto. Su descripción del “paradigma científico dominante” no se corresponde con ningún planteamiento reconocible hoy en día o en las décadas pasadas, con la excepción del positivismo lógico. No sólo se obvian los debates post-empiristas de los últimos cincuenta años, sino también la gran influencia de las corrientes neokantianas en épocas precedentes. Por decirlo brevemente, lo que la vanguardia “post” reivindica como una de sus ideas más originales y distintivas, a saber, que la ciencia (y en general la razón) está socialmente construida, “dentro” de la historia e inevitablemente enredada en un complejo juego de intereses y poderes, hace ya mucho tiempo que ha sido reconocido por los sectores más autocríticos, sin caer por ello en el relativismo. Las diatribas contra el dogma de una razón pura atemporal o transhistórica y contra la quimera de un lenguaje de observación límpido y teóricamente neutral son tan atinadas como añejas. Pero de la indefectible indeterminación de toda empresa científica se sigue que no hay una única explicación definitiva, que las explicaciones son provisionales y revisables, no que todas proporcionen idéntico esclarecimiento.

La razón y la ciencia no han caído del cielo. Ambas son *inherentemente* históricas. Aunque eso no supone que sean reductibles a la historia. Ni todo conocimiento es irremediabilmente local, ni nada más que una expresión de la experiencia del afirmante. Quizá sea más fácil ilustrarlo con ejemplos basados en las leyes físicas, debido el alcance bastante más limitado de las teorías sobre la sociedad. No obstante, es una equivocación desdeñar el potencial explicativo de conceptos como “clase social”, “capitalismo”, “alienación”, “subjetivación”, “habitus” o “patriarcado” –valga el minúsculo botón de muestra– para iluminar realidades que desbordan nuestras ataduras más específicas. Uno no lee a Foucault, pongamos por caso, sólo para conocer sobre las peculiaridades de la vida académica francesa tras los acontecimientos de Mayo del 68, sino para conocerse mejor a sí mismo y a sus circunstancias. Y ello es así porque algunos marcos de interpretación, en su diálogo con unos hechos concretos, ponen en juego herramientas analíticas que les permiten distanciarse de lo inmediato y remover lo oculto bajo las apariencias. Sin lugar a duda, algunos tipos de saberes son más perspicaces que otros, y no queda nada claro por qué afirmarlo es “jerárquico” y “antidemocrático”, mientras que postular la equivalencia de todas las voces es emancipador. Bajo su seductora apariencia “democrática”, esta última ocurrencia esconde un cinismo de graves repercusiones cívicas. ¿A dónde conduce –se pregunta Eagleton (2001)– aceptar como igualmente válidos los argumentos de quienes niegan el racismo y las investigaciones empíricas que evidencian sus efectos discriminatorios?

En suma, las objeciones de Moore y Muller se me antojan convincentes. Pero dicen poco acerca de cómo avanzar en una teoría sociohistórica del conocimiento en general, y del educativo en particular. Por tal motivo cabe destacar la aportación de Young (2000) a este debate, desarrollada

más tarde por extenso en Young (2008): su voluntad de “rescatar” la sociología del *curriculum* tanto del realismo gnoseológico asocial como de los excesos relativistas de los discursos de la voz (no le costará mucho al lector o lectora descifrar ahora el título de este apartado) proporciona algunas pistas valiosas.

Un lugar común en la filosofía post-empirista de la ciencia es que el territorio epistémico es social. En él se establece cómo es el mundo, que nunca se deja aferrar por completo, a través de procedimientos colectivamente mediados. De semejante “revelación” se han inferido distintos corolarios, que este afamado profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres resume en tres variantes. Uno es el argumento postmoderno de que sólo existen, en el mejor de los casos, criterios pragmáticos para optar entre marcos de interpretación, puesto que los juegos del lenguaje y las reglas acreditativas de cada relato se cierran sobre sí mismos en círculos hermenéuticos múltiples y mutuamente incontrastables. Otro es el argumento de los discursos de la voz, derivado del anterior, con arreglo al cual las afirmaciones de conocimiento supuestamente objetivadoras (*etic*) que contradicen la autoconciencia (*emic*) de los sujetos son siempre expresiones del poder de los grupos dominantes, por más que se arroguen el empleo de métodos públicos y comprobables. La tercera es el argumento “multi-dimensional”, abrazado por el autor, de que la objetividad y plausibilidad de unos postulados depende también de su validez externa, esto es, del apoyo que invocan de una comunidad de expertos y de la legitimidad poseída por éstos en su entorno. Esta última, en opinión de Young, ni es relativista, ni niega la ciencia ni la trivializa. Pero permite, y a la par exige, investigación sociológica e histórica sobre el modo en que las comunidades cognoscentes, profesionales o no, generan, cuestionan y modifican el conocimiento; sobre la aplicación y el reacomodo de tal conocimiento en diferentes contextos; o sobre los cambios en dichas comunidades a resultas de desafíos tanto endógenos como exógenos. Su implicación en el terreno educativo sería que “las disciplinas escolares, como cualquier otra fuente de significado, no son dadas sino conformadas por la sociedad, y un producto de la práctica de los propios especialistas de la asignatura” en el escenario institucionalmente estructurado de sus desempeños (Young, 2000, p. 530).

