

LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM EN EE. UU. Y GRAN BRETAÑA. UNA REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA Y ALGUNAS APORTACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL CONTEXTO ESPAÑOL¹

The Curriculum History in US and Great Britain: A Historiographical Review and Some Theoretical and Methodological Contributions to the Spanish Context

Mariano GONZÁLEZ DELGADO

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación, Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Área de Teoría e Historia de la Educación
Correo-e: mgondel@ull.es

Recepción: 19 de marzo de 2012. Envío a informantes: 3 de mayo de 2012.

Fecha de aceptación definitiva: 5 de septiembre de 2012

Biblid. [0212-0267 (2013) 32; 315-342]

RESUMEN: La historia del currículum constituye en la actualidad en España un objeto de investigación relativamente autónomo dentro del campo de la Historia de la Educación. Dicho objeto sería introducido y desarrollado en España en la década de los 90 gracias, principalmente, a la difusión de las investigaciones que se llevaron a cabo en EE. UU. y Gran Bretaña, lugar donde los llamados «estudios del currículum» han tenido gran importancia. En este artículo se sintetizan y revisan las principales investigaciones estadounidenses y británicas centradas en la historia del currículum. Además, se realizan una serie de consideraciones sobre sus aspectos teóricos y metodológicos para ver lo que dichos estudios pueden aportar a los historiadores de la educación españoles.

PALABRAS CLAVE: historia del currículum, estudios curriculares, disciplinas escolares, culturas escolares.

¹ Este trabajo se ha podido llevar a cabo gracias a las «Ayudas de estancias breves» concedidas por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información, 2010. Este trabajo está circunscrito al Proyecto de Investigación concedido por el MICINN con referencia HAR 2009-12073/HIST.

ABSTRACT: The Curriculum History is currently in Spain a relatively autonomous research object within the field of History of Education. This object would be introduced and developed in Spain in the 1990's through the dissemination of the research being conducted in the US and Britain, where so-called «curriculum studies» have been important. This paper summarizes and reviews the main US and British investigations focused on the history of curriculum. Furthermore, there are some considerations about its theoretical and methodological aspects to see what can bring these studies to the Spanish historians of education.

KEY WORDS: Curriculum History, Curriculum Studies, School Subjects, School Cultures, Black Box of Schooling.

EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS EN ESPAÑA algunos historiadores han empezado a considerar el currículum como un objeto de estudio digno de generar un campo relativamente autónomo de investigación². Con independencia del número de publicaciones dedicadas a las disciplinas escolares, a los libros de texto o a la propia política curricular en sí misma, lo cierto es que muchos de ellos han buscado en los estudios estadounidenses y británicos elementos teóricos y metodológicos con los que fundamentar sus investigaciones. Pese a ello dichas publicaciones y trabajos, aunque con un balance cuantitativamente importante, han abordado de manera un tanto heterogénea y dispersa los principales debates que la historia del currículum en EE. UU. y Gran Bretaña nos pueden ofrecer.

Debido a esto, el objetivo del trabajo será sintetizar y revisar las principales investigaciones estadounidenses y británicas relativas a la historia del currículum para dar una visión de conjunto de las mismas, así como tratar algunas de sus cuestiones empíricas, teóricas y metodológicas y ver qué podemos aprender y qué nos pueden aportar dichos estudios a los historiadores españoles. Para ello, trataremos de reconstruir las orientaciones que han caracterizado este tipo de estudios

² El reconocimiento institucional de la Historia del currículum en España como campo científico relativamente autónomo, por parte del gremio de historiadores de la educación, se podría datar con la publicación de dos números monográficos de la *Revista de Educación* (n.ºs 295 y 296) en 1991 y con la celebración en 1996, en Granada, del congreso *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, Ediciones Osuna. Desde entonces, este tema ha estado presente en diferentes coloquios de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) bajo los mismos o nuevos objetos y debates de estudio. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo, SEDHE y Departamento de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001; *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, SEDHE y Universidad de Burgos, 2003; *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, Soria, SEDHE, Universidad de Valladolid-Campus Soria y CEINCE, 2011. También se pueden destacar para la consolidación del campo los monográficos publicados por la revista *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* dedicados a *El tiempo y el trabajo en la escuela* (n.º 11, 1992), *El espacio escolar* (n.º 12-13, 1993-94), y los *Manuales escolares* (n.º 19, 2000). Así como el monográfico publicado por la revista *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* bajo el título de *Historia Social del Currículum* (vol. 11, n.º 3, 2007) y los trabajos del grupo Fedicaria en sus dos secciones dedicados a las disciplinas escolares: Nebraska (R. Cuesta, J. Mainer, J. Mateos, J. Merchan y M. Vicente) y Asklepios (A. L. Gómez, J. Romero Morante, F. Mañero García, A. Guijarro, etc.) y su revista *Con-Ciencia Social*; las investigaciones del proyecto MANES (A. Tiana, M. de Puellas Benítez, R. Valls, entre otros) o los trabajos de A. Viñao, A. Escolano y otros investigadores sobre *la cultura escolar*. Una notable revisión de estos estudios y tendencias historiográficas se pueden encontrar en: VIÑAO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2006), pp. 243-269.

en dos partes. En el curso de la primera (desde la década de los 60, hasta mitad y finales de los 80), se articularon una serie de críticas a los trabajos del currículum de los años 60 y se propusieron nuevas perspectivas de análisis e investigaciones. En la segunda (desde finales de la década de los 80 y principios de los 90, hasta la actualidad), se ha podido asistir a una reorientación de los objetos de estudio y a una tentativa de integración de nuevas perspectivas de análisis. De esta forma, estaremos en mejor posición para poder observar qué nos pueden aportar este tipo de estudios y qué elementos históricos han sacado a relucir estos historiadores desde EE. UU. y Gran Bretaña, para entender cómo se desarrollan, evolucionan y cambian los currícula escolares.

1. La crítica a la historia del currículum de los años 60-70 y el nacimiento de la primera etapa

1.1. *El punto de partida en EE. UU.: entre la historia intelectual y los estudios de casos*

Los primeros historiadores de la educación que abordaron la historia del currículum durante los últimos años de la década del 60 y primeros de la década del 70 lo hicieron bajo la necesidad de establecer una comparación, así como alguna suerte de distinción, entre este nuevo campo de estudio y el de la historia educativa. Con tal propósito A. Bellack identificó una serie de temas de investigación sobre la historia del currículum³. No obstante, aunque esa distinción se intentase poner como punto central dentro de este nuevo campo, lo cierto es que, durante estos primeros trabajos, A. Bellack no tenía intención de establecer una separación total entre estos temas de investigación y el estudio de la historia de la educación como tal. Más bien, lo que se quiso poner de manifiesto es que, aunque el currículum podía suponer un importante objeto de estudio, éste no tendría que separarse de la condición fundamental de lo que la historia de la educación había hecho hasta ese momento, a saber, ser un campo centrado en analizar la historia intelectual o de las ideas pedagógicas para poder prescribir nuevas soluciones a los problemas educativos y curriculares que se habían generado o que todavía no se hubiesen solucionado. Como ha señalado B. Franklin, los primeros trabajos realizados sobre el currículum en EE. UU. tienen un claro objetivo de prescribir y desarrollar el currículum desde una perspectiva del «deber ser». Es decir, no se dedicaron al análisis sobre el origen y la construcción social de dicho currículum, sino más bien a identificar qué elementos y valores son necesarios inculcarles a los alumnos, bajo la necesidad de salvaguardar los postulados funcionalistas que dominaban el campo de la historia de la educación. De esta forma, el trabajo de A. Bellack tuvo como centro de interés desplegar un tipo de currículum basado en cuatro objetivos: desarrollar el currículum como práctica de instrucción; cultivar el currículum como campo de trabajo y estudio; analizar la vida y carrera de

³ BELLACK, A.: «History of Curriculum Thought and Practice», *Review of Educational Research*, n.º 39 (1969), pp. 284-291. Aun cuando A. Bellack no fuese un historiador del currículum propiamente dicho, los principales investigadores sobre este objeto de estudio comenzaron a debatir en torno a las reflexiones de Bellack, por la relevancia y el eco que tuvieron en esos años.

sus teóricos clásicos (J. Dewey, E. L. Thorndike, G. Stanley Hall, W. T. Harris y Ch. Elliot), y, en función de este último, dar recomendaciones, propuestas y prescripciones a los «national committees» que pudiesen mejorar la enseñanza⁴.

Desde esta perspectiva, la historia del currículum apareció simplemente como un conjunto de elementos técnicos que tenían como objetivo central transmitir unos conocimientos y valores para lograr una serie de funciones que, de manera previa, se le habrían encargado al sistema escolar. A partir de aquí, B. Franklin desplegó una serie de críticas al análisis que D. Davis —el cual está de acuerdo con A. Bellack sobre el objeto de la historia del currículum— había puesto de manifiesto en el «Prólogo» del libro que había editado con el título de *Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Según B. Franklin —también H. Kliebard habría seguido esta serie de críticas—, son muchas las razones que podrían explicar esta falta de interés por desarrollar una historia del currículum propiamente dicha y que estudiase ésta de forma más sistemática y que permitiese observar sus orígenes, evolución, cambios, etc.

En primer lugar, B. Franklin señala que D. Davis, desde un *plano teórico*, no habría logrado distinguir el contenido o el objeto de la historia curricular y el propiamente dicho de la historia de la educación. Debido a la influencia del funcionalismo sobre los objetivos del campo de la historia de la educación y su centralidad en la prescripción y el «deber ser», D. Davis señaló que la historia del currículum debería haberse centrado en prescribir el papel de los profesores y los padres en los centros, entre otras cosas, y la historia de la educación en estudiar otra serie de temas como la historia institucional (centros escolares), la historia de la educación vocacional u otros temas relativos a los centros escolares y su entorno social de referencia. En este contexto no es extraño que B. Franklin se quejase sobre la falta de fundamentación de esta separación artificial, pues, como él señaló, el propio currículum había que estudiarlo en función de los elementos que lo rodeaban y lo habían conformado a lo largo de su historia.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta también el *contexto organizativo*. B. Franklin siguió, así, criticando los postulados de D. Davis y su selección y separación del objeto de la historia del currículum. Tal y como este autor lo observó, los asuntos del contenido de los currícula se encuentran totalmente ligados a otros aspectos de la escolarización. Por ello, indicó que el objeto adecuado a este nuevo campo de estudio es investigar la propia evolución del currículum en las diferentes instituciones en que se han creado (escuelas, universidades, etc.). Para entender dicha evolución, es necesario por tanto contemplar y centrar la atención en la historia de ciertos ámbitos del saber que tengan relación con las disciplinas escolares (la medicina, la psicología, la sociología, la historia, etc.) y sus grupos profesionales.

Finalmente, en un *plano ideológico*, esta serie de críticas hicieron responder a D. Davis sobre cuál era y debía ser el objeto de la historia del currículum. Una

⁴ Para ver el origen de la historia del currículum en EE. UU. y Gran Bretaña, así como sus principales debates: FRANKLIN, B. M.: «Review Essay: The state of Curriculum History», *History of Education*, 28 (4) (1999), pp. 459-476; FRANKLIN, B. M.: «Curriculum, History and Its Revisionist Legacy», en REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education*, New York, Palgrave-McMillan, 2008, pp. 223-244; y FRANKLIN, B. M.: «La historia del currículum en Estados Unidos. Estatus y agenda de investigación», *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 39-57.

vez más, B. Franklin respondió que esa insistencia en los aspectos prescriptivos era fruto del propio corsé político e ideológico en que se movía Davis. Los historiadores del currículum, según B. Franklin, no descuidarían el desarrollo del campo curricular y la meta prescriptiva; por el contrario, tal énfasis podría desviarlos de los análisis para comprender su constitución, evolución y cambio⁵.

