

# NOTAS PARA UNA EVALUACIÓN DE LA HISTORIA DEL *CURRICULUM*: ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE LEGITIMACIÓN Y CAMBIO\*

Mariano González Delgado\*\*  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

El trabajo que aquí presentamos tiene como propósito realizar una revisión de los principales enfoques que tienen por objeto de estudio la historia del *curriculum* escolar. No obstante, esta revisión versará sólo sobre aquellos elementos que nos permitan identificar y señalar la manera en que los enfoques expuestos han tendido a explicar y deducir las formas en que se produce la construcción, legitimación y cambio del *curriculum*. Este aspecto nos facilita tanto nuestra ubicación en el debate, como el desarrollo de una serie de críticas y una propuesta o marco teórico alternativo que nos permita dar cuenta de los complejos procesos de legitimación y cambio del *curriculum*, mejor de lo que lo han hecho las perspectivas aquí analizadas.

**PALABRAS CLAVES:** Historia del *curriculum*, legitimación, cambio en el *curriculum* y políticas educativas.

## ABSTRACT

This paper tries to realize a review of the principal approaches that study the history of the school curriculum. Nevertheless, this review will only deal with those elements that allow us to identify and indicate the way in which the approaches mentioned here have tended to explain and deduce the way in with construction, legitimization and curriculum change occurs. This aspect facilitates us not only to get focused in this debate, but also to develop a series of critiques and proposals —or alternative theoretical frame— that allows us to explain the complex processes of legitimization and change of the curriculum better than the perspectives we analyze here.

**KEY WORDS:** Curriculum History, legitimization, curriculum change and educational politics.

La historia del *curriculum* constituye en la actualidad un campo de investigación más o menos consolidado dentro de la amplia agenda analítica en la que se centra la Historia de la Educación. En algunos países, como Gran Bretaña, la necesidad de realizar estudios históricos sobre el *curriculum* (*Curriculum Studies*) surge

al albur de los intereses que la «Nueva» Sociología de la Educación (NSE) había puesto en liza a partir de los años setenta del siglo XX. Para estos sociólogos (M. Young, G. Esland y N. Keddie, entre otros), inspirados en algunos de los primeros trabajos de B. Bernstein<sup>1</sup>, la «vieja» sociología de la educación de los años sesenta de corte estructural-funcionalista había descuidado el problema de la selección, organización, estratificación y jerarquización de los conocimientos en las instituciones de enseñanza. Según estos autores, parte de los problemas que sufría la educación podían deberse a la propia organización interna de la enseñanza y a la forma en que el sistema educativo tendía a definir como válidos cierta clase de conocimientos y rechazaba otros. Si bien, las investigaciones funcionalistas tuvieron en cuenta el problema de la igualdad de oportunidades y posteriores enfoques sociológicos descubrieron la ligazón que existía entre el origen social y el éxito o fracaso escolar, lo cierto es que se dejó de lado —a la hora de explicar este fenómeno— lo relativo a la selección de los conocimientos que el alumnado de estratos sociales inferiores no llegaba a dominar.

Bajo estos criterios, los «nuevos» sociólogos se preguntaron entonces por qué unos conocimientos eran considerados válidos y otros no, o cómo son seleccionados los conocimientos que se observan en los programas de estudio, etc. Desde esta perspectiva, el sistema educativo no podía ser visto sólo como un agente de transmisión de valores y selección del alumnado, sino también como una institución donde dichos conocimientos se seleccionaban y distribuían de una manera determinada. Es decir, que los conocimientos escolares no podían ser estimados como un cúmulo de saberes inmutable y preestablecidos de antemano, pues éstos eran construidos socialmente<sup>2</sup>. De ahí la necesidad de «...hacer estudios de caso muy detallados, que traten como problemática las categorías curricular, pedagógica y

---

<sup>1</sup> Fecha de entrada: 20-10-2009. Fecha de aceptación: 04-11-2009.

<sup>2</sup> Becario de la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Universidad de La Laguna. Este trabajo se ha podido llevar a cabo gracias a la «Ayuda del Programa de Formación del Personal Investigador para la realización de tesis doctoral» (Gobierno de Canarias). Este trabajo está circunscrito al Proyecto de Investigación concedido por el MICINN, con referencia HAR 2009-12073/HIST.

<sup>1</sup> Nos referimos a los artículos: «¿Escuelas abiertas-sociedad abierta?» y «Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo», en BERNSTEIN, B., (2005): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal, cap. 3, pp. 65-72, y cap. 5, pp. 81-108.

<sup>2</sup> Para una mayor profundización sobre los orígenes de la NSE, así como sus principales preocupaciones intelectuales y líneas de investigación se puede consultar: TROTTIER, C., (1988): «La «nueva» sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?», en *Tempora*, núm. 10, pp. 68-73; FORQUIN, J.C., (1987): «La sociología del currículum en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización», en *Revista de Educación* núm. 282, pp. 14-20; SAMPER, LL., (1986): «'Nuevos' y 'viejos' paradigmas en la Sociología de la Educación. Análisis del proceso británico», en *Papers*, núm. 27, pp. 115-122; y YOUNG, M.F.D., (1990): «Currículum y democracia. Lecciones de crítica de la Nueva sociología de la educación», en *Educación y Sociedad*, núm. 6, pp. 10-12.

evaluadora que mantiene el personal escolar»<sup>3</sup> y por tanto, intentar explicar y elucidar las bases sociales acerca de cómo se organizan, estratifican y legitiman tales conocimientos. Esto es, investigar lo que ocurre en el interior de la escuela (la «caja negra») y no simplemente lo relativo a estudios socio-demográficos acerca del éxito y el fracaso escolar. Aspectos que han sido retomados por I.F. Goodson, pero ahora bajo la necesidad de implementar estas preocupaciones con estudios de corte histórico.

Por otro lado, desde Francia diversos historiadores también han hecho hincapié en la necesidad de realizar análisis históricos del *currículum* (D. Julia, A. Chervel, entre otros). En este caso, dicha necesidad se habría generado a partir de las críticas que estos autores lanzaron hacia la historia social, y más concretamente a la centralidad que los aspectos sociales y económicos externos al mundo académico tenían en sus investigaciones. El funcionamiento de la escuela, y en particular su realidad interna, era vista como un epifenómeno o producto de aquellos condicionantes externos a cuya reproducción y consolidación aquélla servía. De esta manera, estos historiadores del *currículum* criticaban que el sistema educativo fuese visto como un aparato ideado e impuesto por unos grupos sociales con el objetivo de dominar, ideológica y culturalmente, a otros, sin reparar en la capacidad que dicho sistema escolar tenía, no sólo de generar una cultura interna relativamente autónoma, sino también que ésta podía ser explicada a partir de ella misma. El hecho es que, a partir de estas reflexiones, estos autores siguen insistiendo en que todavía no se ha investigado con suficiente profundidad la historia de la realidad cotidiana de la educación, la historia del *currículum* (aspecto que engloba la historia de las disciplinas escolares, de la organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje) o, lo que estos investigadores han denominado de una manera más amplia, la cultura escolar<sup>4</sup>.

En lo que al caso español se refiere, una cantidad importante de historiadores a partir de los años noventa han empezado a considerar al *currículum* como un objeto histórico susceptible de generar un campo de investigación propio. Lo cual surge, sobre todo, como consecuencia de la asimilación de los debates británicos y franceses<sup>5</sup>. Así, en la medida en que en España este debate ha cobrado gran efervescencia, se nos antoja necesario tratar de retomarlo.

---

<sup>3</sup> YOUNG, M.F.D., (1999): «Conocimiento y Control», en FERNÁNDEZ ENGUIA, M., (ed.) *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel, pp. 635. (Este último texto es la introducción de Young a la conocida obra, de la que fue editor, con el título de: (1971): *Knowledge and Control*, Londres, Collier-McMillan.)

<sup>4</sup> Véase JULIA, D., (2001): «A Cultura Escolar como Objeto Histórico», en *Revista brasileira de história da educação*, núm. 1, pp. 12 y 13, y CHERVEL, A. (1991): «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», en *Revista de Educación*, núm. 295, pp. 64 y 65. A., 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*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid, pp. 167-169.

<sup>5</sup> Véase respecto a esto la traducción de diferentes artículos anglosajones y franceses en los dos números monográficos de la Revista de Educación sobre *Historia del currículum*, núms. 295 y 296.



Por ello, la razón que anima este trabajo es el convencimiento de que el análisis actual sobre la historia del *curriculum* conserva, a pesar de su presente importancia, una serie de deficiencias teóricas que limitan sus posibilidades de abordar con ciertas garantías los complejos procesos sociales por los cuales se produce la legitimación y cambio en el mismo. Nuestro propósito será, pues, analizar de manera sintetizada algunos de los enfoques que más están siendo utilizados por parte de los autores para acercarse al estudio del *curriculum*. A la vez que presentar y defender la necesidad de incorporar una serie de elementos teóricos que puedan contribuir al desarrollo de un marco de análisis alternativo que permita dar cuenta, de una mejor forma, de los procesos mediante los cuales se produce la construcción, legitimación y cambio del *curriculum*.