Para profundizar en dicho dictamen, Young defiende la conveniencia de distinguir entre dos maneras discernibles aunque relacionadas de aprehender el conocimiento como socialmente construido: la antropológica y la sociológica. La mirada antropológica (en la acepción amplia, cultural, del vocablo) ve sus manifestaciones genéticamente enraizadas en formas de vida. Por ella abogan muchos filósofos contemporáneos, desde Wittgenstein a Toulmin, si bien no es ajena, por ejemplo, a los primeros trabajos de Durkheim en los que discutía que incluso las categorías más básicas del pensamiento, como causa y tiempo, son sociales en su origen. Sostiene, por tanto, la índole social de cualquier saber, sin entrar en la diversidad de circunstancias que acaso condicionen diferencialmente su sintáctica y su semántica. Sería, literalmente, un universal extensivo a todo sujeto y a toda cultura.

Esta perspectiva es importante, pero apenas se adentra en las formas concretas de vida que sustentan las disciplinas, las asignaturas escolares o las prácticas de laboratorio, taller u oficio. Ahí encuentra su campo la aproximación sociológica. Se basa en la precedente, pero es a la vez más ambiciosa y más modesta. Más ambiciosa en tanto que desborda esa premisa general para tratar de examinar cómo, en casos particulares, unas relaciones sociales de poder y ciertos intereses se insertan en la organización y el contenido de un sistema de ideas. Y más modesta para reconocer que “no hay ninguna ley general en sociología del conocimiento al margen de lo que he denominado su base antropológica” (p. 533). La idea de que unas afirmaciones de conocimiento reflejan intentos de preservar ciertos intereses sociales es una hipótesis tan útil como la contra-hipótesis de que tales afirmaciones de conocimiento con frecuencia van más allá de tales intereses. Al decir de Bourdieu (1999, p. 12), “en el ámbito del pensamiento no hay, como recordaba Nietzsche, immaculada

concepción; pero tampoco hay pecado original. Y aunque se pudiera demostrar que quien halló la verdad tenían interés en hacerlo, su descubrimiento no quedaría devaluado por ello”, por más que esa “verdad” sea indisolublemente tributaria de las condiciones en las que se formó. La sociología tiene que ser asimismo modesta en aceptar que los mecanismos que modelan el conocimiento deben explorarse empíricamente y no presumirse *a priori*.

Young es, obviamente, sociólogo, pero sus apreciaciones son extrapolables a la historia y a cualquier otra especialidad consagrada al *currículum*. Con sus lentes se impone la constatación de que las desigualdades sociales (de clase, género y etnia), unos determinados principios de visión, división y control, además de una pluralidad de intereses (políticos, gremiales, editoriales, etc.), se incrustan en los saberes escolares. Pero también que las características de estos procesos de incrustación, así como sus consecuencias, están lejos de ser claras, por lo que deben ser verificadas con indagaciones rigurosas en cada ocasión. Siguiendo este camino “podemos reconstruir la genealogía de los *curricula* sin negar que las asignaturas y disciplinas, ya nos refiramos a la historia, la geografía, la química o la literatura, no son construidas enteramente por los agentes que las escolarizan. Un construccionismo social totalizador es erróneo” (p. 528).

Las resonancias de esta conclusión no son sólo epistemológicas. Cuando las relaciones entre saberes y poderes dejan de designar una legítima y francamente productiva dimensión del análisis, se reducen a la simple ecuación “conocimiento=estrategias de gobernación”, transformándose ésta a continuación en presuposición ontológica ubicua, el panorama resultante se vuelve mistificador. Entre otros motivos porque se acaba atribuyendo al *currículum únicamente* un poder ideológico disciplinario, soslayando su potencial como vehículo de herramientas susceptibles de amplificar la comprensión y la conciencia de los individuos. De esta manera, al no distinguirse –con todas las cautelas precisas– entre la cultura que nos ahorma y la “cultura que se revuelve contra la cultura” (Cuesta *et al.*, 2005, p. 35), quedamos privados de criterios para desarrollar y valorar alternativas curriculares.

Aquella ecuación dispensa de acometer una autopsia minuciosa de las reglas que recontextualizan los saberes en la institución escolar mediante unos patrones de selección/exclusión, clasificación, ordenación, distribución, reformulación, presentación, transmisión, evaluación, etc. Y brinda pocas sugerencias sólidas para imaginar otros patrones más deseables. A donde parecen desembocar los discursos de la voz es a uno de estos dos puertos. O bien a desentenderse de la enseñanza, toda vez que su deriva nihilista puede llevar a insinuar que la única cuestión es quién detenta la hegemonía para imponer su visión de las cosas. Como lamentaba Young (2000, p. 534), “es profundamente deprimente que se pueda encontrar tal razonamiento entre quienes se identifican con los subordinados”. O bien a algún tipo de desintegración curricular que consagre los universos simbólicos y las experiencias idiosincrásicas de cada “voz” como magisterio supremo. Esta opción es muy problemática, por lo cual urge sopesarla con más calma.

