

Las Reformas Curriculares. Análisis de dos modelos de construcción sociodidáctica: científico-técnico y democrático

RAFAEL JIMENEZ GAMEZ

1. A MODO DE INTRODUCCION

Justificar este trabajo no es tarea fácil en los desconcertantes y críticos momentos en que nos encontramos. Vivimos episodios en los que lo más cómodo es asirnos al primer clavo ardiendo: manual de cómo aprender en siete días (o mucho menos) a hacer un plan de centro o una programación de aula. Por supuesto, este trabajo no pretende dar respuestas, ni ofrecer soluciones a esta última –e indudablemente perentoria– necesidad. El objetivo que aquí perseguiremos navega por otros mares: más que encontrar convergencias instrumentales, intentaremos provocar interrogantes que TODOS los profesionales de la enseñanza nos deberíamos hacer.

Autores como Beyer y Zeichner (1991), al proponer alternativas al determinismo reproductor en la enseñanza y en la formación del profesorado, abogan por un estudio crítico del curriculum, no limitado al análisis *interno de su elaboración y funcionamiento*.

“El esfuerzo investigador en este campo debe dirigirse a examinar aquellas relaciones... entre las escuelas, el curriculum, la preparación de los profesores y la estructura social más amplia. En este sentido, lo que necesitamos es una valoración más crítica, no sólo de la dinámica interna de la educación del profesorado, sino de las relaciones que existen entre esta cultura y la ideología dominante de nuestra sociedad...” (ibídem: 296).

Un poco más adelante, estos autores precisan:

"Es necesario atender a los estudios históricos, teóricos, filosóficos y sociológicos sobre el trabajo de los profesores" (ibídem: 301).

Si entendemos al profesor como un investigador y un intelectual que exige autonomía para su labor profesional –así por lo menos nos lo pretende presentar la Reforma–, que no es un mero funcionario ejecutor de las decisiones emanadas desde la Administración, será fundamental el estudio de cómo las prácticas educativas concretas se pueden entender como construcciones históricas, condicionadas por los acontecimientos económicos, sociales y políticos de un determinado lugar y de una determinada época (Giroux y McLaren, 1990: 258).

En definitiva, analizar cómo cada curriculum es la expresión de unos valores sociales, políticos y económicos, que es necesario descubrir, debe ser tarea importante en la formación y el desarrollo profesional de un profesor que actúa en espacios contrahegemónicos, como un intelectual que pretende mejorar la escuela y la sociedad en la que vive, en el sentido de una mayor justicia e igualdad.

El problema es que el campo del curriculum ha sido particularmente ahistórico. Kliebard (1978), cuando se refiere a la crisis en el campo de estudio del curriculum, allá por los sesenta, afirma la necesidad de examinar críticamente nuestra herencia en este sector temático:

"Hemos heredado de nuestro pasado ciertas formas de pensar, criterios de excelencia, dualismos y dicotomías, modelos dialécticos que parecen tan comunes y naturales que rara vez nos paramos a examinar... Debemos, en otras palabras, crear un diálogo no sólo entre nosotros sino también con nuestros antecesores" (ibídem: 94).

No podemos entender la escuela y las prácticas que cotidianamente en ella se desarrollan, para actuar sobre ellas, si no somos conscientes de que aquéllas no se han establecido por casualidad. Los intereses sociales y económicos que sirvieron de fundamento a la actuación de los agentes del curriculum no fueron neutrales, ni se debieron al azar, encarnaban compromisos con políticas educativas y estructuras económicas específicas (Appel y Franklin, 1986: 86-87). Sin duda, el campo del curriculum y su historia ha jugado un papel importante en la relación entre la escuela y la comunidad.

A la hora de realizar este estudio interno del curriculum, nos era útil introducir la variable histórica. Las posibilidades eran muy diversas, por lo que escogimos dos casos que se corresponden con dos de las tres concepciones curriculares propuestas por Englund (1991) desde una perspectiva *historicosociológica comparativa*:

PATRIARCALISTA, CIENTIFICO-RACIONAL y DEMOCRATICA. Estos modelos eran aplicables a realizaciones en educación pública de masas, es decir, a formas de escolarización obligatoria y gratuita. Los dos últimos nos permitían partir de la *hipótesis central* de nuestro trabajo:

1. El currículum puesto en acción tras la Reforma Educativa del setenta en España y culminado con los Programas Renovados de principios de los ochenta, podía ser encuadrado dentro de la concepción CIENTIFICO-RACIONAL.

2. Las iniciativas curriculares de experimentación innovadora a finales de los ochenta y principios de los noventa, en nuestro país, en el marco de la reforma curricular que comienza a plantearse, podía ser catalogada dentro de la concepción DEMOCRATICA.

Por supuesto, el análisis de curricula intermedios a los anteriores nos mostraría algunas características de transición respecto a los obtenidos en este trabajo.

En el primer *estudio de casos* poseemos datos de su desarrollo, que nos van a permitir hacer una evaluación curricular histórica distinta a la del segundo caso, que será más prospectivo que retrospectivo, y que se mueve dentro de un planteamiento utópico, como tendencia deseable más que como realidad constatable.

Respecto a la *metodología de trabajo*, hemos utilizado esquemas y herramientas procedentes de la *nueva* sociología de la educación, de la historia social, o mejor global, que nos planteó la *escuela de los Annales francesa y de los estudios genealógicos de Foucault*.

En realidad, todos estos esquemas son utilizados dentro de la historia del currículum, un campo de estudio apenas desarrollado en nuestro país, pero con cierta historia en el mundo anglosajón y en el escandinavo.

El profesor Pereyra señala a Kliebard y Franklin como creadores del área. Estos autores plasmaban en 1983 una definición de la misma:

“La propuesta académica de narrar, interpretar y, finalmente, comprender los procesos por los que los grupos sociales, a lo largo del tiempo, seleccionan organizan y distribuyen conocimientos y creencias a través de las instituciones” (Kliebard y Franklin, 1983: 138).

El propio Franklin (1991) establece el final de la década de los sesenta y los comienzos de los setenta como el punto de arranque de esta área, que se puede entender como una concreción de la historia social de la educación, disciplina histórica que se nutre de los hallazgos y resultados de la teoría social (Pereyra, 1991: 6).

¿Para qué sirve? O mejor, ¿para qué nos sirve esta *historia del currículum* que hemos elegido como instrumento de análisis? Para algunos autores, el historiador del currículum, al estudiar las prácti-

cas y políticas curriculares del pasado se capacita para distinguir los programas fallidos, que hay que evitar, y los programas con mejores resultados, que habrá que adoptar (Tanner y Tanner, 1990: pp. 6-17).

No creemos en esta aplicación directa, sino más bien en la función que Kliebard y Franklin le asignan:

“Haciendo que lo familiar resulte extraño, la historia del curriculum podría servir para fortalecer nuestra sensibilidad crítica y, por consiguiente, para ayudarnos a reformular nuestros problemas de una manera nueva y constructiva” (Kliebard y Franklin, 1983: 153).

