

CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES: APUNTES PARA UNA TEORÍA SOBRE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM

CONTINUITIES AND CHANGES IN SCHOOL SUBJECTS: NOTES FOR A THEORY ON CURRICULUM HISTORY

Mariano GONZÁLEZ DELGADO

Universidad de La Laguna
mgondel@ull.edu.es

Resumen:

Las teorías sobre cómo podemos analizar el origen y cambio de las disciplinas escolares, su conocimiento o la política curricular, han experimentado un renacimiento y un nuevo interés en el campo de la investigación educativa en España. Dentro del ámbito de la historia de la educación, el concepto de campo (disciplinar o profesional) ha ganado una posición central para analizar dicho objeto de estudio. Esta herramienta metodológica ha servido, en parte, para captar y explicar cómo se producen las continuidades y los cambios de las disciplinas escolares y la propia política curricular. Este trabajo pretende analizar y reflexionar sobre estos aspectos. Primero, se expone el estado de la cuestión y el problema a abordar. Segundo, se analiza el uso que se ha hecho del concepto campo disciplinar y sus características internas. Seguidamente, a través de una serie de estudios recogidos del ámbito internacional, se explican y analizan sus conexiones con los factores externos y su relación con estos elementos. Por último, se exponen algunas consideraciones finales sobre este tema y algunos puntos claves para seguir con la investigación de la historia de las disciplinas escolares y algunos factores que pueden influir en la construcción de las mismas.

Palabras Clave: Disciplinas escolares; Historia del currículum; Campo disciplinar; Cultura escolar; Cambio en el currículum; Teoría de currículum.



Abstract:

This article explores approaches about curriculum history in Spain over the use the field concept. This discussion have been present in the History of Education around the last years. The field concept has been used for explain the change in school subjects, its knowledge, and curriculum policy. This methodological tool has been useful for analyze and explain the continuities and changes in curriculum policy and school subjects. The nature of the contribution of this concept to the study of curriculum change is assessed. The paper try to explain the different problems about the use of field concept within History of Education in Spain. First, I describe the discussion in Spain around this approach. Second, I analyze the use made of the term 'field' and its internal characteristics. Later on, through a serial of international studies, I analyze its connections to external group's people and its relationship with these aspects. Finally, I end up with an outline of the future research for continue to improving this issue.

Keywords: School subjects; Curriculum history; Field; School culture; Curriculum change; Curriculum theory.



1. INTRODUCCIÓN

La Historia del Currículum en España ha experimentado un desarrollo importante en los últimos años dentro del ámbito de la Historia de la Educación¹. A pesar de que se puedan encontrar pocas experiencias o iniciativas en relación a la introducción de la historia del currículum o las disciplinas escolares en el espacio legal de las titulaciones de educación², lo cierto es que dicho impulso ha generado un marco teórico con cierta consistencia e interés desde el que abordar este objeto de estudio. Se han hecho importantes progresos en la adquisición, formulación y construcción de diferentes conceptos que han puesto de manifiesto la particularidad histórica de las disciplinas escolares y la necesidad de estudiarlas en torno a su propia dinámica sociocultural (Viñao, 2006; Cuesta, 2003).

En lo que a este caso específico se refiere, conceptos claves como campo profesional, habitus, código disciplinar, gramática de la escolaridad, cultura escolar o la formulación de diferentes categorías para analizar las continuidades y el cambio del currículum, se han hecho populares entre los investigadores dedicados a dicho objeto de estudio (Viñao, 1996, 2002, Cuesta, 2005, 2006; Cuesta, et al., 2005; Valls Montés, 2002, 2007; Mainer, 2009). De forma más precisa, el concepto de campo (profesional o disciplinar) como herramienta teórica y metodológica se ha erigido como una de las principales propuestas de análisis dentro de la historia del currículum³. Muchos de estos

¹ En los últimos veinte años se han publicado numerosas investigaciones relativas a la historia de las disciplinas, a los libros de texto y a la política curricular. Una revisión de esas principales publicaciones y debates se pueden ver en: Cuesta (1997, 1998); Valls Montés (2001); Viñao (2006); González Delgado (2009). También se pueden destacar, para la consolidación de este objeto de estudio, los monográficos publicados por la revista *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* bajo el título de Historia Social del Currículum (Vol. 11, nº 3, 2007); los trabajos del grupo Fedicaria en las secciones dedicadas 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* (Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, 2002); las investigaciones del proyecto MANES (Puelles Benítez y Tiana Ferrer, 2003) o los trabajos de A. Escolano y otros investigadores sobre *la cultura escolar* (Escolano, 2000).

² Una explicación acerca de las causas de dicha ausencia legal se pueden ver en Viñao (2012).

³ Esto no quiere decir que los diferentes investigadores sobre la historia del currículum compartan absolutamente las propuestas teóricas de unos y otros. De hecho, los miembros del Proyecto Nebraska (Entre los que se incluye R. Cuesta) y otros autores como A. Viñao, tienen diferencias notables en sus teorías. Véase por ejemplo Viñao (2005). Sin ir más lejos, el propio A. Viñao ha indicado en torno al concepto de campo que “quizás una parte del problema estriba en que las categorías y modos de análisis de las disciplinas, en un sentido amplio, no pueden ser necesariamente las mismas cuando el objeto de estudio sean los saberes elementales de la enseñanza primaria que cuando lo sea... las enseñanzas secundarias o universitaria” (Viñao, 2006, 263). En cualquier caso, en este artículo no se especificarán las diferencias entre los diversos autores debido a la falta de espacio y a que este no es el objetivo de este artículo (sobre las diferencias entre las perspectivas utilizadas en España se puede consultar, González Delgado (2009).



historiadores de la educación han utilizado este concepto para intentar dar una explicación de las continuidades en el currículum y las disciplinas escolares y poder desentrañar así una realidad que es compleja de explicar: cómo se reproducen y modifican los conocimientos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las jerarquías dentro de las disciplinas y currícula escolares.

Sin embargo, estas líneas maestras acerca de una teoría sobre la historia del currículum todavía albergan, creemos, una serie de planteamientos que necesitan ser matizados y ampliados. Los enfoques que intentan explicar por qué los *currricula* están sujetos a una serie de continuidades y cambios en diferentes momentos históricos, siguen estando asociados a una visión sobre la cultura y la acción social que ha tendido a soslayar un enfoque más complejo sobre los campos disciplinares. En muchas ocasiones, las propuestas tienden a sobredimensionar los factores internos de la cultura escolar, así como el poder socializador de las tradiciones de los campos, y han tratado de forma secundaria el grado de influencia de las fuerzas externas a la hora de entender el cambio de las disciplinas escolares. En el mejor de los casos, se mueven de forma vacilante entre ambos elementos. En diversas ocasiones, esta herramienta metodológica ideada por P. Bourdieu (2000), se ha visto limitada debido a que no se han tenido presentes las propias explicaciones y advertencias del sociólogo francés (Bourdieu, 1995). Con cierta frecuencia, las dinámicas internas de los propios campos disciplinares no han sido conectadas con las luchas internas y las presiones externas que sufren los mismos. El resultado ha sido tener que idear elementos sobre el cambio del currículum externos al propio concepto de campo y dejar a este con una propiedad central (aunque no exclusiva) de carácter ampliamente reproductor.

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre estos dos aspectos. El primer elemento, trata de concebir de un modo diferente la categoría indicada y señalar una serie de cuestiones respecto a la misma. Esta concepción matizada, por otro lado, hace posible la apertura hacia el segundo elemento: desarrollar una propuesta que intente canalizar y especificar mejor la importancia que determinados aspectos externos pueden tener en la definición, continuidad y cambio de las disciplinas escolares y del propio currículum. Esto nos puede brindar una forma de mirar las continuidades y cambios del currículum de otra forma. Una mirada, que no tiene que ir a observar o extraer dicho cambio a través de estructuras de carácter abstracto o que se producen al margen de los principales actores educativos. Aunque estos dos elementos no proporcionan una teoría completa del cambio del currículum y las disciplinas escolares, sí nos ofrecen una forma distinta de concebir el mismo y la manera en que se construyen los propios conocimientos escolares.