Experiencia, conocimiento y educación democrática

La integración de las experiencias de los alumnos en el *currículum* ha sido y sigue siendo una máxima venerable y un principio axial en algunas de las tradiciones curriculares mencionadas en la introducción. Las justificaciones son múltiples e interrelacionadas. Conectar con su día a día, insisten unas, contribuye a recuperar a los discentes poco motivados, a generar con mayor facilidad el deseo de aprender, a hacer más accesible el contenido estudiado y a convertir la diversidad de las aulas en una fuente de ganancia y crecimiento mutuos. Otras recuerdan que de ese bagaje de vivencias y saberes acumulados a lo largo de nuestro desarrollo como individuos y seres sociales brotan los significados que atribuimos a nuestra realidad cotidiana; por consiguiente, o el conocimiento escolar

consigue entrar en un diálogo significativo con tales significados, o aumentará gravemente el riesgo de que no alcance a enriquecerlos y quede reducido a un barniz efímero, sin otros propósitos percibidos que los de superar las propias demandas de la escuela y servir como factor de diferenciación en función de la disímil resolución de tales demandas. Otras, en fin, subrayan que el artificioso divorcio entre la enseñanza academicista descontextualizada y las preocupaciones, inquietudes o afanes corrientes alimenta por sí mismo una dinámica excluyente con un impacto socialmente desigual, pues perjudica sobremanera a aquel segmento de la población estudiantil cuyas familias no han salido bien libradas en el reparto colectivo del “capital cultural”. Tal como ha quedado sobrada y reiteradamente patentizado tras décadas de investigación empírica, ciertos atributos socioeconómicos de los progenitores, como el nivel educativo, tienen una influencia crucial en las trayectorias escolares de sus hijos: no todos pueden prestarles idéntico apoyo para el seguimiento de unas asignaturas “librescas”, no todos tienen la misma capacidad de estimular intelectual, cultural y lingüísticamente a su prole, ni de transmitir los hábitos, predisposiciones, actitudes, expectativas... que los profesores suelen recompensar y que facultan a los niños y adolescentes para entender mejor lo que se espera de ellos en su rol de alumnos, facilitando su adaptación a la institución, etc. Y esas desventajas se hacen más palmarias cuanto mayor sea la desconexión entre la cultura “familiar” (en la doble acepción de la palabra) y la cultura de la escuela. Por el contrario, dignificar las vidas ordinarias de todos los pupilos, sin excepción, como materia valiosa para las clases y, al tiempo, ayudar a repensarlas con actividades cognoscitivamente desafiantes ha permitido probar que el éxito escolar está también al alcance de los usualmente desahuciados.

Ninguna de estas justificaciones ha perdido actualidad. La crítica contra la sumisión intelectual a unos textos canónicos cosificados, desvitalizados e inermes, desligados de la mundología que nos conforma como sujetos y de los problemas que nos afectan; la crítica contra el subsecuente “desperdicio de la experiencia” (Martínez Bonafé, 2010); la crítica contra ese enciclopedismo troceado y enclaustrado que, como sentenciará Antonio Gramsci en 1916, “sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás” (Gramsci, 1970, p. 15); o la crítica contra las secuelas sociales de un *currículum* de tal pelaje siguen siendo tan oportunas como acuciantes. Pero de ahí no se desprende *per se* que la alternativa a la absolutización del conocimiento académico¹³ sea la absolutización de la experiencia.

Seguramente un prerrequisito para avanzar en esta controversia sea interrogarse por la naturaleza de la experiencia. No faltan las respuestas, aunque no siempre coincidan. De hecho, éste ha sido uno de los temas clásicos de la discusión filosófica¹⁴, discusión que ha repercutido y se ha

¹³ En realidad, de un sucedáneo degradado y trufado de imposturas, cuya impartición/recepción guarda a menudo nulo parecido con un “acto genuino de conocimiento”.

¹⁴ De acuerdo con la revisión de Aróstegui (2004, pp. 145-156), la mayor parte de los enfoques filosóficos se ha movido entre dos polos: el de quienes, abrazando alguna variante del empirismo, han considerado la experiencia como origen o fundamento del conocimiento, identificado con la aprehensión sensible de la realidad externa, y el de quienes la ven como condición y resultado de la acción, esto es, como las enseñanzas obtenidas en nuestras prácticas previas reincorporadas a modo de depósito de sentido en las prácticas actuales. En torno a este último polo gravitan posiciones diversas e incluso enfrentadas: desde la visión de experiencia como capacidad de respuesta ante las situaciones cotidianas, propia del pragmatismo norteamericano, hasta la idea de *vivencia* en tanto registrada como fenómeno de la *conciencia*, que sirve de nexo a una larga tradición alemana que enlaza el idealismo kantiano y el historicismo diltheiano con la fenomenología y la hermenéutica, pasando por la perspectiva marxista, contraria a ese idealismo y condensada en la noción de “praxis”.