En la agenda de investigación de los historiadores americanos del curriculum figuran temas como:

- Estudios de casos de instancias de cambio curricular.
- Estudios de la historia de las ideas sobre el curriculum.
- Investigaciones sobre la historia de las disciplinas o asignaturas.
- Estudios sobre las relaciones a lo largo del tiempo entre la historia de la enseñanza y el desarrollo del curriculum.

Por otra parte, frente a una historia curricular que podríamos llamar *tradicional*, basada en un planteamiento teórico normativo y en una interpretación de las investigaciones científicas cuyo criterio fundamental era la eficacia, que parece analizar un *proceso de modernización en curso*, nos vamos a inclinar por una historia crítica, que interpreta la construcción del curriculum desde la perspectiva del control social: curricula diferentes se convierten en poderosos instrumentos de control social y de obstaculización de la movilidad social.

De todos modos, hay que tomar este enfoque con precaución, puesto que podemos caer en un *funcionalismo de izquierdas*.

“El enfoque del control social crítico suele obstaculizar los análisis de las distintas interpretaciones y las perspectivas de cambio cuando exagera la perspectiva del control social, considera los curricula inalterables y olvida sus diferentes interpretaciones posibles” (Englund, 1991: p. 118).

Es necesario tener en cuenta que posiblemente se producirán disfunciones y resistencias en algunas de las fases de construcción curricular, puesto que la historia de los curricula es la historia de los *conflictos* que se producen tanto en las definiciones preactivas como en la realización práctica de los mismos.

En este sentido, en este trabajo, el análisis histórico comparativo que realizaremos englobará la relación dialéctica entre el curriculum escrito y el realizado, es decir, la propia construcción del curriculum.

2. UN MODELO DE CONSTRUCCION CURRICULAR CIENTIFICO-TECNICO: LA REFORMA DE LOS SETENTA

Cuando esta innovación legislativa y curricular se produce, vivimos en una sociedad española donde se ha asentado definitivamente el capitalismo, como en el resto del mundo occidental. Hemos pasado de una sociedad rural a un país de inmigración urbana. El desarrollo industrial de los sesenta ha transformado radicalmente la vida de los españoles.

¿Y la educación? Muchas de las previsiones de la Ley Moyano, el primer marco legislativo general español, no se han podido cumplir. El agitado comienzo de siglo, el derrumbamiento de las reformas de la Segunda República con la guerra civil y la larga dictadura no han logrado una democratización real del sistema educativo español.

La elitista ley de 1938 sobre la reforma del bachillerato, el predominio falangista en la Universidad, gracias a la ley de 1943, y el predominio eclesiástico en la enseñanza primaria, a partir de la ley de 1945, mantienen al sistema educativo público desmantelado.

El desarrollo económico de los cincuenta y los sesenta empieza a obtener una tímida respuesta en la ley de Formación Profesional Industrial y en la ley de Reforma de la Enseñanza Primaria de 1965. Pero es el hito que supone la aparición del Libro Blanco en 1969 y la posterior Ley General de Educación, la que trata de adaptar el sistema educativo al nuevo panorama socioeconómico de nuestro país (Puelles, 1980).

La construcción y regulación del curriculum ha ido tomando determinadas formas, que culminan en la organización establecida por la ley del setenta y se continúan en los Programas Renovados de principios de los ochenta.

2.1. Las concepciones sobre la educación, la sociedad y la ciencia: la epistemología socio-educativa

2.1.1. Sobre la democracia, la igualdad y la organización de la sociedad

Antes de comenzar el análisis es necesario indicar que, aunque en 1970 aún no existe una democracia política formal, el propio Libro Blanco de 1969 (La educación en España. Bases para una política educativa, 1969: 143-177) dedica un capítulo a la *democratización de la enseñanza*. Los equilibrios con la ideología fascista aún en el poder son difíciles y se expresan en la que pronto sería anacrónica aparición de los *principios del Movimiento Nacional* en la propia *Ley General de Educación* (1970).

Con todo, el sistema educativo que se instaura en 1970 exige una democracia formal, un régimen de libertades públicas que facilite la participación regulada en los órganos de gobierno de la socie-

dad. Otra cosa es que ésta democracia política formal pudiera desembocar en una auténtica democracia participativa, cuando ésta es incompatible con las grandes diferencias económicas. Esta contradicción se manifiesta pronto, cuando no llega a establecerse un régimen fiscal que pueda llevar a cabo la financiación de la ley.

Es indudable que nos encontramos en una *sociedad de mercado*. Las instituciones políticas se adaptan a las demandas que les plantea el sector económico y desarrollan tecnologías específicas para satisfacerlas. La educación se transforma en un capítulo de la actividad económica, por lo menos desde cuatro puntos de vista (Moncada, 1976: 19-24):

a) El porcentaje de la población activa que utiliza como herramienta principal de su trabajo la pura fuerza física tiende a disminuir progresivamente. La mano de obra debe de cualificarse, ya que los trabajadores necesitan usar aparatos o utilizar técnicas que requieren un cierto grado de instrucción formal.

b) Los sistemas de producción y distribución de bienes y servicios, entramado de la actividad económica, se basan en la creación y explotación de conocimiento útil que se realiza a través de los instrumentos tecnológicos. La elaboración de software para la gestión y organización de programas industriales, que se convierten en factores multiplicadores de poder económicos, necesita de personal formado en las universidades.

c) El mundo educativo es valorado en términos económicos: la *teoría del capital humano*.

d) Cuando una sociedad es consciente de que un sector económico satisface necesidades importantes y absorbe una parte sustancial del esfuerzo colectivo y de los recursos disponibles, suele reclamar la optimización de dichos esfuerzos y recursos. En este caso se exige la eficaz gestión de los destinados a educación.

En esta sociedad de mercado se considera racional que se forme a los individuos en *función* del puesto de trabajo que se va a desempeñar. La democratización educativa va a permitir que determinados grupos reciban una educación completa, mientras que otros se conformen con la suficiente para desempeñar su función de técnicos, de aplicadores de los que otros (los expertos superiores) han elaborado. Se trata pues de una democratización *funcional*, el acceso a la educación como servicio público está en *función* de lo que el sistema económico necesite y dónde lo necesite. Por supuesto, la función de rentabilidad económica se moverá dentro de un contexto de *superideología* democrática, que va a permitir la lucha contrahegemónica de partidos y sindicatos, cuando las libertades se institucionalicen a finales de los setenta.

Poco a poco, ideas y acciones dirigidas a la *igualdad de oportunidades* van a *intentar* hacer posible la desaparición de la desigualdad social. En el Libro Blanco del 69 se manifiesta la clara ideología

liberal de la educación, considerándose ésta como instrumento clave de la igualdad social. El artículo dos de la LGE establece la gratuidad hasta los 14 años y el número tres es un ejemplo claro de la justificación de la denominada perspectiva de la *desigualdad de las dotes* y de la *meritocracia*:

“Para hacer posible el derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones y préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos” (L.G.E., 1970: 11).