## 1. PRINCIPALES ENFOQUES ACERCA DEL ANÁLISIS HISTÓRICO DEL CURRÍCULUM

Tradicionalmente, los investigadores que se sitúan dentro de los enfoques que aquí vamos a revisar, han tendido a ver el *curriculum* como una construcción social y que es a partir de esta premisa básica desde la cual se tiene que partir en el análisis histórico. Desde luego, nosotros no vamos a negar aquí tal afirmación, dado que reconocer tal proposición nos protege contra la visión de observar a los contenidos escolares como algo dado de antemano o naturalizado y evita que desdiciamos los fenómenos sociales, culturales, etc., que les dan forma. Sin embargo, esta percepción, es decir, que los currícula son un proceso de construcción socio-histórica, los ha llevado a una apreciación cercana que ha tenido como correlato teórico observar que la construcción y legitimación de este objeto de estudio se genera a través de un largo proceso histórico que se ha ido creando dentro de la institución escolar y que ha configurado una serie de tradiciones, significados, normas (comunidad de asignaturas, campo profesional, código disciplinar, cultura escolar, etc.), que ha socializado a todos los agentes escolares en tales códigos profesionales, forma por la cual tiende a reproducirse los aspectos relacionados con el *curriculum* escolar. Ahora bien, nosotros distinguiremos entre tres enfoques con orientaciones divergentes: el enfoque anglosajón, el enfoque socio-crítico y los análisis basados en la cultura escolar<sup>6</sup>.

De esta manera, como veremos, nosotros cuestionaremos globalmente a los autores que defienden que es en el marco de esas categorías (comunidad de asignaturas, código disciplinar, etc.), a nivel primario, donde hay que elucidar no sólo los procesos de legitimación del *curriculum*, sino también las acciones de los docentes, sus compromisos organizativos, políticos, ideológicos, culturales y sociales.

---

<sup>6</sup> Una notable revisión con una división parecida a la aquí expuesta se puede ver en: VIÑAO, A. (2006): «La historia de las disciplinas escolares», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 25, pp. 243-269.

## 1.1. EL ENFOQUE ANGLOSAJÓN: LA PROPUESTA DE I.F. GOODSON

Nos referimos con dicha denominación a una serie de propuestas teóricas que, de una forma más o menos explícita, se derivan de los análisis desarrollados por la NSE. No obstante, aquí analizaremos el enfoque desarrollado por I.F. Goodson, ya que la obra de este autor, no sólo es consecuencia directa de las aportaciones de los «nuevos» sociólogos acerca del renovado interés por estudiar los procesos escolares (el «jardín secreto» del *curriculum* o «caja negra») como el de la selección, la organización y estratificación de los conocimientos<sup>7</sup>, sino que también su trabajo se ha erigido, desde los años ochenta del siglo pasado, en una de las principales y más seguidas perspectivas a la hora de investigar el *curriculum* escolar<sup>8</sup>. En efecto, desde que en 1981 I.F. Goodson publicase uno de sus primeros trabajos sobre el tema<sup>9</sup>, ha desplegado un marco de análisis que unos años más tarde aparecería como primer libro en la famosa serie «Studies in Curriculum History» editada por The Falmer Press<sup>10</sup>, el cual alcanzaría una amplia resonancia en los Estados Unidos a través de la pedagogía crítica (T. Popkewitz, H. Giroux, P. McLaren, M. Apple, etc.) y los historiadores de la educación y el *curriculum* (L. Cuban, B. Franklin, etc.) interesados por los análisis de la interacción en el aula y la política educativa. Si bien, con una cantidad de matices y diferencias que no van a ser abordados aquí.

Siguiendo, por tanto a I.F. Goodson —el cual recoge en este punto los primeros trabajos de la NSE—, se considera que, a pesar de lo que muchos teóricos han puesto de manifiesto, los niveles a través de los cuales se construye socialmente el *curriculum* no se deben reducir únicamente a los Estados centrales o a las instituciones y burocracias locales, sino que dichos procesos también se generan en las propias instituciones docentes, en los propios departamentos de las asignaturas y

---

<sup>7</sup> Sobre las influencias y herencias de la obra de I.F. Goodson respecto de la NSE, se puede consultar: RIFÁ VALLS, M. (2005): «Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson», en *Con-Ciencia social*, núm. 9, p. 77 y ss.; y VIÑAO, A. (2006): «La historia de las disciplinas escolares...», *op. cit.*, pp. 247 y 248.

<sup>8</sup> En lo que al ámbito español se refiere, la obra de I.F. Goodson ha sido estudiada y referenciada por los principales autores que han intentado renovar el análisis del *curriculum* escolar. Véase: CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, p. 18; y CUESTA, R. (2003): «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación», en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, núm. 17, p. 6; VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, pp. 70-73.

<sup>9</sup> GOODSON, I.F. (1981): «Becoming an Academic Subject: patterns of explanation and evolution», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, núm. 2.

<sup>10</sup> La publicación de diferentes trabajos sobre la historia de las disciplinas escolares en la enseñanza secundaria inglesa (geografía, biología, matemáticas, tecnología, etc.) por parte de la conocida editorial The Falmer Press supuso un empuje de gran magnitud y difusión sobre esta temática dentro del contexto anglosajón. Sobre la relación y breve síntesis de estos trabajos, se puede consultar: GOODSON, I.F. (2000): *El cambio en el curriculum*, Barcelona, Octaedro, pp. 86-90; y GOODSON, I.F. (2003): *Estudio del curriculum: Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 221 y 222.



mediante la interacción que el profesorado mantiene en el aula con el alumnado. A la luz de estas primeras indicaciones, se intenta demostrar, en un sentido parecido al expuesto por G. Esland, R. Dale y M. Young, que la selección de los contenidos dentro de las materias escolares es fruto de las diferentes estrategias pedagógicas que el profesorado ha ido adquiriendo dentro de una subcultura o grupo profesional. Se trata de demostrar que, por un lado, el *currículum* es el resultado de un proceso de interacción entre los diferentes agentes de la educación, de negociación entre diversos grupos de profesores, alumnado, etc., que al final llegan a ser aceptados en la medida en que uno o varios de esos grupos tiene un mayor poder para definir cuál será la política del saber escolar<sup>11</sup>. Desde esta perspectiva, las materias escolares no pueden ser vistas como reflejo de una forma y un contenido dado de una vez y para siempre. Más bien, lo que hoy se conoce por historia, lengua, etc., tiene que ser visto como el resultado de una serie de conflictos entre los diferentes grupos contendientes que buscan definir dichas materias en función de sus encontradas acciones, intereses, etc<sup>12</sup>.

Así pues, I.F. Goodson centra, en un primer momento, su análisis sobre los procesos escolares, los cuales no sólo están determinados por factores sociales externos a la escuela, sino que éstos contribuyen a poder explicar las propias conductas del profesorado. La interacción de los actores del sistema escolar es vista como un factor fundamental para entender cómo dichos agentes de la enseñanza participan en la construcción, la selección y la gestión de los conocimientos. Sin embargo, esto no quiere decir que este autor cayese en la ingenuidad de las elucidaciones de la primera fase de la NSE<sup>13</sup> (sobre todo porque I.F. Goodson conocía las críticas vertidas sobre los «nuevos» sociólogos), basados en la creencia de que los actores más estables de la enseñanza podrían cambiar la escuela, es decir, el profesorado, no cuestionándose el hecho de que sus análisis habían obviado cómo operaban las coacciones económicas, sociales y organizacionales sobre los actores y las instituciones<sup>14</sup>. Para poder intentar explicar cómo se producen los procesos de legitimación y

---

<sup>11</sup> GOODSON, I.F. (2000): *El cambio en el currículum...*, *op. cit.*, pp. 84 y 85.

<sup>12</sup> GOODSON, I.F. (1992): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», en *Revista de Educación* núm. 295, pp. 11-13. VIÑAO, A., (2006): «La historia de las disciplinas escolares...», *op. cit.*, p. 248.

<sup>13</sup> Diferentes autores, como C. Trottier o el propio Young, distinguen, genéricamente, dos etapas diferenciadas de la NSE. La primera, que vendría encuadrada entre 1967-1974, se caracterizó por proponer nuevos modelos de análisis en respuesta a la etapa de los 60. Mientras que en la segunda (1974-1990) la NSE sufre una recomposición fruto de diferentes críticas vertidas sobre el movimiento, que los propios autores aceptaron. TROTTIER, C. (1988): «La «nueva» sociología de la educación...», *op. cit.*, pp. 70-76; y YOUNG, M.F.D. (1990): «Currículum y democracia. Lecciones de crítica de la Nueva sociología de la educación...», *op. cit.*, p. 11. El enfoque de I.F. Goodson se sitúa a caballo entre la primera y la segunda fase de la NSE, siendo esta última la más decisiva para su marco de análisis.

<sup>14</sup> Esto se debió en gran medida, como el propio Young explica, a las «formulaciones y popularizaciones tempranas y particularmente a su rechazo dogmático del concepto de estructura social». YOUNG, M.F.D. (1990): *Ibíd.*, p. 11.

cambio del *currículum*, I.F. Goodson optó por intentar implementar su enfoque con una metodología que intente «comprender la forma en que se interrelaciona la estructura y la acción»: el enfoque del «terreno medio». Propuesta que se sitúa entre la teoría y la acción, entre lo micro y lo macro, en definitiva este «terreno medio» intenta profundizar, por un lado, en la vida y las acciones de los individuos que se insertan en las tradiciones de la comunidad de asignaturas y, por otro, comprender los antecedentes estructurales que subyacen a las tradiciones curriculares<sup>15</sup>.