prolongado en la esfera de la teoría social. El foco suele posarse sobre los “saberes prácticos” adquiridos y reelaborados a partir de nuestras interacciones rutinarias en lo que Husserl denominaba el “mundo de la vida”. Sin embargo, en ese foco confluyen miradas discrepantes. Así, por ejemplo, las más influidas por la fenomenología o la etnometodología tratan la experiencia como el conjunto de “significados” subjetivos e intersubjetivos, accesibles a la introspección, que sustentan las definiciones de las situaciones y actos diarios, configurando las conductas a través de las cuales los humanos construimos la realidad social. Pero, como agudamente señalara Bourdieu (1997, 2007), acostumbran a omitir la cuestión de las condiciones de posibilidad de esos significados; esto es, la cuestión de la construcción social de los marcos simbólicos, las categorías de percepción, los valores... que los actores ponen en marcha para producir el orden comunitario. Por ello otras miradas prefieren contemplar la experiencia dentro de la dialéctica iterativa entre agencia y estructura. Como diría el malogrado sociólogo francés citado hace un instante, el conocimiento práctico y la acción están estructurados por el mundo que estructuran: ni son *meramente* conscientes, intencionales o calculados, ni tampoco *meramente* reactivos.

A despecho de estas y otras divergencias teóricas, que en absoluto pretendo minimizar, es factible entrever algunos denominadores comunes en las sociologías y antropologías de lo cotidiano, así como en la psicología cognitiva y social, e inferir ciertas implicaciones educativas. Puede convenirse en que las experiencias nos conforman, son constitutivas de nuestra subjetividad, nuestras actuaciones, nuestras emociones y nuestros esquemas de significado: aunque sólo fuera por ese motivo *deben* tener un papel crucial en la relación educativa. Además, las diversas y disímiles experiencias atesoran recursos preciosos susceptibles de beneficiar a *todos* los participantes en esa relación, por lo cual su desaprovechamiento es un grave error y su desprecio una arbitrariedad imperdonable.

Pero no somos dueños plenos de nuestra propia experiencia. Nuestra experiencia y sus circunstancias no suelen ser totalmente transparentes para nosotros mismos. Nuestra experiencia son también los tópicos, las convenciones, las representaciones, los sobreentendidos tácitos interiorizados de un modo no deliberado a través de los procesos públicos de enculturación, adquisición de las categorías del lenguaje y comunicación. En su textura asoman formas no plenamente conscientes y automáticas de pensar (Kahneman, 2012)¹⁵, disfrazadas con frecuencia de ese “sentido común” que proporciona la base cognitiva, afectiva y evaluativa de una parte de nuestros desempeños ordinarios, cuya innegable utilidad no descansa necesariamente en su “verdad” sino en el valor simbólico, moral o emocional que reviste a nuestros ojos (Wagner, Hayes y Palacios,

¹⁵ Como es notorio, los descubrimientos psicológicos de las últimas décadas han socavado el axioma de la racionalidad prístina de la mente. Verbigracia, este célebre autor explica el pensamiento a partir de los dos sistemas que lo modelarían: el Sistema 1 (rápido, intuitivo y emocional) actúa inmediata y automáticamente, mientras el Sistema 2 (deliberativo y lógico, más lento, costoso y, por ende, más perezoso) normalmente permanece en tono bajo, a menos que se vea forzado a intervenir a pleno rendimiento. De esta suerte, el Sistema 1 es el “autor secreto” de muchas elecciones y juicios, más de los que imaginamos. Según afirma Kahneman (2012, p. 40), “la división del trabajo entre el Sistema 1 y el Sistema 2 es muy eficiente: minimiza el esfuerzo y optimiza la ejecución”, toda vez que el primero funciona de modo adecuado y apropiado la mayor parte del tiempo. Ahora bien, su maquinaria interna también es propensa a incurrir en sesgos y errores sistemáticos, al servirse de múltiples atajos simplificadores: las asociaciones inconscientes auto-referenciales responsables del *priming*, las metáforas que hacen inteligible los acontecimientos novedosos relacionándolos con nuestro acervo vivencial mediante un juego de correspondencias no siempre fiables, la sustitución silenciosa de los problema complejos por otros más sencillos, la memoria selectiva, la “heurística afectiva”, la subestimación de nuestra ignorancia, etc. Con atajos de esta índole, “podemos estar ciegos para lo evidente, y ciegos además para nuestra ceguera” (p. 39).

2011)¹⁶. Hasta el extremo de llegar a autoengañarnos si nuestra aparente coherencia, estima propia o confianza se ven amenazadas por las contradicciones (Ariely, 2013). Así, incorporamos el mundo (nuestros alumnos incorporan el mundo) no sólo en forma de ideas o retazos de ideas, sino también en forma de sentimientos y disposiciones, algunos “somatizados”. Las opiniones, juicios y valoraciones positivas o negativas emitidas sobre asuntos de la actualidad acostumbra a ser coriáceos y persistentes porque contienen una fuerte carga de deseo, de odio, de pasión. Se presentan muchas veces como algo autoevidente, y por lo tanto naturalizador de un estado de cosas; como algo simple, y por ello rotundo; o como algo expresado de un modo arrogante, debido a sus intensas adherencias emocionales. Se trata de un saber que cuando se ve desarmado argumentalmente puede ampararse en lo visceral y volverse inmune (Gutiérrez, 2010). Es imprescindible negociar con estas “representaciones” si ansiamos promover un pensamiento progresivamente más complejo (García Pérez, 2001). Hay que dialogar con ellas. Quizá impactar su blindaje afectivo. Y desde luego “extrañarlas”, revisarlas críticamente, lo cual se me antoja improbable sin la ayuda de buenos conocimientos que traspasen el círculo de las experiencias privativas.