Esta tarea se llevará a cabo a través de una serie de pasos. En primer lugar, se presenta el problema a abordar. De forma sintetizada, se indican las principales formas en que se ha utilizado la fórmula de los campos disciplinares en España. Se identifica lo que, se entiende, ha supuesto un problema para explicar las continuidades y cambios del



currículum. En segundo lugar, a través de una serie de debates que han surgido dentro de la historia del currículum, se analizan algunas de las peculiaridades de los campos disciplinares. A través de diferentes investigaciones que han observado sus características internas, se puede matizar mejor la influencia de la tradición y los impulsos socializadores del concepto de código disciplinar y cultura escolar. A su vez, dichos aspectos nos permiten conectar esos elementos internos de los campos disciplinares con las influencias externas en los mismos. De esta forma, en el tercer punto, se introducen una serie de estudios sobre el currículum desde otras fronteras (poco conocidos en España), que han intentado observar cómo influyen los elementos externos sobre el mismo y así matizar algunas de las propuestas españolas. Estos ejemplos de investigación nos pueden servir para entender mejor la relación de los campos disciplinares con los actores externos al mismo. Sostenemos que en tales estudios existe una base para rechazar una visión excesivamente rígida de la naturaleza de las disciplinas escolares. Por último, se exponen algunas consideraciones generales y, de manera breve, algunas pistas y elementos clave para seguir con este tipo de investigaciones.

2. EL PROBLEMA: EL ANÁLISIS DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES EN ESPAÑA EN TORNO AL CONCEPTO DE CAMPO

El principal avance de la historia del currículum en España en los últimos años ha sido la formulación de un concepto teórico como el de campo disciplinar. La importancia del mismo surgió a raíz de una serie de observaciones dentro del debate historiográfico sobre el análisis de los libros de texto. Lejos de partir de un aparato conceptual y teórico explícito sobre el propio campo de la materia escolar objeto de estudio, los libros de texto eran estudiados de forma ajena a la realidad cultural del propio campo escolar. En diversas ocasiones, A. Viñao, R. Valls o el propio R. Cuesta, insistieron en la necesidad de modificar esta cuestión y estudiar los libros de texto desde el campo disciplinar o la historia de las disciplinas y no al contrario (Viñao, 2001, 2006, 2012; Valls, 2001; Cuesta, 1997, 2003).

La razón de modificar esta característica teórica recaía en que los contenidos de los libros de texto (su origen, jerarquía o transformaciones) y la propia cultura escolar, no podían explicarse exclusivamente como un “epifenómeno o producto de aquellos condicionantes externos [sociales y económicos] a cuya reproducción y consolidación servía” supuestamente el sistema escolar (Viñao, 1996, 167). Este aspecto era mucho más complejo. La cultura escolar y las propias disciplinas (aspecto que crea y forma parte de la propia cultura escolar) tienen una dinámica interna propia, “una cultura específica, relativamente autónoma y explicable a partir de ella misma” (Viñao, 1996,



168)⁴. Esto no quería decir, por supuesto, que dichos condicionantes contextuales no ejerciesen alguna influencia en el sistema escolar. El problema radicaba en que no se podía considerar a la escuela exclusivamente como un sistema ideado e impuesto por unos grupos sociales a otros con el fin de dominarlos desde el punto de vista ideológico. Esto ofrecía, en muchas ocasiones, una visión del sistema escolar como un elemento totalmente dependiente de los poderes externos y como una realidad sin una cultura con carácter propio. La cuestión era que el sistema educativo y las propias disciplinas del currículum tenían que ser entendidas como una esfera con sus particularidades culturales específicas. Una construcción sociocultural con sus propias rutinas, *tradiciones inventadas*, normas y prácticas que habían sido sedimentadas a lo largo de distintas épocas históricas (Viñao, 2002).

En este mismo sentido, desde el Proyecto Nebraska (Fedicaria), R. Cuesta señaló la necesidad de conectar el estudio del currículum desde una visión que tuviese en cuenta las propias características de la escuela (Cuesta, 1997). De esta manera, el currículum debía pasar a ser entendido como una operación de codificación que contiene un conjunto de ideas, discursos y prácticas que rigen la producción y distribución del conocimiento escolar. Se trata, entonces, de una construcción social (Cuesta, 1998, 8). Una tradición que es una invención sociocultural generada históricamente a través de los elementos estructurales internos y externos al propio ámbito escolar. Por tanto, la forma de captar cómo se construye, evoluciona y cambia una determinada disciplina escolar es a través de la descripción y el análisis del propio campo disciplinar. Es ahí, en primer lugar, donde se deben observar las jerarquías, los procesos de socialización y prácticas docentes que hacen que los conocimientos se reproduzcan, se establezcan y que incluso resistan al paso del tiempo ante determinados cambios políticos y económicos. Estos elementos propios de las disciplinas escolares fueron conceptualizados bajo el nombre de código disciplinar. Un concepto que se gestó a través de una mirada particular de las categorías bourdieanas de *campo* y *habitus* (Cuesta, 2003, 11).

A partir de aquí, las disciplinas escolares comenzaron a ser estudiadas como un producto más de la cultura escolar. Se señaló, con insistencia, que las mismas constituían “una modalidad más de las formas de hacer y pensar sedimentadas en el tiempo en forma de regularidades institucionales” (Viñao, 2012, 115). Eran el producto de una realidad que se configuraba en el seno de las instituciones escolares. Por tanto, tenían un carácter más o menos excluyente, cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias (Viñao, 1996, 178). De esta manera, a través de su configuración, las disciplinas escolares se iban constituyendo como marco acotado a unos determinados profesionales acreditados. Por ello, dichos profesionales controlaban la definición de los contenidos escolares, e incluso controlaban la formación de los herederos del campo. A partir de unas formulaciones expuestas por A. Chervel (1991),

⁴ Para ver la evolución y los debates dentro de la historia de la educación en este sentido, se puede consultar: Viñao, (2008) y McCulloch (2011).

las disciplinas escolares fueron observadas como un fenómeno o hecho eminentemente creativo del sistema escolar (Viñao, 1996, 178).

Este proceso fue captado como un aspecto en continua construcción que se dirimía de forma amplia a través de conflictos, negociaciones, imposiciones o acuerdos entre los diversos especialistas dentro de cada campo y las relaciones de poder académico existentes en el mismo (Viñao, 2012, 115). En este sentido, otro elemento que se entendió como central a la hora de explicar cómo se configuraban las disciplinas escolares y sus continuidades, tenía que ver con la necesidad de observar los principales profesionales (profesores) que estaban adscritos a determinados campos disciplinares. El control ejercido por los personajes más destacados dentro de dichas disciplinas podría explicar mejor cómo se constituyen las mismas y sus continuidades. De ahí, la importancia que en este tipo de estudios han ido adquiriendo la investigación de los principales nombres dentro del campo (Cuesta, 1997; Carrillo Gallego, 2004; Bermúdez Abellán, 2005): su formación, titulaciones, oposiciones y carrera docentes, historias de vida del profesorado, etc. “La historia de cualquier disciplina exige, pues, como tarea previa o paralela, una prosopografía de quienes componen el campo disciplinar” (Viñao, 2012, 117).

Por otro lado, esto no quiere decir que las disciplinas escolares se produjesen de forma aislada o en abstracto. Su construcción y configuración también remite directamente a las formas de la propia organización escolar. La configuración del currículum solo es entendible, se indicaba, en la relación que se establece entre las disciplinas escolares y en las propias particularidades de los sistemas educativos. Por ello, se insistió en la importancia que tenían para su estudio insertar dichas disciplinas con los procesos más amplios que configuran los sistemas escolares: los procesos de sistematización», «segmentación vertical y horizontal de los sistemas educativos y las fuerzas internas que los conforman, como por ejemplo las presiones propedéuticas (Viñao, 2012, 116).