De esta manera, según B. Franklin, un conjunto de factores teóricos, organizacionales e ideológicos permitieron explicar por qué algunos historiadores de la educación no quisieron componer como objeto propio los problemas relativos a la política curricular, las ideas que en ellas se asentaban, qué objetivos perseguían, cómo se habían construido, etc. Pese a la polémica entre D. Davis y B. Franklin, en un trabajo posterior H. Kliebard y el propio B. Franklin identificaron tres temas de investigación que asentaría el objeto y trabajo de los historiadores del currículum en EE. UU. El primero de ellos se centró en explorar las ideas educativas de los principales reformadores o intelectuales del currículum (J. Dewey, E. L. Thorndike, etc.) y los movimientos ideológicos que de ellos se originaron, tales como el «movimiento de eficiencia social» (*social efficiency*), «el progresivismo» (*progressive movement*), etc., que surgieron para suministrar una serie de fórmulas con el objetivo de intentar solucionar los problemas educativos del alumnado para conseguir mejores resultados escolares y establecer formas de orden y/o control escolar y social. El segundo protagonizó un intento de introducir nuevas áreas temáticas de estudio, tales como la educación vocacional, la educación sexual y la educación especial. Y el tercero examinó la historia de las disciplinas escolares como el inglés, las ciencias naturales y los estudios sociales⁶.

Bajo estos nuevos ángulos, los historiadores del currículum comenzaron a desarrollar diversos estudios sobre el campo en sí. Sin embargo, los mismos estarían centrados de manera casi exclusiva en el primer objetivo o, lo que es lo mismo, en la evolución de las ideas curriculares. Esto no nos debería sorprender demasiado puesto que dichos historiadores desarrollaron sus investigaciones bajo la influencia de las emergentes teorías de la sociología y la historia de la educación de la década del 70 que estaban influidas por el marxismo, la teoría crítica o el reconceptualismo y que seleccionaron como objeto de análisis a los principales intelectuales sobre los que el sistema educativo norteamericano había construido sus principios pedagógicos. De hecho, por estos años ya habían visto la luz los famosos trabajos de S. Bowles y H. Gintis, M. Apple, M. Katz o W. Pinar⁷, cuyos

⁵ Para seguir este debate, véase FRANKLIN, B. M.: «Curriculum History: its Nature and Boundaries», *Curriculum Inquiry*, 7 (1977), pp. 68 y 69; FRANKLIN, B. M.: «Dialogue: Franklin on Davis on Franklin on Davis», *Curriculum Inquiry*, 8 (1978), pp. 177 y 178; y FRANKLIN, B. M.: «La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación», *Revista de Educación...*, *op. cit.*, pp. 40-42.

⁶ KLIEBARD, H. y FRANKLIN, M. B.: «The Course of the Course of Study: History of Curriculum», en BEST, J. H. (ed.): *Historical Inquiry in Education: A Research on Curriculum*, Washington, American Educational Research Association, 1983, p. 138; FRANKLIN, M. B.: «La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación», *Revista de Educación...*, *op. cit.*, 1991, p. 4.

⁷ Aunque muchas veces se cita *Schooling in Capitalist America* de S. Bowles y H. Gintis como el trabajo pionero de las investigaciones de corte radical, lo cierto es que los debates se originaron en torno a una publicación previa de estos autores: BOWLES, S. y GINTIS, H.: «I. Q. in the U. S. Class Structure», *Social Policy*, 3 (4-5) (1972), pp. 65-96 (existe traducción al español: *La meritocracia y el «coeficiente de inteligencia»: una nueva falacia del capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 1976); BOWLES, S. y GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America*, Londres, RKP, 1979 (existe traducción al español: *La instrucción*

puntos de apoyo analítico habían sido explorar las instituciones escolares y el propio currículum para examinar cómo éstos reproducían las desigualdades de la división social del trabajo, la cultura (particularmente diseñada por los grupos en el poder), los privilegios y la desigualdad. Dicho de otra manera, para los historiadores más radicales, los modernos sistemas escolares de masas, lejos de ser igualitarios y progresivos, desarrollaron una serie de dispositivos de control social que fueron diseñados para el mantenimiento de las actitudes, estructuras, diferencias e injusticias sociales y económicas existentes⁸.

El que esos primeros estudios curriculares se centrasen en la evolución de las ideas pedagógicas se debe a que son los citados intelectuales (J. Dewey, E. L. Thorndike, F. Bobbitt, R. Tyler...) de referencia en la educación estadounidense los que principalmente —entendieron los historiadores y sociólogos— desarrollaron la educación en EE. UU. después de la Guerra Civil, bajo el proyecto de intentar solucionar los problemas sociales a través de la construcción de un nuevo sistema educativo inspirados en ideas de H. Spencer, teóricos liberales clásicos, etc. Así, la temática del control y la cohesión social merodearía los primeros trabajos de los historiadores del currículum.

Uno de los primeros trabajos que se centró en esta temática, trazando la evolución del currículum desde el «movimiento por una escuela pública» de mediados del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX, sería el de Daniel y Laurel Tanner. Según estos autores, la evolución del currículum moderno en EE. UU. comenzó a principios del siglo pasado. El crecimiento industrial, la modificación demográfica de las grandes ciudades, la modernización de la economía, etc., hizo pensar a los reformadores de la educación (intelectuales, principalmente) la necesidad de desarrollar cursos de estudios de carácter más práctico, que redundasen en una mejora de las escuelas americanas. Sin embargo, dichos reformadores encontrarían una serie de resistencias desde grupos oponentes de carácter reaccionario. De ahí siguieron una serie de batallas en torno a la modernización escolar y su currículum. El resultado fue la derrota de las indicaciones de corte conservador y la realización de un sistema escolar más accesible a las diferentes clases sociales y un currículum más utilitario. Tal y como D. Tanner y L. Tanner lo observaron, J. Dewey, F. Bobbitt, R. Tyler y muchos otros teóricos educativos fundaron el campo del currículum y contribuyeron no sólo a instaurar éste, sino también a una progresiva transformación del mismo. Por tanto, el objetivo de este estudio

escolar en la América capitalista, México, Siglo XXI editores); APPLE, M. W.: *Ideology and Curriculum*, Nueva York, RKP, 1979 (existe traducción al español: *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal); APPLE, M. W. y FRANKLIN, B. M.: «Curriculum History and Social Control», en GRANT, C. (ed.): *Community Participation in Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1979; FRANKLIN, B. M.: «Self Control and the Psychology of School Discipline», *The Journal of Curriculum Theorizing*, 1 (1979), pp. 238-254; KATZ, M. B.: *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*, Cambridge, Harvard University Press, 1968; PINAR, W.: «Sanity, Madness, and the School», en PINAR (ed.): *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, McCutchan, 1975, pp. 359-383.

⁸ No obstante, no debemos pensar que toda la historiografía educativa norteamericana se basa en estos enfoques. Como veremos, los propios D. Tanner, L. Tanner, L. Seguel u otros no se basaron en estas perspectivas. Sin embargo, su objeto de estudio sí se centro en la evolución de las ideas curriculares. Éste debe entenderse en tal contexto, puesto que las propias ideas pedagógicas se confundían por esa época con el propio campo de la historia de la educación. Para ver con más detalles el debate sobre la historia de la educación en EE. UU.: MCCULLOCH, G.: *The Struggle for the History of Education*, Londres, Routledge, 2011, pp. 13-18.

fue perseguir los pasos de esa disputa intelectual e indicar la importancia que tales ideas pedagógicas tuvieron en la formulación de las propuestas que orientaron al sistema educativo estadounidense⁹.

Desde un frente similar, H. Kliebard realizó un estudio sobre el desarrollo del currículum escolar norteamericano durante la primera mitad del siglo XX, que a la postre se convertiría en el gran clásico de esta primera fase. Para H. Kliebard, a finales del siglo XIX con la llegada del desarrollo industrial y grandes masas de inmigrantes a EE. UU., varios de los actores implicados en la educación (cuatro grandes grupos de actores: *humanists*, *developmentalist*, *social meliorists* y *social efficiency educators*) entendieron que la mejor forma de solucionar los problemas sociales a los que se enfrentaba la nueva sociedad era a través de regenerar el sistema educativo y en concreto su currículum. Lo importante a destacar de este trabajo es que los conflictos surgidos entre diferentes intelectuales lograron modificar el desarrollo del currículum en los EE. UU. bajo el paradigma del «control social», debido a que todos los actores se enmarcaban dentro de algún tipo de reformismo social que apostó por conseguir la cohesión social a través de la escuela. Como indicó H. Kliebard, la lucha entre estas ideas no dio un ganador claro. Por el contrario, lo que se generó a finales de la década de los 50 fue un currículum que contenía aspectos que habían promovido cada uno de ellos. Así, el currículum se modificó hacia el significado de ser un vehículo para la reforma social y política, al mismo tiempo que fue una fuerza para la perpetuación de la estructura de clases y la reproducción de las desigualdades sociales¹⁰.

Es necesario reconocer la importancia de estos trabajos, ya que las tensiones generadas por la organización, jerarquización, selección, etc., de los conocimientos del currículum impiden verlo como un sistema estable y que se mantiene en el tiempo. Sin embargo, como también se puede desprender del trabajo de H. Kliebard, la atención a esta diversidad sociohistórica no impide que se puedan reconstruir lógicas y dinámicas comunes. La diversidad de los actores implicados, efectivamente, produjo cambios en el currículum fruto de las luchas que se dan en el mismo, pero esa misma multiplicidad hizo que muchas de esas ideas fuesen contradictorias entre sí y que por tanto se siguiesen manteniendo en el tiempo viejos elementos que reprodujeron algunas de sus estructuras más consolidadas. En otras palabras, como señala H. Kliebard, la evolución del moderno currículum estadounidense podría ser interpretada en términos de la interacción entre grupos de interés predominantes, que vieron en el currículum el vehículo para la expresión de sus ideas y el logro de sus propuestas.

Conclusiones muy parecidas obtuvo B. Franklin en su estudio sobre la construcción del currículum en EE. UU. para esta misma época¹¹. A pesar de la inclinación de los historiadores del currículum norteamericanos a escribir historia

⁹ TANNER, D. y TANNER, L. N.: *History of the School Curriculum*, Nueva York y Londres, MacMillan, 1990. Una revisión de esta obra se puede encontrar en: FRANKLIN, B. M.: «Curriculum, History and Its Revisionist Legacy», en REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education...*, op. cit., p. 225.

¹⁰ KLIEBARD, H.: *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Nueva York, Routledge, 1995, pp. 231-270. Edición original de 1986.

¹¹ FRANKLIN, B. M.: *Building the American Community. The School Curriculum and the Search for Social Control*, Londres, The Falmer Press, 1986.

intelectual, B. Franklin implementó su trabajo de historia intelectual con un estudio de casos centrado en el programa escolar de Minneapolis (Minnesota). Por un lado, afirmó que los educadores que se habían adherido al ideal de la «eficacia social» fueron los que llegaron a controlar el pensamiento y la práctica del currículum. La transformación de EE. UU. en una sociedad urbana e industrializada fue la preocupación central de estos hacedores del currículum y atribuyeron los males de la misma a ese doble impacto del crecimiento de las urbes y el auge de las corporaciones. Estos educadores se preocuparon, por ello, de que las instituciones en las que trabajaban contribuyesen a restaurar el orden y la estabilidad de la sociedad. Aun cuando las escuelas y el currículum fueran capaces de jugar un papel en este proceso, estos intelectuales pensaban que el programa escolar existente debía ser modificado y ser más funcional, ya que se centraba de manera casi exclusiva en disciplinas tradicionales. Debería llegar a ser, por tanto, un instrumento de cohesión social para restaurar el sentido de la comunidad en la sociedad americana¹². Por otro lado, sin embargo, el que los intelectuales se pronunciasen en este sentido —no sin conflictos— no significa que llevasen a término de una manera total sus propuestas en todos los centros escolares. De hecho, en su estudio de casos, B. Franklin pudo comprobar cómo las acciones que desarrollaron diferentes grupos de interés en torno al currículum pudieron socavar algunos intentos pedagógicos promovidos desde las altas esferas intelectuales. Una de las primeras tentativas que se produjeron en Minnesota para desarrollar una reforma centrada en la integración curricular acabó en fracaso. En 1945, en la ciudad de Minneapolis se introdujo un curso de dos horas bajo el nombre de «estudios comunes» organizado en torno a problemas y asuntos de interés para los jóvenes, los cuales venían a sustituir y unificar los cursos de inglés y ciencias sociales en los *High School*, la *Junior School* y la *Senior School*. Un gran número de padres y profesores se opusieron a este cambio. Ambos sostenían que si se sustituía la separación de los cursos de inglés y de ciencias sociales por un curso para examinar los intereses y las inquietudes de los jóvenes, la calidad académica del currículum resultaría perjudicada. Además, algunos padres pensaron que esos cursos dirigidos hacia la cohesión social vulneraban sus derechos a educar a sus hijos como ellos creyesen conveniente. De esta forma, la oposición de un grupo de padres asociados bajo el «Consejo de Padres» obligó a la Junta Educativa, en 1950, a restituir los cursos separados de inglés y estudios sociales. En este trabajo, B. Franklin concluye afirmando que en Minneapolis, pero también en otros países del mundo, la presencia de múltiples factores locales que se han organizado en torno a alguna idea de *comunidad*, incluyendo la presión de las familias, la resistencia de grupos de profesorado y las políticas del Estado, sólo citando algunos de los diferentes grupos de interés, pudieron limitar y constituyeron un elemento fundamental, no sólo para restringir la capacidad de las reformas escolares en torno a temas curriculares, sino también para entender cómo se construyen, evolucionan y cambian las propias políticas curriculares¹³.