No se entienda la última frase como un menosprecio de los saberes cotidianos, ni como una idealización de los académicos. Después de todo, no hay solución de continuidad nítida entre ambos. No sólo porque las creencias o asunciones “protocientíficas” se introducen, muchas veces inadvertidamente, en la actividad científica, y, a la inversa, muchos conceptos y teorías científicos se difunden entre amplios sectores de la población en forma de versiones popularizadas igualmente “protocientíficas” (Wagner, Hayes y Palacios, 2011); sino también porque los dos sistemas de pensamiento mencionados en la nota 15 coinciden en todas las personas. Lo que estoy sosteniendo es otra cosa. Las prenociones y presupuestos de sentido común son “tesis” que nunca se plantean como tales al percibirse como un derivado directo de la experiencia inmediata, como un reflejo del mundo tal cual es y no tal cual lo “miramos”. Seguramente esa percepción es uno de los tantos lazos que terminan enredándonos en los ciclos de reproducción no intencional de las dinámicas sociales, alguna quizá impugnable. No obstante, pese a que con frecuencia no atisbamos todas las consecuencias de nuestro obrar, tenemos abierta la posibilidad de analizar nuestra contribución a las circunstancias y dilatar reflexivamente nuestra conciencia poniendo en cuestión lo que dábamos por sentado. Para dar pasos por ese incierto camino precisamos lentes conceptuales mejor pulidas, contrastables, y herramientas heurísticas más afiladas que abran sendas antes desapercibidas, a fin de ir incrementando nuestra capacidad de objetivarlos, de *tematizar* nuestra experiencia, de ubicarla de un contexto más general, de *historizarla*, de interpretar la vida vivida a la luz de la no vivida, de desnaturalizar lo familiar... A sabiendas del carácter tentativo de sus producciones, las distintas disciplinas académicas pueden ofrecernos un auxilio insustituible al respecto, *siempre que se las encamine expresamente en esa dirección*, pues no hay en ellas orientaciones irreductibles ni apodícticas¹⁷.

¹⁶ En una bellísima obra centrada en las historias profesionales de un médico rural inglés, Berger (2008, p. 110) comentaba: “Se suele creer que el sentido común es práctico. Pero sólo es práctico a corto plazo. El sentido común te dice que es una locura morder la mano que te alimenta. Pero sólo es una locura hasta el momento en que te das cuenta de que podrías estar mucho mejor alimentado. A largo plazo, el sentido común es pasivo, porque está basado en la aceptación de una visión periclitada de lo posible. La masa de sentido común se acumula muy despacio. (...) Y cuando deviene tradición adquiere la misteriosa autoridad de los oráculos. De ahí el fuerte elemento de superstición siempre presente en el sentido común práctico. El sentido común constituye la ideología doméstica de aquellos a quienes se ha privado de unas enseñanzas fundamentales”.

¹⁷ En dicha dirección apunta la defensa de Cuesta (2011) de una educación histórica crítica asentada en una *historia con memoria* de los problemas de nuestro tiempo, en orden a superar la clásica escisión entre ciencia historiográfica y experiencia rememorante de los sujetos.

Por descontado, existen otras claves a sopesar. Los discursos de la voz se incardinan en las luchas más globales por las identidades, las restituciones y reparaciones, protagonistas destacadas en las reivindicaciones culturales contemporáneas. No obstante, la eventual justeza de tales aspiraciones no exime de un conocimiento crítico y autocrítico, susceptible tanto de desvelar con rigor lo ocultado, reprimido o marginado como de problematizar los procesos de fabricación de identidades fijas y deificadas (Cuesta *et al.*, 2005)¹⁸. En el terreno educativo, la apuesta por *currícula* diferenciados consagrados a los universos simbólicos y las experiencias idiosincrásicas de cada “voz” quizá coadyuve a la autoafirmación y cohesión grupales pero, paradójicamente, consolida la estratificación del capital cultural, con efectos potencialmente segregativos¹⁹ y contraproducentes para el ideal de ciudadanía.

Las experiencias son tan desiguales como las posiciones en el campo social que las explican. Siquiera por justicia distributiva, la escuela habría de afanarse en *ampliar* esas experiencias mediante “la conversión del conocimiento en vida” (Whitehead, 1965), al objeto de garantizar a *todos* los niños y niñas la estimulación intelectual más rica posible, que algunos no encuentran (o no en una medida suficiente) en sus hogares y entornos cercanos. Al examinar el aumento exponencial de la desigualdad durante las últimas décadas, a resultas de la mercantilización de actividades humanas que deberían mantenerse fuera del mercado, Sandel (2013) hace hincapié en que la creciente brecha entre ricos y pobres acarrea un grave perjuicio añadido al drama económico: las personas llevan existencias cada vez más separadas, se mueven en escenarios cada vez más alejados entre sí, y dejan de convivir en los espacios públicos, lo cual es una amenaza para la democracia. Pues bien, parece contradictorio batallar contra esa desigualdad y, a la par, rechazar la admisibilidad de las vivencias educativas conjuntas (que no son sinónimo de uniformes). El principio de la “justicia curricular” (Torres, 2011) exige recoger la *pluralidad* de voces confrontadas en la vida social, evitando el doble peligro de la espuria imposición de una voz dominante, que reduzca las restantes al silencio, y de la esencialización de cada una de las voces concurrentes. Pero ese ideal conlleva asimismo invitarlas a

