



## *La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales*

### *The curriculum history as a source for the Didactics of Social Sciences*

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria

Email: [romeroj@unican.es](mailto:romeroj@unican.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2889-6019>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>

#### **Resumen**

En este artículo se defenderá el análisis sociogenético del currículum como una herramienta imprescindible para objetivar y desnaturalizar la propia socialización en la cultura escolar y las subculturas de asignatura; y, en particular, para impugnar las ideologías espontáneas que esencializan el conocimiento impartido en las aulas. La "historización" de la práctica y el pensamiento docente puede proporcionar el distanciamiento necesario para extrañar nuestra experiencia. Y tal distanciamiento es una de las condiciones de posibilidad de una innovación y una formación (inicial y permanente) del profesorado genuinamente encaminadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de lo social.

**Palabras clave:** currículum como construcción sociohistórica; análisis sociogenético; conocimiento escolar; innovación; formación del profesorado.

#### **Abstract**

In this article, the sociogenetic analysis of the curriculum is defended as an essential tool to objectify and denaturalize one's socialization in school culture and subject subcultures; and, in particular, to challenge the spontaneous ideologies that essentialize the knowledge given in the classrooms. The "historicization" of teacher practice and thinking can provide the necessary distance to make our experience strange. And such distancing is one of the conditions to make possible an innovation and a teacher education genuinely aimed at improving the teaching and learning of the social.

**Keywords:** curriculum as sociohistorical construction; sociogenetic analysis; school knowledge; innovation; teacher education.

## 1. Introducción

El motivo genérico de este artículo es la relevancia de las investigaciones sobre el currículum de Ciencias Sociales para la innovación y, asimismo, para la formación (inicial y permanente) del profesorado, pues son dos caras de la misma moneda. Hace unos años la apostilla que cierra la frase anterior se hubiese juzgado redundante. La conocida sentencia de Stenhouse – la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional docente constituyen episodios indisociables de un mismo proceso– se había ido convirtiendo, lentamente, en un lugar común. No en vano, en algunos países occidentales la investigación había comenzado a evidenciar, ya desde finales de la década de 1960, la débil repercusión alcanzada por muchas reformas y flamantes proyectos educativos, cuyas aspiraciones se veían frenadas a menudo por la resistencia que mostraban algunas inveteradas inercias enquistadas en la cotidianidad de las aulas (cfr. Luis y Romero, 2009). Semejante constatación condujo progresivamente a tomar conciencia de que las nuevas directrices y las propuestas alternativas no aterrizaban en un campo inerte. Lejos de ser usuarios pasivos, sus destinatarios las pasaban por el filtro de su cultura profesional, sus rutinas y las circunstancias concurrentes. En unos casos las adoptaban, reinterpretablas y acomodándolas a sus prácticas de acuerdo con pautas variopintas, no siempre en sintonía con la inspiración primigenia de los promotores. En otros, sencillamente las eludían o rechazaban. Quedaba claro que la posibilidad misma de un cambio no trivial ni marginal se jugaba en la intersección de múltiples vectores. Y que uno de esos vectores pasaba por la creación de condiciones propiciatorias para que los propios enseñantes pudiesen revisar críticamente las ideologías corporativas en las que se habían socializado.

En los últimos tiempos estas preocupaciones han pasado a un segundo plano o se han reformulado. Entre otras razones porque las políticas educativas que se están imponiendo a nivel internacional han redefinido el concepto de “mejora” desde una óptica productivista, hasta hacerlo equivalente al aumento cuantificable de los rendimientos discentes (Merchán, 2012, 2018; Verger y Parcerisa, 2018). Una prioridad tal tiende a dar por sentado el “objeto del rendimiento”, lo cual desplaza a la penumbra la discusión sobre los dilemas concernientes al propósito, el sentido y, por tanto, el contenido de la educación. Diríase que volvemos a circunscribirnos al “cómo”, al ámbito de los métodos pedagógicos (que es, por cierto, donde algunas voces sitúan el lugar de las “competencias”). No es de extrañar que, en este escenario, el adjetivo “innovador” se aplique tanto a un roto como a un descosido. Pero a quien suscribe le resulta difícil utilizarlo en ausencia de un esfuerzo deliberado de los docentes por apropiarnos reflexivamente de los términos de esos dilemas y sus respectivas consecuencias prácticas. Se entenderá que aquí me refiera a la relevancia de las investigaciones sobre el currículum para la innovación y para la formación del profesorado indistintamente.