Esto no implica que los principales investigadores de este objeto en el contexto español no hayan tenido en cuenta las presiones externas en el plano teórico. Evidentemente, han indicado que los campos disciplinares son relativamente autónomos. En diversas ocasiones, pueden sufrir modificaciones desde instancias políticas o en relación a los contextos económicos. Por otro lado, también se ha reconocido que las disciplinas escolares no pueden ser captadas como compartimentos cerrados e independientes. Las diferentes disciplinas están en contacto entre sí y generan “prestamos e influencias entre ellas” (Viñao, 2006, 265), que hacen que sus definiciones puedan desarrollarse de forma paralela. El problema es que al captar dicha realidad desde un modelo de campo excesivamente vinculado a la comprensión de la configuración de las disciplinas escolares y sus continuidades como un elemento que remitía directamente a la cultura escolar y al campo disciplinar, fue muy complicado conectarlas con las influencias externas al propio campo. Las presiones directas que reciben los campos disciplinares



desde otros actores implicados en el ámbito educativo son centrales a la hora de hacer ver cómo se producen las continuidades y los cambios en el currículum. Muchas veces, el reconocimiento de la autonomía relativa de los campos disciplinares se explicitaba como un argumento *ad hoc*. Una afirmación de principio que luego era complicada insertar en los propios estudios. Al ver que una de las características principales de los campos disciplinares es su propia lógica constitutiva, es difícil observar cómo se vinculan los mismos a los diferentes discursos que se generan de puertas a fuera del propio campo. Sobre todo si tenemos en cuenta que los profesionales que lo componen están socializados y desarrollan sus acciones de forma coherente e integrada a las ideas, valores, tradiciones, discursos, contenidos, prácticas y rutinas del código disciplinar de cada materia escolar en cuestión.

Quizá, el problema tenga que ver también con el momento en el que se asimilaron los trabajos británicos sobre la historia del currículum en España. Como sabemos, la historia del currículum británica empezó a penetrar en nuestras fronteras a principios de los años noventa (Goodson, 1991). Las investigaciones que se conocieron estaban, en realidad, centradas en un debate muy particular del contexto inglés. En la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX, el texto más influyente en Gran Bretaña fue el trabajo de I. Goodson, *Schools Subjects and Curriculum Change* (1982)⁵. No obstante, a finales de esa década las líneas generales de este trabajo, junto con las tendencias y marco teórico de la propia historia del currículum, se habían puesto en cuestión (Walker, 1983, Lawn, 1986). De hecho, como ha señalado G. McCulloch, se criticó que la historia del currículum se centrara en exceso en los contextos sociales. Pero también que, para entender su construcción, el estudio de las disciplinas escolares se dirigiese a los campos científicos de referencia. Se reivindicó la necesidad de que estos investigadores se centraran más ampliamente en estudiar la naturaleza interna de la educación o «jardín secreto». Todo aquello que remitiera a la influencia del profesorado en la configuración del mismo, comenzó a ocupar un lugar central: historias de vida, sus identidades profesionales o la interacción entre el personal docente (McCulloch, 1996, 56; Franklin, 1999, 2008, González Delgado, 2013b). Además, hay que sumar la influencia de la historiografía educativa francesa. La importancia que los académicos franceses dieron también al tema de la cultura escolar para captar y comprender las disciplinas escolares, fue capital para que desde España se hiciese hincapié en que las disciplinas eran una de las “creaciones espontáneas y originales del sistema escolar” (Chervel, 1991, 69).

Todas las características descritas anteriormente, conformaron una mirada particular hacia las disciplinas escolares. El problema básico de estas formulaciones estriba en la propia concepción de campo disciplinar. Como ha indicado M. S. Archer, quizá la acción de los individuos dentro de los campos sea mejor entendida como un elemento de interacción constante entre los diferentes miembros (Archer, 1996). Los campos

⁵ Sobre la influencia en España de estos últimos trabajos de I. F. Goodson, se puede consultar: Rifa Valls (2005); Viñao (2006) y Cuesta (1997).

disciplinares se pueden estudiar mejor como fenómenos que son el producto de luchas, negociaciones, alianzas o conflictos heterogéneos y contradictorios entre sí. Pero no sólo en el ámbito interno. Las alianzas también remiten a aquellos miembros del campo que buscan apoyos en grupos sociales externos al mismo para modificar sus contenidos, formas de enseñar o status dentro del propio currículum.

La forma de salir de este atolladero teórico, es rechazar la idea de un campo centrado en un código disciplinar basado en sus efectos socializadores como punto central y comenzar a observar los mismos como elementos *multi-integrados* (Archer, 1979; Martín Criado, 2010). El sistema educativo, al ser un elemento central para la estrategia de diferentes actores en la búsqueda de un mejor status social, distinción o de adquisición de credenciales, está sujeto a presiones constantes para intentar que los objetivos de los diferentes grupos sociales se cumplan. Todo ello, multiplica las presiones para adaptar los sistemas educativos y sus *curricula* a intereses muy diversos. Esta multi-integración, disminuye la dependencia de las disciplinas escolares a un solo grupo dentro del campo. Con mayor asiduidad, los miembros que componen estos campos disciplinares tratan de buscar alianzas internas y externas para modificar éstos en función de sus intereses. Por otro lado, esa búsqueda de alianzas también puede limitar su autonomía relativa. De esta forma, las disciplinas escolares, como ha indicado Martín Criado para el campo escolar, conjugan reproducción y cambio (Martín Criado, 2010, 189). Para entender cómo se modifican o permanecen estables las disciplinas escolares, no podemos estudiar de forma central solo la lógica interna de las mismas. En realidad, muchas de las luchas que se producen en dichos campos, están ligadas constantemente a factores externos. La autonomía de las disciplinas del *currículum* van siempre vinculadas a su inserción en ámbitos más amplios o que escapan a la cultura escolar. Esa autonomía relativa de los campos es importante, sí, pero varía históricamente. En este sentido, quizá sea mejor pensar la dinámica de los currícula como un proceso que se modifica constantemente, a la vez que se producen procesos de continuidad debido a las relaciones de poder en su interior y exterior.

Es cierto que lo indicado hasta aquí ha sido comentado en algunos casos por los autores españoles que hemos citado. Muchos de los argumentos que ellos han expuesto son esenciales para comprender la construcción social del currículum. No obstante, al partir de una naturaleza concreta sobre la propia visión de la cultura escolar, la interacción entre los diferentes actores educativos y aún entre éstos dentro de los mismos grupos quedaba en un segundo plano. Esto no quiere decir que en dicho enfoque las prácticas de los actores no se tuviesen presente. El inconveniente se encuentra en que el marco proporcionado es factible para entender las continuidades, pero el cambio de la política curricular y sus disciplinas son difíciles de canalizar dentro de esta perspectiva teórica.



3. LA CONFIGURACIÓN DE LOS CAMPOS DISCIPLINARIOS: ALGUNOS COMENTARIOS Y DEBATES

El currículum se puede observar como un complejo hecho social o esfera que detenta una legalidad propia. Como varios de los autores más arriba citados han señalado, las disciplinas escolares y el desarrollo de las mismas tiene que ver en un primer momento con los aspectos internos y con los condicionantes del propio campo disciplinar (Viñao, 2002, Cuesta, 2003). Lejos de buscar sus orígenes en genealogías externas a los propios debates dentro del sistema escolar, en primer lugar se tiene que mirar hacia la composición de los intereses centrales de la propia materia en cuestión. Como ha puesto de manifiesto E. Martín Criado para el concepto de campo, "... la metodología no comienza preguntándose por las funciones que cumple un ámbito determinado, sino describiendo el entramado de relaciones internas y con esferas y poderes externos que se anudan en un ámbito social concreto" (Martín Criado, 2008, 14).

Por este motivo, el currículum no puede explicarse exclusivamente por una determinación de las estructuras de carácter económico o político. Las disciplinas tienen una dinámica propia que, en ciertos casos, solo puede explicarse a través de la misma, "aunque determinadas capas sociales o intereses económicos incidan en ellas" (Martín Criado, 2010, 167). Este aspecto es importante para comprender la génesis y evolución de las diferentes materias escolares. Esta autonomía relativa de los campos disciplinares nos permite entender fenómenos como la constante reiteración de la división del pasado en edades (Antigüedad clásica, Moderna, Contemporánea, etc.) dentro de la disciplina de Historia, como señala R. Cuesta (Cuesta, 2003). Es decir, contenidos escolares que presentan un ritmo muy distinto al de cualquier transformación social más general.

En este sentido, J. Prytz ha presentado una investigación bastante interesante sobre la historia de las matemáticas en Suecia (Prytz, 2012). Centrado en investigar los cambios que se habían producido en la geometría de educación primaria entre 1900 y 1960, este autor pudo constatar que los debates externos al campo disciplinar que reivindicaron un mayor acercamiento de sus contenidos a las necesidades de la ciencia y el desarrollo industrial (ideal realista) no tuvieron un gran impacto en su currículum. (Prytz, 2012, 584).