De este modo, la interacción a través de la cual se construye el *currículum*, entendida en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones en función del poder que unos grupos o subculturas del profesorado tengan sobre otros, es contextualizada por este autor a través de las tradiciones que se han ido generando como consecuencia de ese proceso histórico interno del *currículum*. Es decir, que el legado formativo forjado en el medio escolar por dichos grupos —a través de conflictos, etc.— crea una especie de *ethos* profesional que contextualiza la acción de los profesores, indicándoles a éstos qué conocimientos deben impartir, cómo tienen que hacerlo, etc. Dicho de otro modo, los profesores, en tanto han sido socializados y se han erigido como portavoces de determinadas «comunidades de asignaturas» constituidas en un largo proceso histórico, tienden a defender la historia de esa comunidad, un determinado cuerpo de conocimientos y las reglas para reconocer cuáles son los saberes «indeseables» y los modos de evitar la contaminación cognitiva de tal o cual materia de enseñanza<sup>16</sup>. Esta amalgama de tradiciones, nos indica I.F. Goodson, inician a los enseñantes en diferentes jerarquías y contenidos de conocimientos, el papel que tienen que cumplir en el aula, su orientación pedagógica, etc. El que una de esas comunidades obtenga mejor status que otra dentro del *currículum* escolar, dependerá de la búsqueda de prestigio y recursos, de los intereses profesionales de quienes las imparten, del tipo de alumnado que en función de su clase social se dirige a ella, así como del destino laboral de los mismos<sup>17</sup>. Además de los mecanismos concretos que tal comunidad tiene para configurarse y seguir reproduciéndose, por así decir, a lo largo del tiempo: los cursos de formación especializados, la organización por departamentos, el establecimiento de barreras y cotos territoriales para que otro tipo de profesor con conocimientos distintos no se introduzca en él, etc.<sup>18</sup>.

Consecuentemente con esto, la forma en que I.F. Goodson capta los procesos de legitimación del *currículum* se explican a través de ese ámbito formativo,

---

<sup>15</sup> GOODSON, I.F. (2003): *Estudio del currículum...*, *op. cit.*, pp. 219, 220 y 230. Este mismo principio teórico Goodson lo ha mantenido a lo largo de sus diferentes obras. Así, esta misma argumentación se puede encontrar en: GOODSON, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, p. 189; GOODSON, I.F. (2004) (ed.): *Historia de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, p. 43; HARGREAVES, A.: *Introducción crítica*, en GOODSON, I.F. (2003): *Ibíd.*, p. 21; y VÍÑAO, A. (2006): «La historia de las disciplinas escolares...», *op. cit.*, p. 249.

<sup>16</sup> GOODSON, I.F. (2000): *El cambio en el currículum...*, *op. cit.*, pp. 84 y 85.

<sup>17</sup> *Ibíd.*, pp. 142-145.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, pp. 152-160.





como es la comunidad de una determinada asignatura, donde el profesorado adquiere una competencia técnica y hasta ideológica que incluye todo un conjunto de pautas y directrices de socialización que, entre otras cosas, redundan —fruto de su constitución histórica— en el desarrollo de una especie de código deontológico que produce diferentes niveles de adhesión a un determinado corpus de conocimientos. En este sentido, las diferentes comunidades de asignaturas que este autor analiza no deben entenderse como algo terminado o definitivo, sino entidades cambiantes que a través de los diversos conflictos y compromisos que se dan entre ellas producen el cambio de una propuesta curricular en un sentido u otro. Este tipo de tradiciones, por tanto, se desarrollan y triunfan sobre otro tipo de tradiciones como consecuencia de los conflictos que se producen por la búsqueda de status, o sea, de prestigio, respetabilidad, reconocimiento, fruto de los diferentes intereses profesionales de quienes construyen el *currículum* oficial<sup>19</sup>. De ahí el interés de este autor en los últimos años por estudiar las historias de vida del profesorado, para observar la construcción de esos grupos, comunidades, etc., entre otras cosas<sup>20</sup>. De esta forma, la centralidad que en el marco de análisis de I.F. Goodson adquiere la categoría de comunidad de asignaturas, como elemento que explica los diferentes modelos de control y legitimación del *currículum*, hace que su perspectiva de análisis esté muy cercana de las aportaciones o líneas de investigación neo-weberianas<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> En diferentes capítulos de las obras de Goodson, donde desarrolla diferentes ejemplos históricos de creación y asentamiento de los currícula, se pueden observar estas explicaciones: GOODSON, I.F. y DOWBIGGIN, I.R. «La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento», en GOODSON, I.F. (2003): *Estudio del currículum. Casos y métodos...*, op. cit., pp. 83-104; también capítulos 5 y 6 de GOODSON, I.F. (2003): *Ibid.*, pp. 125-162 y 163-190; capítulo 9 de GOODSON, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares...*, op. cit., pp. 187-197; capítulos 2, 5 y 6 de GOODSON, I.F. (2000): *El cambio en el currículum...*, op. cit., pp. 45-58, 91-116 y 117-140, respectivamente.

<sup>20</sup> GOODSON, I.F. (2004) (ed.): *Historia de vida del profesorado...*, op. cit., p. 5. Además, en lo que se refiere a este punto, I.F. Goodson está pensando en que las historias de vida del profesorado pueden servir para generar nuevas acciones del profesorado, es decir, para que los docentes se conciencien de su propia práctica, de los límites que la comunidad en la que están inmersos les crea, de lo que han hecho a lo largo de sus vidas profesionales y así cambiar la realidad educativa. Como vemos, en este punto, I.F. Goodson vuelve a sus orígenes, ya que conecta con uno de los principales objetivos de la primera fase de la NSE. GOODSON, I.F. (2003): «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, p. 742.

<sup>21</sup> La consideración de I.F. Goodson como neo-weberiano comprende una interpretación un tanto arriesgada. Sus líneas de influencia son numerosas, por lo que en su obra se observa un número amplio de categorías venidas desde perspectivas de análisis diversas. Por un lado, aparece una utilización importante de categorías neo-marxistas y de la sociología crítica, debido a las influencias en él de R. Williams, M.W. Apple o M. Foucault, etc. Pero, por otro lado, su deuda fundamental para explicar cómo se legitima el *currículum* escolar, sigue siendo deudor y gira en torno a los fenómenos como la «comunidad de asignaturas», el control, etc., aspectos que hacen que su obra este cercana a los análisis neo-weberianos. Aunque en los últimos años, su modelo de análisis ha girado hacia las corrientes postmodernas. En lo que respecta a su giro hacia dichas corrientes, se puede consultar: RIFA VALLS, M. (2005): «Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de





Pese a lo ya expuesto, si bien es verdad que Goodson en lo referente a este objetivo principal de su enfoque logra explicar la unión entre la teoría y la acción dentro de la comunidad de las asignaturas, entendiendo ésta en términos de conflictos, negociaciones, etc., creemos que no logra vincular del todo su método. Pensamos que esto es así, principalmente, porque cuando habla de elementos macro no se refiere a procesos sociales sino a procesos dentro de un paradigma, dentro de una tradición curricular, dándose en esta argumentación un olvido de la sociedad. Es decir, nos referimos sobre todo al olvido de la sociedad en su propuesta en tanto que no existe la sociedad como contexto, como determinante, a través de diferentes presiones, del *currículum* y de la ciencia social. Y cuando quiere unir la acción y el sistema, entendiendo ahora por sistema lo macro en forma de política educativa por ejemplo, elimina la participación de los actores y ve la construcción de esas políticas educativas en forma impositiva como algo dado desde fuentes lejanas a los propios actores.

En efecto, pues como se puede observar en una entrevista que D. Sandor le hizo a Goodson en 1990, donde el primero le preguntaba acerca de si el profesorado era el principal agente del cambio, el segundo le respondía que era uno de los principales pero que rara vez se le tenía en cuenta a la hora de construir las políticas educativas:

Yo sostengo que hay varios actores clave en el proceso educativo, pero el más descuidado es el profesor. No se tienen en cuenta las opiniones de los profesores y no se utilizan sus consejos en la investigación. Pienso que los profesores representan claramente un agente absolutamente central, y es lamentable que este potencial no se refleje en el proceso de la política educativa<sup>22</sup>.

Argumento este, por parte de I.F. Goodson, que deriva en una especie de teoría de la conspiración donde, influenciado por el manto de las teorías de la dominación de M. Foucault, explica, en otra entrevista concedida a V. Baraldi, que el profesorado está sometido a esa comunidad de asignaturas de tal manera que no llega a comprender que sus acciones o situación tienden a reproducir las estructuras del sistema educativo, pues el «poder» no quiere que ellos lo sepan. «De lo contrario, esto interferiría con los planes de reproducción»<sup>23</sup>. Explicación que, más que proporcionar una comprensión dialéctica de la práctica educativa, ofrece una explicación de la política educativa bajo un modelo de acción racional que suprime e ignora los límites y las contradicciones sociales. La idea de que la burguesía (o algún tipo de grupo en el poder) puede planificar con éxito el desarrollo del sistema edu-

---

investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson...», *op. cit.*, p. 72; y RIFÀ VALLS, M. (2005): «Conversaciones con Ivor Goodson. Estudiar las historias de vida en el momento de la mediación», en *Con-Ciencia social*, núm. 9, pp. 101, 107 y 117.

<sup>22</sup> GOODSON, I.F.: «A modo de introducción. Una entrevista a Ivor Goodson por Don Sandor», en GOODSON, I.F. (2000): *El cambio en el currículum...*, *Ibíd.* pp. 41

<sup>23</sup> *Ibíd.*, pp. 199 y 200.

cativo al margen de los conflictos entre diferentes grupos y clases sociales, y conseguir con ello un efectivo consenso y consentimiento de tales grupos, bordea peligrosamente la teoría de la conspiración<sup>24</sup>.

Sin embargo, la consideración del enseñante como individuo que sus actos y, por tanto, la forma en que se legitima el *currículum* escolar, están determinados y hay que entenderlos dentro de una especie de campo profesional, ha tenido una buena acogida por las otras corrientes analíticas que ya hemos mencionado. Pero ahora para agrandar, más si cabe, tales supuestos.

## 1.2. EL ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO: LA OBRA DE R. CUESTA Y EL GRUPO FEDICARIA

En líneas generales, se puede aglutinar bajo este apartado a las investigaciones o a un conjunto de aportaciones que, aunque ofrecen una cierta diversidad en sus planteamientos y direcciones, ponen en cuestión una serie de rasgos y características acerca de los análisis sobre la escuela y los procesos de escolarización relacionados con ver a ésta bajo la imagen o idea del progreso, sin tener presente el carácter social de los procesos y relaciones de poder, control y dominación que se han generado en el seno de la misma a lo largo de su puesta en marcha histórica<sup>25</sup>.

De acuerdo con la centralidad que en varios trabajos del grupo Fedicaria<sup>26</sup> adquiere estas propuestas, la razón por la cual se realiza una revisión sobre este colectivo se justifica en la medida en que dentro de dicha organización uno de sus colectivos, el proyecto Nebraska<sup>27</sup> y en particular R. Cuesta, han venido elaborando una serie de categorías analíticas para investigar la historia del *currículum* escolar, el conocimiento escolar y las disciplinas escolares que, como señala A. Viñao, «con independencia del acuerdo o desacuerdo con las mismas, constituyen hoy en día el marco teórico y la aportación colectiva más coherente y estructurada sobre el particular que existe en España»<sup>28</sup>.

Para R. Cuesta, así como para los miembros del proyecto Nebraska y algunos fedecarianos, una de las premisas fundamentales de las cuales se ha de partir

---

<sup>24</sup> MORGENSTERN, S. (1986): «Transición política y práctica educativa», en *Tempora*, núm. 8, p. 38.

<sup>25</sup> Una revisión más amplia sobre la historia socio-crítica se puede consultar en: VIÑAO, A. (2008): «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación», en MAINER, J. (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias, pp. 103-118.

<sup>26</sup> Toda la información referente sobre Fedicaria, su organización, objetivos, proyectos, etc., pueden encontrarse en su página web: [www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org).

<sup>27</sup> Las principales aportaciones teóricas y metodológicas de este colectivo serán analizadas en este apartado a partir de la obra de R. Cuesta; sin embargo, un resumen de los principales conceptos utilizados en su marco teórico e investigaciones puede verse en: CUESTA, R., MAINER, J., MATEOS, J., MERCHÁN, J. y VICENTE, M. (2002): «Presentación del proyecto Nebraska», en *IX Seminario Fedicaria*. [www.fedicaria.org/pdf/Nebraska\\_02.pdf](http://www.fedicaria.org/pdf/Nebraska_02.pdf).

<sup>28</sup> VIÑAO, A. (2006): «La historia de las disciplinas escolares», *op. cit.*, p. 258.

para el estudio sobre del *currículum* escolar, y entender cómo se han configurado a lo largo de los años dentro del sistema educativo, es que éste sea concebido como el resultado de un proceso de construcción socio-histórica, una «invención social» por así decir<sup>29</sup>. Argumento que lo lleva directamente hacia un enfoque «construccionista del *currículum*», claramente influenciado por la historiografía anglosajona y en concreto por la obra de I.F. Goodson, que el mismo R. Cuesta reconoce. Al tiempo que lo lleva a recoger la necesidad de estudiar y «...abrir la caja negra del *currículum* escolar», con el fin de poder comprender mejor la práctica escolar, como elemento principal para poder captar esa construcción social, dado que el *currículum* escolar, las disciplinas escolares... se crearían, recrearían, etc., de una manera importante, que no exclusiva, merced a la interacción entre el profesorado y el alumnado<sup>30</sup>. Sin embargo, no es sólo la obra de I.F. Goodson la que ejerce influencias sobre R. Cuesta. La diversidad de enfoques desde la que se desarrolla su marco de análisis es amplio a la par que llamativo, cuando no totalmente contradictorio: sociología del *currículum* británica (B. Bernstein de manera principal), sociología crítica de la educación, ya sea en su vertiente anglosajona (H. Giroux, M. Apple, T. Popkewitz...), francesa (P. Bourdieu) o española (C. Lerena, J. Varela), clásicos de la sociología (K. Marx y M. Weber), de la teoría crítica en la vertiente de la Escuela de Frankfurt (T. Adorno, M. Horkheimer) con breves pinceladas de presupuestos psicoanalíticos (S. Freud), personajes difícilmente clasificables dentro de algún enfoque teórico (F. Nietzsche, E. Bloch o W. Benjamin), todos ellos aderezados y tamizados por el referente principal de toda la obra de R. Cuesta, a saber, M. Foucault<sup>31</sup>.

Por consiguiente, la manera en que R. Cuesta sustenta su explicación acerca de cómo se producen los procesos de legitimación y cambio en la escuela en las sociedades capitalistas y «tres de sus componentes más sustanciales y expresivos», a saber, el conocimiento escolar, las prácticas de la enseñanza que allí se producen y los sujetos profesionales que hablan de ese conocimiento en la propia institución escolar, es a través de una serie de conceptos analíticos principales en sus investigaciones: el código disciplinar, una división entre disciplina regulada, disciplina soñada

---

<sup>29</sup> CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia...*, *op. cit.*, pp. 10, 17 y 18. CUESTA, R. (2003): «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación...», *op. cit.*, p. 6. También puede consultarse: CUESTA, R., MAINER, J., MATEOS, J., MERCHÁN, J. y VICENTE, M. (2005): «Didáctica crítica. Allí donde se encuentra la necesidad y el deseo», en *Con-Ciencia social*, núm. 9, p. 29; CUESTA, R. (2007): *Los deberes de la memoria en educación*, Barcelona, Octaedro, p. 25 y ss.; y VIÑAO, A. (2006): «La historia de...», *op. cit.*, p. 258.

<sup>30</sup> CUESTA, R. (2003): *Ibíd.*, p. 6. Véase respecto a este tema: CUESTA, R. (1997): *Ibíd.*, p. 18.

<sup>31</sup> Sobre las influencias intelectuales del proyecto Nebraska y en particular de R. Cuesta, pueden consultarse a modo de introducción: CUESTA, R. (2006): «La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?», en *Indaga. Revista internacional de ciencias sociales y humanas*, núm. 4; CUESTA, R. (2002): «La otra historia soñada y la educación del deseo», en ESCOLANO, A. (coord.): *La memoria y el deseo*, Valencia, Tirant lo Blanch; CUESTA, R., MAINER, J., MATEOS, J., MERCHÁN, J. y VICENTE, M. (2005): *Ibíd.*



da y disciplina enseñada, los modos de educación en el capitalismo y una teoría del Estado<sup>32</sup>.

En el sentir de este autor, se considera que el *código disciplinar* constituye el concepto clave para entender cómo se legitima el conocimiento escolar, las prácticas educativas, etc., en el ámbito o esfera del aula. Éste se podría expresar como una especie de tradición social que se ha ido desarrollando históricamente a través de diversas experiencias y que a raíz de ellas ha compuesto un conjunto de ideas, valores, rutinas, que han legitimado la práctica de la enseñanza de diferentes materias. En este sentido, acoge pues, las «retóricas discursivas», los «arquetipos de práctica docente», que se van «desenvolviendo» y «sucediendo» a lo largo del tiempo, considerándose así «valiosos» y aceptados dentro de la cultura escolar. Por tanto, el código disciplinar encerraría «normas» y «convenciones socioculturales» que determinarían qué saber escolar debe ser impartido y cómo<sup>33</sup>.

Pero las profundizaciones sobre esta categoría no se detienen en este punto. De lo dicho hasta aquí no se podría desprender una explicación muy consistente acerca de la legitimación del conocimiento escolar. Por tanto, junto al concepto de código disciplinar suele ir aparejado el de campo profesional y el de *habitus*, recogidos, y usados de forma un tanto abusiva, directamente de la obra de P. Bourdieu. El estudio del campo profesional es utilizado por R. Cuesta en la medida que le proporciona una exploración acerca de la constitución de las comunidades disciplinares de los docentes, los cuales constituyen cuerpos normalizados y jerarquizados, espacios estructurados de conocimientos que conforman especies de subculturas profesionales que se llevan al entorno del aula, donde se instaurarían, así, determinados elementos, ya sean prácticos o teóricos. Esta especie de relación de fuerza se inclina por las estrategias de conservación de un tipo de prácticas y saberes (más o menos homogéneas) que han sido desarrolladas, principalmente, por los grupos de poder (aquellos sujetos sociales que tendrían mayor antigüedad) de ese campo. Esas élites educativas, que en la obra de R. Cuesta suelen ser los catedráticos de instituto, organizarían la dirección que la enseñanza debe tomar en los elementos ya señalados de la práctica y el conocimiento<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> VIÑAO, A. (2006): «La historia de las disciplinas escolares...», *op. cit.*, p. 260. En este punto, nos vemos obligados a advertir que las categorías teóricas que componen el enfoque de R. Cuesta han sido ideadas para el análisis de la disciplina de la Historia. Por tanto, algunas de sus matizaciones están sujetas al contexto histórico de esa materia particular. Sin embargo, el propio autor, así como los miembros del proyecto Nebraska, han utilizado y generalizado dichas categorías hacia otras materias y aspectos del *currículum* escolar.

<sup>33</sup> CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal, pp. 8 y 9. Otras definiciones pueden encontrarse en las diferentes obras del autor, así como en diversidad de artículos. Aquí referenciamos algunos: CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia...*, *op. cit.*, p. 20; CUESTA, R. (2003): «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación...», *op. cit.*, pp. 6 y 7; CUESTA, R. (2007): *Los deberes de la memoria en educación...*, *op. cit.*, p. 33.

<sup>34</sup> CUESTA, R. (1997): *Ibid.*, p. 288.

A renglón seguido, R. Cuesta desarrolla otra categoría que es utilizada para señalar las continuidades de ese código disciplinar en un modo de educación: hablamos del *habitus*. Éste proporcionaría a los docentes, alumnos, etc., los procesos de interiorización, los cuales se hacen inconscientes, en la medida que son aceptados e interiorizados en la propia práctica por tales actores sociales. Este concepto es utilizado por R. Cuesta para poder facilitar una mejor comprensión del nexo que une el campo profesional con las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen. Es decir, que a través de ese *habitus* se pone en marcha el campo porque «en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su ‘conciencia práctica’ como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo ‘natural’ se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas»<sup>35</sup>.

El código disciplinar funciona, por tanto, como verdadera armadura que produce procesos de interiorización sobre los actores sociales, los cuales se ven influenciados por una socialización que participa como una doble naturaleza de poder/saber que, recogiendo las explicaciones de M. Foucault, constituyen «régimenes de verdad», discursos científicos reglamentados. Entonces, el código disciplinar, en tanto se ha desarrollado dentro de una disciplina escolar, es un saber-poder, «esto es, campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles no están construidos por el discurso teórico o científico (...), sino por la práctica cotidiana y reglamentada»<sup>36</sup>. De esta manera, este elemento teórico en torno a la especificidad de las prácticas de enseñanza, que generaría un conocimiento sólo entendible en el terreno de la institución escolar, etc., le lleva directamente a la idea de que las disciplinas escolares, y por ende el *currículum*, poseen un carácter idiosincrásico, una condición de entidad *sui generis*. De donde se sigue que «las materias que se enseñan o ha enseñado en las escuelas y en los institutos desde el pasado siglo poseen su propia lógica de producción de sentido y sus propias reglas de transformación»<sup>37</sup>. Así pues, las disciplinas escolares, integradas ya por un código disciplinar, ostentan, según R. Cuesta, una cultura escolar propia e inidentificable con otros contextos sociales, tienen una «autonomía constitutiva». Las explicaciones de la historiografía francesa (sobre todo la obra de A. Chervel y D. Julia) y española (A. Viñao) son asimiladas aquí, para hacerlas converger con su modelo analítico.

En esta línea, la legitimación del *currículum* se produciría a través de un código disciplinar, que es como una especie de intervención que conforma una asfixiante red de controles, reglas y regulaciones diseñados por expertos e interiorizadas como verdades incuestionables por los actores así integrados en la enseñanza de tal o cual materia educativa. Tanto es así, que incluso tales reglas y principios culturales han sido tan interiorizados por los actores educativos, se han independi-

---

<sup>35</sup> CUESTA, R. (2003): «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación...», *op. cit.*, p. 11.

<sup>36</sup> CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia...*, *op. cit.*, pp. 17 y 18, y CUESTA, R. (2003): *Ibid.*, p. 7.

<sup>37</sup> CUESTA, R. (1993): «La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España», en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núms. 12-13, p. 450.



zado tanto de los contextos sociales inmediatos a los centros escolares, que se han conformado como una especie de estructura que «sobrevive a coyunturas e incluso a regímenes políticos de muy distinta especie»<sup>38</sup>, dentro de —lo que R. Cuesta entiende por— un modo de educación. Así, el código disciplinar «se adhiere como una segunda piel y organizan la práctica docente como una coriácea tradición...»<sup>39</sup> que se reproduce una y otra vez a causa de su constitución histórica, haciendo que los enseñantes se conviertan en unos «guardianes de la tradición» y «esclavos de la rutina»<sup>40</sup> celosos por almacenar el conocimiento que han elaborado como auténticos artesanos.

Por último, este énfasis puesto en las prácticas, en la realidad que acontece dentro de la vida cotidiana del aula, conlleva que en el ejercicio de profundizar sobre los procesos de legitimación y normalización del *currículum* escolar, R. Cuesta haya tenido que dar otra vuelta de tuerca más en sus argumentaciones, a través de la división, distinción y comparación entre *disciplina regulada, soñada y enseñada*<sup>41</sup>. En efecto, esa continuidad del código disciplinar se configuraría en la medida en que estos tres tipos de disciplinas se desarrollarían autónomamente la una de la otra. Por disciplina regulada se entiende aquella que habría sido creada por los tecnócratas del Estado para intentar aparejar la educación con las necesidades de la economía y *ethos* culturales (nuevos modos de producción, nuevas formas de división social del trabajo, etc.), para lo cual habrían ideado nuevos planes de estudio, los currícula, la división en materias de enseñanza, los objetivos de área, los niveles básicos que se tienen que cumplir en cada curso escolar, los criterios de evaluación, etc. En fin, todo lo relacionado con cuestiones que son exclusivas del universo tecno-burocrático.

Por otro lado estaría la disciplina soñada, la cual es interpretada por este autor como aquellas ilusiones que habrían tenido diferentes grupos de renovación educativa, para intentar cambiar la enseñanza a través de nuevas propuestas, tanto de corte político-educativo, como de modelos teórico-didácticos sobre una materia escolar. Por último, quedaría la disciplina enseñada que, con cierta reiteración, R. Cuesta nos devuelve a la imagen de una «cultura de rutinas». Éste sería otro elemento clave para entender cómo se legitiman las prácticas escolares, pues la disciplina enseñada es vista así, como un hábito de hacer las cosas dentro del aula que, según este autor, se realizan por mera costumbre de manera inconsciente, es decir, «por mera práctica y sin razonarlas.» Así pues, este tipo de prácticas chocaría frontalmente con el intento de renovación de la disciplina soñada e incluso con las de la regulada,

<sup>38</sup> CUESTA, R. (2003): «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación», *op. cit.*, p. 10.

<sup>39</sup> CUESTA, R. (2003): «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación...», *op. cit.*, pp. 9 y 10.

<sup>40</sup> *Ibíd.*, p. 9.

<sup>41</sup> Una explicación de mayor envergadura sobre la división de estas tres disciplinas, se puede observar en: CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas...*, *op. cit.*, cap. II, pp. 60-117, cap. III, pp. 119-166 y cap. IV, pp. 167-200.

puesto que la disciplina enseñada estaría asociada a un campo profesional y a una institución en el que las pautas del conocimiento obedecen a unas reglas particulares interiorizadas e inconscientes, no siempre escritas. En la medida en que los actores educativos estarían socializados en un determinado código disciplinar, éstos tenderían a rechazar los postulados de lo indicado por los funcionarios del Estado (disciplina regulada) y los intelectuales o grupos de renovación educativa (disciplina soñada), reproduciéndose pues dicho código.

Se podría pensar que esta formulación entraña algún tipo de exageración para reafirmar la postura del autor, pero, por su mismo tono sentencioso (el instinto de auto-conservación del código disciplinar), se tiene que desmentir tal hipótesis. De hecho, es una norma —como hemos visto— dentro de este enfoque razonar como si los actores sociales no tuvieran voluntad propia y dotar a las estructuras, al código disciplinar, al concepto de *habitus* o a cualquier otra cosa, de un misterioso poder de decisión. Las pautas internas generadas en la institución escolar que se han vuelto entes propios de socialización, donde los actores sociales están puestos en un segundo plano, serían los que ejercen la voluntad del cambio social, que nosotros al igual que los clásicos de la sociología (K. Marx, M. Weber y E. Durkheim), insistimos en atribuir a las personas bajo un marco histórico concreto. Tanto es así que «el peso de las rutinas, promovidas por el *ethos* y las reglas del *campo profesional* dominante y, sobre todo, por el tipo de socialización impuesto en el sistema escolar del capitalismo, sigue siendo abrumador hasta el punto de comprobar cómo, en los últimos veinte años, la distancia entre los discursos generados en torno a la *Historia soñada* y las prácticas verificadas en la *Historia enseñada* son de tal intensidad y envergadura que sugieren dos mundos opuestos, tan alejados como los mundos de las ilusiones y las rutinas que rigen la vida cotidiana. Tampoco hay una relación de homología entre la *Historia regulada* y la *Historia enseñada*»<sup>42</sup>. Todo ello para acabar argumentando que la acción docente del profesorado «no manifiesta transformaciones o alteraciones profundas y generalizadas en estos veinte últimos años»<sup>43</sup>.

Dicho esto, cabría hacerse la siguiente pregunta: si tal como afirma el propio R. Cuesta, el código disciplinar ha evolucionado a largo de los años, ¿cómo es posible que éste cambie (la práctica educativa, el *currículum*, etc.) si es capaz de soportar diferentes coyunturas y regímenes políticos en un largo periodo de tiempo? La respuesta la da este autor a través de otra categoría de análisis: los *modos de educación*<sup>44</sup>. Este concepto es, por tanto, una propuesta de división y cambio de la historia contemporánea del proceso educativo en España. Para este autor, la conti-

---

<sup>42</sup> CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas...*, op. cit., p. 199.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>44</sup> En lo referente a las explicaciones sobre el modo de educación, éste se puede perseguir a lo largo de toda la obra de R. Cuesta (tanto *Sociogénesis de una disciplina escolar*, como *Clío en las aulas* y la mayoría de artículos académicos dedicados al asunto). Sin embargo, su profundización más sistemática y matizada se encuentra en: CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, p. 126.







nuidad y cambio de un código disciplinar, una disciplina educativa, etc., sólo puede entenderse en relación con la continuidad y cambio de un modo de educación. A tal efecto, los modos de educación obedecen a tres niveles o «vértices» que son los que le conceden esa lógica específica: modo de producción, formas de ejercicio del poder y la naturaleza y funciones del conocimiento. Por ello, la estructura y contenidos del sistema educativo en el capitalismo tendría para este autor dos fases o modos de educación: 1. *El tradicional-elitista*, que comienza en 1836-1857 y termina en la década de los sesenta del siglo xx, cuyas características serían: capitalismo tradicional-nacional, reproducción social simple, sistema socio-escolar dicotómico, escolarización dicotómica y dual, códigos disciplinares tradicionales, pedagogías disciplinarias y basadas en la organización, fuerte diferencial cultural de género, cuerpos docentes y campos profesionales elitistas, pedagogías débiles y no institucionalizadas y examen de corte tradicional. 2. *El tecnocrático de masas*, cuyo espacio temporal abarca desde la LGE de 1970 hasta la actualidad y sería distinguido por las siguientes características: capitalismo monopolista y transnacional, reproducción ampliada, sistema socio-escolar complejo, escolarización de masas y nueva segmentación y feminización, códigos disciplinares revisados, pedagogías blandas basadas en la psicología, débil diferencial cultural de género, cuerpos docentes masificados y feminizados, institucionalización de la pedagogía y de la didáctica y examen tecnocrático dominado por el experto<sup>45</sup>. Por tanto, en una visión un tanto determinista, el cambio y transformación de la estructura del sistema educativo así como las prácticas educativas o el *currículum* escolar (código disciplinar) están subordinados y sólo se producen cuando existe la necesidad orgánica de la sociedad —en relación con los tres vértices— de generar un nuevo sistema productivo (modo de producción), como consecuencia de la apropiación por parte de determinadas clases o fracciones de clase de la transmisión cultural (ejercicio del poder) o por la necesidad por parte de alguna clase social de mantener el equilibrio social y el mantenimiento de una determinado orden moral y de conocimiento (naturaleza y funciones del conocimiento).

De ahí que, una y otra vez, R. Cuesta nos recuerde con insistencia que el cambio educativo se da en estos tres niveles y por ello un código disciplinar puede aguantar determinadas coyunturas y contextos políticos, como el gobierno de un partido político dentro de una determinada legislatura o incluso periodos históricos tan importantes como la II República española o la dictadura franquista. Lo cual le lleva a sostener una posición sobre el tránsito histórico un tanto oscuro, puesto que éste queda limitado a un conjunto de reglas anónimas, a una especie de geometría abstracta, donde esas estructuras son las que fijan el cambio, sin reconocer, por ejemplo, la importancia que el franquismo tuvo sobre el sistema educativo con las graves acciones de represión contra el profesorado más innovador de la II República, así como cambios sustanciales en el *currículum* a estudiar por el alumnado.

---

<sup>45</sup> CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo...*, op. cit., pp. 127 y 128.



Desde esta posición se fragua la perspectiva del *Estado* de R. Cuesta, es decir, bajo la necesidad de hacer converger una teoría sobre la práctica escolar y modos de educación que tiende a señalar las continuidades (reproducción) más que las rupturas del fenómeno escolar en una fase histórica determinada<sup>46</sup>. Por ello su enfoque del Estado, y para hacerlo confluir con las otras categorías expuestas, se sitúa en una posición que podríamos definir como instrumentalista, ya que ve a éste como una especie de macro-actor que tiene unos intereses homogéneos, normalmente al servicio del capital, la reproducción del modo de producción y las clases dominantes. Todo en el fondo se reduce a concebir al Estado como un mero aparato que pretende crear «cuerpos dóciles» a través de diferentes procesos de resocialización que, al estilo de las instituciones totales como la cárcel, van desde afuera hacia adentro de los individuos, en el sentido de una visión panóptica del Estado: una fase de dominación donde la particularidad de la misma residiría no en la vigilancia que se establecería desde una atalaya central por parte de algún encargado para mantener la guardia, sino en la interiorización de esa vigilancia por cada individuo debido a que éstos no saben si están siendo vigilados o no, lo que hace que su comportamiento sea auto-controlado gradualmente. De este modo, el Estado, al haber nacido al albur de las necesidades de estratificación social del capitalismo, procura a su vez mayores dispositivos de interiorización de la dominación a través de la creación de aparatos de subjetivación social tanto internos como externos. En términos de M. Foucault, «ciencias de control sobre los sujetos», «biopolítica de las poblaciones», etc., que funcionan como «tentáculos» encaminados a producir elementos de corrección de conductas, que por supuesto se consiguen. El Estado sería ahora, más que nunca, una especie de Leviatán más persuasivo y silencioso (incluso invisible), con una efectividad mayor de control sobre la vida cotidiana de los actores sociales, llegando incluso a cotas comparables a una especie de «Gran hermano», que todo lo vigila. Estado de excepción, campo de concentración, son las comparaciones que plasma R. Cuesta sobre el Estado actual. Donde se añade que las utopías del control perfecto son algo más que meras exposiciones sensacionalistas de la actual capacidad estatal para ejercer la dominación, pues nos encontramos en la época de la industria carcelaria; las instituciones actuales como sinónimo del Gulag. Con lo cual en la actualidad vivimos en una situación de «Estado penal» que ha derivado en una «sociedad de control», «sociedad disciplinaria», «sociedad educadora», etc.<sup>47</sup>, cuyo sistema educativo no sería más que un arma de socialización, de transmisión de la cultura dominante, una «artificio para engañar»<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Sobre la concepción del Estado que tiene este autor, se puede consultar: CUESTA, R. (2005): *Ibíd.*, pp. 99-105. Y desde una versión crítica, puede verse también: VIÑAO, A. (2005): «Engañados, escolarizados, infelices.», en *Con-ciencia Social*, núm. 9, pp. 130 y 131.

<sup>47</sup> CUESTA, R. (2006): «Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos», en *Con-Ciencia Social*, núm. 10, pp. 176, 177 y 178.

<sup>48</sup> CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, *op. cit.*, p. 30. En varios lugares R. Cuesta habla de la escuela como un plan sistemático ideado por la «clase dominante» de manera consciente para engañar a la clase obrera. Pero no sólo la escuela,

En resumen, la teoría de R. Cuesta sobre el Estado exige que la clase burguesa, o algún sector de ésta, tenga conciencia de clase, es decir, sea consciente de lo que es necesario para reproducir las relaciones sociales capitalistas en unas circunstancias históricas cambiantes. En este punto, esta teoría cae en una versión conspirativa del Estado en la medida en que, y en cualquier caso, es siempre un determinado grupo el encargado de reorganizar el orden social capitalista a través de la utilización del Estado para tales propósitos, sin tener presente la presión de los diferentes grupos subalternos e incluso las diferentes fracciones de la clase burguesa que podrían tener intereses encontrados con la clase capitalista. Esto sugiere que en el proceso histórico de conformación de una determinada organización social, el peso de la ordenación de tal sistema recaiga sobre una sola clase social, dejando de lado a otras y que, por tanto, la burguesía es capaz de planificar con éxito el desarrollo, no ya sólo de un sistema económico, sino también del sistema educativo (dentro de éste el conocimiento escolar), etc., al margen de las diferentes fuerzas sociales<sup>49</sup>.

A partir de estos conceptos los miembros del proyecto Nebraska, y principalmente R. Cuesta, han ido elaborando un enfoque que trata de explicar cómo se producen los procesos de legitimación y cambio dentro de la historia del *currículum* escolar, basados en ciertas premisas en las que siempre los actores sociales son presa de alguna estructura, alguna disciplina de normalización, que hace que éstos den una respuesta funcional a determinados procesos de socialización. Aspectos que han sido recogidos por A. Viñao, en lo que atañe al código disciplinar.

### 1.3. EL ENFOQUE DE LA CULTURA ESCOLAR: LA OBRA DE A. VIÑAO

El origen de estos análisis se sitúa en las investigaciones que, a partir de los años ochenta y noventa del siglo XX, indicaban que el estudio histórico de los contenidos de la enseñanza había sido un objeto muy marginal dentro del campo de la historia de la educación y que sólo unos años atrás —década de los setenta— es cuando éste había llegado a formar parte de los intereses del gremio de los historiadores. Otra razón del creciente interés por este campo de investigación se gestó bajo la necesidad de remediar el olvido al que había estado sometido el propio funcionamiento interno de la escuela: sus prácticas reales, la interacción entre el profesorado y el alumnado o lo que no es más la «caja negra» o interior de la escuela. Así mismo, el paulatino impulso por estos años de la historia cultural empezaba a rescatar nuevos temas de investigación, diferentes formas de acercarse a ellos y un desplaza-

---

también el origen del Estado de Bienestar y sus planes de seguridad social obligatorios no serían, para R. Cuesta, consecuencia de las presiones obreras y conflictos sociales entre grupos divergentes, sino un plan orquestado por las élites en el poder, para así seguir teniendo el mando y el control sobre el Estado, los medios de producción, etc. Véase CUESTA, R. (2005): *Ibíd.*, pp. 192 y 193.

<sup>49</sup> Una crítica sobre esta concepción instrumentalista del Estado puede verse en: BLOCK, F. (1981): «La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado», en *En Teoría*, núm. 6, pp. 4-27.

miento de los propios conceptos analíticos, a saber: donde antes primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, ahora la prioridad se centraba en los significados culturales. Constituyendo estos últimos el núcleo fundamental de la cultura escolar, un término que ha sido puesto en escena para poder desentrañar las continuidades y cambios de los *curricula* escolares, las formas de transmitirlo, la asimilación de estos saberes, etc., y de manera más global una explicación acerca de cómo se produce la construcción y legitimación de tales procesos<sup>50</sup>.

De un modo general, la cultura escolar como marco de análisis se ha manejado para mostrar y revelar: 1. Las diferencias que existen entre la escuela y otro tipo de sistemas sociales, que si bien se da una relación entre ellos, existen elementos culturales que son creación propia de ese universo escolar. Es decir, que la escuela ha elaborado una serie de prácticas, proposiciones, creencias, etc., (cultura) la cual se ha ido institucionalizando. Todo ello explicaría, por tanto, el porqué los profesores reproducen, sin distancia crítica, sus formas de enseñar, mentalidades, etc. 2. El poder de la escuela para generar productos propios, como las disciplinas escolares, conocimiento, etc. 3. Los diferentes rituales de la vida en la escuela, que habrían conformado múltiples factores organizativos como el horario, la división en periodos lectivos (cursos, niveles...) y vacaciones, el uso de los espacios escolares, etc. 4. El relativo fracaso de las diferentes reformas educativas, debido a que no logran romper con una cultura escolar que se ha gestado en una verdadera tradición que gobierna las formas de hacer y pensar escolares. 5. La distancia, oposición y relación que existe entre la cultura del profesorado (debido a esas prácticas asentadas en la escuela a lo largo del tiempo), la de los expertos de la educación establecida en la esfera universitaria y la cultura de los políticos<sup>51</sup>.

De esta forma, A. Viñao, bajo la necesidad de esclarecer las características que ayudan a constituir la cultura escolar, ha ido orientando sus análisis a diversos campos de estudio —ya sea el tiempo y el espacio escolar<sup>52</sup>, las reformas y política educativas<sup>53</sup>, la organización escolar<sup>54</sup>, etc.— que le han ayudado a perfilar una serie

---

<sup>50</sup> VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, p. 73; VIÑAO, A. (2008): «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación...», *op. cit.*, pp. 88-91; VIÑAO, A. (2006): «La historia de las disciplinas escolares», *op. cit.*, pp. 252 y 253; y VIÑAO, A. (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes...», *op. cit.*, pp. 167-169.

<sup>51</sup> Una buena revisión sobre los diversos componentes que se han investigado desde la cultura escolar, todos ellos con un mismo objetivo, puede verse en: VIÑAO, A. (2002): *Ibid.*, pp. 70-73.

<sup>52</sup> VIÑAO, A. (1994): «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núms. 12-13, pp. 17-74. VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona, Ariel.

<sup>53</sup> VIÑAO, A. (1992): «La Educación General Básica entre la realidad y el mito», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *La Ley General de Educación veinte años después*, pp. 47-71; VIÑAO, A. (2002): *Ibid.*

<sup>54</sup> VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal.



de categorías y perspectiva de análisis sobre el *currículum*, las disciplinas escolares, etc., que si bien no es exclusivo de él —ya que sus orígenes hay que buscarlos en los estudios del *currículum* y la historiografía educativa norteamericana (S.B. Sarason), la francesa (D. Julia, A. Chervel, etc.) y otros estudios venidos también de horizontes anglosajones bajo el concepto de «gramática de la escuela»<sup>55</sup> (D. Tyack y L. Cuban)—, éste presenta una de sus exposiciones más acabadas.

Sea como fuere, las referencias a cómo se ha ido normalizando la cultura escolar a lo largo del tiempo no se quedan en estos postulados. Para poder explicar el porqué esa cultura escolar se ha legitimado, mantenido y es un elemento específico de la propia institución escolar, A. Viñao ha estudiado las diferentes características que para él conforman dicha cultura: los actores (procesos de profesionalización, docente, alumnado y familias), los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación (el peso de lo oral, lo escrito, etc.), los aspectos organizativos e institucionales (el espacio, el tiempo y las disciplinas escolares) y las prácticas (las pautas de comportamiento que gobiernan la vida en el centro). Aspectos o partes interrelacionadas, pero que pueden ser tratadas de una forma independiente<sup>56</sup>. El estudio de las mismas nos brindará una mejor comprensión de cómo se desarrolla la cultura escolar y por tanto su enfoque.

### A. Los actores

Uno de los principales actores que configuran la cultura escolar sería el profesorado o mejor dicho los procesos de profesionalización de éste. Con todo, no es éste el único actor que se encargaría de construir la misma, también el alumnado y las familias, pero, como ha dejado señalado A. Viñao, «me referiré sólo a ellos [el

---

<sup>55</sup> Sobre los orígenes del concepto «cultura escolar» y sus similitudes y diferencias con el de «gramática de la escuela», se puede consultar: VIÑAO, A. (2008): «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación...», *op. cit.*, pp. 91-97; VIÑAO, A. (2001): «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas», en *Con-Ciencia Social*, núm. 5, pp. 30 y 31, y VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, capítulo IV. Otros historiadores españoles, como A. Escolano, también se han centrado en el estudio de la cultura escolar como enfoque para explicar los procesos de construcción, legitimación y cambio del *currículum*. De hecho, se puede decir que gran parte su obra corre de manera paralela a la de A. Viñao. Véase: ESCOLANO, A. (2000): «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario: «La educación en España en el siglo XX», pp. 201-204.

<sup>56</sup> Nótese que debido a ese objetivo su esquema ha ido sufriendo algunas variaciones a lo largo del tiempo. Sobre la evolución de los elementos particulares que han sido incorporados a las cuatro características básicas, se pueden consultar los siguientes trabajos: VIÑAO, A. (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes...», *op. cit.*, p. 169; VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, pp. 74 y 75; y VIÑAO, A. (2002): «La Historia de la Educación en el siglo XX. Una mirada desde España», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 15, pp. 244 y 245.

profesorado] y en relación con tres aspectos que guardan una estrecha relación con dicha cultura: su formación, su selección y su carrera académica»<sup>57</sup>. Estos tres elementos y la relación que existe entre ellos, crearía un acotamiento del campo académico en cuestión. Así, esa formación, selección y carrera académica conformarían unas determinadas formas de enseñar, un tipo de conocimiento determinado, unas ideas concretas, etc., acerca de cómo llevar la vida en los centros educativos, es decir, conformaría una cultura escolar. Además, ese campo académico, una vez formalizado, se transmitiría de generación en generación de profesores gracias a esos mecanismos de selección y formación, dado que los actores que están en posición del poder o autoridad se inclinan hacia estrategias de conservación (tienden a la defensa de la ortodoxia), proporcionando así directrices sobre el sentido de los conocimientos a impartir. Los cuales, a su vez, constituirían unas estrategias discursivas y argumentos sobre el valor de la materia a impartir y su utilidad académica, que proporcionarían una serie de intereses fundamentales a defender por el profesorado implicado en dicha disciplina escolar<sup>58</sup>.