Al respecto cabe una segunda observación. Después de todo, ante la centralidad del currículum en la institución escolar y en las mismas didácticas específicas, puede antojarse gratuito hablar de una relevancia aparentemente obvia. No debe serlo tanto, sin embargo, a la vista de que el debate sobre el currículum no pasa precisamente por un momento brillante. Una de las causas nos remite de nuevo al progresivo giro de las políticas educativas iniciado, en las áreas centrales del capitalismo avanzado, en la década de 1980. Con la creciente implementación

de los principios gerencialistas de la new public management, y la consiguiente obsesión por los niveles de logro y la rendición de cuentas –mediante evaluaciones externas de los estándares de aprendizaje, etc.–, las cuestiones curriculares se han diluido. Hay quien se pregunta incluso si no habremos llegado a la era del “fin del currículum” (Franklin y Johnson, 2006), pues la lógica de los learning outcomes y la accountability genera una dinámica que, a la postre, tiende a silenciar las controversias sobre los criterios de selección y organización del conocimiento escolar, no digamos ya sobre sus funciones sociales fácticas (García Pérez, 2015). Precisamente por ello, el debate y la investigación sobre el currículum son más urgentes que nunca.

Una última aclaración preliminar. El campo de las investigaciones sobre el currículum es muy amplio y variopinto (cfr. Gimeno, comp. 2010; Glanz y Behar-Horenstein, 2000; Pinar, ed. 2003; Pinar, 2004; Slattery, 2013). La posibilidad de cubrirlo todo se me escapa. Por eso voy a aludir en estas páginas a la relevancia de algo más concreto. Lo que voy a defender es que la historia del currículum o, por afinar aún más, el análisis sociogenético de las asignaturas y del conocimiento escolares, debe ser una fuente fundamental para la Didáctica de las Ciencias Sociales, para la innovación y la formación del profesorado.

A fin de sostener esta tesis, el artículo se estructurará como sigue: 1) en primer lugar, el autor despejará su entendimiento del currículum, pues este es un concepto hartamente escurridizo; 2) en segundo lugar, se problematizarán la naturaleza y dinámica de este peculiar dispositivo cultural, y, por derivación, los modos de investigarlo; 3) con el apoyo de las disquisiciones precedentes, se justificará a continuación la necesidad del análisis sociogenético del conocimiento escolar; 4) por último, se ilustrará con algunos ejemplos el interés de dicho análisis.

## **2. A vueltas con la definición del concepto**

En la voz “Currículum como ámbito de estudio” incluida en la Enciclopedia Internacional de la Educación coordinada por Husén y Postlethwaite, hace tres décadas Goodlad (1989, p. 1019) lamentaba la confusión epistemológica reinante en esta parcela. “No es sorprendente –añadía– que existan tantas definiciones diferentes de lo que es un currículum”. Unos años más tarde, en la segunda edición de la obra citada, el mismo autor (Goodlad, 1994, p. 1263) continuaba apreciando idéntica dispersión paradigmática, agravada a su juicio “por el hecho de que los investigadores tienen en mente nociones bastante diferentes de lo que quieren decir por «currículum»”. Cualquier repaso a la literatura producida desde entonces no diferiría demasiado en sus conclusiones. Las definiciones son ciertamente plurales: las clásicas por antonomasia apuntan al curso de estudios de la escolaridad o, si se prefiere, al cuerpo de conocimientos establecido para ser enseñado; otras, al conjunto de experiencias de “aprendizaje”; otras lo identifican con la programación didáctica; otras, en fin, con su materialización efectiva en las clases.

Dada esta disparidad de criterios, conviene puntualizar desde un inicio que, al hablar del currículum, no me refiero únicamente al programa de estudios y sus contenidos, o a las decisiones de diversa índole que convergen en la planificación didáctica. La acepción que tengo en mente contempla –además de lo prescrito, escrito, diseñado o deseado– la ardua dialéctica entre intenciones y realidades. Esto es, en el término englobo 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.

Las relatadas discrepancias en la conceptualización no son el fruto de una mera disputa escolástica. Por el contrario, son un signo de los distintos supuestos ontológicos, gnoseológicos e ideológicos subyacentes. Y, asimismo, de la complejidad del propio currículum, una realidad imprecisa y multifacética “porque se define, redefine y negocia en varios niveles y arenas” (Goodson, 1994, p. 17). Así, la imagen resultante puede variar en función del nivel elegido para su descripción o explicación. Por supuesto, los planos o niveles de análisis son múltiples, al igual que las perspectivas que guían las miradas. No obstante, en el corazón de todas ellas, así como en las entrañas de los discursos y prácticas de los agentes relacionados directa o indirectamente con el currículum, laten algunas presuposiciones básicas, habitualmente no pronunciadas, acerca de su naturaleza y dinámica. Es crucial sacarlas a la superficie, y someterlas a crítica metódica, porque de tales presuposiciones dependen no sólo el entendimiento de nuestro objeto y, por ende, los focos preferentes de las investigaciones que lo abordan, sino también, entre otras cosas, las definiciones sociales del conocimiento escolar “legítimo”, el modo en que los profesores ven su papel y el de sus pupilos, el tipo de formación predicado para los docentes o la manera en que se encara la innovación. Desde luego, lo que se defenderá aquí no puede concebirse al margen de esta discusión. Hemos de entrar, por tanto, en ella.