De esta manera, con *Building the American Community*, B. Franklin proporcionó algún tipo de respuesta al debate teórico dentro del campo de la historia de

¹² *Ibidem*, pp. 1-13 y 112-114.

¹³ FRANKLIN, B. M.: *Building the American Community...*, *op. cit.*, pp. 138-165.

la educación en EE. UU. Aunque muchos historiadores habían seguido la senda de las posturas críticas de S. Bowles, H. Gintis o M. Katz, lo cierto es que no todos se sumaron a este tipo de revisiones. Algunos argumentaron que el pasado no es tan desolador como los teóricos más radicales lo han representado. D. Tyack fue bastante categórico en criticar algunos de los postulados de las teorías de la reproducción en la visión de la correspondencia y la posición crítica hacia la educación pública. Para él, no se debía aprobar la eufórica glorificación de la educación pública de los representantes más tradicionales del campo, pero tampoco se podía ver en ésta algo así como un fallo premeditado¹⁴. De hecho, para entender su éxito o fracaso, no bastaba con estudiar el corpus de ideas pedagógicas de los grandes intelectuales de referencia. La historia intelectual desde luego que era importante, pero también se debería trabajar sobre los elementos de la propia organización escolar, la vida cotidiana de los centros y los elementos que conformaban su ambiente. En un trabajo posterior, tanto D. Tyack como L. Cuban insistirían sobre este mismo aspecto. La imbricación de diferentes estrategias y dinámicas dentro de las instituciones, el peso de la historia en forma de elementos burocráticos, la cultura de los maestros o la superposición y jerarquización de profesionales, programas y directivas o lo que estos autores denominaron *grammar of schooling* («gramáticas de la escuela») podrían ir en contra del cambio de las políticas escolares y curriculares. Aspecto que intentaron explicar con varios estudios de casos en EE. UU.¹⁵

En un sentido parecido se dirigieron las reivindicaciones de D. Labaree, aunque no se trataba tanto de revelar las dificultades de llevar cambios en el currículum —tal y como D. Tyack y L. Cuban sugirieron—, sino más bien de ilustrar el cambio con casos concretos. Así, en un trabajo de 1987, D. Labaree indicó que la preferencia de los historiadores del currículum por la historia intelectual, o como él decía *rhetorical curriculum* (currículum retórico), debía tomar un giro. Manifestó que tales estudios no arrojaron explicaciones lo suficientemente consistentes como para dar cuenta del desarrollo de los programas escolares. A tal efecto, sería necesario que los investigadores desarrollasen análisis de casos más concretos o estudios de casos para comprender cómo y por qué ha cambiado el currículum a lo largo del siglo XIX y XX¹⁶. Él mismo confeccionó una interpretación de la

¹⁴ TYACK, D.: *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1974, p. 9.

¹⁵ CUBAN, L.: *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1940*, Nueva York y Londres, Longman, 1984. Un trabajo posterior pero con un sentido parecido donde despliegan y desarrollan su enfoque basado en las gramáticas de la escuela es: TYACK, D. y CUBAN, L.: *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press, 1995 (existe traducción española: *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, FCE, 2001). Una parte importante de los trabajos españoles sobre las disciplinas escolares y la historia del currículum han tenido presente este trabajo. Para ver una utilización del trabajo de D. Tyack y L. Cuban aplicado al caso español véase: VIÑAO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.

¹⁶ LABAREE, D.: «Politics, Markets, and the Compromised Curriculum», *Harvard Educational Review*, 57 (4) (1987), pp. 483-494. Este debate se puede seguir en: FRANKLIN, B. M.: «Review Essay: The state of Curriculum History», *op. cit.*, p. 463; FRANKLIN, B. M.: «Curriculum, History and Its Revisionist Legacy», en REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education...*, *op. cit.*, p. 229; FRANKLIN, B. M.: «La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación»..., *op. cit.*, p. 49.

evolución del currículum en un estudio histórico sobre la *Central High School* de Filadelfia desde 1838 hasta 1939. La secundaria en Filadelfia, señala este autor, se vio atrapada entre unos propósitos contradictorios desde sus inicios. Por un lado, se esperaba que esta institución pudiese cumplir una función pública y política de preparar a la juventud para los roles de ciudadano adulto en una sociedad democrática. Por otro lado, también los promotores se habrían encargado de utilizar a la *High School* para cumplir una función privada de corte mercantil, es decir, ayudar a los hijos de las clases medias a mejorar económicamente en la sociedad capitalista emergente. A lo largo de todo del siglo XIX y principios del XX, la *High School* de Filadelfia fue alterando cada vez más este equilibrio en favor de los programas técnicos que iban más acordes con los requisitos de ingreso en la educación superior. De esta forma, aun cuando el claustro de la *Central High School* insistiese sobre la accesibilidad de sus planes de estudio y la democratización de los mismos, lo cierto es que el currículum evolucionó cada vez más a satisfacer las necesidades de la clase media¹⁷.

Sin embargo, en algunos aspectos, este reproche de D. Labaree no parece bien fundado. Un pequeño grupo de investigadores en EE. UU. y Gran Bretaña, ya habían llevado a cabo estudios de casos históricos sobre el currículum. Por un lado, hacia la mitad de la década de 1970 y principios de los 80 desde las fronteras norteamericanas W. McKinney y I. Wesbury revisaron diversos intentos de reforma curricular en Gary (Indiana) entre 1940 y 1970 que tenían por objetivo enriquecer el currículum de estas escuelas a través de la puesta en marcha de nuevos programas científicos, educación vocacional y educación intercultural. También realizó estudios de casos W. Urban a través del análisis de la introducción de la educación vocacional en las escuelas de Georgia (Atlanta) que deseaban la transformación de un currículum de un claro carácter tradicional hacia uno con un corte centrado en la eficacia y el mundo del trabajo. Incluso B. Franklin y J. Tropea investigaron las dificultades políticas, ideológicas e institucionales que se encontraban en los estados de Maryland y Georgia para introducir «las clases especiales» en el currículum que permitiese una mejor accesibilidad a la escuela pública al alumnado conflictivo. Todos ellos llegaron a la conclusión de que las condiciones locales de cada ciudad (políticos conservadores, racismo, etc.), la falta de recursos financieros, así como un deterioro de las condiciones materiales existentes en los propios centros, actuaron limitando de alguna manera el impacto de las reformas curriculares¹⁸.

¹⁷ LABAREE, D.: *The Making of an American High School: The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia*, New Haven, Yale University Press, 1988.

¹⁸ MCKINNEY, W. L. y WESBURY, I.: «Stability and Change. The Public School of Gary, Indiana, 1940-1970», en REID, W. y WALTER, D. (eds.): *Case Studies in Curriculum Change*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975, pp. 1-53; URBAN, W.: «Educational Reform in a New South City, Atlanta, 1890-1925», en GOODENOW, R. y WHITE, A. O. (eds.): *Educational and the Rise of the New South*, Boston, G. K. Hall, 1981, pp. 114-128; TROPEA, J. L.: «Bureaucratic Order and Special Children. Urban Schools, 1890s-1940s», *History of Education Quarterly*, 27 (1) (1987), pp. 29-53; TROPEA, J. L.: «Bureaucratic Order and Special Children. Urban Schools, 1950s-1960s», *History of Education Quarterly*, 27 (3) (1987), pp. 339-361; FRANKLIN, B. M.: «Progressivism and Curriculum Differentiation: Special Classes in the Atlanta Public Schools, 1898-1923», *History of Education Quarterly*, 29 (4) (1989), pp. 571-593. Una revisión más amplia de estos trabajos se puede consultar en: FRANKLIN, B. M.: «Review Essay: The state of Curriculum History», *op. cit.*, pp. 463-466; FRANKLIN, B. M.: «Curriculum, History and Its

1.2. *La historia del currículum en Gran Bretaña: las disciplinas escolares como centro neurálgico*

Por otro lado, desde Gran Bretaña, bajo el desarrollo y la influencia de la «nueva» sociología de la educación, varios historiadores del currículum se centraron en realizar análisis de estudios de casos sobre las disciplinas escolares. El que estos historiadores hayan tenido como preocupación central la historia de las disciplinas escolares no es fruto de la casualidad. En la década de los 70 la «nueva» sociología de la educación británica había propuesto analizar los programas de estudio, debido a que la sociología de la educación de la década de los 60 había descuidado el problema de la organización del currículum en las instituciones de enseñanza. Se trataba de no tomar estos conocimientos escolares como algo dado, inmutable e indiscutible, sino tratarlos como una construcción social. De esta manera, se le dio primacía a investigar la naturaleza del conocimiento curricular en las aulas, a su organización, jerarquización, estratificación, etc. Se intentaba hacer ver que los intereses divergentes de los individuos y los grupos, los conflictos que se derivaban de ellos o sus luchas por el poder dentro de las organizaciones escolares o los campos científicos de referencia lograban hacer que los conocimientos del currículum girasen de un lugar a otro dentro de las escuelas. Debido a esto, el objeto de los estudios histórico-curriculares en Gran Bretaña y EE. UU. tuvieron un origen diferente. Mientras que en EE. UU. se primó, como hemos visto, la historia intelectual o los estudios de casos de tipo más político para observar el desarrollo, evolución y cambio del currículum, en Gran Bretaña se propuso emprender el análisis de la historia del currículum desde las disciplinas escolares —llegando incluso a identificar la historia del currículum con la de las disciplinas escolares— para mostrar cómo los programas y la organización social de los conocimientos y la enseñanza varían en el tiempo en relación a la configuración de los grupos y de los estratos sociales que detentan el poder en los estamentos académicos y sociales¹⁹.

De esta manera, D. Layton examinó el origen del currículum de ciencias físico-matemáticas en las escuelas inglesas de mitad de siglo XIX bajo estas preocupaciones

Revisionist Legacy», en REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education...*, op. cit., p. 230; FRANKLIN, B. M.: «La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación»..., op. cit., pp. 46-52.