¹⁸ “Sin algún tipo de deseo o atracción –proclama Eagleton (2012, p. 151)– no nos sentiríamos movidos a realizar el esfuerzo de saber; pero para saber de verdad, debemos tratar también de superar lo mejor que podamos las trampas y las artimañas del deseo. Debemos intentar que no se desfigure lo que luchamos por conocer a través de la fantasía ni reducir el objeto de conocimiento a una imagen narcisista de nosotros mismos”.

¹⁹ El sociólogo jamaicano Stuart Hall, uno de los teóricos culturales más destacados de la Gran Bretaña de posguerra –fue director del *Centre for Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham y editor de la *New Left Review* entre 1957 y 1961–, escribía hace ya treinta años: “Tenemos que contar con la experiencia, pero al mismo tiempo *actuar sobre ella*. Necesitamos abordarla de una manera crítica. Sobre todo, necesitamos ser capaces de mirar a nuestro alrededor, es decir, de comprender los principios y estructuras invisibles sobre los que descansa la «experiencia», y que determinan su forma más allá de lo inmediatamente dado. Ningún *currículum* «se dice a sí mismo». Tiene que ser *dicbo y aprendido*. Esquivar esta difícil cuestión (una cuestión, sí, de control y disciplina locales en consideración a más altos niveles generales de libertad), equivale a estafar a las personas que enseñamos. Quienes pretenden transformar el mundo y no sólo mantener el orden de las cosas existentes, necesitan saber algo más: han de aprender a adquirir los códigos y vocabularios de las diferentes experiencias. Quedarse confinado en la propia experiencia implica asumir un conocimiento unidimensional del mundo. Ello, no es exagerado decirlo, sienta las bases del racismo y el sexismo de la clase trabajadora, que también se nos «enseñan» en la gran universidad de la vida en el capitalismo” (Hall, 1987, p. 34). A pesar de las distancias, se aprecia una sintonía entre este alegato y llamamientos como los de Giroux (2003) a introducir en el *currículum* escolar las materializaciones de la cultura popular y globalizada de masas para ayudar a captar las maquinarias de poder social, cultural e institucional subyacentes a los procesos de creación de nuevas subjetividades.

todas a reconstruirse en la encrucijada del espacio público²⁰. En palabras de Banks (2006, p. xvii), “un Estado que niega a los individuos la oportunidad de participar libremente en sus culturas comunitarias corre el riesgo de enajenarlos de la comunidad política. Para que esa comunidad política sea viable, ha de cimentarse una cultura cívica inclusiva”.

Una de las finalidades primordiales de la escuela en una sociedad democrática consistiría en ofrecer situaciones educativas *significativas y relevantes* que puedan ser experimentadas como algo común y compartido por personas de distintas características y procedencias. Situaciones que permitan trabajar de una manera colaborativa sobre temas de importancia personal y social al objeto de conjugar el *yo* y alguna idea no sustancial de interés general²¹. Situaciones que posibiliten e inciten a analizar –con una “segunda mirada” más perspicaz que esa primera tendente a confirmarnos en nuestras nociones, prejuicios o estereotipos previos– cómo estamos en el mundo y cómo el mundo está en nosotros. En otros términos, el “núcleo de la educación democrática” (Beane, 2005) requeriría la integración curricular de las experiencias, para poner en “valor escolar” la vida y los saberes de todo el alumnado sin excepción, de los problemas colectivos que se dirimen en la arena pública, y de los frutos más sabrosos de la razón crítica (sea cual sea su origen disciplinar, sin mayores concesiones a los guardianes de sus fronteras mutuas).

Si pasamos del plano de lo deseable al plano fáctico, tras la proyección curricular de los discursos de la voz asoma aun otra debilidad. Al objeto de visibilizarla, permítaseme utilizar a Eagleton (2001, pp. 69-70) de manera analógica. Con su habitual lucidez, este reputado catedrático de la Universidad de Mánchester comentaba que “las culturas, en este sentido posmoderno, a menudo son universales concretos, o sea, versiones locales del propio universalismo al que atacan. (...) Las subculturas, pues, protestan contra las alienaciones de la modernidad, pero las reproducen con su propia fragmentación”. Algo similar ha ocurrido *por defecto* en la enseñanza. La Historia escolar es un ejemplo emblemático: las narrativas nacionales han sido revisadas por abajo y por arriba para abrir la ventana a grupos sin “memoria”, a otras identidades étnicas o regionales internas al Estado, y también a marcos supraestatales como la Unión Europea. Sin embargo, el trance se ha solventado a menudo con la multiplicación de narrativas afectas al mismo molde (Schissler y Soysal, 2005), y al mismo “código disciplinar” inercial. En suma, si se pone toda la luz en la tintura ideológica manifiesta del *currículum*, quedarán demasiadas zonas en penumbra. No basta con discutir la función social de la cultura en un sentido genérico. Es menester además una perspectiva institucional atenta a las dinámicas singulares que modulan su recreación y creación en la escuela.