### **3. Las presuposiciones generales acerca de la naturaleza y dinámica del currículum**

Para ofrecer alguna luz sobre tales asunciones soterradas o latentes aprovecharé una clasificación que he desarrollado en Romero (2014), utilizando como punto de partida una previa de Michael Young (1998). Con su auxilio distinguiré dos tipos de representaciones, la noción del “currículum como hecho” y la del “currículum como práctica”, a las cuales contrapondré un acercamiento al currículum como construcción socio-histórica.

#### **3.1. El currículum “como hecho”**

La presuposición subyacente más arraigada y extendida con diferencia es la que se corresponde con la visión del “currículum como hecho”. Una visión que presenta implícitamente el conocimiento a impartir en las escuelas como una cosa dada y configurada 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 intrínsecamentepreciadas, canalizada a través de asignaturas que remiten a unos referentes disciplinares (aun si se aboga por algún grado de integración entre varios). La maestra o el maestro actúan de oficiantes por delegación en el aula, y el estudiante de persona que no sabe, al

menos hasta que el docente certifique lo contrario tras la superación de los oportunos ritos de paso. Bajo este prisma, 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 eventualmente arrastren.

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 recele de tales “artificios”, con independencia de que tal introducción se planifique con minuciosidad o se confíe al buen juicio y experiencia del tutor. Puesto que la misión de la escuela sería transmitir lo generado por otros en otras esferas, reproduciendo en dicha labor una determinada organización social del conocimiento, no sorprende que desde esta atalaya las asignaturas se hayan entendido habitualmente como un proceso iniciático disciplinar. Pero se pueden patrocinar (como así ha sucedido) aproximaciones más interdisciplinares 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. Esa reificación, amén de naturalizar divisiones y jerarquías académicas, trata el currículum como si tuviese vida separada.

Como el centro de atención suelen ser los currícula 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 desempeños) en su conformación y desarrollo. Por añadidura, la organización de los contenidos sería poco menos que necesaria e inevitable. Bien porque se juzgue la destilación autoevidente de una matriz disciplinar y/o de sus avances internos. Bien porque se abrace algún argumento del tipo “fin de la historia” que oculta las acciones, procesos e intereses entreverados en su genealogía, e iguala sus posibilidades futuras con la perpetuación de una supuesta esencia trans-temporal.

Esta noción del “currículum como hecho” se halla incrustada por doquier. Está sedimentada 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 básicamente incuestionado. Esta noción suele ser, además, un a priori inconsciente en los hacedores de políticas educativas, en los gremios universitarios que constituyen la referencia de las materias escolares, en los medios de comunicación y 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 Escuela Nueva, en su

combativa contienda contra el enciclopedismo tradicional, rara vez rechazaron la forma disciplinar (lo impugnado era el modelo de enseñanza-aprendizaje practicado en su seno) y mucho menos la reificación gnoseológica mencionada (Marsden, 2001; Mainer, 2009). Incurrieron 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 es raro que su disimulada huella siga impresa en una parte de las investigaciones sobre el conocimiento escolar, incluso si lo analizan con una perspectiva sociohistórica. Lo que ocurre es que ese análisis se vuelca sobre los saberes referenciales –asumiendo que los currícula son un simple derivado de su evolución– 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 unas u otras cosmovisiones. 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 valores, prejuicios o estereotipos sociales. 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. Contemplantarlo como simple portador 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.

Aunque haya cerrado en el académico esta lista de ámbitos en los que late la visión del “currículum como hecho”, eso no significa que tratemos con una mera ilusión teórica. Su penetración masiva demuestra que es una de las bases sobre las que está organizado el sistema educativo, además de una mistificación que enmascara su naturaleza sociopolítica.

### **3.2. El currículum “como práctica”**

Esta noción es mucho más minoritaria, y suele circunscribirse a algunos círculos de la Pedagogía y las Didácticas universitarias. Esta presuposición reemplaza una noción de currículum 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, las diferencias

individuales, 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., incrustadas en ellas.

El currículum real no es un ente prefabricado, pasivamente impartido o recibido por los destinatarios en los escenarios de su aplicación. Por el contrario, sería conformado por los propios protagonistas de tales escenarios a través de las actuaciones singulares con que lo dotan de sentido. De esta manera, el currículum deja de separarse de las acciones mediante las cuales los maestros pergeñan 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 niños/adolescentes. De hecho, lo que lo configuraría no serían únicamente las preocupaciones “formativo-cognitivas”, sino también las estrategias de adaptación de unos y otros a las exigencias institucionales ordinarias. En definitiva, la clave estaría 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.

En otras palabras, el foco se pone sobre los esquemas de significado con los que las personas implicadas experimentan e interpretan el currículum, así como sobre los marcos prácticos de deliberación y toma de decisiones que lo perfilan en función, no de principios y planes generales, sino de las circunstancias locales privativas que confieren al currículum un carácter siempre emergente y negociado. En resumen, la praxis de los docentes sería el medio a través del cual se reproducen o se modifican las convenciones y hábitos curriculares, confiándose en que una introspección autocrítica ponga a los maestros en disposición de transformar las escuelas.

Esta visión del “currículum como práctica” ha acertado a cuestionar las concepciones más extendidas acerca de este artefacto cultural, y a restituir a profesores y estudiantes a la dignidad de sujetos activos del mismo. 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 aceptarse como axioma que la instrucción y el currículum se edifican sobre la base de las transacciones e interacciones de los habitantes del aula, su explicación tiende irremediabilmente a concentrarse en las motivaciones subjetivas, la experiencia, el pensamiento, la identidad o el saber hacer de estos agentes. Pero esa es una descripción insuficiente de su obrar.

Aunque las personas somos en verdad seres activos, reflexivos e intencionales, sería incorrecto equiparar exclusivamente nuestra agencia con intervenciones conscientes dirigidas a un fin, con actos de los cuales pueda decirse que teníamos la intención de conducirnos así. Como argumenta Giddens (1995), nuestras acciones se ven sorprendidas de continuo por consecuencias inadvertidas, no buscadas, que pueden enredarnos involuntariamente, por ejemplo, en la reproducción de ciertos usos de la cultura impugnables. Esto se debe, al menos en parte, a que el conocimiento de los actores acerca de las circunstancias que les rodean siempre es, dentro de fronteras variables, limitado; al igual que lo es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Además, ese entendimiento no es plenamente proposicional ni

discursivo. En una medida importante se nutre de una aprehensión tácita de los procedimientos rutinarios para participar en las actividades colectivas en que nos vemos implicados y resolver, según convenciones, las situaciones cotidianas. Esos hábitos no son elegidos normalmente de manera deliberada. Su protagonismo en nuestra vida es un indicio de que nos constituimos como docentes y discentes en los mismos escenarios en que nos desenvolvemos día a día, y esos escenarios están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creadas y recreadas. De ahí las insuficiencias de ese idealismo implícito que enfatiza el poder de las ideas para dirigir la acción, olvidando: 1) que las circunstancias de la acción amplían o estrechan el margen de maniobra; y 2) que la acción y las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y confinando nuestro entendimiento de lo que es posible hacer. El currículum practicado no es sólo el producto de inclinaciones, preferencias y experiencias personales. Está lejos de ser únicamente eso. Una caracterización de este tipo no proporciona elementos para comprender la emergencia y la persistencia históricas de formas particulares de articularlo. Nuestras prácticas son, ciertamente, el medium a través del cual se recrea y se modifica el currículum, pero éste las precede, las sobrepasa y, en parte, es externo a ellas. En suma, es una construcción sociohistórica.

Por semejantes razones, esta visión resulta engañosa. Al emplazar las posibilidades de cambio curricular en un maestro cuasi-demiurgo, da a éste un sentido falso de su poder y autonomía, sin proporcionarle criterios para comprender los previsibles obstáculos de todo orden que se cernirán sobre ellos, excepto en términos de carencias personales.

### **3.3. El currículum como construcción sociohistórica**

Se habrá constatado que al calor de las críticas contra ambas presuposiciones se ha ido esbozando el contorno de una concepción alternativa, a la que podemos llamar “currículum como construcción sociohistórica”. Una concepción que se ha ido nutriendo de diferentes aportaciones teóricas y empíricas, en especial de la sociología crítica del conocimiento escolar y la historia sociocultural de las asignaturas. Simplificando mucho, quizá el denominador común es ver el currículum como una tradición selectiva, creada y recreada a lo largo de los años, que refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social en cada momento. Esos principios de poder y control se insertan en lo que Bernstein (1971, 1998) 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 reubicarla en el seno de una institución específica de socialización. Las asignaturas no son meros subproductos de las disciplinas académicas que les prestan su nombre. Por el contrario, poseen sus propias reglas de gestación y evolución (Cuesta, 1997), que no pueden entenderse al margen de las estrategias puestas en marcha por los actores que han promovido su inclusión, consolidación o ampliación en el horario escolar (Goodson, 1994, 1995; Goodson y Marsh, 1996), al margen de la función social atribuida a ese conocimiento en el marco escolar (Luis y Romero, 2007; Romero y Luis, 2008), ni al margen de la lógica institucional de la escuela (Merchán, 2005).

En efecto, los centros y las aulas no son recipientes vacíos que simplemente se rellenan de contenidos desde el exterior. A lo largo de su desarrollo histórico, la ordenación institucional o



“gramática básica” (Tyack y Cuban, 2001) de estos espacios sociales densos se ha envuelto y a la par sustentado en un manto de ritos, mitos, esquemas de percepción y actuación, categorías, distinciones, normas y rutinas que confieren un sentido a las tareas diarias, fijan los sobrentendidos que los actores reconocen y prevén tácitamente en sus interacciones, proporcionan estrategias para cumplir las obligaciones esperadas, etc. Pues bien, sobre el sustrato común de esa “cultura de la escuela” ha ido creciendo, dentro de cada asignatura, un conjunto más singularizado de prácticas, presuposiciones y expectativas –vertebrado en subculturas (Goodson et al., 1998) o códigos (Cuesta, 1997, 1998; Mateos, 2011)– que dibujan los contornos selectivos de lo que cabe concebir como un contenido de enseñanza, una gestión de la clase o un estilo pedagógico posibles y razonables, y que actúan como catalizadores de esa curiosa “alquimia” (Popkewitz, 2011) que transforma las ciencias referenciales en un conocimiento sui géneris para uso escolar. Hablamos de procesos de larga duración, acompañados por la crisis y mutación de algunos rasgos, y la conversión de otros en tradiciones duraderas. Algunas de esas tradiciones han llegado a establecerse con tal firmeza que son admitida generalmente como el retrato obvio de lo que la escuela y el currículum son, de manera que no precisan ser pensadas expresamente para operar con desenvoltura a través de las rutinas y convenciones acostumbradas, que, entre otras cosas, aportan cierta estabilidad y seguridad a los partícipes. Ahí radica, precisamente, su fortaleza como principio generador y articulador de las prácticas y subjetividades de los agentes, amén de su resistencia frente a los desafíos reformistas.

#### **4. La relevancia del análisis socio-genético del currículum para la innovación educativa y la formación del profesorado**

Llegados a este punto, se avistará mejor el porqué de la tesis defendida en estas páginas. En efecto, el problema de la innovación no se reduce simplemente a hacer accesibles a los docentes algunas propuestas alternativas más virtuosas (cfr. Romero y Louzao, 2017); de igual manera que el problema de su formación no es sólo el de acercarlos a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior (Romero y Luis, 2007). La innovación y la formación del profesorado se enfrentan a múltiples condicionantes objetivos. Y también a otros subjetivos que son, siquiera en parte, una secuela de la socialización en la cultura escolar y las subculturas de asignatura de las que hablaba más arriba, iniciada desde nuestro ingreso como alumnos en esta institución. A consecuencia de la cual, muchas suposiciones y convenciones sobre el currículum pasan a formar parte de lo que acostumbra a darse por sentado, y ello limita lo que entendemos como posible y apropiado. Por ese motivo, la viabilidad de cualquier dinámica innovadora, de futuro siempre incierto, y de cualquier plan formativo se verá amenazada si no se logra poner en cuestión tales suposiciones y convenciones mediante algún “tipo de distanciamiento que haga que lo familiar parezca extraño y lo natural arbitrario” (Burke, 2002, p. 12). Esto es, si no se pone a los sujetos en disposición de sacar a la luz, objetivar y revisar críticamente lo que hay de implícito en su pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de lo social como resultado de su socialización en las reglas no escritas que gobiernan la cultura escolar en general, y las subculturas de asignaturas en particular.

Lo dicho no supone ninguna novedad. Hoy es común admitir que el proceso de convertirse en profesor empieza bastante antes de que el neófito llegue a la universidad (Bullough, 2000). Lo que no está tan claro es qué hacer con semejante descubrimiento. Algunos formadores especialmente sensibilizados se han esforzado por: a) incitar a los maestros postulantes o en ejercicio a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”; y b) inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes. Merced a esa confrontación se espera que vayan depurando sus esquemas de significado, en aras de una elección progresivamente más racional de los principios y procedimientos de actuación.

Estos encomiables intentos pasan a veces por alto, sin embargo, que la recapitación introspectiva, aun siendo absolutamente necesaria, no es suficiente. La descripción fenoménica que emerge de la sola mirada hacia dentro de uno tiende a axiomatizar el “régimen de verdad” en que estamos instalados a consecuencia de los procesos de enculturación vividos. Aunque nos acerque a lo real en tanto en cuanto confiere un sentido a nuestra experiencia, una rememoración privada tal no basta para explicar en profundidad las raíces sociales de la misma. Al decir de Bourdieu (1999: 23), “sólo la ilusión de la omnipotencia del pensamiento puede hacer creer que la duda más radical tenga la virtud de dejar en suspenso los presupuestos, relacionados con nuestras diferentes filiaciones, pertenencias, implicaciones, que influyen en nuestros pensamientos. Lo inconsciente es la historia: la historia colectiva, que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual, por medio de la cual nos han sido inculcadas”.

No en vano, el malogrado Carlos Lerena afirmaba que la historia no es sólo eso que pasa, sino también eso que pesa sobre nuestras instituciones, nuestros comportamientos y nuestras conciencias, condicionando las posibilidades de cambio. Por esa razón es muy difícil “desnaturalizar” lo que se da por sentado sin propiciar un descentramiento, una “historización” de nuestra presencia en el mundo que nos ilustre sobre las condiciones estructurales de nuestras experiencias y de la propia de la actividad pensante. De ahí que el acceso sociogenético a los códigos del conocimiento escolar se me antoje una vía imprescindible para alcanzar el origen de lo previamente interiorizado como obvio, su carácter históricamente construido o su significación sociopolítica subyacente.

Disecionar el currículum en cuanto construcción sociohistórica –si se prefiere, familiarizar a los docentes en formación o en activo con las herramientas y los frutos del análisis genealógico– ayuda a aguzar una mirada crítica susceptible de:

a) Impugnar las “ideologías espontáneas” que otorgan al conocimiento escolar la dignidad de “cosa” ya configurada de antemano que se vierte límpida y asépticamente sobre las cabezas de los discentes.

b) Vislumbrar las luchas por los significados y las pugnas en torno a las relaciones de poder soterradas en la educación, y en particular en el currículum, amén de los mecanismos de legitimación, control y exclusión que puedan operar a su sombra.

c) Atisbar, no sólo las raíces intelectuales de los grandes dilemas del diseño y desarrollo curricular en nuestra área, sino también el contexto social e institucional en que se han planteado,

y los factores que ayudan a explicar por qué se han resuelto como se han resuelto, pudiendo haberlo hecho de otra forma.

d) O, por cerrar la lista, someter a escrutinio, con esos elementos de juicio, los principios históricamente consolidados de selección, organización, parcelación y estratificación de los contenidos, además de los estilos arquetípicos de impartirlos.

Tanto para sostener la plausibilidad como para ilustrar estas ideas, pasaré revista a continuación a algunos ejemplos tomados de la literatura disponible.

#### **4.1. Desnaturalizar el conocimiento escolar**

Una justificación convencional de las asignaturas de Educación Primaria y Secundaria remite a la existencia de las disciplinas universitarias del mismo nombre. Sin embargo, la historia social y cultural del currículum ha evidenciado que muchas materias actuales entraron en los institutos de Bachillerato en el siglo XIX antes de que esos saberes adquiriesen el estatus de disciplina autónoma en la Universidad. Y, por tanto, que la invención en aquel momento de unos cánones de selección y organización de los contenidos, convertidos con el tiempo en una tradición tan arraigada que todavía hoy son vistos por muchos como el reflejo obvio de la idiosincrasia epistemológica de su respectiva disciplina, no tienen tanto que ver con la lógica de la ciencia como con otras lógicas mucho más prosaicas e interesadas. Así, por ejemplo, como han demostrado Goodson (1995) para el caso inglés o Chervel (1998) para el francés, la edificación de la “Lengua” como asignatura en torno a la Gramática respondió a la estrategia seguida por sus promotores para ganarse un hueco en el horario escolar. Puesto que el competidor directo por ese espacio era el Latín, optaron por imitar su estructura a fin de justificar que su asignatura soñada podía ser tan rigurosa o más que los Clásicos. Las publicaciones recién citadas muestran asimismo que ese “enfoque gramatical” no careció de alternativas, alguna bastante exitosa entre docentes y discentes (v.g. el “Inglés para el desarrollo personal y social” en la Gran Bretaña de las décadas de 1960 y 1970). Si finalmente sucumbieron ante el plúmbeo peso de la inercia no fue debido a su menor potencial formativo (ostensiblemente superior), sino a razones políticas y corporativas.

Algo similar cabría predicar de nuestra parcela curricular. Como es notorio, y por ello no me detendré en aclaraciones, el molde decimonónico de las Historias Generales, en su doble vertiente nacional y universal, que ha marcado con fuego la educación histórica dominante hasta el presente, no encuentra su explicación en ninguna esencia gnoseológica ni en ninguna venerable máxima pedagógico-formativa. El problema es que estas tradiciones inventadas se han solidificado de tal manera que habitualmente se nos escapa su origen y su naturaleza sociopolítica, oculta bajo un denso manto de tópicos y lugares comunes que naturalizan las rutinas institucionales. Francis Bacon no dudaría en señalar esos tópicos como una ilustración paradigmática de los “ídolos de la tribu”. Esto es, de esas nociones preconcebidas insertas en las culturas profesionales que ofuscan la inteligencia y dificultan el pensamiento racional. “Ídolos” que ante propuestas heterodoxas reaccionan con afirmaciones de este pelaje: “todo eso está muy bien, ¡pero hay que enseñar a los niños lo que es la Historia y la Geografía!”, “habrá que empezar por el principio, ¿no?”, etc.