¹⁹ Para ver el origen de los estudios curriculares en Gran Bretaña, véase: MCCULLOCH, G.: *The Struggle for the History of Education...*, op. cit., pp. 83-85; VIÑAO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria...*, op. cit., pp. 245-249. Para ver los debates de los «nuevos» sociólogos de la educación británicos, así como el porqué del interés en el problema de la selección, organización, estratificación y jerarquización de los conocimientos dentro de las instituciones de enseñanza: YOUNG, M. F. D.: «Conocimiento y Control», en FERNÁNDEZ ENGUIETA, M. (ed.): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel, 1999, pp. 635 (este último texto es la introducción de Young a la conocida obra de la que fue editor con el título de: *Knowledge and Control*, Londres, Collier-McMillan, 1971); TROTTIER, C.: «La “nueva” sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?», *Tempora*, 10 (1988), pp. 68-73; FORQUIN, J. C.: «La sociología del currículum en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización», *Revista de Educación*, 282 (1987), pp. 14-20; SAMPER, LL.: «“Nuevos” y “viejos” paradigmas en la Sociología de la Educación. Análisis del proceso británico», *Papers*, 27 (1986), pp. 115-122; y YOUNG, M. F. D.: «Currículum y democracia. Lecciones de crítica de la Nueva sociología de la educación», *Educación y Sociedad*, 6 (1990), pp. 10-12.

teóricas. Sin ir más lejos, sus trabajos indicaron que los conflictos políticos de mitad del siglo XIX ofrecían las premisas y pistas históricas adecuadas para entender el carácter eventual y el diseño cambiante del currículum escolar de ciencias que se ha tenido en la década de los setenta del siglo XX. Así, de acuerdo con D. Layton, las decisiones administrativas de los campos científicos de referencia que fueron construidas alrededor de la década de los 50 del siglo XIX, junto a un número de razones sociales y políticas en esta misma época, jugaron un rol determinante sobre la configuración del lugar que los conocimientos de ciencias iban a ocupar en el currículum escolar. Su propia investigación histórica concluía, pues, que las ciencias escolares fueron el resultado de una construcción social e histórica del conocimiento científico²⁰.

Estas mismas ideas desarrolladas por los «nuevos» sociólogos de la educación fueron desplegadas por I. Goodson²¹. Interesado en la construcción social del currículum en Inglaterra, este autor realizó uno de los principales y más importantes trabajos de alcance histórico sobre el desarrollo de las diferentes disciplinas escolares en el currículum, intentando resumir sus características políticas y sociales. En uno de sus trabajos, se centró en el estudio de la construcción de las disciplinas de biología, geografía y estudios rurales o medioambientales (*environmental studies*) para indicar que éstas no eran «entidades monolíticas», sino que venían predeterminadas o construidas socialmente. Para ello, analizó la continuidad de los cambios en los campos de conocimiento y observó que éstos evolucionan en función de los diversos intereses y conflictos que se producen entre los subgrupos de dichos campos y alianzas que se pudieron establecer entre los mismos. «Las disciplinas escolares —indica— son construidas socialmente por varios grupos de interés en la búsqueda de una serie de objetivos profesionales, ideológicos y políticos que con frecuencia están en conflicto»²². Por ello, I. Goodson se centró en este punto, es decir, en los conflictos entre grupos de interés del *establishment* de los campos de conocimiento (la lucha entre los viejos y nuevos geógrafos del campo en las universidades y otras instituciones relacionadas con la educación) de la geografía y otras disciplinas escolares en la primera época del siglo XX. La fase primitiva de las disciplinas escolares hay que buscarla, por tanto, en el *establishment* de los departamentos universitarios. Tales departamentos, señala, tienen dicha importancia porque en ellos se encuentra el lugar inicial

²⁰ LAYTON, D.: *Science for the People. The Origins of the School Science Curriculum in England*, Londres, George Allen and Unwin, 1973; y LAYTON, D.: *Interpreters of Science: A History of the Association for Science Education*, Londres, Murray/ASE, 1984.

²¹ Una información más completa sobre el origen de la obra del propio I. F. Goodson, así como de sus influencias teóricas y metodológicas, además de la evolución historiográfica de su obra, se puede encontrar en: RIFÀ VALLS, M.: «Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson», *Con-Ciencia Social*, 9 (2005), pp. 70-98 y RIFÀ VALLS, M.: «Conversaciones con Ivor Goodson. Estudiar las historias de vida en el momento de la mediación», *Con-Ciencia Social*, 9 (2005), pp. 101-117. Trabajos de menor alcance sobre la obra de este autor, pero que pueden aclarar los orígenes de su investigación, así como su evolución, pueden ser consultados en: VIÑAO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria...*, *op. cit.*, pp. 245-252 y GONZÁLEZ DELGADO, M.: «Notas para una evaluación de la historia del currículum: estudio de los procesos de legitimación y cambio», *Tempora*, 12 (2009), pp. 97-134.

²² GOODSON, I. F.: *School Subjects and Curricular Change. New Revised and Extended Edition*, Londres, The Falmer Press, 1987, p. 3 (la edición original es de 1983, Londres, Croom Helm y The Falmer Press. También hay una nueva edición con prólogo de P. McLaren de 1993).

donde se forman los especialistas que a su vez enseñarán estas disciplinas en las escuelas así como en los lugares donde se formará el futuro magisterio. Pero también porque en ellos se dirime el estatus que puede alcanzar las diferentes materias en el currículum²³.

Esta visión y su potencial contribución con varias de sus primeras obras sobre la historia del currículum le llevó a poder consolidar, junto con la ayuda de la editorial The Falmer Press y bajo la dirección editorial de Malcom Clarkson, una serie titulada «Studies in Curriculum History» (1985), la cual produjo una publicación académica de gran impacto en el mundo anglosajón y fuera de él. De hecho, el propio libro de I. Goodson *School Subjects and Curriculum Change* fue editado bajo esta serie y venía a certificar la consolidación de un campo de estudio que cada vez tenía más fuerza en Gran Bretaña. Bajo esta iniciativa, no sólo se publicó un número importante de obras dedicadas a la historia del currículum, también se estructuró una agenda de investigación sobre las disciplinas escolares en la enseñanza británica (principalmente) que abarcaría, ahora, tanto los estudios de ciencias naturales como los de ciencias sociales, pasando por las humanidades y las letras²⁴. Tanto es así, que en la introducción del primer volumen editado por I. Goodson en esta serie, *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*, señaló la necesidad de desarrollar más trabajos con un sentido histórico sobre el currículum, que viniesen a completar los análisis que tanto los sociólogos como los historiadores de la educación habían realizado y

²³ Además de *School Subjects and Curriculum Change*, estos trabajos sobre los conflictos surgidos en los departamentos universitarios y campos científicos que hicieron modificar el currículum de estas disciplinas de un lado a otro también se pueden consultar en: GOODSON, I. F.: *The Making of Curriculum: Collected Essays*, Londres, The Falmer Press, 1988 (existe traducción española: *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998); y GOODSON, I. F.: *The Changing Curriculum: Studies in Social Construction*, Nueva York y Berlín, Peter Lang, 1997 (existe traducción española: *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro, 2000).

²⁴ Un número importante de títulos sobre la historia del currículum en Gran Bretaña y algunos en EE. UU. han visto la luz a través de la editorial The Falmer Press. Dentro de ellos, diferentes autores, ya fuese en obra completa o en forma de capítulo de libro, se habrían dedicado a un buen número de disciplinas diferentes: GOODSON, I. F. (ed.): *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*, Londres, The Falmer Press, 1985; GOODSON, I.: *The Making of Curriculum: Essays in the Social History of Education*, Londres, The Falmer Press, 1985; MCCULLOCH, G.; JENKINS, E. y LAYTON, D.: *Technological Revolution? A Politics of School Science and Technology in England and Wales Since 1945*, Londres, The Falmer Press, 1985; MCCULLOCH, G.: *The Secondary Technical School*, Londres, The Falmer Press, 1989; COOPER, B.: *Renegotiating Secondary School Mathematics: A Study of Curriculum Change and Stability*, Londres, The Falmer Press, 1985; MOON, B.: *The «New Maths» Curriculum, Controversy*, Londres, The Falmer Press; WOOLNOUGH, B. E.: *Physics Teaching in School 1960-85: Of People, Policy and Power*, Londres, The Falmer Press, 1986; CUNNINGHAM, P.: *Curriculum Change in the Primary School Since 1945. Dissemination of the Progressive Ideal*, Londres, The Falmer Press, 1988. También fueron editados en esta serie desde el contexto de EE. UU. el citado trabajo de B. Franklin, así como el de POPKEWITZ, T. S. (ed.): *The Formation of School Subject. The Struggle for the Creating an American Institution*, Londres, The Falmer Press, 1987. Otros títulos relacionados con esta serie que son anteriores pero que se reeditaron bajo la misma: HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A. (eds.): *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, Londres, The Falmer Press, 1983; GOODSON, I. F. y BALL, S. J. (eds.): *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, Londres, The Falmer Press, 1984; LEINSTER-MACKAY, D.: *The Rise of the English Prep School*, Londres, The Falmer Press, 1984. Una relación de los mismos se puede ver en: GOODSON, I. F.: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pp. 221-226.

que, a pesar de su importancia, no habían suministrado un marco sociohistórico adecuado que pudiese explicar cómo se produjo el cambio en el currículum más allá de la definición y promoción de las propias disciplinas escolares²⁵.

Otros trabajos que plantearon estas cuestiones centrales acerca de las disciplinas escolares y el currículum de educación secundaria en Gran Bretaña fueron los de G. McCulloch. Encuadrado dentro de lo que se conoció como el «Gran Debate» por las ciencias en la educación secundaria en Gran Bretaña en la década de 1970 y 1980, G. McCulloch investigó las disciplinas de ciencia y tecnología desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Este trabajo puso de manifiesto las tensiones que se originaron en torno a las reformas del currículum de ciencias, las cuales se vieron constantemente limitadas por las sucesivas iniciativas a las que tuvo que hacer frente la reforma desde diferentes esferas: campos científicos, administraciones centrales y locales, división y segmentación entre las diferentes redes de educación secundaria existentes en Inglaterra y Gales, etc.²⁶. Por otro lado, desde esta misma perspectiva de análisis histórico, este autor puso un ejemplo similar sobre el conflicto, surgido en torno al currículum de secundaria, durante la primera mitad del siglo XX en la construcción y unificación de la escuela secundaria en Gran Bretaña. Con la unión de las *Grammar, Technical* y *Modern Schools*, para formar la escuela secundaria, G. McCulloch observó que, respecto al currículum, el «Spens Report», que recomendó agrupar éste para intentar que las diferentes redes educativas tuviesen un currículum único donde se combinaran ciencias, tecnología y humanidades, y el «Norwood Report» que recomendó seguir con currículos separados, surgieron una serie de conflictos que mantuvieron la diferencia de estatus entre las *Grammar, Technical* y *Modern Schools*. Así, las *Grammar* y las *Modern School*, de carácter más selectivo, conservaron unos contenidos más clásicos, mientras que las *Technical School*, con un perfil dirigido hacia el alumnado de clase obrera, mantuvo un currículum más práctico y centrado en el mundo laboral²⁷.

Otro de los trabajos clásicos sobre las disciplinas escolares lo constituyó el estudio de B. Cooper. Bajo la influencia del trabajo de I. Goodson en *School Subjects and Curriculum Change*, B. Cooper aportaría un enfoque de claro carácter sociológico (apoyado en los trabajos de M. S. Archer) para explicar los cambios y las continuidades de la formación del moderno currículum de matemáticas en Europa y EE. UU. entre 1950 y 1960. Los conflictos surgidos entre los subgrupos dentro del campo de las matemáticas, o lo que el autor denominó «comunidad de disciplinas» (*Subject Community*), son un elemento fundamental para entender los cambios, la selección, organización y jerarquización de los conocimientos, pero también sus continuidades. Sin embargo, no sólo la comunidad de disciplinas es importante. La relación que existe entre esa comunidad y el mundo industrial en el ámbito universitario también nos informa sobre las modificaciones que

²⁵ GOODSON, I. F. (ed.): *Social Histories of the Secondary Curriculum...*, op. cit., p. 6.

²⁶ MCCULLOCH, G.; JENKINS, E. y LAYTON, D.: *Technological Revolution? A Politics of School Science and Technology in England and Wales Since 1945...*, op. cit.

²⁷ MCCULLOCH, G.: *Educational Reconstruction: The 1944 Education Act and the Twenty-first Century*, Essex, Woburn Press, 1994; y MCCULLOCH, G.: *Failing the Ordinary Child? The Theory and Practice of Working-Class Secondary Education*, Buckingham, Open University Press, 1988.

el currículum de matemáticas ha llevado a cabo en los años 50 y 60 del siglo XX. En efecto, «las relaciones de conflicto y cooperación entre estos segmentos y sus alianzas con grupos dentro y fuera de la disciplina, serán vistas como la explicación principal de los factores de cambio en las matemáticas escolares»²⁸. Pero el autor nos informa que esa relación entre los miembros de la disciplina y las presiones de la industria, los empresarios y los políticos también nos ayudan a entender la modificación en los contenidos de los libros de texto. Por tanto, la manera en la cual se construyó y consiguió una redefinición del currículum de matemáticas por estos años dependió de las acciones, alianzas y luchas de varios individuos y grupos implicados en el proceso²⁹.