2.1.2. Sobre la racionalidad y la ciencia

La racionalidad dominante en la sociedad de mercado es la científico-tecnológica. La visión de la ciencia se encuentra dentro del paradigma empírico-positivista (McCarthy, 1987: 82-115, Carr y Kemmis, 1988: 1847-188 y Grundy, 1991: 19-39). El conocimiento debe ser válido y útil para poder ser usado tecnológicamente.

Vale lo que sirve, lo que es útil para la sociedad. Los valores morales se subordinan a los pragmáticos y utilitaristas. El hombre valioso es el que produce para satisfacer la necesidad de consumo propia y la de los demás.

La finalidad del saber no es guiar a la voluntad individual o colectiva para encontrar el equilibrio moral y social. La finalidad de la ciencia no es la liberación humana respecto a las dependencias materiales, ni el logro de la autonomía moral, sino la explotación de lo que nos rodea y su aprovechamiento desmedido. Todo se somete a la *razón instrumental*. La función de la ciencia es predecir los fenómenos, naturales o sociales, antes de su aparición, permitiendo, de este modo, un eficaz control técnico (ingeniería).

Todo vale mientras que sea eficaz. La validez se ampara en la objetividad y la neutralidad de la ciencia. Se produce una escisión entre los hechos, estudiados y manipulados por la ciencia y la técnica, y los valores, sometidos a un relativismo total, a merced del utilitarismo y la eficacia.

2.1.3. Sobre la educación y el sistema educativo

A pesar de las intenciones expresadas en el Libro Blanco de 1969, las contradicciones entre los deseos de democratización educativa y de desaparición del doble circuito y la realidad económica y de hegemonía social de las clases medias deja al descubierto el carácter desarrollista y tecnocrático que, en realidad, posee el sistema educativo durante las tres últimas décadas en nuestro país.

Los ideales de igualación social, concretados en una educación comprensiva que anulase la separación entre formación intelectual y manual –que el marxismo había sacado a la luz como un defecto típico de los sistemas educativos capitalistas–, se quedan en una mera declaración de intenciones.

Aunque se aminoran las diferencias entre la educación de las masas y de la élite (Englund, 1991: 127), se perpetúa la división entre el BUP, con un carácter propedéutico y una fuerte carga humanística y científica, y la Formación Profesional, que queda como una vía subsidiaria, desprestigiada y desconectada del mundo económico y laboral, cada vez más dinámico a causa de la revolución tecnológica. Además, las conexiones prometidas entre esta red del circuito y la anterior son escasas, por lo que el acceso a la Universidad sigue siendo muy difícil para los más desfavorecidos económicamente.

Por otro lado, la educación básica, gratuita y obligatoria produce una gran cantidad de fracasos, sobre todo en la segunda etapa de EGB, cuando este periodo, coincidente con el primer sector de la educación secundaria, pierde sus funciones terminales en favor de las propedéuticas.

En este sistema educativo, es curioso, aunque no extraño, que cada nivel educativo se convierte en una *oposición*, en una carrera sin descanso para el siguiente. Es lógico, la educación es una inversión de un *bien privado* (las dotes o capacidades individuales), para conseguir una movilidad social ascendente. Indudablemente, no todos los inversores parten en las mismas condiciones, por lo que los resultados serán más diferenciadores que compensadores.

2.1.4. Sobre las relaciones entre los grupos innovadores y el poder estatal

En este caso, los grupos de intelectuales que pretenden la renovación de la realidad sociopolítica española se alían con el poder estatal, incluso un considerable sector, el tecnócrata, interviene activamente en él. Se asume la innovación curricular promovida en este caso por el Estado y se considera como marco adecuado para la modernización de la sociedad, de ahí las contradicciones entre los artículos autoritarios (desde un punto de vista político) de la L.G.E. y otros que suponen una democratización política.

Sólo más tarde, cuando la ausencia de las inversiones económicas hace fracasar la ley y se frustran las ilusiones reformadoras puestas en la escuela, los grupos innovadores cambiarán de actitud y exigirán un nuevo marco educativo y curricular.

2.2. Los códigos o formatos del curriculum

Para Gimeno (1988: 91), el *código curricular* es cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuenciación, instrumentación metodológica y presentación de los curricula a alumnos y profesores. Los códigos o formatos con los que aquéllos se presentan prescritos y posteriormente se llevan a la práctica, respetándose en mayor o menor grado lo establecido en ellos, provienen de opciones políticas y sociales, de concepciones epistemológicas (diversos modos de elaborar y organizar el conocimiento) y de principios psicológicos o pedagógicos. Este esquema, que Gimeno adapta de Lundgren (1983 y 1992), nos va a ser útil en nuestra tarea de interpretar y descubrir los valores sociales y políticos que se mueven detrás, no sólo de los curricula prescritos, sino también de sus realizaciones prácticas.

2.2.1. La selección cultural

Sabemos que todo curriculum básico supone una selección y organización de la cultura de un grupo social, un mapa representativo de la misma (Gimeno, 1988: 69). Esta selección no es neutra, existen unos valores que sustentan la selección de los contenidos y la organización de los mismos para su transmisión en la escuela.

La cultura que se selecciona y que constituye el curriculum básico en la educación primaria no se limita a la instrucción elemental en lectura, escritura y cálculo, característica del modelo *patriarcalista*, tal como ocurría en las primeras fases de escolarización pública de masas. En estos momentos, los alumnos reciben durante un largo período, ocho años, una educación que les debe preparar para integrarse plenamente en la sociedad.

No sólo se han integrado las disciplinas *seculares* en la cultura escolar, sino otros ámbitos como la *habituación* y la *ejercitación* de valores y actitudes se han establecido explícitamente, lo que ha dado lugar a un modelo de control ideológicamente más decisivo para la educación, pero de difícil supervisión.

Sin embargo, en la realidad de la acción curricular ha seguido pesando más la transmisión de contenidos del ámbito intelectual, mientras que los valores morales y sociales se aprenden en lo que se ha denominado el *curriculum oculto*, una forma más velada y sutil de promover la reproducción social. Hay quien ha llegado a decir que la escuela no fracasa en este aspecto de moldeamiento y homogenización social por no dedicarle el tiempo suficiente, sino que es este el objetivo oculto que realmente persigue.

El modelo curricular que se establece a partir de la ley del 70 se presenta como ideológicamente neutro. Se basa en la pertinaz búsqueda de la eficiencia (el mayor beneficio al menor coste), a través de

soluciones técnicas. El desarrollismo económico que conoce la sociedad española a finales de los sesenta y las presiones sociales a que se ve sometida la autocracia encuentran en esta ideología los cauces que le permiten una salida coyuntural.

"El modelo tecnocrático suponía, de una parte, un intento de modernización del Estado, trasladando al sector público los criterios propios de la empresa privada -racionalidad y eficacia-; de otra, un intento de eludir las consecuencias derivadas de la libertad política, implantando en su lugar la libertad económica" (Puelles, 1980; 399).

Estas ideas encuentran el instrumento adecuado para su aplicación en el campo educativo y didáctico en la obra de Tyler *Principios básicos del currículo* (1973), trabajo en el que, tras una aparente neutralidad, se encuentran valores que responden a una filosofía desarrollista y tecnocrática (Alvarez Méndez, 1990: 83).

El currículum deja de ser una estructura organizada de conocimientos para convertirse, en función de este esquema taylorista (las macrotarefas laborales-educativas se dividen en microtarefas, ejecutadas por los obreros-alumnos de modo fragmentado), en un sistema tecnológico de producción. El currículum se define como una serie de resultados pretendidos de aprendizaje (Pérez Gómez, 1988).

El esquema básico de Tyler (1973) parte de la definición de objetivos de instrucción en términos comportamentales y continúa con la *identificación de contenidos apropiados para conseguir los fines propuestos*, lo que conduce hasta la indiferencia respecto a la selección de los contenidos. Vale cualquiera de ellos si son útiles para alcanzar y dominar los objetivos. Esta visión consumista del currículum, denominada por Freire (1975) *educación bancaria* puede ejemplificarse en el currículum prescrito de 1979 para la enseñanza primaria, en el que aparecen, en el área de experiencia -la que *proporciona los contenidos a las áreas de expresión*- dos opciones A y B como instrumentos para lograr los objetivos (E.G.B. Nuevas orientaciones. Primera Etapa, 1970: 42).

Esta visión de objetivos y contenidos responde al psicocentrismo propio de los modelos tecnológicos, concretado en uno de sus mitos más característicos, el de que las *habilidades y técnicas son independientes de los contenidos* a los que pueden aplicarse, cuando resulta que las destrezas que ayudan a pensar suelen ser específicas para unos dominios determinados. Los diferentes campos de conocimiento tienen una lógica o unas formas de razonamiento diferentes (Cornbleth, 1990: 175-179).

Como no tardó tiempo en comprobarse, el modelo tyleriano y, sobre todo, la parafernalia operativizadora en la elaboración de los objetivos, resultó ser un fracaso, puesto que éstos, principalmente

los de alto nivel de especificación, sólo podían ser útiles para ámbitos como el de la instrucción militar o técnica (Zabalza, 1987: 105). Los profesores, frustrados ante tanto *cursillo de programación*, que no les ayudaba en sus problemas reales y prácticos en el aula, terminan por acudir, a la hora de planificar sus clases, a los libros de texto, verdaderos seleccionadores y organizadores de los contenidos.

De este modo, las editoriales, más pendientes de su provecho comercial y controladas en los aspectos políticos y religiosos por la censura estatal, eluden una visión crítica de los problemas sociales o un enfoque no-sexista de la vida familiar o laboral. Estos auténticos *agentes curriculares* distorsionan los contenidos mediante supresiones, adiciones, deformaciones, desvío de la atención y alusiones a la complejidad de los temas y a sus dificultades para afrontarlos. Asimismo, refuerzan el papel de expertos de los profesores como únicas personas con derecho a emitir juicios (Torres Santomé, 1991 a: 109-110).

En cuanto a la organización de los contenidos, la adopción de la estructura *áreas de experiencia-áreas de expresión*, promueve un curriculum integrado, característico de una metodología globalizadora, a partir de centros de interés, y supone un avance respecto a los curricula mosaico o puzzle. Este planteamiento se ve apoyado por la concentración de todas las funciones docentes y orientadoras en un sólo profesor, en concreto, en la primera etapa. Sin embargo, la inexistencia de agencias curriculares intermedias de apoyo al profesorado en el desarrollo curricular, a excepción de los libros de texto, junto a la masificación de las aulas, impiden el asentamiento de estas mejoras cualitativas.

Por otro lado, la globalización propuesta, más inclinada hacia su vertiente psicologista (adaptación al sincretismo de las primeras edades escolares) que hacia la concepción de estudio global de los problemas del medio (socialización didáctica), se ve obstaculizada, en primer lugar, por un cierto obsesionismo por forzar la conexión de las distintas áreas y, sobre todo, por la amenaza de unos objetivos-contenidos mínimos que necesariamente hay que cubrir cada año académico. Este obstáculo se refuerza con la revisión organizativa que se produce a principios de los ochenta con la publicación de los Programas Renovados. Asimismo, en algunas ocasiones, se lleva a cabo una falsa globalización guiada por libros de texto que se editan siguiendo este formato curricular, pero que desvirtúan las condiciones genuinas de esta metodología didáctica (Torres Santomé, 1987).

2.2.2. La organización curricular

Sin duda, la transmisión de valores morales y sociales no se produce esencialmente mediante los contenidos seleccionados para constituir la cultura escolar, sino mediante el *código organizativo* que establece y que caracteriza al sistema.

El intervencionismo de la administración había sido una característica de las regulaciones curriculares en España desde 1953. Sin duda, los cuestionarios de 1965, elaborados por el CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria) establecen un precisa y rígida regulación de mínimos, de tal modo, que el curriculum queda regulado estableciéndose el *curso* como unidad temporal. Se planteaba entonces la obligatoriedad de la comprobación del rendimiento escolar al final de cada nivel para acreditar la promoción o repetición del mismo.

"Esta es una de las novedades más destacables en la historia del curriculum en España, en tanto supone un intento de evaluación externa de los niveles de eficacia de la escolaridad, elaborándose pruebas unificadas desde el CEDODEP" (Gimeno, 1988: 153).

Las Orientaciones Pedagógicas de 1970 establecen un funcionamiento flexible de la promoción y una organización grupal heterogénea, realmente loables, pero irrealizables ante la deficiente infraestructura del sistema.

Aquellos alumnos que al final de cada curso no alcanzaran el nivel mínimo exigido promocionarían al curso siguiente, en el que seguirían enseñanzas complementarias de recuperación durante el período necesario.

Como era lógico, la masificación y la insuficiencia de fondos -era necesario gastar principalmente en los aspectos cuantitativos del sistema- concretadas en una ratio excesiva (cuarenta o cien-cuenta alumnos) y en la ausencia de profesores de apoyo impiden la puesta en práctica de lo regulado.

Los alumnos promocionaban automáticamente sin recuperar sus déficits. La inspección vigilaba estrictamente esta norma y acusaba a los profesores de no dedicar tiempo a atender los casos difíciles. No era extraño encontrarse en quinto curso a alumnos que no dominaban mínimamente las técnicas instrumentales. Ante tal caos organizativo -suma heterogeneidad en los grupos de alumnos, sin posibilidad de tratamientos individualizados-, la inspección empieza a permitir la aminoración de la flexibilidad. Se posibilita la repetición de curso en casos excepcionales, que luego no lo son tanto en la realidad. Los profesores echan mano de pruebas estandarizadas elaboradas por editoriales -las mismas que están construyendo en realidad el curriculum- y la organización termina convirtiéndose en rígida e inflexible, con un gran número de repetidores y con una selectividad escolar alta, que solía coincidir con la procedencia socioeconómica, ya que no existía un mínimo intento de compensatoriedad.

Los Programas Renovados (1981) intentan oficializar y reconducir la situación real. Se establecen una graduación interciclo y una no graduación intraciclo. Sin embargo, las consecuencias de un

modelo técnico-burocrático de innovación (Escudero y González, 1984) hacen fracasar el nuevo intento de flexibilización real. Lógicamente, al no producirse una experimentación de la nueva organización, que exigía un auténtico trabajo en grupo de los profesores que rompiera la rigidez organizativa existente y posibilitara una no graduación real intraciclo, la repetición de curso, aunque no oficialmente, se vuelve a utilizar como recurso ante la escasa maniobra individualizadora de los profesores para el tratamiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En definitiva, los espacios contrahegemónicos en la escuela son escasos, la estructura educativa termina contribuyendo a la reproducción de los valores sagrados del neocapitalismo: la competencia individual, la insolidaridad de la pedagogía del dominio, el *vales si apruebas, vales si superas los objetivos mínimos, vales si contribuyes a la eficacia del proceso productivo*.

2.2.3. El código de distribución de funciones

Otro de los aspectos que definen social y políticamente el currículo se centra en la división de las funciones que en las diversas fases de construcción del mismo se establecen (Gimeno, 1988: 123-126).

a) La elaboración del *currículum prescrito* corresponde a la administración educativa, desde que el Estado ha asumido funciones educadoras. El complicado sistema educativo, que se lleva grandes cantidades del presupuesto, recaudado a los ciudadanos, necesita ser regulado, para que contribuya a la mejora de la economía (teoría del capital humano).

El control del funcionamiento de la escuela no se realiza directamente *sobre el proceso sino sobre el producto*. No se necesitan organismos inspectores que controlen el proceso de implantación curricular, sino que se prescriben los elementos de entrada (objetivos generales, específicos, metodología, actividades sugeridas y procedimientos de evaluación) y se regulan los elementos de salida mediante el control de los objetivos mínimos. En realidad, como las Orientaciones del 70 no establecían éstos, hasta la aparición de los Niveles Básicos de Referencia en los Programas Renovados, el control de los elementos de salida lo habían proporcionado los auténticos controladores, no sólo del producto, sino del proceso curricular, los materiales didácticos, los libros guía del profesor de las editoriales, concretados, en numerosas ocasiones, en pruebas de evaluación estandarizadas.

El currículo prescrito posee un base psicopedagógica que justifica una serie de medidas (EGB. Nuevas Orientaciones. Primera Etapa, 1970; 14-15) de tratamiento del *niño natural*, de utilización de técnicas de diagnóstico y orientación, que, para algunos autores (Torres Santomé, 1991 b, Varela, 1983, 1990 y 1991) pueden repro-

ducir los valores de las *nuevas clases medias* que ponen en desventaja a los niños de las clases más desfavorecidas. El curriculum prescrito posee ahora una base científico-técnica que se concreta en las llamadas *pedagogías psicológicas* y que configura a los profesores como *ingenieros técnicos*. Los técnicos superiores serán los psicólogos y los pedagogos.

b) El *curriculum* es *presentado a los profesores* a través de los materiales didácticos, los libros de texto y las guías didácticas de las editoriales. Estas llegan a diseñar el proceso didáctico minuciosamente. La poca preparación de los profesores y centros, sin una tradición de organización interna coherente, y la inexistencia de agencias curriculares intermedias que *tradujesen* el curriculum prescrito abandona al sistema a los vaivenes de las corrientes pedagógicas, de las modas pasajeras. Es así como las editoriales propugnan al principio de la Reforma, en consonancia con la educación personalizada que se establece como modelo metodológico, la enseñanza individualizada mediante fichas, que, exceptuando algunas experiencias aisladas, casi siempre de centros privados que cuentan con la infraestructura material y personal adecuada, se convierten en una mala copia. Más tarde la moda Freinet se impone en la etapa de la transición política, y se queda en el esnobismo de las formas sin que se llegue a profundizar en la esencia radical del modelo. Más reciente es la moda de aplicación directa de las teorías de la psicología cognitiva, el ejemplo de las programaciones realizadas a partir de la *teoría de la elaboración* puede ser otra pirueta más difícil aún que los *sorilegios* de la programación de objetivos operativos.

En realidad, no es difícil reconocer que el control y la auténtica prescripción del curriculum no se realiza en los documentos oficiales, que pocos profesores leen y consultan, sino en los materiales didácticos. Estos se encuentran sometidos por la Administración a una *homogeneización y control ideológico* de contenidos y métodos, que se ven acompañados por una política de control de precios y de permanencia durante un mínimo de años de los mismos materiales en los centros (Gimeno, 1991), lo que beneficia el monopolio de una parte significativa de las editoriales de libros de texto, curiosamente relacionadas con las grandes empresas editoriales del país.

No es difícil concluir que las reformas curriculares en España podían haber ahorrado tiempo y dinero a la Administración, si ésta hubiera diseñado los cambios directamente con los expertos pedagógicos de las editoriales, evitando los gastos en elaboración de documentos orientativos y en cursos de reciclaje.

c) El *curriculum moldeado por los profesores* se limita a aplicar, como técnicos a pie de obra, lo que ya viene diseñado por los técnicos superiores en las guías didácticas de las editoriales. Pocos son los profesores —aunque no negamos que hubiera espacios de resistencia— que programan en equipo, a partir de una diversidad con-

trastada de materiales y una adaptación a la realidad de su aula. En muchos casos, la operativización y taxonomización de objetivos se copia de los libros guía de las editoriales o se realizan como ejercicios artificiales que van a quedar como herencia a los profesores del mismo curso para los siguientes años académicos.

En este momento, el profesor es un técnico, experto, de grado medio, como el enfermero en el campo de la medicina, entrenado en diversas estrategias diseñadas por los técnicos superiores: programación, aplicación de procedimientos de diagnóstico, dinamización grupal, aplicación de técnicas de modificación de conducta. Pero en muchas ocasiones, este adiestramiento no basta, el inesperado nicho ecológico que es el aula hace que el dominio de estas técnicas no sea suficiente para resolver los problemas didácticos cotidianos. La formación inicial y permanente que el profesor ha recibido, cuando ha sido eficaz, dentro de esa línea de entrenamiento técnico, se ha quedado en una teoría que no ha conectado con el *pensamiento práctico*, que se va formando a base de hábitos rutinarios que nos recuerdan más al profesor artesano que al técnico (Pérez Gómez, 1991). Al mismo tiempo ese estatus de experto dificulta la participación de los propios alumnos o de sus padres en la programación, intervención o modificación del curriculum en la acción.

d) El *curriculum evaluado* queda a merced de la *inspección*, depositaria de la técnica pedagógica anunciada por la Administración educativa. Su función será apoyada por la autoridad que le da su estatus. Los inspectores representan a los ingenieros superiores que deben controlar la realización del curriculum. No necesitan vigilar el proceso, sino comprobar si los resultados previamente diseñados han sido logrados. Se revisan los resultados de las pruebas de evaluación y el rendimiento de los alumnos. Las funciones orientadoras quedan reducidas ante la misión de controlar y premiar o castigar la labor de los profesores.

3. UN MODELO DE CONSTRUCCION CURRICULAR DEMOCRATICO: LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN LOS INICIOS DE LA REFORMA

En primer lugar, es necesario aclarar que este tercer caso que vamos a estudiar, aunque podemos concretarlo, tal como en el título figura, en algunas realizaciones producidas en la reforma experimental de la segunda etapa o en el trabajo curricular de algunos seminarios permanentes en nuestro ámbito, como es el caso del de *Educación para la Paz* (1990), se trata, generalmente, de casos aislados y NO LO HACEMOS EJEMPLIFICAR con la implantación de la Reforma del 90, aunque en algunas propuestas como la de la Junta de Andalucía (1990) parecía adivinarse una construcción curricular similar a la que vamos aquí a analizar.

Se trata más bien de un modelo que podemos presentar más como tendencia utópica que como una corriente o estructura ya establecida. Aunque no queramos ser pesimistas, todavía sigue dominando la concepción científico-técnica y, mucho nos tememos, tal y como se están desarrollando los acontecimientos, que éste va a seguir siendo el modelo dominante. Sin embargo, sirva este último estudio de caso, cuyas conclusiones pueden ser ejemplificadas en el trabajo citado, como muestra de la posibilidad de prácticas curriculares contrahegemónicas.

3.1. Las concepciones sobre la educación, la sociedad y la ciencia: la epistemología socio-educativa

3.1.1. Sobre la democracia, la igualdad y la organización de la sociedad

Se parte de una concepción dinámica de la democracia, que no se limita a un formalismo por el que se regulan los derechos y deberes ciudadanos mediante la votación de unos representantes en los órganos de gobierno, sino que exige una *participación activa y comprometida* en la lucha por la consecución de una auténtica democracia social y económica, que no esté presidida por el eficientismo, sino por los valores que emanan de los *derechos humanos* y que persiguen la solidaridad y la comprensión con los más desfavorecidos, ya sea respecto a la clase social, a la raza o al sexo.

Este planteamiento radical exige una actitud crítica y de lucha contra el posibilismo reinante, que pretende hacernos ver la ausencia de alternativas a lo existente y el carácter natural e inevitable de las circunstancias sociopolíticas.

Esta definición normativa de democracia arroja nueva luz sobre el papel de la educación, su forma, su contenido y su relación con el conjunto de la sociedad. La visión de la igualdad resultante es la de la *igualdad de resultados* (Endglund, 1991: 127). Debe garantizarse a todos los ciudadanos un nivel básico de educación. Se supera, de este modo, la concepción de la igualdad educativa como igualdad de oportunidades, es decir, la concepción meritocrática. La igualdad de resultados implica no sólo medidas compensatorias en el ámbito estrictamente educativo, sino una política social y económica que actúe decididamente a favor de las clases más desfavorecidas. Las transformaciones educativas por sí mismas son insuficientes y deben estar acompañadas por actuaciones de compensación socio-económica.

3.1.2. Sobre la racionalidad y la ciencia

La racionalidad tecnológica es sustituida por la *racionalidad comunicativa* (McCarthy, 1987: 82-115, Carr y Kemmis, 1988: 184-188 y Grundy, 1991: 19-39). La verdad del conocimiento no reside

en su utilidad y eficacia, sino en la capacidad de contribuir, mediante la comunicación y el diálogo sin restricciones, a la mejora de la sociedad y a la emancipación de los ciudadanos.

Se desecha el fundamentalismo epistemológico, basado en el establecimiento de una correspondencia entre la realidad externa y su representación y en un lenguaje que capte fielmente esa realidad descubierta. La objetividad de un saber no se juzga a partir de un supuesto criterio metodológico que sirva como estándar de evaluación epistemológica. No se busca el conocimiento por sí mismo o como ejercicio escolástico, sino que se valora en razón de la calidad de vida que ofrece a dicha comunidad.

Frente al interés técnico y práctico, se aboga por el interés emancipatorio, propio de la consecución de la autonomía racional y la libertad humanas, que se transforma en la exigencia de las condiciones intelectuales y materiales, dentro de las que pueden tener lugar comunicaciones e interacciones no alienadas. Se trata de la *ciencia social crítica*, que, mediante la reflexión, ofrece a los individuos un medio para concienciarse de cómo los objetivos y propósitos del conocimiento han podido haber resultado distorsionados o reprimidos, facilitando su erradicación y la búsqueda de metas verdaderas.

3.1.3. Sobre la educación y el sistema educativo

La educación como comunicación humana libre y democrática no se rige por valores utilitaristas, ni por objetivos prefijados, sino que busca el enriquecimiento y la realización de los comunicantes, no en un sentido de beneficio personal, sino de liberación y emancipación.

Se pretende que el funcionamiento del sistema educativo procure un nivel superior de formación para todos y que la selectividad y rigidez inmersa en las actuales estructuras se torne en una flexibilidad que posibilite la conexión entre las diversas vías del sistema y la facilidad de alternancia entre el mundo educativo y el laboral. El sistema educativo debe ser compensador de las desigualdades falsamente *naturales* con las que los individuos llegan a él.

El papel de las escuelas en el desarrollo de la sociedad consiste en educar ciudadanos de forma que se les prepare para participar en la mejora de la sociedad; las instituciones educativas deben ser medios para desarrollar y hacer realidad determinados ideales políticos como la democracia y la igualdad.

3.1.4. Sobre las relaciones entre los grupos innovadores y el poder estatal

En un principio, ante el fracaso de la reforma del setenta y con las primeras actitudes de apoyo a los movimientos de renovación pedagógica por parte del gobierno socialista, los intelectuales que

luchan, en el campo educativo, por una auténtica transformación democrática y por una sociedad más justa y solidaria, parecen acoger positivamente las primeras iniciativas gubernamentales, caracterizadas por una flexibilidad y por una amplia participación en la elaboración curricular.

Sin embargo, la progresiva marcha atrás en las primeras medidas adoptadas en política educativa y la aparición de los primeros currícula escritos, de corte científico-técnico (Real Decreto 1006/1991), han llevado a estos grupos innovadores a plantearse una actuación más dirigida a buscar y crear espacios de actuación contrahegemónica concretos que a participar, desde el poder estatal o autonómico, en la implantación de los nuevos currícula, que son analizados con una fuerte actitud crítica.

3.2. Los códigos o formato del curriculum

3.2.1. La selección cultural

Frente al currículum técnico, en el que las experiencias planteadas promovían una visión del saber como conjunto de verdades incuestionables, expresadas en un lenguaje especializado y siempre libre de valores y formulado en disciplinas atomizadas y compartimentalizadas, en las que los contenidos se disponían para el consumo, se propone un *currículum crítico*, en el que aquéllos deben ser reconstruidos desde la cultura del estudiante, su selección depende del juicio del profesor, nunca existen verdades supuestas e inamovibles y siempre deben ser justificados por su valor inherente (Grundy, 1991, 19-39). Por otro lado, ese valor siempre vendrá dado por la potencialidad del contenido en la promoción de la conciencia crítica, aunque deba ser negociado entre alumnos y profesores.

Se propone un currículum integrado y globalizado que favorezca un aprendizaje *significativo*, que parta de los temas más familiares e interesantes para los alumnos, y *relevante*, que utilice códigos característicos de la cultura vulgar o experiencial de los alumnos y provoque conflictos sociocognitivos que faciliten la reconstrucción del conocimiento y el paso de los conceptos erróneos sobre la realidad a una comprensión más amplia y profunda, propia de la ciencia (Pérez Gómez, 1992).

Aunque en un principio, no todos los temas a trabajar puedan tener un carácter de emancipación crítica, sino que posean un carácter instrumental o sean teleológica o axiológicamente ambivalentes, cabe relacionarlos con problemas que provoquen la reflexión o trabajarlos de forma no alienante (Klafki, 1986). En definitiva, la selección y la organización de la cultura escolar se realiza con la finalidad de incrementar la autonomía del pensar y el actuar de los alumnos.

El curriculum crítico que se propone en este modelo no se presenta como neutro y, por lo tanto, hace explícitos los valores que persigue (Seminario sobre Educación para la Paz, 1990, véase el índice) y trata de desvelar los valores que hay detrás de toda práctica curricular.

A nivel de curriculum escrito, aparece en muchas ocasiones precedida de una fundamentación psicopedagógica, sociológica y epistemológica y con un esquema que pretende romper el esquema diseño-desarrollo curricular (ibídem). Los objetivos son hipótesis de trabajo a comprobar en cada aula y *principios de procedimiento* (Zabalza, 1987) y no resultados convergentes y exportables a todas las situaciones didácticas. Se suelen presentar, más a modo de informe de un curriculum realizado que como diseño detallado a realizar, o en forma de inventario de actividades que ayuden a la construcción del curriculum como proceso de investigación a experimentar por cada profesor en su aula.

Otra característica interesante es la de la *transversalidad*, que puede llegar incluso a la *transdisciplinariedad*, la estrategia más interdisciplinar posible. Se integran contenidos de las diversas áreas, en función del conocimiento y acción sobre el medio que se plantean en los temas que van surgiendo, negociados entre alumnos y profesores. El marco de los ámbitos, en lugar de áreas de aprendizaje, favorece un modelo curricular de este tipo, puesto que establece la transversalidad citada y hace innecesaria la referencia constante a las distintas materias disciplinares. Al mismo tiempo, se suele realizar un tratamiento cíclico de los contenidos (Seminario Permanente sobre Educación para la Paz, 1990).

3.2.2. La organización curricular

Un curriculum crítico-democrático exigiría una flexibilización lo más amplia posible. Como mínimo, se debería respetar el carácter de no graduación intraciclo, a lo que parece estar dispuesta la Administración, por lo menos en los primeros documentos de la Reforma (Libro Blanco, 1989). La desaparición del esquema de curso, con el establecimiento de una evaluación sumativa al final de cada año académico, sería una condición necesaria, aunque no suficiente.

Sería esencial también el desarrollo de estructuras de funcionamiento colectivo en los centros, sobre todo de la promoción y apoyo al trabajo coordinado de los profesores de cada ciclo, tanto en la programación y evaluación continua y formativa de los currícula como en la organización de grupos flexibles de alumnos. Estos planteamientos son necesarios para romper la actual rigidez organizativa y la falsa intimidad del trabajo docente que nos impide compartir ilusiones y dificultades con nuestros compañeros y que nos encierra en el tradicional esquema: cada profesor SU clase.

3.2.3. El código de distribución de funciones

a) El *currículum prescrito* por la Administración debería ser lo suficientemente prescriptivo como para asegurar un *currículum básico* para todos los alumnos que, de modo obligatorio y gratuito, cursaran el período de educación básica, lo que no debería ahogar la libertad de adaptación y concreción de los diferentes Proyectos Curriculares de Centro.

b) En el nivel de *currículum presentado* a los profesores es donde la innovación de la Reforma debería de dejar de ser burocrática. Son necesarios auténticos *asesores*, que estimulen el desarrollo profesional de los profesores en las escuelas, y no vendedores de la Reforma, expertos en marketing, que nos hacen creer que los problemas diarios de los profesores en sus aulas y los de la Administración educativa son coincidentes (Angulo, 1991: 406). También sería esencial la existencia de *agencias curriculares* que ofreciesen materiales que intermediasen en la construcción del *currículum* y en las que los propios profesores, en estructuras comarcales, aprovechando el marco de los Centros de Profesores, ya fuera mediante seminarios permanentes o en movimientos estables de innovación didáctica, elaborasen propuestas de trabajo que se ofrecieran al profesorado como alternativa al *oligopolio* de las editoriales (Gimeno, 1991 y Contreras, 1991).

c) Respecto al *currículum moldeado*, se concibe la formación del profesor como *investigador*. El docente no sólo se interroga por el qué enseña y por el cómo enseña, sino que se pregunta *por qué enseña de una determinada manera* (Seminario Permanente sobre Educación para la Paz, 1990, véase el índice).

El profesor deja de ser un aplicador técnico de lo que los diseñadores expertos han elaborado, para convertirse en un intelectual (Giroux, 1990) que reflexiona con sus compañeros sobre el propio *currículum* que desarrolla, que se cuestiona la fundamentación curricular y hace *explícito* su *pensamiento práctico* (Pérez Gómez, 1991).

d) La *evaluación* del *currículum* es fundamentalmente interna y procesual (Alvarez Méndez, 1991), no exclusivamente centrada en el control del rendimiento de los alumnos. Se exige la reflexión respecto a los errores y aciertos, en el propio desarrollo de la experiencia, y a la actuación del profesorado. Se destaca la capacidad de autoevaluación que el grupo de docentes debe poseer, aunque pueda ser ayudado por el asesor.