Pongamos otro ejemplo. El análisis genealógico ha desvelado con agudeza cómo la lógica examinadora que preside el sistema educativo –manifestación operativa de su función clasificadora– ha sido desde su inicio uno de esos catalizadores de la alquimia que transforma unos determinados saberes en un “conocimiento sui géneris” para su utilización escolar (Merchán, 2005, Pérez Guerrero, 2016). Un “conocimiento peculiar” cuyo valor de cambio (el precio transaccional de una calificación) es más importante que su valor de uso (su capacidad para incrementar nuestra comprensión de la realidad). Todos los profesores lidiamos directa o indirectamente con las repercusiones de esta aberración: contenidos que pasan y no se posan en las mentes de los alumnos. Sin embargo, los hay que no dudan en justificarla con otros ídolos de la tribu: “estúdialo que ya te enterarás más adelante para qué sirve”; “hay que sentar unas bases”, etc.

#### **4.2. Repensar con mayor perspectiva los dilemas curriculares**

Sigamos con los ejemplos. Un mayor discernimiento de las corrientes que han pugnado históricamente por definir el currículum hubiese evitado la fascinación acrítica suscitada en tantos por el enfoque de las competencias. Aparentemente, su énfasis en la movilización de los saberes, en la funcionalidad de los aprendizajes, en la imprescindible conjugación de distintos tipos de conocimientos (conceptuales, factuales, destrezas cognitivas, habilidades procedimentales, actitudes, valores, emociones) o, por resumir, en la noción de una “educación para la vida” enlaza con insignes tradiciones innovadoras y con principios didácticos loables que me resulta difícil no compartir. Pero mi prevención no surge del significado potencial que puede alcanzar el término “competencia”, sin duda muy amplio, sino del sesgo efectivo que le han insuflado sus patrocinadores orgánicos. Como somos muy dados a reducir los debates a un dualismo superficial –en este caso, la cuestión se ha presentado como un enfrentamiento entre el vetusto academicismo y la buena nueva competencial–, se ha pasado por alto que, frente a ese academicismo, la alternativa de una educación funcional para la vida ha sido interpretada y practicada de maneras muy diferentes por perspectivas curriculares rivales (cfr. Beane, 2005; Romero, 2014). Desde el “aprender haciendo” al modo paidocéntrico, puesto al servicio del desarrollo psicoafectivo “natural” de un niño igualmente “natural” en realidad inexistente; hasta el “utilitarismo adaptativo” de los eficientistas, deseosos de preparar a las criaturas para el correcto desempeño de unos futuros roles laborales y sociales que se dan por sentados; pasando por quienes, desde hace un siglo, vienen defendiendo un uso democrático del conocimiento encaminado a la resolución inteligente de los problemas públicos, como forma de actuar desde el currículum contra las desigualdades e injusticias sociales y en favor de una cultura cívica sólida. Pues bien, si hay un sesgo preponderante en la literatura oficial sobre las competencias, no es otro que el de ese “utilitarismo adaptativo” que conmina a prepararse para un amoldamiento eficaz a exigencias o circunstancias que se dan por naturales o inevitables y que, por tanto, se escamotean de la discusión.

Los mismos ríos de tinta pueden provocar los estándares. Los estándares son, a un tiempo, un instrumento de control sobre el currículum y una pieza maestra de un estilo de gobernanza gerencialista de la escuela, obediente a los mandamientos de la new public management, con su

obsesión por los rendimientos discentes y la rendición de cuentas mediante evaluaciones externas. Esta política educativa empezó a ponerse en marcha en algunos países en los años 80, por lo que ya tenemos suficiente perspectiva para calibrar sus resultados. En aquellas latitudes donde las evaluaciones externas de los estándares de aprendizaje se traducen en un ranking y éste tiene consecuencias serias (en la financiación de los colegios, en el salario de los maestros...), su implantación ha acarreado varios efectos perversos.

Bajo semejante presión, muchos profesores dejan de arriesgar en sus proyectos para el aula, sustituyendo incluso buenas prácticas por triquiñuelas (Nichols y Berliner, 2007; Amrein-Beardsley, Berliner y Rideau, 2010). No son menos los centros, en especial los peor parados en las clasificaciones, los que recortan el alcance del currículum para poder concentrarse en lo externamente evaluable. Semejante *teaching to the test* ha tenido un precio (cfr. Evans, 2015; Romero y Louzao, 2017): las indagaciones, las deliberaciones, los debates que permitían poner en valor las experiencias de todos los alumnos a la par que cultivar su pensamiento analítico, inquisitivo y crítico, tienden a ceder el paso al contenido factual y al pensamiento convergente reclamado por las pruebas estandarizadas. No sólo quedan en un lugar secundario destrezas fundamentales para la ciudadanía, sino también la búsqueda curricular de nuevas formas de conexión con la diversidad de bagajes vitales discentes. ¿Los principales perjudicados? Quienes ya estaban en riesgo de exclusión escolar (Carnoy, Elmore y Siskin, 2003; Glass, 2008; DiCicco, 2016). Incluso se ha detectado un agravante: lo que van abandonando por el camino los centros peor posicionados en el ranking, al volcar más tiempo y recursos en la prioridad examinadora, se convierte en un lujo y un signo de distinción de los colegios que atienden a una población con mayor capital cultural (DiCicco, 2016, p. 5).