Por tanto, los cambios sociales generales (económicos, políticos o sociales) no producen, per se, un tipo concreto de matemática escolar. Tampoco cambian de manera directa a las matemáticas como ciencia. Debemos entender que tales transformaciones sociales pueden posibilitar un incentivo para el cambio en el sistema escolar pero no se pueden derivar de ellas, con gran detalle y directamente, las modificaciones de sus contenidos (Prytz, 2007 y 2012). No debemos pensar el cambio y las continuidades de las disciplinas escolares tal y como lo han hecho los miembros del Proyecto Nebraska. Las disciplinas escolares no se modifican por un Modo de Educación (Cuesta, 2005),



sino cuando se establece una alianza entre algunos miembros de un campo disciplinar y los que están fuera, con el objetivo de destronar a quienes ocupan la posición hegemónica⁶. Son los propios miembros de un campo disciplinar, en ciertos casos, los que pueden facilitar la entrada de las reivindicaciones externas. Aunque no siempre es así. En el siguiente punto volveremos sobre esto. Por ello, este autor ve en el concepto de campo la forma de salir de este galimatías.

De hecho, el propio J. Prytz ha indicado que, esto no quiere decir que dichos debates públicos en torno a la geometría no fuesen importantes para modificar el campo disciplinar. Presentar a la geometría como un elemento estático y dominado únicamente por la tradición es engañoso (Prytz, 2012, 587). El problema fue que, hasta los años sesenta del siglo XX, las protestas y exigencias que se produjeron en el debate público, se habían concentrado excesivamente en objetivos generales y no habían puesto énfasis en las cuestiones “metodológicas y de contenidos” (Prytz, 2012, 586). A partir de la primera mitad de la década de los sesenta, los debates públicos modificaron su estrategia. Los contenidos basados en la geometría euclidiana comenzaron a ser criticados y la matemática moderna pudo penetrar en el currículum de matemáticas a raíz del apoyo que fue encontrando en el propio campo disciplinar (Prytz, 2012, 587). El enfoque planteado sobre esta cuestión ha sido la de pensar en diferentes ámbitos en la toma de decisiones. Una esfera central de *carácter político* (que incluye, por ejemplo, un parlamento y un gobierno); un campo de la *administración local* (por ejemplo, una junta escolar nacional), donde grupos sociales toman decisiones acerca de la educación; y otro tipo de esfera que comprende todos *los maestros* que toman decisiones a medida que planifican y llevan a cabo la enseñanza (Prytz, 2012, 589).

Dicho de otro modo, los campos disciplinares son un elemento sujeto a realidades o contextos diversos. Como ha señalado E. Martín Criado, la autonomía relativa de un campo, “... no significa ni ausencia de jerarquías ni aislamiento respecto de la sociedad ni completa independencia frente a poderes externos, sino retraducción de los poderes y determinaciones externas en función de la estructura y dinámica del campo” (Martín Criado, 2010, 168). Esto es una cuestión de grados y se tiene que estudiar y contrastar empíricamente según las épocas históricas. Las propiedades y autonomía de los campos y, en concreto, el mantenimiento o cambio de determinados contenidos escolares son redefinidas constantemente en las luchas. Aunque se puedan producir en el interior del campo, dichas luchas remiten o pueden buscar alianzas con sectores y poderes externos.

En relación con esta cuestión, otro aspecto central de los campos que no se ha puesto tan de manifiesto desde el análisis de las disciplinas escolares en España, es que esa legalidad propia no implica necesariamente una acción coherente e integrada por parte

⁶ Una crítica notablemente consistente a los modos de educación nebraskianos, se puede observar en: (Viñao 2009).



de sus miembros. Las relaciones conflictivas tanto en el interior de un campo disciplinar como en la relación con otros ámbitos, también son centrales. De esta manera, las distintas disciplinas escolares y el propio currículum no pueden considerarse como instrumentos que cumplen una función de mantenimiento con la tradición que la constituyó. Una vez instituido, un currículum y las disciplinas que lo comportan, establecen múltiples relaciones con otros sectores sociales que dan lugar, por la implicación y superposición de un amplio conjunto de dinámicas y estrategias, a efectos que los propios miembros de un campo no pueden controlar en todos los casos.

De hecho, en diversas ocasiones, las presiones que se ejercen desde instancias externas o desde la relación que se da entre las disciplinas escolares, no puede ser mitigada por los actores que forman parte del campo. De esta forma, a pesar de que se ha repetido en diferentes ocasiones que los campos son lugares acotados a los especialistas que repelen a los profanos que quieren introducirse en el mismo, la cuestión tampoco se puede dar como un elemento definitivo una vez y para siempre. Es obvio que una disciplina escolar es el resultado de la elaboración de unos conocimientos cada vez más complejos. En diversas ocasiones, son poco accesibles a los profanos que no controlan los contenidos que en ellos se imparten. (Martín Criado, 2008, 16). Sin embargo, debemos tener presente que esta cuestión no está clara en todos los casos.

Una investigación que realizó S. J. Ball sobre la disciplina de lengua inglesa en el primer tercio del siglo XX en Inglaterra nos puede ayudar a aclarar este aspecto. La disciplina de lengua inglesa sufrió una serie de problemas e incursiones por parte de otros profesionales a lo largo de los años que van desde 1920 hasta 1940. Sus contenidos estaban compuestos principalmente por literatura clásica (autores griegos, filósofos, etc.). A pesar de que la Asociación de lengua inglesa sugirió un cierre social a otros profesionales, la materia de inglés fue considerada como una asignatura que muchos profesores de diferentes disciplinas eran capaces de enseñar. En este sentido, la materia de lengua inglesa fue particularmente vulnerable a las incursiones y solapamientos con otro tipo de expertos: los historiadores, principalmente. Debido a la presión que los padres ejercieron para distinguir a sus hijos de alguna manera en el escalafón social y la influencia que la red de *Public Schools* tenía sobre el territorio educativo británico, los contenidos de lengua inglesa no pudieron ser cerrados a los profanos (Ball, 1982, 10-11). Los límites externos, las presiones y alianzas de determinados públicos y audiencias, jugaron un papel fundamental en la selección de contenidos de dicho currículum. Una presión y poder que no pudo ser atenuado por los miembros del campo.

El pasaje sugiere que la dinámica de las disciplinas escolares está en constante movimiento: es un entramado inestable de interdependencias (Martín Criado, 2010, 192). Es difícil establecer un *a priori* sobre una disciplina escolar. En cada caso concreto y en cada momento histórico su autonomía varía y la definición de su conocimiento especializado también. Los desajustes son constantes a lo largo de su

construcción. Por este motivo, como los campos están relacionados con el resto de configuraciones y están conectados de alguna forma, “se impone limitar, en cada caso concreto, el conjunto de relaciones a estudiar: seleccionar dimensiones pertinentes para el análisis, establecer en qué espacios del entramado se va a profundizar, delimitar tramos históricos concretos” (Martín Criado, 2008, 31). No se puede agotar todo el conjunto de causas que explican la configuración de los *curricula*. Por ello, es necesario observar que el uso del concepto de código disciplinar debe ser matizado en diversas ocasiones.

Por otro lado, como ya hemos indicado, otro aspecto que ha sido central para el estudio de las disciplinas escolares es la investigación de la prosopografía o miembros principales que conforman el campo. En realidad, existen multitud de estudios que apoyan esta perspectiva que ha tenido bastante importancia en España. Desde EEUU, por ejemplo, una parte importante de los investigadores sobre la materia de Ciencias Sociales (*Social Studies*) han señalado que este ha sido “uno de los enfoques más prometedores o usados para la historia de los estudios sociales” (Woysner, 2006, 25)⁷. Sin embargo, algunos de estos trabajos revelan también que las influencias sobre la construcción de dicha disciplina curricular no solo tiene que ver con los autores de los libros de texto. También es importante atender a los principales intelectuales del mismo. Figuras que han estado relacionadas con comités nacionales de educación o como directores generales de alguna instancia externa al propio campo (Kliebard, 1986; Mainer y Mateos, 2011). A pesar de la importancia que pueden tener estos grandes personajes, las influencias sobre las disciplinas escolares no se deben agotar en este aspecto. R. W. Evans (2003 y 2004), por ejemplo, ha indicado que los estudios bibliográficos pueden resultar interesantes, pero quizá la mejor forma de captar las continuidades y los cambios del currículum es a través de la lucha que determinados debates sociales y grupos sociales específicos en torno al campo han establecido entre sí. De hecho, la propia C. Woysner ha realizado una crítica similar a este tipo de estudios, resaltando que el campo puede entenderse mejor a través de la exploración de la influencia que los “movimientos por los derechos civiles o postmodernistas” (Woysner, 2006, 31) han podido tener en los estudios sociales⁸. Precisamente, este aspecto nos remite directamente a otra de las características que son centrales en los campos disciplinares: su relación con los diferentes grupos sociales externos.

⁷ Respecto a la importancia del estudio de las grandes figuras académicas sobre este campo, véase: Lybarger (1991); Saxe (1992); Whelan (1997) o Stallones (2002). Una mayor información sobre este tema puede ser encontrado en Woysner (2006, 24-28).

⁸ Sobre la importancia que los movimientos por los derechos civiles u otro tipo de elementos de la comunidad (*Community*) han podido tener en los *curricula*, puede verse los interesantes trabajos de B. M. Franklin (2004 y 2010).

4. ¿AUTONOMÍA RELATIVA DEL CURRÍCULUM Y LAS DISCIPLINAS ESCOLARES? ALGUNOS EJEMPLOS PARA ENTENDER CÓMO SE PRODUCEN LAS CONTINUIDADES Y LOS CAMBIOS

Evidentemente las disciplinas escolares y la propia política curricular ostentan una autonomía relativa respecto a las presiones que los contextos sociales, políticos y económicos pueden ejercer en ciertos momentos. A pesar de ello, la autonomía relativa de los campos disciplinares no es un elemento que pueda sustentarte una vez y para siempre. Esta está sujeta a diversas modificaciones que se tienen que comparar empíricamente en diferentes épocas históricas. El problema, dentro de la historia del currículum en España, es que la autonomía relativa de los campos disciplinares se ha constituido como una afirmación de principio. En la medida en que las disciplinas escolares fueron observadas como una realidad constitutiva propia de la cultura o la gramática de la escolaridad, pero al mismo tiempo se aceptaba que los contextos indicados anteriormente ejercían alguna influencia dentro de los propios campos disciplinares, fue muy difícil explicar cómo influía ese elemento externo dentro de las materias del currículum. Sobre todo si los contenidos de dichas disciplinas escolares eran una construcción propia e interna de las culturas escolares.

La estructura de un campo disciplinar está ligada a las luchas y dinámicas anteriores y será modificada por las posteriores (Martín Criado, 2008). Por tanto, la tradición de los campos y su construcción histórica solo puede comprenderse como resultado de un proceso de interacción constante entre sus conflictos externos y sus luchas o alianzas con los externos. En ciertos momentos, las disciplinas pueden desarrollar sus diferentes elementos (contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje o formas de evaluación) de forma paralela o aparentemente distante a los conflictos sociales. Mientras las disputas internas de los campos permanezcan en estado latente en algún momento, su autonomía puede verse inalterada o aumentada. Sin embargo, a medida que se producen conflictos por presiones externas o internas, su cohesión disminuye y convierten a las disciplinas escolares en un lugar de confrontación de influencias múltiples (internas y externas) entrelazadas. Su relación con los contextos sociales, políticos y económicos se puede manifestar después de un avance de los diferentes campos de forma separada. No en vano, una vez tal o cual disciplina escolar utiliza algún argumento extraído de las presiones externas para modificar alguno de sus elementos, se convierte en campo acotado para la intromisión de grupos externos a ellas. Por tanto, las disciplinas escolares son fenómenos sociales que se construyen a través de causas múltiples. Su definición hay que buscarla en el entramado de relaciones más próximos (debates internos de los campos disciplinares), pero también en la relación que estos establecen con actores sociales más generales.

Una investigación desarrollada por M. González Delgado (2013a) en torno al cambio de la política curricular y los contenidos de Ciencias Sociales en España entre 1970-1990, ha puesto de manifiesto estos aspectos. Estos dos fenómenos modificaron sus

estructuras a causa de los debates que habían tenido lugar en el seno de los ámbitos del profesorado, pero también en la evolución de diferentes contextos sociales. En un principio, las críticas lanzadas contra la Ley General de Educación (LGE) desde instancias del profesorado y otros grupos sociales, se desarrollaron de forma autónoma (aunque mediadas en ciertos casos por dinámicas externas). Sin embargo, a medida que las presiones sobre el sistema educativo y los diferentes grupos sociales se relacionaron entre sí, sus críticas sufrieron una unificación. Cuando comenzó la construcción de la siguiente política curricular (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), las reivindicaciones lanzadas desde los contextos políticos, económicos y culturales estaban en relación con las demandas de amplios grupos del profesorado. El resultado fue una modificación de la política curricular y de los contenidos de Ciencias Sociales, que transformaron el espectro de la idea sobre la igualdad de oportunidades en educación. Mientras que en los años setenta la igualdad escolar estuvo asociada a la variable clase social y este aspecto fue determinante para construir las políticas educativas, en las décadas posteriores los sujetos y categorías sociales fueron modificados. El género, el multiculturalismo o las cuestiones identitarias se habían erigido como el elemento central sobre el que construir la justicia social y educativa. Por tanto, la modificación del currículum había sido consecuencia de una serie de procesos de carácter multicausal. El cambio del currículum no se podía entender sin las alianzas, relaciones, conflictos y luchas que se habían establecido entre los diferentes grupos relacionados con el universo educativo (González Delgado, 2013a).

En este sentido, como se desprende del trabajo de González Delgado, las luchas internas de los campos disciplinares están mediadas e intercaladas por contextos externos. Contextos que no se imponen de forma abstracta, sino en la medida que algunos grupos dentro del campo buscan apoyos en ellos e introducen sus demandas de alguna forma. No podemos perder de vista, por otro lado, que el origen de la historia del currículum en Gran Bretaña fue resaltar este tema. Para muchos de los principales representantes del campo, la clave para entender la estratificación del conocimiento del currículum escolar fue observar este en relación con los conflictos y entramados sociales (McCulloch, 1988, 303). Los fenómenos, sobre todo, de carácter político y social fueron observados como una cuestión central para entender la configuración de las disciplinas escolares. Estos historiadores y teóricos del currículum hicieron énfasis en señalar que la interacción que se produjo entre diferentes grupos respecto al desarrollo del currículum, reflejaron el carácter público y relacional entre educación y sociedad (McCulloch, 1988, 305).

De hecho, un enfoque general del cambio curricular a lo largo del siglo XIX y XX en Gran Bretaña elaborado por P. Gordon y D. Lawton se basó sobre la visión de que, el cambio del currículum fue el resultado de un complejo patrón de interacción entre



influencias individuales y procesos generales de cambio social, político y económico (Gordon y Lawton, 1978, 2). Pero quizá, quien puso mayor puntualización sobre la importancia de tales fenómenos sociales en la construcción del currículum fue D. Layton (1973). En uno de los primeros enfoques en estos términos sobre la historia del currículum, este autor demostró que las decisiones político-administrativas que tuvieron lugar a finales de 1850, cimentadas bajo una variedad de razones sociales y políticas, constituyeron un proceso crucial para entender la naturaleza del currículum de ciencias en las escuelas inglesas. Tanto es así, que D. Layton insistió en la importancia de este hecho en la construcción de la ciencia escolar y la “insignificante importancia de los factores escolares en el resultado de la innovación y cambio del currículum” (Layton, 1973, 160).

Esta forma de interpretar las continuidades y los cambios del currículum y las disciplinas escolares, está lejos de agotarse en los primeros trabajos de este objeto de estudio. En los últimos años, desde EEUU, también se pueden observar investigaciones que inciden sobre este tema. R. W. Evans, quizá sea uno de sus principales exponentes. En una investigación sobre los orígenes del currículum de los nuevos estudios sociales (*new social studies*), expone como esta disciplina estuvo “en última instancia ligada inexorablemente a la estructura de seguridad nacional de Estados Unidos durante el contexto de la Guerra Fría” (Evans, 2011, 218, 219).

Sin embargo, la importancia que los fenómenos sociales generales (y en concreto la Guerra Fría) han tenido sobre el currículum no termina en las disciplinas ligadas a las ciencias sociales. En diferentes ocasiones se ha señalado que la naturaleza de las disciplinas de ciencias sociales es distinta a las ciencias naturales. En estas últimas, se podría observar mejor hasta qué punto está en juego la autonomía de las mismas. Esto puede ser cierto hasta un punto. Aunque, como ya hemos indicado, autonomía no implica ni igualdad entre todas las posiciones ni ausencia de relación con poderes externos (Martín Criado, 2008, 18). J. L. Rudolph, en un estudio titulado *Scientist in the Classroom* (2006), investigó el cambio del currículum y las disciplinas de ciencias naturales en EEUU durante las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX. 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. El prominente esfuerzo del Gobierno Federal, unido a una élite académica de científicos, produjo importantes cambios en los currícula escolares de los *High Schools* estadounidenses. El cambio y legitimación de las ciencias escolares, tanto en sus aspectos de enseñanza-aprendizaje como de sus contenidos, no puede entenderse sin los debates y luchas del contexto de la Guerra Fría⁹.

⁹ Muchos otros estudios como los de G. DeBoer (1991), G. Gooday (1991), D. Donahuge (1993), o R. Kargon y S. Knowles (2002), ponen de manifiesto este aspecto. Los orígenes del currículum de ciencias

De forma más concreta, lo importante a reseñar es que en diferentes momentos históricos es necesario indicar en qué consiste la autonomía de un campo disciplinar. Más que ser fruto de un fenómeno eminentemente creativo y original del sistema escolar, las disciplinas que conforman el currículum son el resultado de una intensa relación entre los miembros del campo y las presiones que se pueden ejercer desde el ámbito político u otras esferas sociales. Diferentes dimensiones que no siempre se encuentran al mismo nivel o tienen las mismas posibilidades de ejercer su poder en la construcción de una disciplina. En diversos momentos, las disciplinas están más desarrolladas por los especialistas del campo, pero en otros sus características tienen más que ver con la influencia de las fuerzas políticas o con determinados estados de lo que es legítimo en los debates sociales. Una relación entre dimensiones que también se puede producir más o menos de forma paralela.

Este último punto tiene un interés notable para comprender el cambio y las continuidades de las disciplinas escolares. ¿Hasta qué punto una disciplina puede soportar el estado de lo que es legítimo en una sociedad en un determinado momento? Nos referimos aquí, no a la situación o la presión ejercida por un grupo político sobre algún aspecto preciso del currículum, sino al clima social o concepciones sociales más generales sobre la justicia y la desigualdad social en una época histórica concreta. Como ha señalado C. Boyd, el currículum “engloba aquellos elementos culturales que se consideran más dignos de conservarse y transmitirse a las nuevas generaciones” (Boyd, 2000, 16). En la actualidad sería impensable una escuela en que sus conocimientos estuviesen protagonizados únicamente por disciplinas como latín, griego, literatura clásica y matemáticas. Las disciplinas escolares no pueden estar orientadas únicamente por las decisiones o caprichos de un grupo de profesores. Deben responder a una política curricular concreta y también deben ser capaces de introducir aquellos contenidos que son fundamentales en una época específica.

Uno de los trabajos más interesantes en este sentido fue el elaborado por S. J. Ball sobre la disciplina de lengua inglesa (Ball, 1988). Después de explicar la importancia de los elementos internos o campo disciplinar de la misma (*Relations of Change*) (Ball, 1982), así como la importancia de la influencia externa o el canal formal de la construcción de políticas (*Structure of Change*), S. J. Ball, propuso otro elemento importante a tener presente en el cambio del currículum. Se refiere aquí, a los condicionantes del cambio (*Conditions of Change*). Es decir, a la legitimidad e influencia que los diferentes discursos sociales poseen en cada momento concreto (Ball, 1988, 17 y 18). La

en algunos estados norteamericanos, están relacionados directamente con los debates sociales de finales del siglo XIX y principios del XX. Las presiones de los lobbies industriales en ciudades como Detroit, Chicago o Pittsburgh para conseguir una mano de obra cualificada y el desarrollo de la industria del petróleo, la electricidad, el metal o los coches, hizo posible que los debates en torno a la técnica y la ciencia fuesen introducidos en el currículum.



transformación de la disciplina de lengua en Inglaterra entre 1970 y 1985 tuvo una relación directa con la mutación de aquello que era legítimo enseñar en esta época. Esta disciplina se había asentado en contenidos subordinados a la propia experiencia del alumnado y desafiar las pedagogías tradicionales. Sin embargo, la aparición de los papeles negros (*Black Papers*) por parte del gobierno conservador modificó los estándares de esta materia. El informe conservador conectó la imagen pública de la educación y la enseñanza del inglés a un estado social de peligro. Se insistió, sobre todo, en que el modelo educativo estaba al margen de las necesidades de la economía. Un tipo de concepción social que se impuso a principios de los años ochenta y modificó la disciplina de lengua inglesa. Ahora, los contenidos se centran en la escritura y la lectura: una dirección que vinculó directamente la enseñanza del inglés y la economía (Ball, 1988, 25). El contexto político, económico y el estado de la opinión pública o la conciencia social en el que se desarrolló tal disciplina, delimitaron el marco social para la continuidad y el cambio de la misma.

La presión que pueden ejercer los debates sociales o discursos legítimos (*Conditions of Change*) sobre la política curricular y las disciplinas escolares es tal, que en algunos casos pueden incluso destrozar a determinadas materias sin que los miembros del campo puedan hacer casi nada al respecto. Un buen ejemplo de ello nos lo puede ofrecer el reducto que disciplinas como el latín o el griego ocupan en el actual sistema educativo español; o el desplazamiento progresivo que sufrió el francés por parte del inglés como segunda lengua en el currículum escolar. En el primer caso, la introducción de otras materias de carácter más práctico o asociados con el *ethos* laboral como la tecnología o la informática nos ofrecen ejemplos demoledores al respecto. Pero quizá sea el segundo el que mayor interés pueda ofrecer en este punto. Como sabemos, el francés fue la segunda lengua o la lengua extranjera a estudiar en España durante una época importante de nuestro sistema educativo. Sin embargo, la hegemonía del inglés en diferentes ámbitos sociales (laborales, industriales o políticos) produjo un discurso legítimo hacia la necesidad de que fuese esta materia la segunda lengua a estudiar. Tanto es así que en la actualidad una parte importante de las audiencias del sistema educativo (padres) buscan instituciones de enseñanza bilingüe o trilingüe, donde el inglés sea un eje transversal a las mismas. Quizá no debemos perder de vista que el alemán también se ha introducido en los canales formales de lucha por el espacio de una segunda lengua que hace medio siglo ocupó el francés¹⁰.

¹⁰ Debo al profesor Blas Cabrera Montoya los comentarios indicados para este punto. Pero, las presiones sobre la introducción del bilingüismo o el trilingüismo en España no terminan en este punto. La importancia o legitimidad social que el inglés o el alemán tienen en la actualidad, conviven también con las lenguas maternas que están presentes en el ámbito del Estado español (catalán, euskera y gallego). Todos estos *Conditions of Change*, se reflejan en el intento de los políticos por introducir el bilingüismo o el trilingüismo en los sistemas educativos. Aunque algunos docentes protesten en sentido contrario e indiquen los efectos perversos que ello puede tener desde el punto de vista didáctico, es una realidad difícil de subvertir. Tanto es así, que incluso desde los propios campos disciplinares son pocas las voces

En relación con este aspecto, el problema de la autonomía relativa de los campos disciplinares es que dichas materias van dirigidas a públicos concretos y diversos. Por tanto, a diferentes audiencias que pueden rechazar o ejercer presiones para el cambio de la política curricular y sus contenidos en relación a si son o no legítimos. A diferencia de los campos científicos de referencia (la física, la matemática o la historia a nivel superior), las disciplinas escolares se dirigen a un alumnado concreto. Sus propuestas no tienen por objetivo debatir dentro de la agenda de investigación de un grupo de especialistas (aspectos que ocupa a los campos científicos). En este sentido, la política curricular recibe diferentes presiones desde amplios frentes. Demandas que pueden venir desde el ámbito político, familiar o cultural. Pero también por los grupos académicos que controlan la comunidad científica específica que ocupan. Tal es el caso, que incluso en algún momento estos dos ámbitos (cultural y científico) pueden conectarse para modificar una disciplina escolar.

J. Shepherd y G. Vulliamy realizaron una exploración interesante sobre este tema (Shepherd y Vulliamy, 1994). Centrados en investigar la evolución del currículum de música en Inglaterra y Gales, observaron que sus modificaciones entre los años ochenta y noventa del siglo XX habían obedecido a la conexión que se había dado entre la comunidad académica o científica de la misma y un nuevo marco de legitimidad cultural. En los años setenta, el currículum de música en las escuelas inglesas estaba conformado en su mayoría por música pop, rock y folk. La influencia de las ideas educativas progresistas, habían sido centrales en la instauración de la disciplina musical en Inglaterra. No obstante, diferentes académicos de la música británicos llevaban años indicando que este tipo de currículum no obedecía a la tradición del estilo musical inglés y europeo. Un estilo basado en la música clásica. A mitad de los ochenta, con el impulso de los gobiernos conservadores, y sobre todo el discurso de la pérdida de identidad de las tradiciones británicas, un nuevo marco de legitimidad social surgió en torno al ámbito educativo. De esta forma, la unión entre las presiones del campo académico y ese nuevo discurso social, pudieron modificar e introducir de forma más amplia la música clásica en el currículum escolar. El resultado fue una mezcla entre lo clásico y el pop, rock y folk (Shepherd y Vulliamy, 1994, 32).

Por otro lado, las influencias de los actores externos no sólo dirigen presiones hacia los campos disciplinares y el currículum para que se produzcan cambios en sus contenidos. También pueden llevar aparejada en sus presiones (directas o indirectas) elementos que conlleven hacia la continuidad de los mismos. Dicha continuidad en el currículum no siempre obedece a una tradición dentro de un campo disciplinar. S. J. Foster nos ha

críticas que se dirigen en sentido contrario a este tipo de políticas. Véase por ejemplo: J. M. Játiva: "Valencia mantiene el pie en el acelerador de la educación trilingüe", *El País*, edición electrónica, 23 de septiembre de 2013. Recuperado el 15 de febrero, 2014 de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/09/22/actualidad/1379871315_944497.html

señalado un aspecto de gran interés en este sentido (Foster, 1999). En un análisis sobre el tratamiento de los grupos étnicos en los libros de texto de historia en las escuelas estadounidenses, se evidenció una continuidad constante en sus contenidos respecto a este tema. La representación que los libros de texto hacían de las minorías étnicas era parcial y descontextualizada. De forma habitual, los ejemplos o los relatos históricos eran representados por los grupos de clase media, blancos y protestantes. “¿Por qué los libros de texto de historia estadounidenses estaban sistemáticamente adheridos a temas conservadores?” (Foster, 1999, 273). La respuesta a dicha continuidad había que buscarla en la peculiar naturaleza de la industria editorial de libros de texto en los EEUU. Si muchos de los contenidos escolares sobre el tema identitario (introducción de los grupos étnicos) no se publican, no es por motivos intelectuales sino económicos. Debido a ello, las casas editoriales mantienen unos contenidos que se intentan ajustar a la unión de la nación, al patriotismo, a la buena ciudadanía, a las tradiciones occidentales y a aquellos contenidos que son proclives a evitar la posibilidad de conflictos. Las editoriales hacen todo lo posible para evitar controversias con los diferentes grupos de presión y excluyen aquel material que pueda ser ofensivo para unos y otros (Foster, 1999, 273-274).

Sería difícil pensar que todas las editoriales y todos sus miembros fuesen abiertamente racistas. Los límites que las presiones externas pueden ejercer sobre los contenidos escolares son amplios y pueden venir desde amplios frentes. Las estrategias seguidas por diferentes actores pueden ejercer límites o producir cambios a la hora de seleccionar los contenidos adecuados dentro de los libros de texto. Depende, en cierta medida, de la fuerza que tengan las críticas y las concepciones y debates que se producen en torno al sistema educativo.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES: CUESTIONES PARA SEGUIR CON LA INVESTIGACIÓN

Los análisis para captar la historia del currículum centrados en la cultura escolar pueden ser provechosos. Estos han servido para romper con la idea de un sistema educativo como un aparato sin fisuras o sin capacidad para generar una cultura interna con características propias. No obstante, dentro de esta perspectiva se ha puesto énfasis en las continuidades y en la adaptación de los actores a determinadas pautas culturales sin considerar ampliamente las relaciones de interacción de los propios actores (internos y externos) implicados en el proceso educativo. Al tiempo que se deja en un segundo plano los diferentes procesos de socialización a los que se ven sometidos los individuos y que toda cultura es una configuración inestable que se modifica según la actividad táctica de los distintos actores.

Las continuidades y cambios en las disciplinas escolares no siempre obedecen a un

patrón cultural creado en las instituciones escolares. Todo campo se halla en relación con otros ámbitos sociales y con formas de poder externas. La autonomía relativa no siempre implica plena independencia de los poderes externos. Muchas veces, el propio campo profesional no puede controlar todo el proceso sobre la configuración de determinados contenidos.

Quizá, una forma de salir de los problemas que han suscitado la investigación sobre la historia del currículum y las disciplinas escolares en España, sea a través de la reformulación del concepto de campo disciplinar. En vez de tratarlo como una esfera con una producción *sui generis* y una creación central basada en la cultura escolar y el código disciplinar, deberíamos mirar su naturaleza como un aspecto con una dinámica influenciada (en la mayoría de casos) por diferentes ámbitos: *la estructura interna del campo, las relaciones del campo con ámbitos externos y los debates sociales o condicionantes del campo* (Martín Criado, 2008 y Ball, 1988). Así, podremos mirar a sus continuidades y cambios como un elemento que se produce de forma conjunta y progresiva (entramado inestable de interdependencias) y no sobrepuesta o aislada.

Este marco tiene varias implicaciones para una amplia serie de cuestiones teóricas y de investigación. En primer lugar, sería interesante seguir con el análisis de los actores sociales internos de los campos disciplinares. Como ya hemos observado, sus luchas internas y cómo estos adquieren, asumen y utilizan para sus reivindicaciones los argumentos expuestos desde el exterior de los campos, pueden ofrecer potentes objetos a investigar para observar cómo se configuran los *curricula* escolares. Pero también, no solo qué se utiliza de tales argumentos, sino también lo que se rechaza y por qué se rechaza. La introducción de nuevos sujetos sociales en la política curricular, como por ejemplo el género o los grupos étnicos y el olvido de las clases sociales en las mismas, todavía ofrece pistas históricas interesantes acerca de las concepciones sobre la ciudadanía y la justicia social.

Esta premisa no solo nos puede indicar elementos atractivos a estudiar en las luchas internas sobre los campos disciplinares. Para entender su continuidad y cambio, también son significativos los nuevos fenómenos, presiones y condicionantes externos que se están produciendo en la actualidad. Por ejemplo, sería pertinente analizar en qué medida los organismos internacionales y los nuevos *think tank* o lobbies educativos (FAES en España) definen nuevas demandas para acercar el currículum a las necesidades de la economía (Olmedo y Santa Cruz, 2013). En este sentido, se pueden ver fuertes demandas que recomiendan fortalecer las materias instrumentales en pro de otras disciplinas.

Por otro lado, también puede ser provechoso estudiar las nuevas formas en que se produce el conocimiento a nivel social (Young, 2008). Las presiones para institucionalizar de forma permanente las estrategias empresariales en la producción de conocimiento académico y vincularlo a la dimensión tecnológica de las primeras,



ofrecen ejemplos interesantes en este sentido. En algunos casos estos ejemplos, pueden ayudar a observar si el conocimiento que se produce desde los ámbitos profesionales se hacen más dependientes del contexto y de su uso práctico. Estas nuevas formas de producción del conocimiento, que ya no está localizada en una sola institución o lugar geográfico, afectan a la manera en que se produce, pero también qué se produce, cómo se produce o la forma en que se organiza o se recompensa (Gibbons, et al., 1997). A su vez, todas estas interacciones pueden también renovar o permitir la entrada de nuevos actores, redes y dinámicas en la configuración de las disciplinas. Uno de ellos podría ser, por ejemplo, investigar los nuevos entornos sociales de aprendizaje virtuales y las nuevas plataformas radicadas en internet para la producción de libros de texto¹¹.

Todos estos ejemplos nos pueden ofrecer pistas sobre cómo se construyen las disciplinas escolares, de qué dependen sus transformaciones o quiénes están ejerciendo nuevas presiones. Elementos que sirven para seguir perfilando el objeto de estudio sobre la historia del currículum.

6. REFERENCIAS

Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: SAGE.

Archer, M. S. (1996). *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory. Revisited Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ball, S. J. (1982). Competition and Conflict in the Teaching of English: A Socio-Historical Analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 14(1), 1-28.

Ball, S. J. (1988). Relations, Structures and Conditions in Curriculum Change: A Political History of English Teaching 1970-85. En I. F. Goodson (Ed.), *International Perspectives in Curriculum History* (pp. 297-327). London: Routledge.

Bermúdez Abellán, J. (2005). *Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836-1936)*. Memoria para optar al título de Doctor. Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

¹¹ Un ejemplo que se pondrá en marcha en los siguientes cursos escolares son Xtend y Aula Planeta: <http://www.xtendededucacion.com/?p=535&lang=es#> y <http://www.aulaplaneta.com/> (Recuperado el 20 de Abril de 2014).

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.

Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Carrillo Gallego, D. (2004). *La Metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes*. Memoria para optar al título de Doctor. Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 17, 3-23.

Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Cuesta, R. (2006). La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *Indaga. Revista internacional de ciencias sociales y humanas*, 4, 53-94.

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2002). Presentación del proyecto Nebraska. *IX Seminario Fedicaria*. Recuperado el 21 de febrero de 2014 de www.fedicaria.org/pdf/Nebraska_02.pdf.

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentra la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.

DeBoer, G. E. (1991). *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*. Nueva York: Teacher College Press.



Donahue, D. M. (1993). Serving Students, Science, or Society? The Secondary School Physics Curriculum in the United States, 1930-1965. *History of Education Quarterly*, 33(3), 321-352.

Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, extraordinario, 201-218.

Evans, R. W. (2011). *The Hope for American School Reform: The Cold War Pursuit of Inquiry Learning in Social Studies*. New York: Palgrave-Macmillan.

Foster, S. J. (1999). The Struggle for American Identity: Treatment of Ethnic Groups in United States History Textbooks. *History of Education*, 28(3), 251-278.

Franklin, B. M. (1999). Review Essay: The state of Curriculum History. *History of Education*, 28(4), 459-476.

Franklin, B. M. (2004). Community, Race, and Curriculum in Detroit: the Northern High School walkout. *History of Education*, 33(2), 137-156.

Franklin, B. M. (2008). Curriculum, History and Its Revisionist Legacy. En W. J. Reese y J. L. Rury (Ed.), *Rethinking the History of American Education* (pp. 223-244). New York: Palgrave-Macmillan.

Franklin, B. M. (2010). *Curriculum, Community, and Urban School Reform*. New York: Palgrave-Macmillan.

Gibbons, M., et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.

González Delgado, M. (2009). Notas para una evaluación de la historia del currículum: Estudio de los procesos de legitimación y cambio. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 11, 97-134.

González Delgado, M. (2013a). *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*. Memoria para optar al título de Doctor. Teoría e Historia de la Educación, Universidad de La Laguna, La Laguna, España.

González Delgado, M. (2013b). La historia del currículum en EE.UU. y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 315-342.



TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Gooday, G. (1991). 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, 73-114.

Goodson, I. F. (1982). *School Subjects and Curriculum Change: Studies and Curriculum History*. London: Croom Helm.

Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-38.

Gordon, P y Lawton, D. (1978). *Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. London: Hodder and Stoughton.

Kargon, R. H. y Knowles, S. G. (2002). Knowledge for Use: Science, Higher Learning, and American's New Industrial Heartland, 1880-1915. *Annals of Science*, 59 (1), 1-20.

Kliebard, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.

Lawn, M. (1986). Review of Ivor Goodson (Ed.) *Social Histories of the Secondary Curriculum*. *History of Education*, 15(3), 226-227.

Layton, D. (1973). *Science for the People: The Origins of the School Science Curriculum in England*. London: George Allen and Unwin.

Lybarger, M. B. (1991). The historiography of social studies: Retrospect, circumspect, and prospect. En J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 3-15). New York: Macmillan.

Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.

Mainer, J. y Mateos, J. (2011). *Saber, poder y servicio: Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 11-33.

Martín Criado, E. (2010). *La Escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.



- McCulloch, G. (1988). Curriculum History in England and New Zeland. En I. F. Goodson (Ed.), *International Perspectives in Curriculum History* (pp. 297-327). London: Routledge.
- McCulloch, G. (1996). The Study of Curriculum History in Britain: Research Trends and Issues. *Curriculum History*, 3, 53-58.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. London: Routledge.
- Noffke, S. E. (2000). Identity, Community and Democracy in the New Social Order. En D. Hursh y E. W. Ross (Eds.), *Democratic social education: Social studies for social change* (pp. 73-83). New York: Falmer Press.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2013). Neoliberalism, Policy Advocacy Networks and Think Tanks in the Spanish Educational Arena: The Case of FAES. *Education Inquiry*, 4(3), 473-496.
- Prytz, J. (2007). *Speaking of Geometry A study of geometry textbooks and literature on geometry instruction for elementary and lower secondary levels in Sweden, 1905-1962, with a special focus on professional debates*. Memoria para optar al título de Doctor. Uppsala, Suecia: Uppsala Universitet,
- Prytz, J. (2012). Social Structures in mathematics education: Researching the History of Mathematics Education with Theories and Methods from Sociology of Education. En *History and Pedagogy of Mathematics* (pp. 583-596). 16-20 de Julio, Daejeon: Korea del Sur.
- Puelles Benítez, M. y Tiana Ferrer, A. (2003). El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), 49-50, 163-174.
- Rifà Valls, M. (2005). Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson. *Con-ciencia social*, 9, 69-97.
- Rudolph, J. L. (2002). *Scientist in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education*. New York: Palgrave.
- Saxe, D. W. (1992). An Introduction to the Seminal Social Welfare and Efficiency Prototype: The founders of 1916 social studies. *Theory and Research in Social Education*, 20, 156-178.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Shepherd, J. y Vulliamy, G. (1994). The Struggle for Culture: A Sociological Case Study of the Development of a National Music Curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 27-40.

Stallones, J. (2002). *Paul Robert Hanna: A Life of Expanding Communities*. Stanford: Hoover Press.

Valls Montés, R. (2001). La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de las disciplinas escolares. En C. Forcadell y I. Peiró (Coord.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía* (pp. 193-203). Zaragoza: Institución Fernando el Católico-(CSIC).

Valls Montés, R. (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 67-78.

Valls Montés, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED.

Viñao, A. (1996). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. En *Cultura y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 167-183). Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.

Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 25-46.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid: Morata.

Viñao, A. (2005). Engañados, escolarizados, infelices. *Con-ciencia Social*, 9, 123-133.

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 243-269.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación. En J. Mainer (Coord.), *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 83-118). Zaragoza: Prensas Universitarias.



- Viñao, A. (2009). Modos de Educación y problemas de periodización histórica. Comentarios y observaciones. En R. Cuesta, J. Mainer y J. Mateos (Coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, (pp. 83-98). Salamanca: Lulu.
- Viñao, A. (2012). Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. *Pro-Posições*, 23(3), 103-118.
- Walker, R. (1983). Review of Ivor Goodson's *School Subject and Curriculum Change*. *History of Education*, 12(4), 316-317.
- Whelan, M. (1997). Social Studies from Social Reform: Charles Beard's vision of history and social studies education. *Theory and Research in Social Education*, 25, 288-315.
- Woyshner, C. (2006). Notes toward a Historiography of the Social Studies: Recent Scholarship and Future Directions. En K. C. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 11-38). New York: Age Publishing.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1-28