A modo de conclusión, y salvando las posibles disfunciones que se hayan podido producir en la confirmación de las hipótesis, realizadas mediante este *estudio de casos*, sólo nos queda proclamar nuestro deseo de que la puesta en marcha de las innovaciones anunciadas pueda aproximarse al segundo modelo estudiado. Ante

el cariz que está tomando la Reforma, no somos excesivamente optimistas. Sin embargo, creemos que el marco que nos ofrece puede ser lo suficientemente flexible como para permitir un currículum *crítico-democrático*, otra cosa es que realmente lo apoye o promueva.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1990): "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España", en *Educación y Sociedad*, n.º 6, pp. 77-105.
- (1991): "Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la ley del 70 al proyecto del 87", en *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena*. Madrid, C.I.D.E. y Universidad Complutense, pp. 457-479.
- ANGULO, J.F. (1991): "Contra la simplicidad", en *Revista de Educación*, n.º 296, pp. 389-440.
- APPLE, M.W. y FRANKLIN, B. (1986): "Historia curricular y control social", en *Ideología y currículo*. Madrid, Akal, pp. 85-109.
- BEYER, L.E. y ZEICHNER, K. (1990): "La educación del profesorado en el contexto cultural", en *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia, pp. 272-303.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CONTRERAS, J. (1991): "El currículum como formación", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 194, pp. 22-25.
- CORNELTH, C. (1990): "La persistencia del mito en la educación del profesorado y en la enseñanza", en *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia, pp. 170-192.
- Educación General Básica. Nuevas Orientaciones. Primera Etapa*. Madrid, Magisterio Español, 1970.
- ENGLUND, T. (1991): "Replanteamiento de la historia del currículum: hacia una nueva orientación teórica", en *Revista de Educación*, n.º 295, pp. 113-132.
- ESCUADERO, J.M. y GONZALEZ, M.ª T. (1984): *La renovación pedagógica, algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid, Escuela Española.
- FRANKLIN, B. (1991): "La historia del currículum en Estados Unidos. Estatus y agenda de investigación", en *Revista de Educación*, n.º 295, pp. 39-57.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- (1991): "Los materiales y la enseñanza", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 194, pp. 10-15.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-M.E.C.

- _____ y McLAREN, P. (1990): "La educación del profesorado como espacio contrapúblico", en *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia, pp. 244-271.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- JUNTA DE ANDALUCIA (1990): *Diseño curricular de la Reforma. Areas y ámbitos de conocimiento y experiencia*. Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma, 2 vols.
- KLAFKI, W. (1986): "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva", en *Revista de Educación*, n.º 280, Madrid, M.E.C., pp. 37-79.
- KLIEBARD, H.M. (1978): "Visión retrospectiva del currículum", en *Programación y tecnología educativa*. Madrid, Anaya.
- _____ y FRANKLIN, B. (1983): "The course of the course of study: History of Curriculum", en BEST, J.H.: *Historical Inquiry in Education, a Research Agenda*. Washington, American Educational Research Association, pp. 138-157.
- La educación en España. Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid, Escuela Española, 1972.
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. M.E.C., 1989.
- LUNDGREN, V.P. (1983): *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria, Deakin University Press.
- _____ (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- McCARTHY, TH. (1987): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos.
- MONCADA, A. (1976): *Sociología de la Educación*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988): *Currículum y enseñanza: análisis de sus componentes*. Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- _____ (1991): "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente", en *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena*. Madrid, C.I.D.E. y Universidad Complutense.
- _____ (1992): "La formación del profesor como intelectual", ponencia presentada al *Símposio sobre Teoría Crítica e Investigación-acción* celebrado en Valladolid los días 2, 3 y 4 de marzo.
- PEREIRA, M.A. (1991): "Introducción", en *Revista de Educación*, n.º 295, p. 6.
- Programas Renovados para preescolar y ciclo inicial* (1981), Madrid, Escuela Española.
- PUELLES, M. (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor.
- "Real Decreto 1006/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria", en *Boletín Oficial del Estado*, 4-IV-91.
- SEMINARIO PERMANENTE EDUCACION POR LA PAZ, y SANCHEZ, J.L. (1990): *Coeducar y Escuela*. CEP de Cádiz.
- TANNER, D. y TANNER, L. (1990): *History of the School Curriculum*. New York, MacMillan Publishing Company.

- TORRES SANTOME, J. (1987): "La globalización como forma de organización del curriculum", en *Revista de Educación*, n.º 282, pp. 193-130.
- _____ (1991 a): *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- _____ (1991 b): "La Reforma Educativa y la psicologización de los problemas sociales", en *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena*. Madrid, C.I.D.E. y Universidad Complutense, pp. 481-503.
- TYLER, R.W. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- VARELA, J. (1983): "The marketing of education: neotaylorismo y educación", en *Educación y Sociedad*, n.º 1, pp. 167-177.
- _____ (1990): "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa", en *Revista de Educación*, n.º 192, pp. 219-236.
- _____ (1991): "El triunfo de las pedagogías psicológicas", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 198, pp. 56-59.
- ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

RESUMEN

En este trabajo se analizan las reformas curriculares españolas del setenta y del noventa, desde un enfoque *histórico-sociológico comparativo*. Siguiendo a Englund, la Reforma de 1970 se encuadra dentro de una concepción curricular *científico-racional* y la Reforma iniciada en 1990, por lo menos en sus comienzos, dentro de una concepción *democrática*. En ambos casos se estudia detenidamente la epistemología y la didáctica que hay detrás del diseño y la implementación curricular, aunque en el segundo caso el análisis se realiza más sobre una "declaración de intenciones" que sobre una política de hechos consumados que, tras algunos años de desarrollo curricular, se aleja cada vez más de la concepción aquí determinada.

SUMMARY

In this paper we are going to analyze the Spanish curricular Reforms of 1970 and 1990 from a comparative historical-sociological approach. According to Englund, 1970's Reform is framed within a scientific-rational curricular conception and the Reform initiated in 1990, at least in its beginning, within a democratic conception. In both cases, the epistemology and the didactics that support the design and the curricular implementation are studied in detail, though in the 2nd case the analysis is accomplished more on a "statement of intentions" than on a policy of consummated facts that, after some years of curricular development, is increasingly removed from the conception given here.

RESUME

On analyse dans ce travail les reformes curriculaires espagnoles des années 70 et 90, du point de vue historique-sociologique comparatif. En accord avec Englund, la Réforme de 1970 est conçue selon une conception curriculaire scientifique et rationnelle et la Réforme initiée en 1990 selon une conception démocratique, au moins à leurs débuts. Dans les deux cas, on étudie en détail l'épistémologie et la didactique qui se cachent derrière le plan, bien que, dans le deuxième cas, l'analyse est plutôt réalisée sur une "déclaration d'intentions" que sur une politique de faits accomplis qui, après quelques années de développement curriculaire, s'éloigne de plus en plus de la conception déterminée plus haut.