## 5. Reflexiones finales

Recurriendo a dos bellas expresiones empleadas por Robert Musil en su magna e inconclusa novela *El hombre sin atributos*, me atrevería a afirmar lo siguiente. Si aspiramos a la mejora, el propósito de la formación debería ser dilatar racionalmente, por una parte, nuestro sentido de la realidad (la capacidad de explicar por qué las cosas son como son, y por qué acostumbramos a contemplarlas como lo hacemos), rehuendo las invitaciones a un voluntarismo ingenuo que suele ser presa fácil de las inercias estructurales y las rutinas cotidianas. Y, por otra parte, nuestro sentido de la posibilidad (la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen).

Pues bien, diseccionar la historia de las distintas perspectivas que han rivalizado por definir la educación y el currículum, indagar la fuente de sus discrepancias y las implicaciones de toda índole que se derivan de cada una de ellas, contemplar las tácticas de sus abogados, examinar las causas reales de su muy desigual influencia y penetración en las escuelas (que a veces poco tienen que ver con sus bondades pedagógicas o su viabilidad intrínsecas), etc., no sólo permite entender mejor el devenir del pensamiento didáctico, aquilatar con más criterio el peso relativo de estas herencias en la conformación de las circunstancias actuales, o sopesar con mayor finura los retos abiertos ante nuestros ojos, sino también advertir que el rumbo pudo ser diferente, y acopiar argumentos para imaginar otro futuro.

## Referencias bibliográficas

- Amrein-Beardsley, A., Berliner, D.C. y Rideau, S. (2010). Cheating in the first, second, and third degree: Educators' responses to high-stakes testing. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (14), 1-31. Recuperado el 16 de mayo de 2018 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/714>.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- 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.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bullough, R. V., Jr. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*, Vol. I. La profesión de enseñar (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento: De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L. (eds.) (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. New York: Routledge-Falmer.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Éditions Belin.
- 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.
- DiCicco, M. C. (2016). Global Citizenship Education within a Context of Accountability and 21st Century Skills: The Case of Olympus High School. *Education Policy Analysis Archives*, 24(57). Recuperado el 5 de marzo de 2018 de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2364>.
- Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens. How Accountability Reform has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.
- 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.
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Glanz, J. y Behar-Horenstein, L. S. (eds.) (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Glass, G. V. (2008) *Fertilizers, Pills, And Magnetic Strips. The fate of public education in America*. Charlotte: Information Age Press.

- Goodlad, J. I. (1989). El currículum como ámbito de estudio. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, volumen 2 (pp. 1019-1022). Barcelona: MEC/Vicens-Vives.
- Goodlad, J. I. (1994). Curriculum as a Field of Study. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Second Edition, Vol. 3 (pp. 1262-1267). Oxford: Pergamon.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying Curriculum. Cases and Methods*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F.; Anstead, C. J. y Mangan, J. M. (1998). *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. y Marsh, C. J. (1996). *Studying School Subjects. A Guide*. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- 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.
- Luis, A. y Romero, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 231-295.
- 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.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press.
- 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 6 de abril de 2018 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>.
- Merchán, F. J. (2018). La producción de la política educativa: contextos, actores y dispositivos. *Conciencia Social (segunda época)*, 1, 21-39. Recuperado de: [https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1\\_dacf98a6fed64357831848a32c7d492d.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1_dacf98a6fed64357831848a32c7d492d.pdf)
- Nichols, S. L. y Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage. How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Pérez Guerrero, V. M. (2016). *El lugar del examen en la escuela: estudio desde el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. F. J. Merchán Iglesias. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- 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. (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.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (21), 1-30. Recuperado el 4 de diciembre de 2017, de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.
- Romero, J. y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121-142. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.179>.
- Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), 1-22. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>.
- 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*, XII (270-123), 1-19. Recuperado el 8 de marzo de 2018 de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum Development in the Postmodern Era. Teaching and Learning in an Age of Accountability*. 3rd. ed. New York: Routledge.
- 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.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73. Recuperado el 22 de abril de 2018 de: [https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1\\_9d51b8356b324713a1d6afbe1ba25e7d.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1_9d51b8356b324713a1d6afbe1ba25e7d.pdf)
- 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.