2. Las críticas a las orientaciones propuestas en la primera etapa

Este proyecto, tanto en EE. UU. como en Gran Bretaña, estabilizó el marco de análisis y los debates alrededor de la historia del currículum escolar en la década de los 80. Precisamente a través de tales debates, surgirían una serie de críticas hacia esos primeros trabajos. La primera de ellas está relacionada directamente con las críticas propuestas por D. Labaree. Como ya hemos señalado, D. Labaree indicó que los primeros trabajos sobre la historia curricular al estar centrados, de una manera excesiva, en la historia intelectual habrían descuidado las investigaciones de carácter empírico y los estudios de casos, los cuales son importantes para poder informar sobre el desarrollo del currículum en las propias instituciones escolares³⁰.

Algunos de estos primeros historiadores habrían reconocido dichas limitaciones, puesto que —como señala el propio B. Franklin y a pesar de las particularidades de la educación en EE. UU.—, al centrarse exclusivamente en los aspectos más ideológicos, los primeros trabajos de los norteamericanos e incluso de los británicos habían puesto en un segundo plano este tipo de estudios de casos. Lo importante a destacar en este punto es que al centrarse en la política curricular de manera más concreta, estos estudios nos pueden indicar por qué no se produce o impactan como se quisiera las reformas educativas y del currículum en las instituciones escolares³¹. De hecho, el propio I. Goodson intentaría mejorar sus primeros trabajos reconociendo la importancia tanto de los aspectos de los debates en los campos científicos, como los de la propia política curricular y las diferentes interferencias institucionales que todo currículum tiene que pasar antes de llegar a los centros escolares. Así, en *Studying Curriculum. Cases and Methods*, I. Goodson —junto con I. Dowbiggin— venía a poner en práctica dichas recomendaciones a través del análisis de una serie de estudios de casos en Ontario (Canadá)³². Por

²⁸ COOPER, B.: *Renegotiating Secondary School Mathematics: A Study of Curriculum Change and Stability...*, op. cit., p. 30.

²⁹ *Ibidem*, p. 272.

³⁰ LABAREE, D.: «Politics, Markets, and the Compromised Curriculum»..., op. cit., pp. 483-494.

³¹ FRANKLIN, B. M.: «Review Essay: The state of Curriculum History»..., op. cit., pp. 463-468.

³² GOODSON, I. F.: *Studying Curriculum. Cases and Methods*, Buckingham, Open University Press, 1994, pp. 62-81 (existe traducción española: *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003).

tanto, desde la «perspectiva construccionista» I. Goodson venía a mostrar lo fructífero que supone investigar las realidades políticas y analizar cómo éstas pueden indicar la forma en que se modificaron los postulados intelectuales del currículum a través de estudios de casos³³.

Como ha señalado E. Martín Criado, la creciente intervención estatal en la sociedad ha tenido como contrapartida el aumento y la interdependencia de los diferentes actores sociales y sus demandas sobre la educación. «... al socializar al conjunto de la población y al convertirse en un elemento central de la estratificación social, lo que en él ocurre concierne a prácticamente todos los grupos e instituciones: toda política educativa —y del currículum— pone en juego un amplio abanico de presiones, alianzas y compromisos». Podemos clasificar a los distintos actores implicados en estas dinámicas en cuatro grandes grupos: 1. La administración estatal y gobiernos locales; 2. Los expertos en educación; 3. Los cuerpos de maestros; y 4. Los grupos externos a la escuela, como las familias, sindicatos, grupos de presión económicos, etc. En cada uno de estos cuatro grandes grupos encontramos lógicas sectoriales específicas, agentes con intereses y disposiciones particulares, rutinas de funcionamiento propias, etc. Además, en cada política curricular que surge, se negocia con grupos externos diversos, lo que puede generar enfrentamientos entre distintas secciones que representan intereses opuestos. Todo ello configura el currículum y la propia política educativa estatal no como un elemento unilateral ni unificado, sino como un lugar de múltiples alianzas, compromisos y luchas entre los diferentes actores. De ahí que sea tan difícil cambiar y modificar algunos aspectos del currículum³⁴. Como ha señalado B. Franklin, estos primeros trabajos de la historia del currículum, que analizaban el mismo como un instrumento para el control social y para la reproducción de las relaciones de clase, tenían ciertos problemas analíticos³⁵. Sin embargo, es cierto que la evolución en esta época de los estudios del currículum (décadas de los 70 y 80) no podía ser otra. Pues tenía como objetivo criticar la anterior postura de los estudios curriculares, que no eran más que análisis sobre la necesidad de hacer mejoras técnicas en el mismo. El problema de este tipo de trabajos es que da una visión sobre el currículum como si el cambio del mismo dependiera única y exclusivamente de los intelectuales que lo idearon en su momento.

En un segundo lugar, para algunos como D. Tyack y L. Cuban, el análisis desde estas orientaciones teóricas no debería hacer perder de vista los funcionamientos internos propios de la escuela, sus prácticas y los propios procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, el rol que los profesores desempeñan en la puesta en marcha del mismo. Si en la anterior crítica, D. Labaree ponía énfasis sobre la necesidad de realizar estudios más concretos para poder ver la evolución del currículum desde las propias referencias políticas e institucionales, ahora la crítica sufre una vuelta de tuerca más, para situarse en la necesidad de observar la forma en que los profesores han planteado su propia práctica de enseñar, la forma en que

³³ HARGREAVES, A.: «Introduction», en GOODSON, I. F.: *Studying Curriculum. Cases and Methods...*, op. cit., 1994, p. 32.

³⁴ MARTÍN CRIADO, E.: *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona, Bellaterra, 2010, pp. 288-297.

³⁵ FRANKLIN, B. M.: «Curriculum, History and its Revisionist Legacy», in REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education...*, op. cit., pp. 226, 227.

han organizado el espacio escolar o la propia tipología de actividades que se han puesto en marcha en las aulas³⁶.

De una manera similar, desde Gran Bretaña, R. Walker, M. Lawn y I. Grosvenor establecerían una serie de límites a la historia del currículum, que podrían ser observados como la tercera crítica al campo de estudio. Estos autores pusieron énfasis en indicar la necesidad de investigar la vida en las aulas. Por ello, M. Lawn apuntó que el marco de los trabajos en los que se había ajustado I. Goodson se basaron en una teoría funcionalista del conflicto, donde se daba prioridad a la noción de grupos competitivos que buscaban mejorar el estatus de su disciplina, los cuales estaban más centrados en reclamos de tipo académico que en investigar el propio trabajo del profesorado³⁷. Así, la crítica de M. Lawn y de I. Grosvenor sugería que la historia del currículum ha sido limitada para contribuir al entendimiento del cambio del currículum ya que ésta ha olvidado la falta de curiosidad sobre la investigación de las experiencias de vida y el trabajo de los profesores³⁸. De esta forma, la crítica norteamericana y la británica venían a converger en que los anteriores estudios curriculares habían dejado de lado todo lo que tenía que ver con las propias prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, el espacio escolar, las tecnologías de aula y todo el material utilizado en el seno del propio proceso educativo (libros de texto, cuadernos escolares, etc.). Inspirados en nuevas posiciones teóricas y metodológicas (nuevos enfoques postmodernos infundidos por la teoría crítica de M. Foucault, W. Benjamin o P. Freire, vistos a través del tamiz de H. Giroux y P. McLaren principalmente), estas críticas alcanzarían un efecto multiplicador dentro del propio campo de los historiadores, elemento que tendría como corolario que muchos de los trabajos futuros dentro de la historia del currículum, tanto americana como británica, se centrasen en investigar la vida en los centros escolares. De hecho, alguna de las principales consecuencias de estos debates sería que algunos historiadores indicaron que la historia del currículum como tal se había estancado y tendría que integrarse con la propia historia de la educación y pasar a ser marginal antes que central en el propio campo³⁹.

No obstante, algunos historiadores y sociólogos del currículum no estuvieron de acuerdo con lo central de tales críticas. Sin ir más lejos, el propio H. Kliebard ha señalado que si bien los estudios de casos y la investigación de la propia práctica del aula pueden ser especialmente útiles a la hora de valorar el impacto que

³⁶ TYACK, D. y CUBAN, L.: *Tinkering Toward Utopia...*, op. cit.

³⁷ WALKER, R.: «Review of Ivor Goodson's *School Subject and Curriculum Change*», *History of Education*, 12 (4) (1983), pp. 316 y 317; LAWN, M.: «Review of Ivor Goodson (ed.) *Social Histories of the Secondary Curriculum*», *History of Education*, 15 (3) (1986), pp. 226 y 227. Véase también un preciso resumen de este debate en: MCCULLOCH, G.: *The Struggle for the History of Education...*, op. cit., pp. 85 y 86.

³⁸ GROSVENOR, I. y LAWN, M.: «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies», *History of Education*, 30 (2) (2001), p. 105. De una manera similar, los trabajos de H. Silver y K. Rousmaniere también pusieron de manifiesto este tipo de críticas: SILVER, H.: «Knowing and not Knowing in the History of Education», *History of Education*, 21 (1) (1992), pp. 97-108; ROUSMANIERE, K.: *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, Nueva York, Teacher College Press, 1997; GROSVENOR, I.; LAWN, M. y ROUSMANIERE, K. (eds.): *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, Nueva York, Peter Lang, 1999.

³⁹ Más información en: FRANKLIN, B. M.: «Curriculum, History and its Revisionist Legacy», en REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education...*, op. cit., p. 233.

han tenido las propuestas curriculares en las propias instituciones escolares, estos estudios no nos pueden ofrecer, por sí solos, datos relevantes que nos informen y nos den perspectivas para realizar nuevas interpretaciones del cambio del currículum. El estudio y análisis de la historia de las ideas en torno al currículum nos puede dar información sobre las orientaciones que tomaron los conocimientos, ya que los intelectuales son un grupo más dentro de las luchas por el currículum⁴⁰. De forma similar, aunque desde intereses teóricos un tanto distintos, T. Popkewitz ha revitalizado el estudio de la historia de las ideas del currículum. Para él, el examen de los discursos educativos nos puede proporcionar el entendimiento acerca de temas de mayor alcance como pueden ser el poder social, la reglamentación en los centros escolares, etc. Bajo la influencia de algunos de los trabajos de M. Foucault, este autor nos sitúa en una especie de historia conceptual, para intentar entender que los discursos educativos son generadores de una serie de marcos lingüísticos que encuadran las acciones de los sujetos y que por tanto a través de ellos se puede entender cómo el currículum se ha conformado como elemento de control social, poder/saber, etc.⁴¹.

Por último, el propio B. Franklin indica que a pesar de que quizá la historia del currículum se encuentra en horas bajas, ésta sigue generando algún tipo de tensión dentro del campo de la historia de la educación y ofreciendo nuevas contribuciones. Aun así, hay importantes objetos de estudio dentro de la historia del currículum que han sido ignorados hasta ahora y que sería importante retomar: entre ellos, el histórico papel que el libro de texto ha jugado en el aula como elemento que determina la práctica y la política del currículum o el análisis de la propia política curricular desde la segunda mitad del siglo XX⁴².

3. Las nuevas tendencias en torno a la historia del currículum. La segunda etapa

A raíz de estas críticas, numerosos historiadores del currículum han reorientado sus investigaciones y han admitido que: a) muchos de los análisis que se produjeron en los primeros trabajos tendieron a sobredimensionar la importancia de la historia intelectual y representaron el currículum como un ámbito que se dirime de manera fundamental en los debates ideológicos y en un contexto histórico dado; b) que al intentar buscar la construcción social de los conocimientos, se centraron demasiado en los campos científicos de referencia y en los conflictos que en ellos se produjeron; y c) por tanto, que si bien reconocieron la importancia de investigar las propias instituciones escolares («caja negra») dieron poco peso

⁴⁰ KLIBARD, H.: «Constructing a History of the American Curriculum», en JACKSON, Ph. M. (ed.): *Handbook on Research on Curriculum*, Nueva York, MacMillan, 1992, pp. 157-184. Para un tratamiento más extensivo de los nuevos trabajos y la importancia del currículum retórico o la historia intelectual ver: KLIBARD, H.: *Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, Nueva York, Teacher College Press, 1999.

⁴¹ POPKEWITZ, T. S.: *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*, Nueva York, Teacher College Press, 1991.

⁴² FRANKLIN, B. M.: «Curriculum, History and its Revisionist Legacy», en REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education...*, op. cit., p. 237.

específico a la misma y sobre todo no tuvieron presentes las nuevas posibilidades que diferentes fuentes como el material didáctico, iconográfico, los instrumentos utilizados en el aula, las encuestas oficiales, las historias de vida del profesorado, etc., podían jugar para poder entender la propia construcción, evolución y cambio del currículum.

Sin embargo, no todos han seguido el mismo camino. Algunos, como el propio T. Popkewitz, han preferido poner el acento en el análisis de tipo conceptual para entender la construcción de la política curricular. También hay historiadores que han seguido interesados en las disciplinas escolares y en los estudios de casos, para observar cómo los diferentes debates sociales de referencia y la interacción de los diferentes actores sociales han participado en la cuestión curricular. Se asiste así en el transcurso de esta segunda etapa a una diversificación de las orientaciones teóricas y de los propios itinerarios de investigación.

Como ya hemos señalado, en la década de los 90 algunos historiadores del currículum se han interesado en el lenguaje y han producido un debate en torno al marco de análisis curricular que ha producido que las propuestas políticas de éste hayan sido abordadas desde lo que se conoce como «giro lingüístico» (*linguistic turn*)⁴³. Bajo el empleo en ciencias sociales de las interpretaciones postmodernas, estos intelectuales están interesados en explorar las prácticas discursivas y las reglas de razonamiento que se encuentran integradas en el lenguaje que usamos y que a partir de ahí dicho enfoque les permite entender mejor cómo se ha producido la distribución, selección y organización del conocimiento escolar y cómo el mismo ha servido para construir las acciones de los individuos, la escuela y la propia sociedad. Así, desde un punto de vista escolar, estos historiadores tendrían como punto central ver el currículum como una tecnología encargada de transmitir un rol histórico, como forma de regulación social. Se trataría de investigar los discursos prácticos y el conocimiento que trasmite el currículum para observar cómo éste se ha constituido a lo largo de los años como un mecanismo de control. De esta forma el currículum, señalan algunos de estos teóricos como T. Popkewitz que se apoyan en los conceptos foucaultianos de «gubernamentalidad» y «poder/saber», es entendido como un elemento discursivo constituido a lo largo de los años que delimita y controla no sólo el entendimiento de los conceptos y nociones, también las formas de enseñanza y aprendizaje. Es el dispositivo de estos discursos el que controla el papel histórico regulador de los currícula⁴⁴.

⁴³ Para una mayor información bibliográfica sobre los trabajos que inspiraron el debate en torno a la historia del currículum véase: FRANKLIN, B. M.: «Review Essay: The state of Curriculum History», *op. cit.*, p. 473.

⁴⁴ POPKEWITZ, T. S.: «The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions», *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2) (1997), pp. 131-164 (existe traducción al español de este artículo: «La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales», en POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M. y PEREYRA, M. A. [eds.]: *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 146-184); POPKEWITZ, T. S.: *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teachers*, Nueva York, Teacher College Press, 1997, pp. 1-33 (existe traducción al español: *La Conquista del alma infantil: Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998). Muchos de los primeros trabajos de los que se interesaron por las perspectivas postmodernas utilizaron como objeto de estudio la enseñanza de la educación especial para desarrollar sus tesis. Dicha disciplina les sirvió para poder justificar cómo el currículum se ha construido en base a una serie de discursos que tenían por objetivo central controlar al alumnado loco, pobre, con deficiencias físicas o

Así, el trabajo de T. Popkewitz centrado en la historia intelectual parte de una base crítica sobre las ideas de la modernidad centradas en la razón. De esta manera, plantea un nuevo análisis posicionado en el estudio del presente histórico (*history of the present strategy*) para indagar en las múltiples prácticas históricas que se presentan como inteligibles para dar por sentados los objetivos de la escuela. Para entender esta construcción histórica T. Popkewitz analiza el «progresismo protestante» estadounidense como forma que ha dado sentido teórico y práctico al currículum escolar. El cambio del currículum en el siglo XX, en las disciplinas de matemáticas, literatura, música, etc., es el resultado de ese pensamiento o prácticas discursivas⁴⁵.

En su trabajo trata de hacer ver cómo se ha ido desarrollando un discurso que genera una serie de prácticas sociales que han constituido un modelo educativo centrado en el control y el dominio de las ideas liberales y puritanas. El ejemplo se explica desde la fusión de las ideas francesas y las alemanas con las norteamericanas sobre las ideas modernas de la educación, la psicología y la pedagogía. El desarrollo de las virtudes cívicas, de la *Christian Democracy*, del *Calvinism* y de las propuestas de pensadores como J. Dewey, etc., habrían generado una serie de reflexiones teóricas que atravesarían todo el desarrollo del currículum a finales del siglo XIX y el siglo XX en EE. UU. (*converting ordinances*)⁴⁶. Sin embargo, señala Popkewitz, la puesta en marcha de dicho discurso educativo (*converting ordinances*) hay que buscarla a principios de siglo XX con el debate de la cuestión social. Ésta habría permitido introducir el nuevo discurso liberal del progreso en educación, como una solución basada en la socialización de una serie de valores cívicos, liberales, etc., a través de la educación. Luego, en franca unión con las ciencias sociales, se busca dar solución a los problemas sociales de la desigualdad, a través del desarrollo de una propuesta basada en el control y la búsqueda de la cohesión

psíquicas y otros que podían comprometer el orden del aula. De hecho, el propio análisis de la educación especial, sobre todo en EE. UU., cultivó una agenda de investigación propia. Algunos trabajos de T. Popkewitz así lo confirman, pero también, aunque bajo una versión no tan unilateral como la del propio Popkewitz y teniendo presentes sus trabajos anteriores, algunos análisis de B. Franklin: FRANKLIN, B. M.: *From «Backwardness» to «At-risk»: Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform*, Albany, State University of New York Press, 1994; FRANKLIN, B. M. (ed.): *Interpretación de la discapacidad: Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996; FRANKLIN, B. M. (ed.): *When Children Don't Learn: School Failure and the Culture of Teaching*, Nueva York, Teachers College Press, 1998. Para una información más detallada sobre estos nuevos enfoques, así como una selección de texto clásicos, véase: BAKER, B. (ed.): *New Curriculum History*, Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publisher, 2009. También se puede observar la aplicación de estos nuevos enfoques al propio campo de la historia de la educación en EE. UU. y varios países europeos en: POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M. y PEREYRA, M. A. (eds.): *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York, Routledge-Falmer, 2001 (existe traducción al español: *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003).

⁴⁵ POPKEWITZ, T. S.: «Curriculum history, schooling and the history of the present», *History of Education*, 40 (1) (2011), pp. 1-19; (existe un artículo similar traducido al español: POPKEWITZ, T. S.: «Estudios curriculares y la historia del presente», *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, vol. 14, n.º 1 [2010], pp. 356-370. También se puede consultar: POPKEWITZ, T. S.: «La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios de siglo XIX como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser», *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 11 [3] [2007], pp. 1-13).

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 3-9. El concepto de *converting ordinances* lo recoge Popkewitz del trabajo de MCKNIGHT, D.: *Schooling, the Puritan Imperative, and the Molding of an American National Identity: Education's «Errand Into the Wilderness»*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

social, como forma de romper con las revueltas sociales. La solución pasó por una serie de reformas sociales, entre ellas la constitución de un sistema educativo de tipo universal. De esta forma, los trabajos de C. Frank Ward, de la Escuela de Chicago, de J. Dewey, unidos a las ideas importadas del protestantismo europeo —los cuales serían orquestados en la práctica escolar por los maestros—, constituyeron un tipo de educación basada en la idea de control social, de normalización, estandarización y homogeneización de las diferencias y diversidades culturales. Ya que estas últimas eran vistas como una amenaza para el modelo y los valores unitarios de la sociedad norteamericana⁴⁷.

Si bien muchos historiadores del currículum se han inspirado en este tipo de teorías para fundamentar sus marcos de trabajo, sin embargo, dichos enfoques les habrían servido para justificar nuevos objetos de estudio alejados de la propia historia intelectual o currículum retórico. Como señalamos más arriba, I. Grosvenor y M. Lawn han puesto de manifiesto el déficit que la historia de la educación tenía sobre los complejos procesos de la enseñanza. Ambos autores afirman que es necesario empezar por problematizar y explorar los conceptos que se han usado hasta ahora en la propia investigación histórica. Esto fue madurado en una serie de seminarios en la Universidad de Birmingham y se llegó a la conclusión de utilizar una nueva reconstrucción del concepto de cultura escolar bajo la mirada de la «deconstrucción»:

El tema central en estos primeros seminarios alrededor de la cuestión sobre la construcción social del aula como lugar de aprendizaje y trabajo continuó y así se comenzó a problematizar la explicación de los conceptos usados. Hubo un reconocimiento en que los seminarios se concentrasen en la reconstrucción de la cultura de los espacios comunes de la escuela así como su deconstrucción⁴⁸.

Se trata, pues, de explorar las huellas del pasado de las aulas y de las posibles prácticas pedagógicas que se desarrollaron en ellas, a pesar de la dificultad para encontrar las fuentes documentales de la vida cotidiana en las mismas⁴⁹.

El análisis de las aulas escolares a través del examen de nuevas fuentes como el espacio escolar, la fotografía, el material didáctico, etc., señalan estos autores, nos permite reconstruir una parte importante de las rutinas del trabajo de los profesores y entender por qué sus formas de trabajo y acciones en el aula se desarrollaron de una manera determinada y no de otra. En base a la idea de W. Benjamin sobre su particular análisis de una perspectiva de la visión de objetos, los instrumentos y tecnologías de trabajo en el aula son vistos como generadores y determinantes de las propias prácticas. Las tecnologías del aula serían, así, un elemento que dirige las culturas de trabajo del profesorado en la escuela, las cuales tenderían a mantener y en algunos casos, como el cambio de dichas tecnologías, a modificar las formas de enseñanza y las interacciones entre profesores y alumnos. El problema de estos análisis es que siguen teniendo una concepción parecida a las

⁴⁷ POPKEWITZ, T. S.: «Curriculum history, schooling and the history of the present»..., *op. cit.*, pp. 9-15.

⁴⁸ GROSVENOR, I. y LAWN, M.: «Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies...», *op. cit.*, p. 105.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 106 y 107.

«teorías de la proletarización»⁵⁰ de los enseñantes, donde se tendería a confundir y asimilar las tecnologías de aula con las relaciones sociales del aula.

Estas tecnologías son una huella de las prácticas del pasado, un canto de las capas de sedimentación del trabajo y la cultura del trabajo en la escuela. Las tecnologías de aula podrían ser una guía para entender las viejas maneras de trabajo en la escuela y la llegada y desaparición de las habilidades, deberes y relaciones rutinarias. Estas tecnologías podrían ofrecer alguna evidencia, pero solo cuando obtenemos información adicional de quiénes las usaron a través de documentos⁵¹.

No basta, entonces, con saber qué tecnologías de aula había. Es necesario obtener información adicional a través de lo dicho por el propio profesorado. Es decir, también son necesarias las historias de vida del profesorado como forma de entender la construcción del currículum⁵². Por tanto, la historia de los objetos y herramientas de enseñanza pueden proveer a los historiadores con episodios metodológicos fragmentarios para abordar y construir el trabajo del profesorado en el pasado, sus prácticas, cultura y el currículum⁵³.

Tanto es así, que algunos trabajos de historia de la educación que han tenido como objeto elementos relacionados con el currículum han tendido a privilegiar las fuentes y archivos relativos a la administración escolar para construir la historia de la escuela y el currículum. Un buen ejemplo de ello lo constituyen las investigaciones de E. Arizpe y M. Styles a nivel institucional sobre las características de los libros de texto, de las revistas escolares, de los libros del profesorado y toda una gama de recursos que se han transformado en familiares no sólo para detallar y dar información sobre las tipologías curriculares, sino también para observar los códigos y valores culturales y morales que se supone que rodeaban la enseñanza en los siglos XVIII, XIX y XX⁵⁴. También, los trabajos de P. Cunningham y P. Gardner basados en la historia oral para entender la memoria personal del profesorado y los procesos de enseñanza y aprendizaje; las investigaciones de T. O Donoghue y A. Potts sobre la historia visual en la cual las fotografías, fotocopias, películas, cuadros, etc., intentan rescatar la cultura escolar; los análisis de W. Reese sobre los libros de texto, los periódicos escolares, los diarios... para

⁵⁰ OZGA, J. y LAWN, M.: *Teachers, professionalism and class: a study of organized teachers*, Londres, Falmer Press, 1981; LAWN, M. y OZGA, J.: «¿Trabajadores de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores», *Revista de Educación*, 285 (1988), pp. 191-215. Una consistente crítica a las teorías de la proletarización de los enseñantes se puede ver en: CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M.: «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», *Investigación en la Escuela*, 22 (1994), pp. 35-46; y JIMÉNEZ, M.: «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes», *Revista de Educación*, 285 (1988), pp. 231-245.

⁵¹ GROSVENOR, I. y LAWN, M.: «When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools», *History of Education*, 30 (2) (2001), p. 118.

⁵² *Ibid.*, pp. 118 y 119. El propio I. Goodson en sus últimos trabajos ha tratado de implementar su enfoque a través del análisis de las historias de vida del profesorado. GOODSON, I. F. (ed.): *Studying Teachers' Lives*, Londres, Routledge, 1992 (existe traducción al español: *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2004); GOODSON, I. F.: *Investigating the Teacher's Life and Work*, Rotterdam, Sense, 2008.

⁵³ GROSVENOR, I. y LAWN, M.: «When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools»..., *op. cit.*, pp. 126 y 127.

⁵⁴ ARIZPE, P. y STYLES, M.: «Love to Learn your Book: Children's Experiences of Text in the Eighteenth century», *History of Education*, 33 (3) (2004), pp. 337-352.

entender cómo éstos han jugado un papel central en la construcción del currículum como rol regulativo; o los trabajos de A. Cowan y J. Steward que exploran la dimensión sensorial de la historia, para captar la relación entre individuo y ambiente, suponen un caso alternativo y la evidencia de una fuerte promoción de este tipo de opciones documentales en los análisis de la vida en las escuelas⁵⁵. Por otro lado, este tipo de enfoques teóricos y recursos documentales han facilitado el aumento de otros estudios relacionados con los diferentes procesos de socialización que el currículum ha transmitido a nuevos sujetos históricos. Así, las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las experiencias de vida de las maestras y las alumnas en la escuela para observar cómo el currículum ha gestado una serie de roles de género en las aulas; el incremento de estudios que se han centrado en explorar la cultura de las minorías étnicas y su relación con los conocimientos escolares; así como los trabajos que han analizado la visión que el currículum en el antiguo imperio británico transmitió sobre las colonias, permiten también ratificar el auge de este tipo de enfoques en la historia de la educación y el currículum⁵⁶.

⁵⁵ CUNNINGHAM, P. y GARDNER, P.: *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 1907-1950*, Londres, Woburn Press, 2004; O'DONOGHUE, T. y POTTS, A.: «Researching the lives of Catholic teachers who were members of religious orders: historiographical considerations», *History of Education*, 33 (4) (2004), pp. 469-481; REESE, W.: *The Origins of American High School*, Yale, Yale University Press, 1999; COWAN, A. y STEWARD, J. (eds.): *The City and the Senses: Urban Culture since 1800*, Aldershot, Ashgate, 2007. Una mayor información sobre estas tendencias metodológicas puede ser vista en MCCULLOCH, G.: *The Struggle for the History of Education...*, op. cit., pp. 77-81; MCCULLOCH, G.: *Documentary Research in Education, History and Social Science*, Londres, Routledge, 2004.

⁵⁶ MARTHERS, P. P.: «Sweeping Out Home Economics: Curriculum Reform at Connecticut College for Women», *History of Education Quarterly*, 51 (3) (2011), pp. 362-388; MARTIN, J.: «Thinking Education Histories differently: biographical approaches to class politics and women's movement in London 1900s to 1960s», *History of Education*, 36 (4-5) (2007), pp. 315-333; JONES, J.: «All Educational Politics are Local: New perspectives on Black Schooling in the Postbellum South», en REESE, W. J. y RURY, J. L. (eds.): *Rethinking the History of American Education...*, op. cit., pp. 47-71; GROSVENOR, I.: *Assimilating Identities: Racism and Educational Policy in Post 1945 Britain*, Londres, Lawrence and Wishart, 1997; CASTLE, K.: «The Imperial Indian: India in British History Textbooks for School 1890-1914», en MANGAN, J. (ed.): *The Imperial Curriculum. Racial Images and Education in the British Colonial Experience*, Londres, Routledge, 1993, pp. 22-39. Una información más detallada relativa a estos debates se puede encontrar en MCCULLOCH, G.: *The Struggle for the History of Education...*, op. cit., pp. 83-97. En lo que se refiere al caso particular de los trabajos en España, es a partir de la década de 1990 cuando los mismos proliferan, gracias en gran medida a la influencia de los debates británicos y franceses sobre el currículum y las disciplinas escolares. Como consecuencia, el grueso de las investigaciones que se han realizado tienen como referencia teórica y metodológica las creaciones de lo que aquí hemos analizado como segunda etapa de los estudios históricos sobre el currículum. El resultado ha sido que muchos de los trabajos publicados se han centrado en la cultura escolar y la vida cotidiana de los centros (A. Viñao, A. Escolano), la historia de los trabajos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia de las disciplinas escolares (el grupo Fedicaria: proyecto Nebraska y Asklepios). De esta manera, todos han defendido que es en el marco de este tipo de categorías (lo que en nuestras fronteras se conoce por cultura escolar, código disciplinar y campo profesional), a nivel primario, donde se deben elucidar los procesos de legitimación y cambio del currículum, así como las acciones de los docentes, sus compromisos organizativos, ideológicos, culturales, etc. Una buena revisión teórica y bibliográfica de estos trabajos se puede ver en VIÑAO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria...*, op. cit., pp. 245-263. VALLS, R.: «La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar», en FORCADELL, I. y PEIRÓ, I. (coords.): *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2001, pp. 191-220. Una revisión crítica de los enfoques españoles, así como una serie importante de bibliografía al respecto: GONZÁLEZ DELGADO, M.: «Notas para una evaluación de la historia del currículum: estudio de los procesos de legitimación y cambio»..., op. cit., pp. 97-134.

A pesar de la importancia que puedan tener los trabajos centrados en la historia de los objetos, las herramientas de enseñanza y todo lo relacionado con los funcionamientos internos propios de la escuela para entender la construcción, evolución y cambio del currículum, lo cierto es que muchos de éstos tienden a suponer que el currículum, así como las disciplinas escolares, se han construido en un largo proceso histórico dentro de los campos científicos y las propias instituciones escolares. Sin embargo, esta singular creencia en que es posible explicar la construcción del currículum en función de la existencia de una serie de elementos institucionales (sistemas de valores, de trabajo, etc.) universalmente compartidos por todos los componentes implicados en el sistema escolar, creemos que es asemejar dicho currículum —y las propias disciplinas escolares— a la imagen de un organismo. Lo que queremos decir es que el currículum y los elementos que integran el mismo no son producto exclusivo de la vida en las aulas. Existe una multiplicidad de actores sociales implicados en el proceso. Evidentemente, no todos tienen el mismo poder para hacer valer sus opiniones y argumentos. La interdependencia de estos actores hace que a la vez que se produzcan cambios también se engendren continuidades, como resultado de la interacción entre visiones e ideas distintas sobre lo que la educación enseña o debería enseñar, además de que siempre se actúa sobre espacios conformados en luchas anteriores. Por tanto, las definiciones curriculares, los contenidos de las disciplinas que se integran en el currículum, su organización, etc., obedecen a debates sociales fundamentales⁵⁷.

Otros trabajos que han cultivado nuevas tendencias dentro de esta segunda etapa así lo han puesto de manifiesto. En un libro titulado *Scientists in the Classroom*, J. Rudolph investigó el cambio del currículum y las disciplinas de ciencias naturales en EE. UU. durante las décadas de los 50 y 60. El contexto de la Guerra Fría, el cual había generado un estado social de ansiedad por el control científico frente a la Unión Soviética, hizo circular diferentes documentos gubernamentales que venían a dar un nuevo rol social a la ciencia dentro de las escuelas, al tiempo que generaban una idea de futuro y promesas de progreso en la sociedad estadounidense. El prominente esfuerzo del Gobierno Federal, unido a una élite académica de científicos como arquitectos de esos nuevos informes educativos, produjeron cambios en los currícula escolares de las *High Schools* de EE. UU. Evidentemente, el apoyo de los científicos y la presión de éstos para hacer valer sus campos son un factor principal para entender el cambio. Sin embargo, como ha hecho notar el propio J. Rudolph, el cambio y legitimación del currículum, tanto en sus aspectos de métodos de instrucción como de contenidos de las propias disciplinas, no puede ser entendido sin los debates y luchas del contexto de la Guerra Fría y, en particular, entre EE. UU. y la URSS. Digamos, como afirmó M. Weber en su momento respecto de la ética protestante para el desarrollo del capitalismo, que el contexto de la Guerra Fría funcionó como una «afinidad electiva». Es decir, como un elemento que favoreció un cambio curricular que ya se estaba gestando en los EE. UU. a consecuencia del desarrollo industrial⁵⁸.

⁵⁷ ARCHER, M. S.: *Social Origins of Educational Systems*, Londres, SAGE, 1979, pp. 217-393; ARCHER, M. S.: «The Myth of Cultural Integration», *The British Journal of Sociology*, 36 (3) (1985), pp. 333-353.

⁵⁸ RUDOLPH, J. L.: *Scientist in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education*, Nueva York, Palgrave, 2002.

Por otro lado, esto no quiere decir que el cambio del currículum de ciencias en EE.UU. haya sido armónico, coherente y uniforme. Los conflictos entre el gobierno federal y los propios científicos debido a las acciones de censura de la política McCarthy; los conflictos con algunas asociaciones de profesores; los conflictos con los gobiernos locales y la dificultad para cohesionar un sistema educativo altamente descentralizado nos vienen a decir que algunos elementos continuaron reproduciéndose, además de que diferentes actores están implicados en la construcción de las disciplinas escolares y el propio currículum⁵⁹.

Muchos otros estudios, como los de G. DeBoer, D. Donahue, G. Gooday o R. Kargon, ponen de manifiesto cómo los orígenes del currículum de ciencias en algunos estados de los EE. UU. están relacionados directamente con los debates sociales de finales del siglo XIX y principios del XX. Las presiones en ciudades como Detroit, Chicago o Pittsburgh por los industriales para conseguir una mano de obra cualificada para el desarrollo de la industria del petróleo, la electricidad, el metal o los coches, etc., hizo posible que los debates en torno a la técnica y la ciencia fuesen introducidos en el currículum⁶⁰.

Similares conclusiones se pueden extraer de los últimos trabajos de B. Franklin. Con el objetivo de intentar completar los análisis sobre la historia del currículum en la segunda mitad de siglo XX, en *Curriculum, Community, and Urban School Reform*, Franklin se centra en explicar los conflictos surgidos en torno al currículum de las escuelas urbanas en varios territorios de EE. UU. (Nueva York, Detroit, etc.) desde 1960 hasta la actualidad. A través de la exploración de diferentes estudios de casos analiza las reformas en las escuelas urbanas (*High Schools* de manera principal, pero también incluyendo el estudio de la *Elementary Education* y los *Junior High Schools*), para señalar cómo la construcción del currículum obedece a la interacción que se produjo entre diferentes comunidades o grupos a varios niveles. Debido a la pérdida de condiciones laborales de carácter fordista fruto de la decadencia de la industria del automóvil en Detroit, «movimientos negros» y «portorriqueños» reivindicaban la creación de nuevos currícula integrados que tuvieran en cuenta la diversidad de sus diferencias socioeconómicas y

⁵⁹ RUDOLPH, J. L.: *Scientist in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education...*, *op. cit.*, pp. 33-83.

⁶⁰ DEBOER, G. E.: *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*, Nueva York, Teacher College Press, 1991; DONAHUE, D. M.: «Serving Students, Science, or Society? The Secondary School Physics Curriculum in the United States, 1930-1965», *History of Education Quarterly*, 33 (3) (1993), pp. 321-352; GOODAY, G.: «Teaching Telegraphy and Electronics in the Physics Laboratory: Williams Ayrnot and the Creation of an Academic Space for Electrical Engineering in Britain», *History of Technology*, 13 (1991), pp. 73-114; KARGON, R. H. y KNOWLES, S. G.: «Knowledge for Use: Science, Higher Learning, and American's New Industrial Heartland, 1880-1915», *Annals of Science*, 59 (1) (2002), pp. 1-20. Ejemplos parecidos para países como Alemania, Gran Bretaña o España también se pueden consultar en: BARTOMEU SÁNCHEZ, J. R. y GARCÍA BELMAR, A.: «Pedro Gutiérrez Bueno's Textbooks: Audiences, Teaching Practices and Chemical Revolution», *Science and Education*, 15 (7-8) (2006), pp. 693-712. También para el currículum de matemáticas se puede consultar: STANIC, G. M. A. y KILPATRICK, J. (eds.): *A History of School Mathematics*, Michigan, National Council of Teachers of Mathematics, vols. I y II, 2003. Ejemplos parecidos para ciencias sociales en: LYBARGER, M. B.: «Need as Ideology: Social Workers, Social Settlements, and the Social Studies», en POPKEWITZ, T. S. (ed.): *The Formation of the School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution...*, *op. cit.*, pp. 176-190. Una mayor información y revisión acerca de trabajos relacionados con el currículum de ciencias se puede ver en: RUDOLPH, J. L.: «Historical writing on science education: a view of the landscape», *Studies in Science Education*, 44 (1) (2008), pp. 63-82.

socioculturales. Sin embargo, la dificultad de encontrar apoyos políticos, debido a una posición vacilante de los gobiernos locales, de los diferentes sindicatos de profesores e incluso del movimiento por los *Derechos Civiles* o, cuando no, una posición a la contra de algunos grupos de padres e intelectuales liberales, unido a la resistencia a los cambios de algunos grupos de marcada tendencia racista, adelgazó la posibilidad de desarrollar los currícula desde la dirección que los movimientos reivindicativos pedían. Todo lo que consiguieron —además de seguir con algunos de estos debates en años sucesivos— fue una serie de programas de escolarización en escuelas especiales, algunas modificaciones en los contenidos del currículum o que cada una de estas escuelas mantuviese un cupo o porcentaje determinado para matricular a alumnado de estos grupos minoritarios⁶¹.

4. Algunas consideraciones finales sobre la historia del currículum en EE. UU. y Gran Bretaña. Relaciones con el caso español

Hemos tratado de reconstruir las diversas tendencias que han marcado el desarrollo de la historia del currículum en EE. UU. y Gran Bretaña. La evolución que ha sufrido ésta desde la historia intelectual y los objetivos meramente prescriptivos hacia el propio análisis de las disciplinas escolares, los estudios de casos, etc., para más adelante centrarse, por un lado, en el estudio de la vida cotidiana de las escuelas, los nuevos sujetos sociales y, por otro, en la interacción de los actores sociales, nos pueden aportar algunos elementos teóricos y metodológicos con los que abordar nuestros propios análisis.

Los diferentes trabajos que hemos presentado aquí pueden facilitar incluso instrumentos conceptuales susceptibles de ser aprovechados por los investigadores españoles. La importancia dada a los discursos, en los trabajos de T. Popkewitz; la necesidad de realizar estudios de las tecnologías de las aulas de I. Grovesnor y M. Lawn; la necesidad de centrarnos en el escenario de los diferentes intelectuales y los conflictos entre estos y otros actores como las clases medias, etc., en los trabajos de G. McCulloch, nos pueden prestar ayuda para poder transitar y, resituando el análisis de las interacciones de los agentes del sistema de educación y, así, afinar una perspectiva teórica que no excluya de partida su participación en la construcción del currículum y las políticas educativas.

⁶¹ FRANKLIN, B. M.: *Curriculum, Community, and Urban School Reform*, Nueva York, Palgrave-McMillan, 2010. Véanse capítulos 2, 3, 4 y 5. Este tipo de temáticas también han sido abordadas por B. Franklin en otros trabajos: FRANKLIN, B. M. y JOHNSON, C. J.: «What the Schools Teach. A Social History of the American Curriculum Since 1950», en CONNELLY, M. (ed.): *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, Los Ángeles, SAGE, 2008, pp. 460-477 (existe una traducción parcial de este texto al español y otra completa: «El conflicto sobre la educación adaptada a la vida», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 [3], pp. 1-13; y «Lo que enseñan las escuelas: Una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10 [2], pp. 1-29); FRANKLIN, B. M.: «Community, Race, and Curriculum in Detroit: the Northern High School walkout», *History of Education*, 33 (2) (2004), pp. 137-156. Para consultar información acerca de las obras de B. Franklin, así como un análisis de algunas de sus temáticas: LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J.: «De historias, estándares, rendiciones de cuentas y el fin del currículum: La vuelta de Barry M. Franklin a Granada», *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10 (2) (2006), pp. 1-9; y GONZÁLEZ DELGADO, M.: «Recensión, Franklin, B. M. (2010): *Curriculum, Community, and Urban School Reform*», *Tempora*, 14 (2011), pp. 99-104.

Muchos de estos trabajos nos pueden servir para dar prioridad al rol que han jugado los actores educativos, como grupos de interés, en la construcción, legitimación y cambio del currículum. Las luchas que J. Rudolph, B. Franklin, B. Lybarger o B. Cooper describen en sus trabajos son interesantes para poder entender cómo y por qué cambia el currículum y las políticas educativas, al tiempo que nos indican cómo y por qué también se producen continuidades. Esto nos sugiere replantear las teorías que parten de una cultura integrada para la escuela, que puede engendrar un poder socializador de tipo universal para todos sus individuos. Por otro lado, estos trabajos también han acentuado la importancia que tienen los contextos sociales para entender cómo han surgido las diferentes disciplinas educativas y los currícula que se han desarrollado a lo largo de todo el siglo XX. Como ha puesto de manifiesto el propio J. Rudolph, si bien en un principio los campos científicos determinaron los contenidos a impartir en los currícula y los libros de texto (1890-1930), en la medida en que el sistema educativo se fue democratizando y alcanzó mayores cotas de matriculación (1930-1960), mayores fueron también las demandas de los diferentes actores sobre el propio sistema escolar. Así, los contenidos escolares ya no fueron definidos exclusivamente por los científicos desde las universidades. El amplio espectro público influyó decisivamente sobre la construcción, legitimación y cambio del currículum⁶².

Evidentemente la construcción del currículum en España es diferente a la de Gran Bretaña y EE. UU. hasta la década de los 70 del siglo XX. Los procesos de cambio varían en función del carácter centralizado o descentralizado del sistema escolar. La centralización hace más difícil negociar los cambios educativos a nivel regional o local, puesto que cualquier modificación repercute en el resto del sistema y puede provocar la oposición de grupos afectados. Así, la centralización obliga a todos los grupos a tener que recurrir a la influencia política del poder central. Por eso, el cambio resulta más difícil en los sistemas educativos centralizados, debido a la multiplicidad de grupos implicados con intereses diversos. De ahí que a periodos de larga estabilidad le sucedan otros de cambios más profundos. Sin embargo, esto no nos puede hacer perder de vista lo anteriormente señalado ya que, como ha señalado B. Franklin, las reformas del currículum son un fenómeno internacional y por tanto similares características pueden ser vistas en otros países⁶³. Por supuesto que debemos tener presentes las características históricas específicas de España,

pero, actualmente, los grupos de interés educativo son también una parte de los límites que estabilizan y posibilitan la construcción de las políticas educativas y el currículum. Al mismo tiempo que la emergencia, mantenimiento y capacidad para influir de los principales grupos de interés depende de la agenda política del Estado y, por supuesto, de las especificidades históricas de cada formación social y cada sistema educativo⁶⁴.

⁶² RUDOLPH, J. L.: *Scientist in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education...*, *op. cit.*, p. 193.

⁶³ FRANKLIN, B. M. y JOHNSON, C. J.: «What the Schools teach. A Social History of the American Curriculum Since 1950...», *op. cit.*, p. 473.

⁶⁴ BONAL, X.: «Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy», *Journal of Educational Policy*, 15 (2) (2000), pp. 202 y 203.

Por la pluralidad de los intereses implicados, el cambio en educación no se produce de manera unilateral respecto de quién ostenta posiciones de gobierno; es siempre el resultado de pactos entre múltiples grupos. Por ello, nadie puede conseguir una política educativa y curricular a su medida. J. Tan, por ejemplo, señala cómo en Singapur, a pesar de que la política curricular se caracteriza por intentar responder de manera directa a los intereses de la economía y del nuevo mundo del trabajo, también tiene que rendir cuentas a las diferentes propuestas multiculturales que se agrupan dentro del país asiático. De esta forma, el currículum es el resultado de esa lucha entre política económica y política de cohesión social y/o respuesta a las demandas del multiculturalismo⁶⁵.

Por último, quisiéramos advertir de la importancia que estos trabajos pueden tener para entender mejor cómo se han modificado los conocimientos en los diferentes elementos que componen el propio currículum. Como han puesto de manifiesto J. Stoddard, D. Hess y C. Hammer, esos debates, conflictos, luchas, etc., no sólo influyen en la configuración de las políticas curriculares y las disciplinas escolares, también modifican los contenidos de los libros de texto. Estos autores han estudiado cómo en los libros de texto de ciencias sociales en EE. UU. el tema de los ataques terroristas del 11 de septiembre, más que ser fruto de los campos científicos, obedecen a las presiones y a los debates políticos. «De hecho, recientes estudios en Japón, Rusia y China indican que los libros de texto en estos días son estructurados aún menos por los historiadores y los antecedentes históricos y más por la política en la forma de historia nacional y las narrativas nacionalistas que aparecen en los libros de texto aprobados»⁶⁶.

En definitiva, la revisión de la historia del currículum estadounidense y británica nos puede aportar alguna serie de elementos teóricos y metodológicos para incorporar a nuestros marcos de análisis y reconocer la necesidad de investigar la confluencia de múltiples relaciones y determinaciones en la construcción, cambio y legitimación del currículum.

⁶⁵ TAN, J.: «Values Education amid Globalization and Change. The Case of National Education in Singapore», en YATES, L. y GRUMET, M. (eds.): *Curriculum in Today's World. Configuring, Knowledge, Identities, Work and Politics*, Londres, Routledge, 2011, pp. 81-89.

⁶⁶ STODDARD, J.; HESS, D. y HAMMER, C. M.: «The Challenges of Writing First Draft History. The Evolution of the 9/11 Attacks and their Aftermath in School Textbooks in the United States», en YATES, L. y GRUMET, M. (eds.): *ibidem*, p. 224. Otro tipo de trabajos que también nos informan sobre estos aspectos son: MOFFETT, J.: *Storm in the Mountains: A Case Study of Censorship, Conflict, and Consciousness*, Illinois, Southern Illinois Press, 1988; APPLE, M. W. y CHRISTIAN-SMITH, L. (eds.): *The Politics of the Textbook*, Londres, Routledge, 1991; MOREAU, J.: *School Book Nation: Conflicts Over American History Textbooks from the Civil War to the Present*, Michigan, The University of Michigan Press, 2003. Un buen trabajo de síntesis sobre investigaciones dedicadas a los libros de texto en el ámbito anglosajón (y otros lugares) traducido al español es: JHONSEN, E. B.: *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.