El *currículum* siempre será un tema controvertido por referencia a consideraciones supraempíricas, y, por ende, siempre quedará sujeto a la exigencia de legitimarse apelando a principios o valores generales. Puesto que esos principios o valores se proponen, no se descubren, es inexcusable entrar en el terreno del “discurso” que, como es notorio, trata de persuadir mediante argumentos y no mediante predicciones. Esta constatación apremia a debatir sobre la cualidad, la virtud, los usos institucionales, las omisiones y las consecuencias de una particular selección cultural, pero no justifica el aislarse de los mejores saberes a nuestro alcance. No avala la presunta paridad de cualquier propuesta formativa, porque eso supondría poner en idéntico pedestal el creacionismo y la teoría de la evolución, el negacionismo y la historia de las múltiples formas de barbarie, los mitos

²⁰ Las posiciones de cada “voz” no convergen espontáneamente, a menos que se genere una disposición subjetiva mancomunada “que transforme la identidad de diferentes grupos, de tal manera que se puedan articular las exigencias de cada uno de ellos con las de otros, de acuerdo con el principio de equivalencia democrática. Pues no se trata de establecer una mera alianza entre intereses dados, sino de modificar realmente la identidad misma de estas fuerzas” (Mouffe, 1999, pp. 39-40).

²¹ Hablo de una idea no sustancial porque la democracia precisa del consenso y del respeto a las reglas de juego tanto como de la diversidad, la discrepancia y los antagonismos.

identitarios y la indagación racional de los conflictos, etc. Y tampoco disculpa la frecuente amnesia de la teoría, la investigación y la política curriculares.

Referencias

- Alba, A. de, González-Gaudio, E., Lankshear, C. y Peters, M. (2000). *Curriculum in the Postmodern Condition*. New York: Peter Lang.
- Alexander, R. J. (1995). *Versions of Primary Education*. London: Routledge.
- Ariely, D. (2013). *Por qué mentimos... en especial a nosotros mismos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. 5th ed. Boston: Pearson Education, Allyn and Bacon.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.) (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Berger, J. (2008). *Un hombre afortunado*. Madrid: Alfaguara.
- Berger, J. (2010). *Con la esperanza entre los dientes*. Madrid: Alfaguara.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Carney, S., Rappleye, J. y Silova, I. (2013). Entre la fe y la ciencia: la teoría de la cultura mundial y la educación comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 243-267. Recuperado el 2 de diciembre de 2013 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171FIRinv.pdf>.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. 2ª ed. New York: Teachers College Press.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 15, 15-30.

- Cuesta, R. (2013). La ética protestante y la escuela sin capitalismo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 455-461. Recuperado el 26 de diciembre de 2013 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172REC2.pdf>.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Éditions Belin.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Drost, W. H. (1967). *David Snedden and Education for Social Efficiency*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- Eagleton, T. (2012). *Razón, fe y revolución*. Barcelona: Paidós.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars. What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- Franklin, B. M. (1986). *Building the American Community. The School Curriculum and the Search for Social Control*. London: The Falmer Press.
- Franklin, B. M. (2008). Curriculum, History and Its Revisionist Legacy. En W. J. Reese y J. L. Rury (eds.), *Rethinking the History of American Education* (pp. 223-243). New York: Palgrave Macmillan.
- Franklin, B. M. y Johnson, C. C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-29. Recuperado el 28 de octubre de 2013 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART1.pdf>.
- García Pérez, F. F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (pp. 119-139). Sevilla: Díada.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- Glanz, J. y Behar-Horenstein, L. S. (eds.) (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- González Delgado, M. (2013). La Historia del Currículum en EE.UU. y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 315-342.
- Goodson, I. F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*. London: Croom Helm.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics. Selected works*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Goodson, I. F.; Anstead, C. J. y Mangan, J. M. (1998). *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. London: Falmer Press.
- Gutiérrez, B. (2010). "Con sabor aunque no sea moreno". *Las ideas de los alumnos en el marco de una profesionalidad crítica*. Santander: Universidad de Cantabria (manuscrito inédito).

- Gramsci, A. (1970). Socialismo y cultura. En A. Gramsci, *Antología* (pp. 14-17). México D. F.: Siglo XXI.
- Hall, S. (1987). La educación en crisis. *Revista de Educación*, 283, 29-35.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Held, D. y McGrew, A. (2003). *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En J. Ruiz Berrio, *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 45-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kliebard, H. M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Boston, London, Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 7-23.
- Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 20 (32), 1-23. Recuperado el 23 de octubre de 2013 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>.
- Meyer, J. W., Kamens, D. H. y Benavot, A. (con Cha, Y.-K. y Wong, S.-Y.) (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington DC, London: The Falmer Press.
- Meyer, J. W. y Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
- Moore, R. y Muller, J. (1999). The Discourse of "Voice" and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 189-206. <http://dx.doi.org/10.1080/01425699995407>
- Moore, R. y Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (4), 445-461. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690120094421>
- Morin, E. (2004). *La identidad humana. El método V: La humanidad de la humanidad*. Prólogo de Sami Naïr. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

- Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Madrid: Katz.
- Passet, R. (2013). *Las grandes representaciones del mundo y la economía a lo largo de la historia. Del universo mágico al torbellino creador*. Madrid: Clave Intelectual.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pinar, W. F. (ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S. (1999). A Social Epistemology of Educational Research. En T. S. Popkewitz y L. Fendler (eds.), *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 17-42). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (eds.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 146-184). Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (2011). PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. En M. A. Pereyra, H-G. Kotthoff y R. Cowen (eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 31-46). Rotterdam: Sense Publishers.
- Reid, W. A. (1998). Erasmus, Gates, and the end of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (5), 499-501. <http://dx.doi.org/10.1080/002202798183413>
- Romero, J. y Luis, A. (2003). La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la Historia de la Educación y una Didáctica crítica de las Ciencias Sociales. En A. Jiménez Eguizábal *et al.* (coords.), *Etnohistoria de la escuela* (pp. 1009-1020). Burgos: Universidad de Burgos/ Sociedad Española de Historia de la Educación (puede consultarse también en <http://www.ub.es/geocrit/sv-95.htm>).
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XII, nº 270 (123). Recuperado el 8 de octubre de 2013 de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.
- Romero, J., Luzón, A. y Torres, M. (2011). PISA a examen, cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas y cambiar las escuelas. En M. A. Pereyra, H-G. Kotthoff y R. Cowen (eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 321-325). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ross, A. (1995). The Rise and Fall of the Social Subjects in the Curriculum. En J. Ahier y A. Ross (eds.), *The Social Subjects Within the Curriculum. Children's Social Learning in the National Curriculum* (pp. 53-78). London: The Falmer Press.
- Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (comps.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Introducción a la edición española de A. Bolívar y M. A. Pereyra. Málaga: Aljibe.
- Säfström, C. A. (1999). On the Way to a Postmodern Curriculum Theory. Moving from the Question of Unity to the Question of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 18 (4), 221-233. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005241928581>
- Sandel, M. J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.

- Schissler, H. y Soysal, Y. N. (eds.) (2005). *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum Development in the Postmodern Era. Teaching and Learning in an Age of Accountability*. 3rd. ed. New York: Routledge.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trifonas, P. P. (ed.) (2003). *Pedagogies of difference. Rethinking education for social change*. New York: Routledge-Falmer.
- Tröhler, D. (2012). El lenguaje global sobre política educativa y perspectivas de la investigación educativa. En D. Tröhler y R. Barbu (comps.), *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 59-76). Barcelona: Octaedro.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269.
- Wagner, W., Hayes, N. y Palacios, F. F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future. From the «New Sociology of Education» to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203209295>
- Young, M. F. D. (2000). Rescuing the Sociology of Educational Knowledge from the Extremes of Voice Discourse: towards a new theoretical basis for the sociology of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (4), 523-536. <http://dx.doi.org/10.1080/713655366>
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London and New York: Routledge.

Sobre el Autor

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria (España)

romeroj@unican.es

Jesús Romero Morante trabaja en la Universidad de Cantabria como Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, y forma parte del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*. Desde 2010 es Editor Asociado, para lengua castellana, de la revista *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Sus investigaciones y publicaciones han versado sobre los siguientes centros de interés: elaboración, experimentación y evaluación de propuestas formativas para la enseñanza científico-social centradas en el análisis de problemas actuales y relevantes, en la línea de una rica tradición internacional de *curriculum* integrado en torno a cuestiones de importancia cívica, al servicio de una educación democrática; la innovación didáctico-curricular y los factores que posibilitan u obstaculizan su arraigo; la historia socio-cultural del *curriculum* (en particular de las asignaturas escolares propias del área de Ciencias Sociales); y la formación del profesorado.

Sobre de los Editores

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

mpereyra@ugr.es

Miguel A. Pereyra es catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada, España. Ha sido, hasta muy recientemente, presidente de la Comparative Education Society in Europe, CESE (2008-2012). El profesor Pereyra se doctoró en Pedagogía en la Universidad de Valencia, y realizó estudios posdoctorales en el Teachers College de la Columbia University. Sus intereses científicos se centran en los ámbitos de la educación comparada y de la teoría social y cultural aplicada a la educación, como queda de manifiesto en sus textos, escritos tanto en español como en inglés.

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria (España)

romeroj@unican.es

Jesús Romero Morante trabaja en la Universidad de Cantabria como Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales, y forma parte del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*. Desde 2010 es Editor Asociado, para lengua castellana, de la revista *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Sus investigaciones y publicaciones han versado sobre los siguientes centros de interés: elaboración, experimentación y evaluación de propuestas formativas para la enseñanza científico-social centradas en el análisis de problemas actuales y relevantes, en la línea de una rica tradición internacional de *curriculum* integrado en torno a cuestiones de importancia cívica, al servicio de una educación democrática; la innovación didáctico-curricular y los factores que posibilitan u obstaculizan su arraigo; la historia socio-cultural del *curriculum* (en particular de las asignaturas escolares propias del área de Ciencias Sociales); y la formación del profesorado.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 21

28 de Abril 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Jason Beech** (Universidad de San Andrés) **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil