

DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM: CONTROVERSIA INACABADA

Curriculum and Didactic: Unfinished Controversy

Didactique et Curriculum: une discussion inachevée

María Luisa SEVILLANO GARCÍA

Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar de la UNED

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 413-438]

Ref. Bibl. MARÍA LUISA SEVILLANO GARCÍA. Didáctica y Currículum: controversia inacabada. *Enseñanza*, 22, 2004, 413-438.

RESUMEN: Uno de los sucesos más notables y de mayor alcance dentro de la Didáctica ha sido en los últimos años la incorporación del currículum a su ámbito de estudio. Este hecho está permitiendo formas nuevas de plantear los fenómenos escolares, la incorporación de nuevos marcos conceptuales y nuevas investigaciones que enriquecen el panorama escolar y educativo. Nos parece que desde las nuevas teorías del currículum se retroalimenta y rejuvenece el árbol de la Didáctica.

El hecho de que actualmente didáctica y currículum se empleen en ámbitos profesionales casi de forma equivalente no nos faculta para conceptualizar ambos como sinónimos o tendentes a una igualación en un proceso evolutivo. Pensamos que la conflictividad entre los dos términos es una nota muy presente en la actualidad, que generará nuevas visiones de estos conceptos, ricos y fecundos los dos y que los investigadores seguiremos trabajando en la línea de las respectivas demarcaciones y clarificaciones.

Palabras clave: Currículum, Didáctica, enseñanza, educación.

SUMMARY: One of the most relevant success during the last years linked to the Didactic field has been the inclusion of the curriculum matter in this discipline. New ways of managing the scholars' phenomena, the incorporation of new conceptual frames and new researches that enriches the scholar and learning panorama, have been making possible by that. We think the curriculum theories are able to rejuvenate the Didactics tree.

Actually both didactic and curriculum are used in professional fields in the same way and, but that case don't let us conceptualize both matters as a synonymous words or as a fields trending to an evolution process. We think the conflictive between both matters is a very typical thing happening in the current days and that is generating new visions about both concepts, and also we think that the researchers will continue working in the fields limited by the didactic and curriculum theories.

Key words: Curriculum, Didactic, learning, education.

RÉSUMÉ: Un des évènements les plus importants de ces dernières années dans le domaine de la Didactique a été l'incorporation du curriculum à son domaine d'étude. Ceci permet de nouvelles formes de comprendre les phénomènes éducatifs, l'incorporation et nouvelles recherches qui enrichissent la perspective de l'éducation. Nous croyons que les nouvelles théories sur le curriculum sont indispensables pour la Didactique.

Le fait que didactique et curriculum s'emploient dans des domaines professionnels comme concepts équivalents ne nous permet pas de les conceptualiser comme synonymes ou équivalents dans un processus évolutif. Ainsi, nous pensons que la conflictivité entre ces deux termes donnera lieu à de nouvelles visions de ces deux concepts et que, nous, les chercheurs, continuerons à travailler dans la ligne des différentes démarcations et clarifications.

Mots clef: Curriculum, Didactique, enseignement, éducation.

1. PLANTEAMIENTO

Entiendo que es un buen ejercicio para el progreso y profundización en el conocimiento, la discusión pública, la controversia, el diálogo fundamentado y respetuoso entre posiciones diferentes e incluso encontradas, las exposiciones y las réplicas, el debate sereno de cuestiones fronterizas abiertas. Tal vez el frecuente uso de este modo de entender el progreso de la ciencia nos permita conocernos, valorarnos y construir un cuerpo de doctrina perenne en torno a una ciencia como la nuestra tan necesitada de teorías bien argumentadas que a su vez fundamenten una práctica tan controvertida, necesaria de innovación y actual como es la formación. En este espíritu me he sentido impulsada a retomar el tema Didáctica y/o Currículum.

La obra *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (1999) cuyo editor es Juan Manuel Escudero Muñoz, nos sitúa ante tres desafíos en las postrimerías de

un movimiento, y tal vez en el inicio de uno nuevo, que lleve a la reflexión más profesional, menos politizada y emocional. Así me parece que se puede desprender de algunas aportaciones. Estaríamos no ante disyuntivas, sino en busca de complementariedades, que no es lo mismo que absorciones. Y dado el giro ya consolidado en Centroeuropa, es de esperar que los fervores curricularistas puros y hasta de salvoconductos democráticos vayan encontrando su mejor cauce. Al menos eso es lo esperable.

Se trata de una aportación plural valiosa y que aclara conceptos, teorías, modelos y prácticas. Bolívar comenta un amplio abanico de cuestiones del pasado y de la actualidad. En sus aportaciones: el currículum como un ámbito de estudio; modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno; diseño, diseminación y desarrollo del currículum; la evaluación del currículum. El propio editor de la obra, profesor Escudero Muñoz aborda los temas sobre el cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica; el currículum, las reformas y la formación del profesorado; del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica; el desarrollo del currículum por los centros; renovación y mejora de la educación como desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento; el currículum como propuesta cultural democrática y modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico de Amador Guarro; los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum de Manuel Area y la cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas de María Teresa González y Pablo Santana.

En suma, un libro plural en sus autores y plural en planteamientos. En torno al currículum se nuclea conceptos como: educación, renovación, mejora, reformas, enfoques, ámbitos, procesos, estrategias, cultura, prácticas, asesoramiento, renovación pedagógica, formación del profesorado, materiales curriculares. El texto, en su conjunto, cumple también lo que se anuncia en el prólogo (p. 13): ofrece, debidamente organizados, diversos materiales para el trabajo de los alumnos sobre esta materia, así como en alguna medida, y desde luego con toda modestia, también para el profesorado que los considere oportunos y valiosos para su trabajo. Si efectivamente son valiosos y oportunos, y aunque no pueda situarme en todas las cuestiones en la misma línea de pensamiento, creo que significa un punto importante en esta búsqueda de encuentro y mejora didáctica y currículum: complementariedad necesaria y fructífera por bien de la enseñanza-aprendizaje.

Bolívar distingue y delimita, a mi entender, de forma clara esa ambigüedad que a veces se percibe en escritos y discusiones en torno a Didáctica y Currículum. Moreno Olmedilla entiende que *los problemas curriculares son prácticos y no teóricos* (1999: 126). Existen múltiples explicaciones, cursos, avances, etc., sobre currículum, diseños curriculares, etc. Al profesorado en gran parte le cuesta entender. No han generado ellos el problema, se lo han servido. El desacuerdo teórico-político está perjudicando la propia filosofía de la calidad educativa, de las sucesivas reformas, y coincido con Escudero (1999: 69). Las relaciones entre estos términos son en principio transparentes. Pero, a decir verdad, sólo es así en las apariencias.

Uno de los primeros problemas es que se trata de términos densos y difusos en el tiempo. Aplíquese ese principio a lo que él denomina los diseños del currículum y el sistema escolar por parte de la Administración como resorte fundamental para el cambio y la renovación (p. 85).

Y como resulta que ninguno de los dos términos, didáctica y currículum, tienen acepciones nítidamente definidas y delimitadas, su recíproca relación resulta difícil de establecer, por ahora, con sólidos argumentos. Didáctica se ha aplicado a la enseñanza, al aprendizaje, a la instrucción. Tras los estudios de Robinson (1971), Klafki (1986: 45) afirma que currículum no designa un campo temático de la Didáctica, claramente delimitable; currículum, en su opinión, *acentúa* determinados aspectos del conjunto de cuestiones que se englobaban antes, y aún hoy, bajo el término didáctica (planificación, evaluación, planes de estudio, fines, contenidos, medios y métodos, etc.). Podríamos decir que el currículum busca autonomía y campo de acción. Sólo, desde y en la riqueza didáctica, ha podido desarrollarse el currículum que llegará a ser en España y en otros países una disciplina importante dentro de las Ciencias de la Educación.

En este sentido, uno de los sucesos más notables y de mayor alcance dentro de la Didáctica ha sido en los últimos años la incorporación del currículum a su ámbito de estudio. Este hecho está ya permitiendo, entre otras cosas, formas nuevas de plantear los fenómenos escolares, la incorporación de nuevos marcos conceptuales y nuevas investigaciones que enriquecen el panorama escolar y educativo. Nos parece que desde las nuevas teorías del currículum se retroalimenta y rejuvenece el árbol de la Didáctica. La dimensión socializadora del quehacer didáctico ha encontrado, por ejemplo en la teoría curricular, un gran campo. Otro tanto podríamos decir de aspectos tan importantes como la interacción, el clima del aula, la investigación en la acción, etc. El currículum plantea las cuestiones de una forma más inmediata, lo que permite caer en la cuenta con más facilidad en las dimensiones sociales de la educación. En la Didáctica, por el contrario, el deseo de tecnificar todo es más patente.

El hecho de que actualmente Didáctica y currículum se empleen en ámbitos profesionales casi de forma equivalente no nos faculta para conceptualizar ambos como sinónimos o tendentes a una igualación en un proceso evolutivo. Pensamos que la conflictividad entre los dos términos es una nota muy presente en la actualidad, que generará nuevas visiones de estos conceptos, ricos y fecundos los dos y que los investigadores seguiremos trabajando en la línea de las respectivas demarcaciones y clarificaciones.

Didáctica y enseñanza, por una parte, y teoría curricular, por otra, no sólo se interrelacionan entre sí sino que, en lo relativo a su dimensión pedagógica, se encuentran implicadas respecto a la instrucción docente. Los nexos de recíproca implicación se muestran de manera inmanente dentro de la orientación didáctica y curricular de la pedagogía educativa, allí donde se busque un cambio en las estructuras y formas organizativas de las instituciones docentes. Igualmente estos nexos se descubren siempre que de forma unitaria se investigue pedagógicamente sobre la enseñanza, la educación, la escuela como instituciones o subsistemas sociales.

Cuando y donde la Pedagogía educativa se sitúa en una posición crítica y analítica frente a la escuela como institución encontrará los propios límites a la disociación de Didáctica y teoría curricular. Así como la teoría curricular ni ha podido, ni ha debido sustituir a la Didáctica, ésta tampoco puede prescindir de la primera. Una crítica pedagógica a la institución docente debe promover mejoras didácticas y curriculares, como una teoría didáctica y curricular deben incidir en reformas escolares internas y externas.

Los contenidos escolares y métodos docentes no pueden ser simplemente cuestiones didácticas o curriculares, sino también y al mismo tiempo campo de la teoría educativa ya que en cuestión de contenidos se trata de saberes académicos y no de experiencias o vivencias y en la cuestión de métodos, se trata igualmente de estrategias docentes y no de procedimientos para triunfar en la vida.

Tanto la Didáctica como la teoría curricular han pasado no pocas veces por alto esta implicación en la teoría de la enseñanza. Por tanto, cualquier reelaboración y examen de los diferentes modelos de Didáctica y teoría curricular debe hacerse necesariamente desde su proyección en las cuestiones escolares. Mac Pherson (1998), en un artículo titulado «Caos en el currículum», afirma que es necesario un cambio de paradigma y que hasta ahora no hemos podido ponernos de acuerdo en un paradigma útil para el estudio de los problemas a gran escala en la educación.

Reconocemos por tanto que el término currículum es uno de los más complejos que manejamos en el discurso pedagógico actual, más aún si tenemos en cuenta su reciente incorporación a nuestro espacio didáctico. Y desde este sentido de la práctica a la que aludía Sthenhouse, es decir, desde la perspectiva que podríamos denominar práctica del currículum, Villar Angulo (1990: 39) escribe que debe asumir tres características básicas: la incertidumbre de la acción educativa, el sentido interpretativo de la comunicación entre los participantes, y la determinación ético-política de la acción educativa misma, llegando a percibirlo como la expresión de un propósito educativo que intenta establecer la relación práctica entre los participantes como esencialmente ética.

Este autor, años más tarde (1995), diferencia cuatro modos de abordarlo: como campo disciplinar, como selección de contenidos, como planificación y como realidad interactiva. También Rosales (1988: 29) aclara que currículum viene a significar el estudio, planificación, desarrollo, evaluación del proceso institucional, sistemático de enseñanza-aprendizaje.

Robinson (1967), a su vuelta de los Estados Unidos a Alemania, publica un libro con el título *La revisión del currículum como reforma de la educación*. Postula abandonar la formación generalista y sustituirla por cualificaciones puntuales que den respuesta a las necesidades sociales y del mercado. Sus propuestas concretas eran (Gudjons, 1999: 251):

1. Fundamentación racional y criterios abiertos en las decisiones sobre planes de estudios en lugar de compromisos irracionales y caprichos subjetivos.
2. Consenso social y fundamentación científica, en lugar de influencia y dominios incontrolados de grupos políticos, económicos o sociales.

3. Definiciones de cualificaciones claras con programas y contenidos bien definidos, en lugar de vagas y ambiguas formulaciones de contenidos y objetivos.
4. Informaciones concretas, planes bien definidos y controlables de la puesta en práctica en cada contexto.

Hameyer (1983: 21 y ss.) definirá que la tarea fundamental en la investigación sobre currículum será la sistematización de los procedimientos para establecer las innovaciones curriculares. La reacción fue la búsqueda de currículos abiertos que dejaran más espacio a la creatividad y flexibilidad para adaptarse a las necesidades de un centro, de un aula, de unos alumnos. Hubo mucha expectación y búsqueda de colaboración entre diversos grupos de investigadores y profesores. Con posterioridad (Hameyer, 1992) parece que la primera ilusión se frustró y en Alemania el movimiento está oscurecido.

Bolívar (1999: 25) defiende y postula una concepción ampliada de la Didáctica, no restringida a cómo enseñar, sino que incluya los qués y cómo, o las relaciones escuela-sociedad. Esta visión de la Didáctica no tiene especial problema para asumir toda la tradición de investigación curricular. Por eso, concluye él y muy acertadamente (p. 26) en el contexto español, como cruce de tradiciones recibidas, cabe –sin desdeñar lo valioso de cada tradición– integrar la Didáctica y el currículum.

Actualmente el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar. La conceptualización más extendida supera lo artístico e integra otras visiones y perspectivas muy importantes como la teórica, la tecnología y la práctica. Todas ellas conforman el nuevo marco de la Didáctica. Igualmente se constata que la enseñanza como objetivo de la Didáctica tampoco es suficiente y así el campo de aprendizaje se ha convertido también en objeto formal de su reflexión. Podemos decir que el alumno, el sujeto receptor y destinatario de la acción docente ha pasado a ocupar un primer plano, los docentes representan el papel de mediadores, las estrategias se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel nuclear en todo el proceso en conexión con los medios, recursos y contextos.

2. MARCO CONCEPTUAL DEL CURRÍCULUM

El capítulo VI de la obra de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (1995) trata sobre el currículum. Pretende dar a entender lo arriesgado en todos los órdenes que resulta hacer afirmaciones sobre esta cuestión tan importante, universal y controvertida. Empieza y termina con interrogantes: El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? ¿Existe una definición de qué es currículum?

Dendaluce (1999: 366) confirma apoyándose en Lenzen (1995, 1997) que podemos observar una evolución en la investigación: realismo, realismo hipotético, posicionamientos relativistas, orientaciones críticas, epistemología posmoderna.

Este autor, al comentar el libro editado por Sehenrich (1997), se extraña de que en 1991, quince años después del abandono de la teoría crítica en Alemania, alguien todavía hable desde esta perspectiva para fundamentar y justificar teorías curriculares. En esta misma orientación Schwab (1983) habla de que el currículum está moribundo, después de que en 1976 Hübner hubiese escrito: *reconozcamos el fallecimiento del currículum*.

Y mientras, Sarasúa (2001: 20) comenta cómo las modificaciones que se proponen en los decretos reformadores son eminentemente curriculares y explica lo que él entiende por curricular: más horas de algunas asignaturas, algunos cambios de contenidos, promoción del alumnado únicamente según el nivel de competencia curricular, el establecimiento de unos itinerarios académicos.

Resulta difícil ponerse de acuerdo ante tanto aparente o real desacuerdo/contradicción. Y mientras, un análisis de los programas en los estudios tendentes a la capacitación del profesorado en las universidades de Alemania nos muestra que el concepto currículum no aparece y sí lo hacen el de Didáctica General y Didáctica Especial. Hablando con los profesores de Ciencias de la Educación manifiestan que la teoría curricular es algo olvidado en las universidades de Alemania por haberse vinculado demasiado con la política. Bolívar por el contrario escribía (1993: 300) que el currículum lo inunda todo, hasta llegarse a convertir para la comunidad de creyentes (teóricos curriculares) en teoría que pretende generar conocimiento y dar sentido a lo que se hace. Bien es cierto que también él reconoce que Schwab (1969) anunciara la agonía del currículum como campo de estudio.

Lo cierto es que esta doble visión esquematizada existe y tal vez es España un territorio en el que la dialéctica en torno a este concepto y su traducción a la práctica educativa se mantiene con cierta virulencia. No podemos, sin embargo, obviar que el mundo científico no se circunscribe sólo a Alemania, pero tampoco a los EE.UU. de Norteamérica. La realidad es mucho más compleja y rica y digamos que el universo occidental se encuentra al respecto dividido. Existe una reflexión, eso sí, por ambas partes sobre el cada día más difícil quehacer docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que es lo que hace falta. Entiendo por otra parte que tanto las investigaciones, como las reflexiones y acciones educativas, impregnadas más de teoría curricular han beneficiado a la Didáctica y las que se orientaron hacia la estructuración didáctica aportaron sus luces a las teorías curriculares. La convivencia, desde el mutuo conocimiento y reconocimiento de y a ambos enfoques, puede significar una línea de trabajo muy fecunda.

Es difícil por otra parte considerar toda la producción científica-empírica sobre estos campos. En el ámbito anglosajón ha sido cuantiosa y los manifiestos menos ortodoxos han contribuido a configurar nuevos campos en el seno de los más moderados. Fenómeno que ocurre habitualmente también en otras tendencias. Bolívar (1993: 301) llega incluso a culpar al editor del *Handbook of Research on Curriculum* de premeditación en esa mutación, olvido y eliminación.

Hansanen, profesor en Helsinki, dedica un estudio (1998) a la *Deutsche Didaktik* (Didáctica alemana). Sus aportaciones considero que son significativas.

Considero que se sitúan en una línea de pensamiento diferenciador de planteamientos en otros contextos. Comento sus puntos más relevantes. Basándose en la Didáctica Magna de Comenius, se entiende como una doctrina *práctica y normativa*. También y siguiendo a Herbart, tiene una connotación de *ciencia* muy fuerte. Con Klafki y Wenniger, el autor, concede a la Didáctica la dimensión *Geisteswissenschaftliche* (difícil de traducir: *científica* del espíritu) adquirida a principios del siglo XX cuando se desarrolla la *Reformpädagogik* o la pedagogía para la reforma. Habermas influye en la Didáctica desde una posición *crítico-comunicativa*.

La Didáctica quiere ser un modelo o un sistema sobre cómo abordar la enseñanza-aprendizaje, la educación de los maestros, la investigación sobre la enseñanza. El autor del artículo comentado afirma que el alcance de la denominación Didáctica tradicional es equivalente a teoría del currículum. Por ello se apoya en un artículo que en 1974 escribiera Klafki con el título *Curriculum-Didaktik* y en el que concluye que la Didáctica podría quedar incluida en el término más general de currículum.

El profesor de Pedagogía en la Universidad de Siegen (Alemania) Peter Menck (1998: 25) atribuye a Klafki el papel de reconstructor de toda la tradición didáctica alemana y quien consiguió elaborar una teoría moderna de la Didáctica. Refiriéndose a currículum y Didáctica establece dos distinciones bastante claras: 1) Por medio del poder político se seleccionan aquellos núcleos que representan la cultura dominante (tendríamos el currículum). 2) Por medio de la autoridad pedagógica se efectúa una selección favorable a los intereses de los estudiantes (tendríamos la Didáctica) y es el profesor el que representa y activa currículum y Didáctica en un acto ya que él representa los intereses de la cultura dominante y la de los alumnos. La Didáctica le llevará a interpretar, contextualizar y poner en práctica el currículum sin dejarse presionar, ni influenciar por elementos ajenos o extraños a la institución docente como podría ser el productivismo, la competitividad.

Existen diferentes posturas sobre el hecho diferenciador o no de Didáctica y currículum. Para unos (Hopman, 1992), se trata de la misma realidad con dos nombres diferentes, con dos denominaciones separadas por la geografía; la tradición americana habla de currículum, los europeos de Didáctica. Para otros, la Didáctica no se agota en el campo del currículum. Para unos, hablar de currículum es hablar de Didáctica; para otros, hay espacios coincidentes y otros diferentes.

Para Gimeno (1993) son dos tradiciones distintas que han desembocado en un conocimiento común. Así como la Didáctica se ha preocupado casi en exclusividad del aspecto técnico de lograr métodos válidos para obtener buenos aprendizajes, y de los aspectos del mismo, la teoría del currículum –sobre todo en versiones procedentes de Estados Unidos– se ha preocupado esencialmente de los contenidos, del qué enseñar.

Las aportaciones siguientes han sido tomadas en su mayor parte del 33 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, titulado *Didaktik und/oder Curriculum* cuyos autores son Stefan Hopmann y Kurt Riquarts (1995). A causa de la creciente interdependencia y armonización de los sistemas educativos al caminar hacia la

globalización, movimientos e intercambios de estudiantes y profesionales en todos los niveles, surge la necesidad de cooperar en la investigación docente y en la evolución curricular. En esta labor es necesario vencer las fronteras y diferencias nacionales. Un problema emergente en esta tarea es el de las diferentes concepciones de enseñanza, su planificación y puesta en práctica. Podemos decir, resumiendo, que en esta cuestión nos encontramos con dos modelos-tipos:

1. El de los países anglosajones con sus estudios de currículum.
2. El de los países nórdicos y centroeuropeos en los que domina la teoría de la Didáctica.

Actualmente ambos modelos han experimentado tal evolución que apenas podemos decir que se encuentran en estado puro. Sin embargo, también es cierto que a pesar de todas las recíprocas influencias, cada modelo sigue manteniendo diferentes concepciones en relación con plan de estudios, enseñanza y aprendizaje. Estas diferencias se manifiestan igualmente con fuerza en las tradiciones opuestas en relación con la formación del profesorado: centrado en la Didáctica/metodología o en el control escolar central o local. Si no se tienen en cuenta estas diferencias sustantivas en la consideración de los materiales para la enseñanza o en la evaluación de los resultados o rendimientos, los errores pueden ser considerables. Resulta, cuando menos, sorprendente que una comparación sistemática de ambas orientaciones, con el objetivo de algún tipo de cooperación y entendimiento no ha tenido lugar. Solamente en los países escandinavos y en algunos del Este europeo están presentes desde hace varios años ambas tendencias (Gundem, 1992; Kansanen, 1994).

Existe un proyecto de ámbito internacional que va en esta dirección y que se titula «Didaktik und Currículum». El objetivo de este proyecto *es la mejora de la comunicación entre ambas tradiciones o tendencias, mediante los contactos personales*, la traducción de textos clásicos y la realización de estudios comparados sobre la historia y situación actual de la Didáctica. En este proyecto trabajan los siguientes: Stefan Hopmann, Kurt Riquarts, Walter Doyle (Tucson/Arizona), Bjorg Gundem (Oslo), Sigrun Gudmundsdottir (Trondheim), Rudolf Künzli (Aarau), Ian Westbury (Champaign/Illinois), Peter Menck (Siegen), Roland Lauterbach (Leipzig).

Actualmente la nueva visión de la Didáctica constructivista dificulta, incluso impide, seguir pensando en categorías de la tradición curricular. Al situar en el centro al alumno y sus formas de aprender nos estamos acercando a una nueva forma de Didáctica psicológica que consistiría en deducir nuevas formas de enseñanza desde la concepción de las nuevas formas de aprender. El punto de partida ya no serían pues los contenidos a aprender, ni el currículum prescrito, ni la enseñanza como situación social con sus premisas y consecuencias. Se trata de una nueva revisión de la totalidad del campo didáctico, puesto que cambian las concepciones del proceso de aprendizaje, del carácter de los contenidos, de la organización de la clase, de la interacción, funciones de los profesores y objetivos globales de la acción Didáctica.

Angulo (1995) ha realizado la evaluación de las relaciones entre Didáctica y currículum, llegando a la siguiente síntesis:

- La Didáctica es Pedagogía (1945-1970).
- El currículum es Didáctica (1970-1980).
- La Didáctica trata del currículum (1980-1990).
- La Didáctica es currículum (1990).

Para este autor, si la relación propuesta es acertada, produce una doble dependencia. Por una parte, el sentido de la Didáctica tienen que buscarse en el currículum, y por otra, los ámbitos teórico-práctico de la Didáctica se configuran en relación con el currículum. De todas formas, como él mismo nos indica, este cambio debe ser analizado de manera crítica para que ni lo «didáctico» ni lo «curricular» queden a expensas de la Administración, ni de las modas pedagógicas de cada momento. De aquí se desprende al menos una consecuencia: no podemos plantearnos Didáctica y/o currículum como dilema, porque no podemos establecer delimitaciones férreas de ambos campos, sino que ambos confluyen hoy en un proceso de mestizaje que potencia la interconexión de los mismos, buscando coincidencias y apuntando los matices diferenciales. Sobre ello volveremos.

Por otra parte, al margen de los posicionamientos o posturas habidas en relación con esta problemática, coincidimos con Saturnino de la Torre (1993) en que Didáctica y currículum no son términos equivalentes sino interrelacionados, con diferente origen, tradición cultural, núcleos temáticos y connotaciones conceptuales. Pero en esa interrelación resulta insuficiente asumir que el currículum es el campo de proyección de la Didáctica, porque ello puede llevar a subsumir el currículum en la Didáctica. Si expandimos su consecuencia en el terreno de la teoría de la enseñanza, equivaldría a integrar la teoría del currículum dentro de la teoría de la enseñanza, cuando, como apunta Bolívar (1995), esto es imposible, llevándonos más bien a afirmar que la teoría curricular debe integrar la teoría de la enseñanza.

Consideramos que Fernández Pérez (1994) indica bien en esta dirección al destacarnos que, dada la situación actual de cruce de las dos tradiciones en nuestro contexto, habría que aprovechar tanto las ventajas como los riesgos de la terminología curricular como la Didáctica, porque ninguna de ellas por sí sola resuelve los problemas prácticos.

3. ORÍGENES Y CAUSAS DE LOS MODELOS CENTROEUROPEO Y ANGLOSAJÓN

Desde hace aproximadamente doscientos años han configurado la historia de la Didáctica internacional movimientos a ambos lados del Atlántico. A pesar de todo falta una Didáctica comparada que arroje luz sobre orígenes y características de las diferencias culturales, o, por lo menos, explicaciones de las mismas. Esta cuestión es una asignatura pendiente dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación donde otras disciplinas ya han cultivado con éxito esta dimensión. Ha habido algunas cuestiones marginales que sí han sido objeto de estudios de esta naturaleza

como análisis comparados de la evolución de diferentes sistemas escolares (Adick, 1992; Melton-Horn, 1988; Muller, 1987), sobre planes de estudios (Haft/Hopmann, 1990; Holmes, McLean, 1992) o acerca de la estructura y organización del centro escolar, el aula y la enseñanza (Ben-Pertz-Bromme, 1990; Mitter, 1990).

Estos silencios, en parte, tienen razones comprensibles. La concepción que en el ámbito anglosajón tienen del término *didactics* se correspondería con algo metodológico, práctico que ni está fundamentado en una teoría propia, ni mucho menos dispone de un programa científico y de investigación. Tampoco para el término *Unterricht*, enseñanza-clase (no espacio), ni para Pedagogía existen en inglés correspondencias adecuadas. Los términos que se utilizan en las traducciones de *instruction* y *pedagogy* no integran lo que los términos alemanes *Unterricht* y *Pädagogik*, y en español «enseñanza» y «pedagogía» encierran.

Desde los tiempos de Comenius ha crecido el desacuerdo a la hora de traducir e interpretar términos clave que en la Didáctica alemana aparecen definidos y con un objeto formal claro, como *Bildung* (educación, formación) y sus compuestos: *Bildungstheorie* (teoría de la educación), *Bildungsgehalt* (contenidos educativos). Así lo dejó ya demostrado Klafki en 1958, en su obra *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* (Análisis didácticos como núcleo de la preparación de la clase). De idéntica forma en alemán el término *curriculum* no es equiparable al homónimo inglés. Por otra parte *Curriculum studies* no es equivalente a *Curriculumforschung* (investigación curricular), *Curriculumtheorie* (teoría curricular) o *Curriculumentwicklung* (desarrollo, evolución curricular). Se trata de una polisemia verbal que dificulta el entendimiento conceptual.

Estamos pues ante un nuevo campo de trabajo de la Didáctica en el que ya ha habido intentos por aclarar algunas cuestiones puntuales por medio de estudios empírico-comparativos. Britton, 1994; McKnigh, 1994; Schmidt, 1994; Brezinka, 1971; Hamilton, 1989 y Richmond, 1975 hicieron meritorios trabajos sobre diferencias lingüísticas, históricas y sistemáticas en las Ciencias de la Educación. Los mencionados investigadores, sin embargo, han puesto bien al descubierto que cualquier investigación en Didáctica comparada precisa de una aclaración, delimitación y precisión hermenéutica de términos y conceptos, como labor previa a la comprensión de diferencias y similitudes culturales escolares. Se tiene que saber con exactitud de qué se habla cuando se trate de comparar proyectos de enseñanza, secuencias, resultados (Hopmann, 1993). A todo esto hay que añadir que la Didáctica comparada no trabaja con culturas monolíticas, sino que contempla una compleja variedad de posiciones y tendencias, conceptos y teorías que no se paran ante las fronteras políticas nacionales.

Por otra parte la reflexión sobre Didáctica y/o currículum viene ya de lejos. En 1892, ante la crisis del sistema educativo norteamericano, John Tilden Prince (1844-1916) conocido pedagogo de Boston, publicó un amplio estudio con el título *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Tilden, quien después de finalizar los estudios en Harvard viajó a Alemania y se doctoró en Leipzig, sostuvo en su país,

como docente, director escolar, inspector, formador de profesores la tesis de curar el sistema americano mediante la asunción del modelo de enseñanza alemán. Él no estaba sólo en el intento. Se invocaba también el magisterio y la doctrina de Hegel, Herbart, Wundt (Chruiksank y Knoll, 1994). William Harris fundamentó su reforma escolar en Hegel. Josiah Royce introdujo en Harvard los escritos pedagógicos de Dilthey. Dewey colaboró en la fundación de la Herbart Society. Otros difundieron los escritos de discípulos de Herbart de tal forma que hacia 1900 fue ésta la corriente de pensamiento didáctico más influyente en EE.UU. Las primeras cátedras en Pedagogía (Desde, 1873 en Iowa) se dedicaron a la Didáctica. Muchos manuales para la formación de profesores no eran algo distinto que adaptaciones para este país de las obras de Rosenkranz, Ziller, Rein. La didactización de la enseñanza superior en EE.UU. estaba servida.

Veinte años más tarde, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, apenas se hablaba de las fuentes y modelos de la Didáctica alemana. Desapareció con tal radicalidad que el término didáctica ya no se menciona ni en los registros de conceptos. Más aún, los términos *didactics*, *didactical*, han recibido una interpretación negativa (Dunkel 1970). Un estudio comparativo de la Didáctica que propusiera narrar, interpretar, valorar, evaluar estos intentos de recíproca influencia sería muy deseable.

Hasta el siglo XIX el autodidactismo era lo más extendido (Herbst, 1989a). Prince (1892: 219) afirma que en EE.UU. tres cuartas partes del profesorado carecían de formación pedagógica. Las escuelas normales en Europa central y del norte fueron las instituciones de formación de profesores donde se enseñó fundamentalmente conceptos de Didáctica propedéutica. En las instituciones norteamericanas el punto central en la formación de los docentes consistió en la profundización de los saberes sobre los que luego tendrían que enseñar. Los complementos pedagógicos permanecieron marginales. Rara vez sobrepasó algún seminario sobre cuestiones metodológicas y una introducción en la psicología. La escasa formación pedagógica fue decreciendo hasta que a finales del siglo XIX estos centros superiores dejaron de distinguirse del resto (Herbst, 1989b). Desde principios del siglo XX la mayor parte de estas instituciones se transformaron en *liberal arts colleges* (Goodlad, 1990). Tal cambio se correspondió con los intereses de sus estudiantes. Sólo una minoría se dedicó al terminar sus estudios a la profesión docente y menos aún fueron los que permanecieron en ella toda su vida. Para la mayoría, las escuelas normales les sirvieron de trampolín para ejercer otras profesiones alejadas de la enseñanza.

En los centros de estudio normales del continente europeo ocurría todo lo contrario (Sauer, 1987; Schmale, 1991). Sus alumnos querían ser profesores y sólo profesores. A finales del siglo Prince (1892: 219) vio en esta fidelidad profesional las diferencias sustanciales de ambos sistemas. En Alemania se era profesor para siempre, en EE.UU. permanecían como mucho cuatro años. Es posible que la idea de enseñante de forma permanente en Alemania vaya vinculada al concepto de servicio en la iglesia, ya que desde las escuelas catedralicias y monacales hasta la

secularización la función de enseñar estuvo vinculada casi en exclusiva a esta institución y muy influenciada por la teología. Por el contrario la separación Iglesia-enseñanza en el sistema educativo americano generó un oscurecimiento del modelo de enseñante vocacional (Doyle y Westbury, 1992: 140). Pensamiento que vuelve a estar de actualidad según intervenciones de Gordon (2001) e Ivor Good (2001). Además, las universidades americanas carecen de tradición en lo respectivo a la vinculación de la Pedagogía a la teología, hecho muy relevante en las universidades alemanas hasta Schleiermacher. A las diferencias entre la concepción de la función docente correspondían las de su formación.

Otro punto significativo es el de los materiales, los medios, los recursos. Prince (1892) acentúa que en Alemania el papel importante que tenía el docente contrarrestó el valor que se le asignó a los libros de texto. Por el contrario en EE.UU., el acento se situó en la selección de los contenidos frente al papel secundario del docente. El centrar la clase en el profesor y no en los medios trae como consecuencia y efectos secundarios que los estudiantes apenas realizan actividades de forma autónoma, incluso resulta imposible ante el *constant talking* de los docentes (Prince, 1892: 236).

En la investigación sobre ambas culturas en torno a la Didáctica, es importante considerar la existencia de diferentes formas de institucionalización de elementos como escuela, enseñanza, libros, materiales, profesor, formación de docentes. En EE.UU. faltaron a la Didáctica lugares específicos, raíces, tradición. Le faltó un lugar propio desde el que pudiera de forma autónoma y específica reflexionar, construir y proyectar sus saberes sobre la educación y los docentes. Por el contrario, surgieron aquellas instituciones en las que los profesores fueron contemplados y tratados no como profesión autónoma, específica. En el mejor de los casos podrían precisar de una preparación práctica, como autodidactas, en las escuelas normales o en el marco de los estudios superiores. Es comprensible, por tanto, la escasa valoración social y la desconfianza que se tenía de los maestros, y esto mismo preparó el terreno a la investigación curricular. Se trataba de saber qué hacían los maestros en la escuela (Kliebard, 1986). En esta situación y por incompatibilidad institucional no era posible asumir la Didáctica.

En la escuela americana sólo se aceptaron algunos elementos de la Didáctica del centro y del norte de Europa, desfigurando sus rasgos más distintivos hasta hacerlos irreconocibles con respecto a sus orígenes didácticos. Tal es el caso de los métodos de proyectos (Frey, 1979; Knoll, 1991 en *Pädagogik*, 1993: 7-8) donde incluso Dewey y Kilpatrick desvirtúan los principios y las aplicaciones de la Didáctica. No entendieron que ese método de trabajo arraigara y partiera ya de la Pedagogía reformada e incluso de la ilustración y que, en el mejor de los sentidos, se trata de formas de organización de trabajo de toda la vida escolar en todo el centro de enseñanza (Gudjons, 1993; Hänsel, 1993; Duncker, 1993).

La exportación de la Didáctica de proyectos, importada en USA como método de proyectos, tuvo lugar en un tiempo, finales del siglo XIX y principios del XX, cuando todavía era conceptuada como modélica la Pedagogía alemana y, por otra

parte, los americanos empezaron a querer iniciar una presencia internacional en este campo. No es de extrañar que ocurriera lo mismo años más tarde, cuando en Alemania se empiezan a recibir las teorías sobre currículum. No se entienden, ni aceptan los lenguajes dominantes y absolutos de las teorías curriculares que se presentan como la superación de la Didáctica y la solución a todos los males que ésta había traído, cuando ni siquiera se la había entendido (Robinson, 1967). Frey (1980: 45) llega a escribir que currículum es la respuesta a cómo se pueden desarrollar, realizar y evaluar situaciones de aprendizaje, cómo se puede justificar la autonomía, el autoconcepto, el desarrollo de los estudiantes, cómo se puede organizar de forma óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con esta definición como válida, ya no se podría establecer, ni mantener frontera o línea divisoria entre currículum y Didáctica. Todo lo que tenga que ver con enseñanza puede ser objeto de tratamiento formal, tanto desde el currículum, como desde la Didáctica. Y en realidad en las primeras discusiones sobre currículum en el ámbito alemán en los años 70-85 no se diferenció mucho de forma sistematizada entre Didáctica general y ámbito curricular. Se vio en el currículum el complemento o la modernización de la Didáctica en todos sus campos prácticos y de investigación. La sustitución de la teoría de la enseñanza (Adl. Amini, 1976) o de la Didáctica general (Hameyer, 1983) por la teoría del currículum era consecuente, aunque sin futuro (Klafki, Otto y Schultz, 1977: 8). Era la expresión de una confusión conceptual en la que nadie puede fundamentar de forma razonable si la Didáctica es una parte del currículum o el currículum una parte de la Didáctica o ambas cosas son idénticas (Reich 1977: 396).

La pretensión era presentar el desarrollo curricular como una versión moderna de la Didáctica de laboratorio. Esto facilitaba su aceptación al ver en la investigación curricular una modernización interna de la Didáctica y una cualificación de sus métodos en torno a la evolución y renovación de los planes de estudios. Mas sólo en pocos casos se intentó y no en modelos no vinculantes, cambiar los planes de estudios siguiendo modelos curriculares americanos (Westphalen, 1979). En todos estos ensayos no se tocaron ni tangencialmente las diferencias sustanciales a las que hizo alusión Prince, como la distribución de competencias locales-regionales-nacionales a la hora de fijar el currículum. La ola curricular tocó sólo alguna parte tangencial de la Didáctica (Menck, 1983). Otros ámbitos nucleares de la Didáctica, como la teoría de la enseñanza, permanecieron incólumes. Fue así como con el renacimiento de la Didáctica (Hopmann y Kunzli, 1992) en los años ochenta los intentos hechos en el campo de la investigación curricular retornaron sin mayor esfuerzo, ni enfado, al ámbito de la Didáctica. A este paso ayudó el que las instituciones de investigación regionales y los representantes de las didácticas especiales, que fueron quienes más habían intentado entender y aplicar las teorías del movimiento curricular, adaptaron sus teorías y métodos a la Didáctica (Kech, Köhnlein y Sandfuchs, 1990; Achtenhagen, 1992).

En el ámbito anglosajón, por el contrario, no se ha verificado una integración análoga del concepto de Didáctica. La discusión sobre la relación entre los conceptos

Didáctica y currículum se extendió entre los años 60-80 a los países nórdicos y a algunos centroeuropeos (también a España a partir del 75 y con gran fuerza) (Gundem, 1992; Hopmann y Riquarts, 1992). Se constatan diferencias, sin embargo, según tradiciones. Así, por ejemplo, en Suecia donde el concepto de Didáctica había experimentado una colonización por parte de las teorías anglosajonas, se redescubrió la Didáctica como concepto mediador de la evolución curricular del desarrollo curricular y la investigación sobre enseñanza. En Noruega, donde la Didáctica estaba bien y fuertemente enraizada como área de conocimiento en investigación y docencia junto a la investigación educativa, la investigación curricular fue tratada como un tema más de la Didáctica. En los planes de estudios de Finlandia, la teoría curricular reocupó la organización y planificación de la enseñanza y la Didáctica trató su interpretación y puesta en práctica. Este modelo finlandés tuvo sus parecidos con lo que ocurrió en alguna parte de Alemania. El concepto de Didáctica y su objeto formal sería la enseñanza propiamente dicha, mientras que el concepto currículum se reservaría los planes de estudios, los libros de texto y los conceptos de educación.

La corriente impregnada de la investigación curricular americana se ocupa con medios académicos en línea de principio de los mismos problemas que la tendencia alemana sobre desarrollo de los planes de estudios. A esta simbiosis se ha llegado gracias en parte al conocimiento de las dos tendencias americanas que contemplan para la *teoría curricular dos funciones diferenciadas*: una orientada a los contenidos, al desarrollo de materiales, a la orientación política y a la investigación curricular y otra que atiende preferentemente a la investigación pedagógica-psicológica en cuestiones que atañen a la enseñanza-aprendizaje (Doyle y Westbury, 1992). La investigación en currículum se transformó en proveedor y diseñador de secuencias de enseñanzas, recursos para la clase, libros de texto, abandonando a la Psicología pedagógica la investigación sobre enseñanza y el análisis científico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el fondo, en USA se hicieron a las teorías curriculares los mismos reproches que se manifestaron en Alemania con ocasión de los trabajos sobre los planes de estudios. La evolución curricular (en Alemania nuevos planes de estudios) prestaba ayuda y apoyo en la planificación y legitimación, pero carecía de un saber empírico seguro y cierto sobre los efectos que tales reformas generarían y provocarían realmente en las aulas, en los centros y en los estudiantes, como consecuencia de la puesta en funcionamiento de tales currícula. ¿No nos recuerda esto algo sobre los modos y formas como se proyectó, gestó e impuso la reforma educativa en España a partir de 1985? ¿No nos recuerda algo el descontento generalizado que se recoge ahora como resultado y los resultados negativos en conocimientos y actitudes que registran las investigaciones oficiales y particulares?

A estas críticas se respondió desde las teorías curriculares en los años 70, 80 con gran cantidad de estudios sobre innovación y experimentación que, salvo raras excepciones, partían de la idea de la consistencia científica a la enseñanza mediante la planificación (Huberman y Miles, 1984; Fullan, 1992; Cuban, 1992). Su

aplicación a la planificación de sistemas de enseñanza sigue despertando recelos y miedos. Por todo ello en el encuentro de Kiel se constató que las diferencias eran menores de las creídas o esperadas (Andreas Krapp), pero casi insalvables para su integración y aplicación en la Didáctica General.

4. EL ENCUENTRO DE LAS DOS CULTURAS

A partir de los años 80 se desarrolla en Estados Unidos, además de la crítica a la participación de la investigación sobre currículum, como se indicó anteriormente, otra crítica a la tendencia dominante en la investigación sobre enseñanza-aprendizaje que acusa una orientación psicologicista. A sus técnicas de investigación alejadas de la realidad escolar y los contenidos, falta completamente el interrogante, la pregunta, sobre la interrelación de enseñar y aprender con los contenidos propuestos y cómo son concebidos y puestos en práctica estos contenidos de forma real y concreta por parte de los docentes (Doyle, 1986; Schulman, 1986). Ambos movimientos reflexivos y críticos convergen desde hace años en una corriente de investigación sistemática e interrelacionada sobre contenidos curriculares, praxis en la enseñanza-aprendizaje (Brophy, 1991; Grossman y Stodolky, 1994) que muestra cuantiosos paralelismos con lo que desde los años sesenta se viene entendiendo en Alemania por investigación especializada en Didáctica. El fracaso de la reforma curricular forma parte ya de la lista de proyectos fantasmas que, con muchos millones de presupuesto, fracasaron (Jank y Meyer, 1991: 126).

Después de todo esto, la problemática sobre Didáctica y/o currículum podemos decir que ha generado más incomprensiones y desacuerdos que encuentros. Por ello podría ya formar parte de la historia y pasar al recuerdo, si no fuera por las urgencias de propiciar encuentros entre ambas culturas tendentes al entendimiento que consideren los siguientes campos de investigación y reflexión:

1. El entramado internacional de los saberes escolares.
2. El entramado internacional de las vías de formación.
3. Las estructuras análogas en los planes de enseñanza.
4. La cooperación internacional en investigación y desarrollo.

¿Cómo proceder?

Si desde ambas tendencias se parte de cuestiones de actualidad, entonces hay que considerar las definiciones y conceptos en sentido amplio, que han sido objeto de reflexión y diálogo en los últimos años tanto en Didáctica como en currículum, en lugar de la concurrencia y complementariedad (Patry, 1992) intentados y sin resultados anteriormente.

En el simposium de Kiel se mostraron unánimemente de acuerdo aquellos participantes que se dedican a las investigaciones pedagógico-psicológicas. Para ello el intercambio de resultados, métodos, conceptos, se practica sin polémica desde

hace tiempo (Andreas Krapp). La propuesta consecuente derivada de ese planteamiento, cual era la de aplicar conceptos y experiencias de la Didáctica en la investigación de nuevo cuño sobre enseñanza-aprendizaje (como por ejemplo la aplicación como hipótesis en la investigación sobre enseñanza de los análisis didácticos de Klafki), encontró oposición entre los expertos alemanes y de los países nórdicos expertos en Didáctica. Según ellos, los conceptos de Didáctica no son apropiados para utilizarse como instrumentos de investigación empírica (Hilbert Meyer, Sven Nordenbo).

Se constató sin embargo que ante la realidad de una pluralidad de definiciones, las semejanzas y diferencias no tenían que ser eliminadas o conservadas mediante el sistema de una nueva definición. Una renuncia al trabajo conceptual satisface tan poco como una rápida reconciliación mediante definiciones integradoras o complementarias. Se necesita más bien un estilo de exposición de las características y virtualidades de cada tendencia que permitan ver, valorar, criticar las aportaciones intelectuales y científicas. Siempre el alumno y el profesor serán los últimos referentes. Partiendo de las experiencias ya existentes en el campo de las relaciones entre Didáctica y currículum, se puede establecer una serie de cuestiones en las que los intercambios y la cooperación son posibles. También se pueden considerar aquellos que de forma clara se presentan como problemáticos como consecuencia de las dos culturas.

Conviene considerar, tal y como Frank Achtenhagen (1993) manifestó en el simposium, que los malos entendidos y torcidas interpretaciones no tienen sus comienzos en métodos y teorías bien elaboradas. Normalmente arraigan allí donde se empieza a supervalorar de forma argumental las experiencias rutinarias y lo normal. Las diferencias no pocas veces entre Didáctica y currículum han surgido y han sido provocadas desde la práctica de las competencias para establecer los planes de estudios. Es decir, objetivos, contenidos, actividades, métodos, recursos difieren en su concepción cuando se determinan programas, desde instancias localistas o centralistas. Cuando las competencias en la planificación escolar son centrales, los objetivos en la enseñanza son propuestos por el organismo central competente. En la planificación y desarrollo de la enseñanza hay que ejecutar lo que se debe enseñar, es decir, los contenidos y, en consecuencia, se determina el método, el cómo enseñarlo. En la investigación didáctica es absolutamente necesario desarrollar una actitud hacia los objetivos diseñados y propuestos. De esta primacía de los objetivos (primacía de la Didáctica en sentido estricto) están de acuerdo prácticamente todos los modelos actuales de la Didáctica (Klafki, Hilbert, Meyer, Jank y Meyer, 1991).

En las teorías del currículum tradicionales se empieza igualmente por la determinación de los objetivos, por la fijación de la formación intencionada (Frey, 1971). En la aplicación, sin embargo, en el nivel práctico, ya no están los objetivos al principio (éste es el planteamiento inicial de Schulman para hablar de reorientación), sino la controversia con los contenidos que se deben impartir, es decir, *el qué* de la enseñanza. Desde esta perspectiva se deben interpretar los estudios de análisis didácticos de viejo cuño (Klafki, 1963) centrados en los contenidos. La nueva versión de

Klafki (1993) que comienza con la determinación de los objetivos en la enseñanza provoca irritación e histeria en los curricularistas anclados en posiciones nostálgicas y obsoletas.

Bajo la primacía de la determinación de los objetivos, el objeto es simplemente una ejemplificación contingente del fin propuesto. La cuestión es qué contenidos pueden desencadenar el aprendizaje de los objetivos buscados (Klafki). Así por ejemplo, si se tratara de investigar si una clase, un tipo de enseñanza cumple con la función que se le ha encomendado, desde las teorías curricularistas la única variable a controlar sería la de si fueron enseñados unos determinados contenidos. En el caso de la Didáctica, había que examinar en primer lugar los objetivos, es decir, en qué medida los contenidos enseñados se correspondían como los más apropiados para adquirir los objetivos deseados.

De manera análoga se podrían tratar temáticas de forma comparativa en ambas tendencias como, por ejemplo, en cuestiones sobre la relación teórica-práctica (Sven Nordembo), la comprensión sobre innovación-reforma (Svein Sjoberg) o las relaciones entre las didácticas especiales, conocimientos a impartir y Didáctica General (Roland Santerbach). Por lo demás existen entre ambos modelos convergencias y similitudes en puntos y posicionamientos en los que se presumen a veces desacuerdos. Con la integración de los procesos interpretativos en la investigación empírica sobre enseñanza y de la apropiación de la reflexión didáctica, la diferenciación entre cuantitativo y cualitativo ha perdido sus aristas divisorias. Existe un amplio consenso de que la investigación didáctica o sobre enseñanza debe considerar también e incluso partir de la propia interpretación de los participantes (Anderson, Bromne, Menck). De forma inminente desaparecen o se difuminan igualmente no sólo las fronteras paradigmáticas, sino que se percibe también un progresivo acercamiento al compartir opiniones en cuestiones importantes. Una definición de didáctica o del concepto de currículum o de la relación entre ambas no se puede deducir de los ejemplos que aquí se han expuesto. Según contexto y concepto, se denominan con estos términos distintos elementos, *imposibles de subsumir en una definición única y unitaria*.

5. EL DEBATE EN ESPAÑA

No quisiera dar por cerrada y menos por resuelta esta cuestión tan discutida, polémica y presente en tantos foros, estudios, investigaciones, praxis escolar y posicionamientos políticos, sin hacer referencia a los meritorios trabajos publicados en el volumen 2, número 2 de la revista *Profesorado* que edita la Universidad de Granada. El número publicado en junio de 1999 es monográfico y se describe como «Los estudios Curriculares en España».

Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. La genealogía como consejera: ¿Podríamos deducir algunas consecuencias de la reciente historia del currículum en España? De la genealogía a la biografía ¿qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años? Tiempo y contexto del discurso curricular en

España. Las relaciones entre currículum y área de Didáctica como ¿asuntos de familia? Una breve respuesta a Bolívar, Escudero y Zabalza. El primero y el último son la aportación de Moreno Olmedilla de la UNED, y los otros tres corresponden a los profesores Juan Manuel Escudero Muñoz, de la Universidad de Murcia, Miguel Ángel Zabalza Beraza, de la Universidad de Santiago de Compostela y Antonio Bolívar Botía, de la Universidad de Granada.

En el primer artículo, el profesor Moreno Olmedilla presenta una panorámica sobre orígenes, situando los estudios curriculares en los Estados Unidos pasando con mucha posteridad a Centroeuropa, al norte del continente y de forma irregular y ardua a España (p. 14). Coincido en la apreciación de que el encuentro de Kiel en octubre de 1993 (p. 15) fue positivo, en el sentido de buscar una vía de entendimiento manteniendo la supremacía a favor de la Didáctica. También me parece acertado el enunciado del apartado siguiente: la genealogía de los estudios curriculares en España. Ascensión, auge y decadencia de un concepto foráneo. Poco ha durado. Hay quienes piensan que, se le ha tratado, además de una importación poco explicada, menos comprendida y tal vez demasiado ideologizada. Y, a pesar de todo, ha fecundado algunos ámbitos y tendencias. En los años 80 se vive su ascensión, diez años más tarde su eclosión y auge y en el final de siglo la decadencia y el silencio sobre currículum.

Coincido también con su apreciación (p. 24) de que el debate currículum-Didáctica ha sido más aparente que real, prueba de lo cual es el simple hecho de que nadie en el área le ha dedicado especial atención desde hace muchos años, más allá de los debates rituales que tienen lugar en los concursos-oposición para adjudicar plazas de profesorado universitario.

Lo que ya me parece cuestionable es la formación de ese *colegio invisible* (p. 25) que, por otra parte, sí que es visible y traza una línea científica fundamentándose en opciones ideológicas con descalificaciones para los contrarios. Un análisis histórico desapasionado nos pone de manifiesto la decadencia en estos campos en EE.UU., después de la Primera Guerra mundial, por olvidar todo lo procedente de la tradición centroeuropea. ¿Es una pérdida para la ciencia y la práctica escolar el que haya habido una devaluación política de la doctrina curricular de la Reforma?, o ¿es más bien el agotamiento del *filón* curricular en nuestra comunidad científica el que ha llevado a descubrir sus fallas y el abandono del barco incluso por sus pilotos, tal vez porque jefes de segunda fila prostituyen las rutas? Tal vez las respuestas a estas y otras disyuntivas nos llevarían a serenar el debate y, lo que es más importante, a la toma de decisiones en los ámbitos de la práctica docente para no generar, desde la pseudo-ciencia, confusión.

Los demás artículos de la Revista son comentarios al de Moreno. Escudero lo califica de pertinente, oportuno, relevante y desafiante (p. 31). Sobre las fuentes por él seleccionadas comenta, pienso que con acierto, que han sido *parciales*, si bien ilustrativas e influyentes. No me parece pertinente, o tal vez sí lo es por responder a una realidad, aunque dolorosa y existente, el anuncio de dos clases de ataques –imprevisibles dardos aromáticos y otros– acicalados de sustancias no tan

perfumadas. ¿Y predispone? ¿Alerta? No debieran sorprender los posibles dardos que pertenezcan a la primera categoría (la de los amigos ¿políticos?, ¿científicos?, ¿estratégicos?) así como tampoco aquellos otros que *justifiquen* ingredientes diferentes, siempre que estén bien armados y resulten a su vez oportunos, pertinentes y relevantes. ¿Queremos resolver así la controversia Currículum/Didáctica?

Aun cuando en algunas cuestiones matiza y en otras discrepa, su argumentación es inequívoca. Escudero finaliza afirmando, y en esto discrepa del profesor Moreno, que el campo del currículum se ha ido consagrando, ampliando y enriqueciendo de manera muy aceptable. Desde su crítica acertada a posturas acomodaticias unidas al gerencialismo no encuentro científico, ni justo el desvirtuar y menospreciar otros posicionamientos (p. 48) hablando de lemas sacados de la chistera y embaucamientos, reservando para la postura que él defiende relevancia y rigor intelectual.

El artículo del profesor Zabalza lleva por título «De la genealogía a la biografía. Qué ha pasado con la Didáctica en los últimos 25 años». El autor comienza con la advertencia a los encasillamientos y la agrupación de los colegas en «colegios» o en «banderías» nada invisibles y supuestamente enfrentadas (p. 52). El peligro de esto –y coincido con su apreciación– es no contribuir a hacer una reflexión sobre los puntos fuertes y débiles de nuestra evolución como campo de conocimiento. Con anterioridad ya lo había señalado, pero me alegra coincidir totalmente con Zabalza. La cuestión se aborda con excesiva simplicidad. El alto nivel de pretensión que se expresa en el título contrasta con el desarrollo posterior que se ha dado al tema basándose en pocos autores y pocos trabajos (p. 55). Se silencian demasiados precursores y constructores del currículum. Se pretende desacreditar a la Didáctica y a quienes la representaron (p. 56). Zabalza no puede estar de acuerdo y yo tampoco. Es una visión polarizada en demasía. Habría que volver, postula él, a la idea del progreso científico como conversación, como interacción entre ideas y realidades.

La crítica y las observaciones de Zabalza son muy útiles para una reflexión en profundidad sobre estas cuestiones. Para él, hablar de Didáctica es hablar de un espacio disciplinar netamente pedagógico. Cuando se habla de curricular, no es así. Bolívar (p. 93) constata certeramente que en Kiel (1993) los españoles estuvieron ausentes y los alemanes abandonan los planteamientos curricularistas como oposición y más aún como sustitución a la Didáctica, siendo seguidos en este camino por daneses, suecos, noruegos, finlandeses y los países del Este. ¿Por qué tanto empeño en rescatar tardíamente los planteamientos ya en declive en el mundo anglosajón, para España, mediante la Revista *Currículum*? ¿De nuevo intereses particularistas? ¿Siempre tarde a la cita por complejos no se sabe bien de qué tipo?

Estoy de acuerdo con Bolívar y pienso que su artículo contiene muchos impulsos innovadores:

1. Recuperar con toda su fuerza el componente práctico de la Didáctica hoy no puede significar recaer en formas superadas (p. 93).

2. En los últimos años hemos puesto la Didáctica a la altura europea e incluso comparada con Italia y Francia, a un mayor nivel (p. 93).
3. Sería bueno recuperar como en Alemania, para la Didáctica la dimensión teórica de la formación humana (*Bildung y Erziehung*) sin complejos, que se vería potenciada tanto en lo teórico como en lo metodológico por la teoría del currículum (p. 92). Ese ámbito irrenunciable de la Didáctica centroeuropea estaría en la base del interés que está suscitando por parte del pensamiento curricular anglosajón.
4. En nuestro contexto estamos obligados a integrar la teoría curricular con una concepción ampliada de la Didáctica. Es preciso reconocer la potencialidad teórica que ha tenido el discurso curricular (p. 92).
5. Hay que ser conscientes y consecuentes en que el abandono de lo que han sido las preocupaciones específicamente didácticas por la teoría del currículum ha dado lugar a efectos ambivalentes en la profesionalización de los docentes (p. 92).
6. La tradición curricular no ha acogido suficientemente los procesos de enseñanza-aprendizaje más relevantes de la acción docente ordinaria (p. 91).
7. Hay que reconocer que en España la Didáctica no desarrolló un corpus teórico potente. El componente práctico o normativo primó sobre el comprensivo/explicativo de la enseñanza (91).
8. Es preciso recuperar la Didáctica como formalmente especulativa y virtualmente práctica (Fernández Huerta), como disciplina que trate de conocer mejor las realidades de su campo de estudio para poder intervenir de manera más eficaz sobre ella (Zabalza) y que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas (Contreras).

Bolívar titula su artículo «Tiempo y contexto del discurso curricular en España». Habla de empirismo neopositivista frente al espiritualismo, del tiempo y contexto en el discurso curricular, de ampliación de la mirada a los países de nuestro entorno, de la Psicología, el currículum, de lo que se ha hecho con la Didáctica. Y para finalizar presenta la propuesta hacia la integración y articulación de Didáctica y currículum en nuestro contexto con tres tesis:

1. Recuperar y aportar todo el potencial teórico, aparte del metodológico, de la Didáctica.
2. La teoría del currículum puede absorber –de un modo mucho más amplio y mejor– el campo de la Didáctica.
3. Concepción y práctica integrada.

Aparte de estos descriptores encontramos en el texto términos alemanes que en cierto sentido estructuraron el discurso y que por su importancia resalto y traduzco.

- *Weltanschauung*, que traduce por contexto social (p. 75) y convendría mejor recoger como cosmovisión.
- *Wertfreiheit*, que traduce por neutralidad ideológica (p. 74) y convendría mejor como libertad en la valoración o libre de prejuicios.
- *Aufhebung*, que interpreta como borrar (p. 74), convendría traducir por superación.
- *Lehrplan* (p. 78), que no puede ser traducido por currículum, sino en concreto por plan de estudio.
- *Zweckrationalität* (p. 78), no son acciones estratégicas, sino racionalidad en las metas, fines, objetivos.
- *Wertrationalität* (p. 78), fines mismos, hay que traducir por la racionalidad en los valores.
- *Bildungsthorie* (p. 83), es difícilmente equiparable a metodología de la enseñanza. Más bien habría que traducir por teoría de la formación.

En una mirada a las fuentes se ve que ninguna está en alemán, ni es de autores alemanes. Se trata pues de términos y conceptos refritos cuyo valor y significado original ha ido devaluándose de mano en mano. Se nota incluso en el artículo que hay una alusión casi permanente a lo que ha sido la Didáctica en Alemania. Pero, como he dicho y documentado anteriormente, eso es discusión pasada y unida a un momento de cambios políticos que ya pasaron. La universidad ya tomó rumbo nuevo científico desde el 94 y abandonó posiciones políticas curricularistas, para centrarse en la científicidad y teoría de acción didáctica.

Incluso puede darse un enfoque curricular poco didáctico. (Lo son a veces las propuestas que se hacen desde esferas especializadas con exigencias de mutaciones sustantivas en la formación escolar, pero que resultan poco conscientes o poco sensibles con respecto a las condiciones axiológicas, institucionales o profesionales que caracterizan lo pedagógico, p. 61).

Coincido en que así como el siglo que ha terminado ha sido el siglo de la Pedagogía, existen altos índices de probabilidad de que el siglo veintiuno será el siglo de la Didáctica (p. 70). Esa preocupación por centrar las cuestiones se traducen en sus deseos. Él espera un liderazgo centrado en las relaciones. Con humildad confiesa que el grupo de didactas actuales han cumplido el papel en el desarrollo de un discurso más científico y fundamentado de la Didáctica. Y esto es, a mi juicio, verdadero e importante; pero han fallado en el terreno de las relaciones interpersonales. Es la misma conclusión a la que los centro y norteeuropeos llegaron hace años en Kiel. Y podemos decir que allí los resultados han sido óptimos.

La Didáctica en todo este discurso de respuesta por parte del profesor Zabalza está enriquecida y es un *área de conocimiento* en la que se integran espacios disciplinares diversos: tecnologías, currículum, organización escolar, formación del profesorado. Una *disciplina específica* con un objeto de estudios propio, una tradición y unos profesores. Un campo de estudio autorreferido. Un ámbito de formación profesional. Desde esta perspectiva la Didáctica y lo didáctico adquieren un sentido amplio y variado que en parte coincide con los espacios curriculares y

en parte se desmarca de ellos. Esa dimensión práctica, de disciplina que ayuda a resolver problemas, sin caer en la recetería, elevándole a la teoría de la acción (p. 64), ese saber unido al saber-hacer es lo que da a la Didáctica su dimensión.

De la réplica que hace el profesor Moreno a sus críticos me parece resaltable el tono, más o menos idéntico al primero, donde, tras una aparente humildad, manifiesta una gran seguridad y afianzamiento en sus posiciones. Véase, como ejemplo, el contraargumento a las teorías de Zabalza sobre la escasa representación de los elegidos o estudiados (p. 99). Reconociendo las ausencias –algunas de ellas ciertamente difíciles de justificar– sigue aduciendo razones como: necesidad de simplificar, ir al grano, no buscar amigos, no incurrir en el ejercicio de la estética dudosa, por decirlo suavemente, de rendir pleitesía a los catedráticos del área, citándoles uno a uno por riguroso orden de antigüedad (luego sí había razones).

En cuanto a puntos claros de acción y reflexión me permito destacar, con el riesgo de la subjetividad interpretativa, siempre, por otra parte, acompañante:

1. Pérdida de las didácticas específicas, toda una serie de nuevas y muy prometedoras áreas de conocimiento donde el discurso de la Didáctica general está ausente (p. 101). Las relaciones entre el área de didáctica y las nuevas áreas de didácticas especiales están por construirse.
2. Si hace diez años era evidente que lo curricular se superponía no ya a lo didáctico, sino a todo lo pedagógico, hoy ya es posible decir que los estudios y discursos curriculares podrían ser incluso periféricos en la geografía de nuestra comunidad científica (p. 103). Opinión ésta no compartida por Escudero, pero por Moreno reafirmada.
3. Los estudios curriculares y el propio concepto de currículum están atravesando una suerte de cuarentena tanto política como epistemológica. Probablemente una vez superada, recuperarán su potencial de explicación y comprensión de los fenómenos de escolarización y esperamos su proyección hacia la práctica.

Y termino preguntando. Si las vías para el futuro de la Didáctica que presenta el profesor Moreno con la analogía del injerto, la propugnada por Zabalza calificada de enormemente optimista, la de Bolívar como la única factible, si verdaderamente se quiere recrear y reubicar a la Didáctica, ¿por qué se empeña en propugnar la redefinición del área de conocimiento con el nombre de Organización Escolar y Formación del Profesorado en coherencia con lo que se hace, o Currículum y Enseñanza, para seguir el modelo americano?

Precisamos un nuevo Kiel, pero con espíritu como aquél, humilde, conciliador, constructivo y positivo. No sobramos nadie, tampoco quienes consideramos que la realidad multimediática está llamando a la puerta de la Didáctica y del área de conocimiento donde ésta se integra para poner en entredicho muchos planteamientos y generar una nueva teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje.

En las discusiones sobre si Didáctica y/o currículum, las controversias afloran y a veces las diferencias no son tantas como a primera vista parece. Expresado de

otro modo, las convergencias pueden ser más de las que en la confrontación se manifiestan. En línea de principio subyace la preocupación por encontrar y presentar proyectos que permitan asegurar, facilitar una garantía de éxito en la tarea que tenemos encomendada. Es decir, que nuestro trabajo como profesores encuentre el camino para que el aprendizaje sea exitoso. Ahora bien, los propios conceptos, metas, procedimientos, cambian. Cambian también los sujetos y contextos. Lógicamente estos cambios nos obligan a reconceptualizar el propio objeto de nuestro estudio: la Didáctica y/o currículum. Y es en esta afanosa búsqueda por la luz, cuando acudimos en busca de faros, que iluminan nuestra aportación.

En España, hemos tenido debates lúcidos, apasionados, comprometidos y aportaciones enormemente valiosas. Quienes fuimos formados en la Didáctica tradicional hemos sido sacudidos intelectualmente por los planteamientos de los exponentes del currículum como alternativa. Cuantos, además, hemos conocido y experimentado la escuela como ámbito de aplicación, sabemos de la necesidad de clasificaciones conceptuales y metodológicas para que pueda haber evoluciones homogéneas, enseñanzas y aprendizajes sistematizados y significativos. Y es aquí donde he encontrado en la literatura didáctica alemana una reflexión, que partiendo de la Historia, la Filosofía, la Sociología y la Psicología, haciendo análisis rigurosos de flujos y reflujos, evoluciones y revoluciones, vuelve a pensar en la enseñanza, en sus protagonistas y elementos más inmediatos: profesores, alumnos, centro escolar, ambiente, contexto, recursos y desde donde se busca claridad, ordenamiento, proceso.

La discusión y la práctica, Didáctica y/o currículum, se sustancia, se eleva con la integración. Y no siguiendo el «todo vale» por la carencia de crítica analítica. Se integra por su valor. Coincido con la apreciación del profesor Torres Santomé (1991: 208): «La nueva teoría y práctica curricular no debe descuidar y dejar sin analizar las cuestiones más sociales, más contextuales en las que se enmarcan y cobran sentido los temas más particulares y por tanto los comportamientos y valoraciones de cada persona». Tal vez ahí podamos encontrar puntos de encuentro. Son las cuestiones que, a mi entender, también preocupan al profesor Vega Fuente, cuando con tanta insistencia nos alerta de abrir los espacios de la educación y la reflexión al mundo mal llamado marginal, de la droga, del alcohol, del sida y que Torres Santomé amplía, al del sexo, el feminismo, la interculturalidad, la inmigración y al que el profesor De la Torre (1999: 51) nos lleva a través del kiosko con una propuesta de Didáctica que podríamos denominar, de superación. Él se expresa así:

En eso andaba yo cavilando, sin conseguir una imagen clara y comprensiva de un currículum para el cambio, de un currículum que fuera más allá de la planificación cíclica de objetivos y contenidos. Y en el kiosko intuí cómo la formación continuada ha de venir de la calle, de la ciudad educativa... en suma, del medio culturalmente enriquecido. Que el modelo que buscaba estaba en el kiosko, ese reducido espacio del que se nutren culturalmente gran parte de los ciudadanos, que sirve de punto de referencia y de autoformación... Todo lo podemos aprender con intención indagativa... Existe un modelo. El cambio de estrategia consiste

en que el punto de partida no es el mensaje, finalidades y objetivos, sino el cliente, el alumno.

Tal vez los centros abiertos al entorno y el entorno a los centros como postula en sus investigaciones la profesora Martín-Moreno Cerrillo (1999, 2000) sean el marco para este modelo curricular dejando de ser los centros islas y el currículum, un campo de desencuentro y, mientras, los alumnos mal formándose y los profesores, descontentos.

Estas y otras reflexiones me llevan a contemplar el currículum como parte conceptual y práctica que enriquece el tronco de la Didáctica, y la Didáctica como disciplina universitaria científicamente bien fundamentada y como elemento constitutivo con la Organización Escolar conformadora de un área de conocimiento específico y justificado para integrar y desarrollar posteriores desarrollos en torno a didácticas específicas y/o especializadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J. F. (1995): La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y cómo. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, vol. II. Madrid, Morata, pp. 196-219.
- BENEDITO ANTOLÍ, V. (1987a): *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona, PPU.
- BENNER, D. (1995): *Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Bd.3*. Weinheim. München, Juventa.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1993): El espíritu curricular y el cuerpo escolar: A propósito del Hand-book de investigación curricular de Jackson, *Revista de Educación*, n.º 301. Madrid, MEC.
- (1999): El currículum cómo ámbito de estudio. En J. M. ESCUDERO MUÑOZ (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid, Síntesis
- DENDALUCE, I. (1999): La investigación educativa ante el tercer milenio, *Bordón*, 51 (4), 363-375. Madrid.
- EISNER, E. W. (1979): *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of Schools Programs*. New York, MacMillan.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata (4ª).
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1989): *Proyecto Docente e investigador: Didáctica*. Universidad de Barcelona (Tarragona): documento policopiado.
- GUDJONS, H. (1999): *Pädagogisches Grundwissen*. 6. Auflage. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- GUNDEM, B. B. (1992): Didaktik in Skandinavien, *Bildung und Erziehung*, 45 (2), 189-200. Bonn.
- HAFT, H. y HOPMAN, S. (eds.) (1990): *Case Studies in Curriculum Administration History*. London.
- HAMEYER, U. (1983c): *Handbuch der Curriculum Forschung*. Weinheim.
- (1992): Stand der Curriculum Forschung. Bilanz eines Jahrzehnts. En *Unterrichtswissenschaft H.3*. s. 209 ff.

- HOPMANN, S. y RIQUARTS, K. (1992): Didaktik-didaktikk-didactics. En *Nordeuropa Forum*. Berlin, pp. 21-24.
- (1995): Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1), 3-12.
- JANK, W. y MEYER, H. (1991): *Didaktische Modelle*. Frankfurt-M.
- KANSANEN, P. (1994): *Die Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching (Vortrag beim 22. Kongress Die Deutsche Didaktik und die pädagogische Forschung)*: Ms. Vaasa.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KLAFKI, W. (1977): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. En W. KLAFKI, G. OTTO y W. SCHULZ: *Didaktik und Praxis*, pp. 13-39. Weinheim.
- KLAFKI, W. (1986): Los fundamentos de una Didáctica crítico-constructiva, *Revista de Educación*. Madrid, MEC.
- LENZEN, D. (1995): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek.
- (1997): *Mediengeneration*. Hamburg.
- MENCK, P. (1998): Didáctica cómo construcción de Contenido, *Revista de estudios del Currículum* 1 (1), 21-48. Granada.
- OTTO, G. y SCHULZ, W. (1986): Der Beitrag der Curriculum Forschung. En D. LENZEN (hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.3*. Stuttgart, pp. 49-62.
- PRINCE, J. T. (1892): *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Boston.
- REICH, K. (1977): *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart.
- ROBINSON, S. B. (1971): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied.
- ROSALES, C. (1988): *Didáctica. Núcleos fundamentales*. Madrid, Narcea.
- SARAÚSA (2001): La voz del cambio es permanente, *Escuela Española*, 11.01.2001.
- SCHWAB, J. J. (1983): The Practical 4: Something for Curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239-265.
- STHENHOUSE, L. (1984): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TANNER, D. y TANNER, L. N. (1980): *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, McMillan.
- TORRE, S. de la (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Dykinson.
- (1999): Currículum para el cambio, *Bordón*, 51 (4), 391-415. Madrid.
- TORRES SANTOMÉ, X. (1991): *El Currículum oculto*. Madrid, Morata.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada, Universidad de Granada.
- (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, Mensajero.
- ZAIS, R. S. (1976): *Curriculum: Principles and Foundations*. New York, Harper & Row Publishers.