### B. *Los discursos, lenguajes o modos de conversación y comunicación*

Éstos, constituirían otro de los aspectos fundamentales que para A. Viñao conformarían la cultura escolar. El ejemplo que suele utilizar para dejar constancia de ello es el paso de lo oral a lo escrito en la escuela (como modo de comunicación), es decir, los procesos de alfabetización. Pero también se especifican otros, como «las jergas», «las frases más utilizadas», «las pautas lingüísticas», donde la preponderancia de unas u otras como categorías sociales y culturales media de manera primordial no sólo en las formas de enseñar, sino también en los cambios y alcances organizativos y curriculares<sup>59</sup>. Es decir, que la utilización de determinadas formas de comunicación, que se desarrollan en la medida que las mismas deben ser aprendidas por el profesorado, el alumnado y las familias para poder comunicarse e interactuar en los centros educativos, constituyen determinadas reglas, pautas, comportamientos... que se reproducen a lo largo del tiempo y terminan institucionalizándose hasta conformar una característica de la cultura escolar.

---

<sup>57</sup> VIÑAO, A. (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes...», *op. cit.*, p. 170.

<sup>58</sup> El estudio de los cuerpos profesionales y el origen de las disciplinas escolares están repartidos en una serie de artículos. Los principales son: VIÑAO, A. (1994): «Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», en *Paedagógica Histórica*, vol. xxx, pp. 119-174, y VIÑAO, A. (1998): «Por un análisis socio-cultural de la élite intelectual y académica: los profesores y bibliotecarios de los reales estudios de San Isidro (1770-1808)», en *Bulletin Hispanique*, vol. 97, núm. 1, pp. 299-315.

<sup>59</sup> VIÑAO, A. (1996): *Ibíd.*, pp. 171-173; y VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, p. 74.



### C. Los aspectos organizativos e institucionales

La cultura escolar se manifiesta dentro de las organizaciones escolares, éstas como elemento de socialización generan pautas, ideas, prácticas, hábitos, etc., que interpelan a los sujetos. Esto es precisamente lo que A. Viñao nos quiere apuntar en este apartado<sup>60</sup>. Pero, esas pautas, hábitos, prácticas... surgen o se producen a través de tres aspectos institucionales del mundo escolar: el espacio, el tiempo y las disciplinas escolares. En lo que se refiere al espacio escolar, la necesidad de estudiarlo correría en paralelo al propio enfoque de la cultura escolar. Es decir, si para A. Viñao la historia del *currículum*, de la escuela como institución, etc., tendrían una relativa autonomía respecto de los contextos que les rodean, una cultura propia, es ahí donde surge la necesidad de estudiar el espacio, como aspecto concreto y específico de esa organización escolar encargada de transmitir determinados hábitos y modos de pensar sobre los actores educativos. O lo que no es más que el espacio como medio que influye en la organización y relaciones sociales escolares<sup>61</sup>. Básicamente, pues, el espacio escolar es un elemento que influye en nuestra «personalidad y mentalidad». Por ello, el espacio jamás es «neutro», nos advierte, ya que al darle un sentido socio-cultural, es como éste se ha erigido en uno de los dispositivos clave que configura la organización escolar, su cultura y por eso las diferentes formas de actuar que se pueden observar en el ámbito escolar. Ahora bien, en la medida en que A. Viñao ha ido analizando el espacio escolar desde dos enfoques posibles (el enfoque del *emplazamiento* y el *estratigráfico*), que se complementan el uno al otro, éstos han funcionado como razonamiento para explicar cómo «la institución escolar cobra autonomía respecto de otras instituciones o poderes en relación con la cuales guardaba antes una estrecha dependencia». Tal aislamiento en torno a un espacio definido como tal, ha permitido la construcción de unos signos propios, capaces de producir una determinada mentalidad y personalidad sobre los actores educativos, o sea una cultura propia. Por tanto, una vez esas ideas (como relación social) se han instaurado en la propia institución escolar y han ayudado a configurar el espacio escolar, luego ese espacio cobra vida propia, podríamos decir, y produce no sólo cultura, ideología, etc., sino que también ayuda a configurar las formas de enseñar (produce vigilancia y control) y otros aspectos relacionados con el *currículum* y su legitimación<sup>62</sup>.

<sup>60</sup> VIÑAO, A. (1996): *Ibíd.*, p. 174.

<sup>61</sup> VIÑAO, A. (1994): «El espacio escolar. Introducción», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 12-13, p. 13; VIÑAO, A. (2004): «Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada», en *Revista Española de Pedagogía (REP)*, núm. 228, p. 280.

<sup>62</sup> VIÑAO, A. (1994): «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones...», *op. cit.*, pp. 19-27 y 28; VIÑAO, A. (2004): «Espacios escolares, funciones y tareas...», *op. cit.*, pp. 279 y 280; VIÑAO, A. (1995): «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», en *Revista de Educación*, núm. 306, p. 253; VIÑAO, A. (2006): «El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios», en ESCOLANO, A. (coord.): *Historia ilustrada de la escuela en*



Por otro lado, el tiempo escolar, en relación con el espacio, evoca un aspecto que puntualiza y delimita el conjunto del trabajo en los centros educativos, los métodos del profesor y conocimientos que van a ser impartidos de forma homogénea en un nivel concreto de enseñanza, es decir, un *currículum* más o menos delimitado, etc. Dicho tiempo escolar, en tanto que construcción socio-cultural, fragmenta el *currículum* en cursos o grados anuales, que va a cubrir durante diferentes años académicos a un nivel educativo específico. El tiempo, como elemento organizativo, implica una determinada distribución y ordenación del espacio, de las tareas y ritmos de aprendizaje, etc. De este modo, el estudio del tiempo escolar constituiría para este autor un espacio de análisis destacado «de antropología escolar y grupal, o si se prefiere de sociología de la escuela como organización», ya que se trata de recrear e ilustrar los mitos, ritos y símbolos que gobiernan nuestras escuelas<sup>63</sup>. Todos estos elementos constituyen, según A. Viñao, un esquema temporal, una estructura que al ser interiorizada, por parte de los actores educativos, compone una especie de «coacción civilizatoria» que si bien no es propio de la naturaleza humana, en su materialización, acaban formando una «segunda naturaleza»<sup>64</sup>.

Por último, nos queda esclarecer lo relativo a las disciplinas escolares. ¿Cómo llegan las disciplinas escolares a ser uno de los aspectos que constituye la cultura escolar? La respuesta, en principio, hay que buscarla en una de las características que ya abordamos más arriba: *los actores* o en este caso los procesos de profesionalización docente. En efecto, el desarrollo histórico de un campo concreto que se ha ido perfilando como una tradición social en base a la formación, procesos de selección y calificación de quienes entren en dicho campo, ha compuesto una serie de mentalidades, ideas, retóricas discursivas, rituales sobre la acción de enseñar, etc., que legitimarían el conocimiento que hay que impartir en determinada disciplina y cómo hacerlo. Si a esto le sumamos el concepto de *habitus* como aspecto que proporciona a los docentes unas suposiciones, interiorizaciones implícitas o figuras de pensamiento transmitidas en ese medio intelectual, tenemos que ese campo, unido a dicho *habitus*, se ha desarrollado como un cuerpo normalizado y jerarquizado de poder de unos docentes sobre otros. Es decir, una suerte de subcultura profesional<sup>65</sup>

---

*España: dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 297-299. También puede consultarse: ESCOLANO, A. (1994): «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núms. 12-13, pp. 98-112.

<sup>63</sup> VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España...*, *op. cit.*, pp. 8-10; «El objeto de este trabajo es el estudio de la distribución diaria y semanal del tiempo escolar en la enseñanza primaria en España durante el siglo XIX y el primer tercio del XX. Dicha distribución, como se verá, constituye uno de los elementos fundamentales de la organización escolar.» VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España...*, *op. cit.*, p. 6.

<sup>64</sup> Obsérvese por ejemplo: VIÑAO, A. (1994): «Tiempo, historia y educación», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, núm. 2, p. 33. VIÑAO, A. (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes...», *op. cit.*, p. 177.

<sup>65</sup> VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, p. 77.



que muestra una tradición sobre sus contenidos, el papel del profesor y su orientación pedagógica. El resultado final de todo este proceso de construcción de un campo profesional deriva, por tanto, en un «código disciplinar» (aspecto que recoge directamente de R. Cuesta) que es asimilado por los profesionales de la docencia y que se transmite de generación en generación. Tanto es así que, a renglón seguido, A. Viñao expone que los enseñantes se transforman así en «guardianes de la tradición y esclavos de la rutina», sujetos alienados por esa comunidad disciplinar<sup>66</sup>.

#### D. *Las prácticas y la cultura material de la escuela*

El punto importante que aquí debe ser destacado es que, en definitiva, las prácticas serían modos de actuar que a lo largo del tiempo han sido interiorizadas por los principales actores de la organización escolar: los profesores y el alumnado. Pero dichos modos de actuar, anota A. Viñao, se habrían generado en y por la propia institución, es decir, se parte de la idea de independencia de la organización o el signo material de la escuela. De esta forma, las prácticas se erigirían como una especie de escenario ritualizado, relativamente autónomo. Una atmósfera formalizada y dotada de una gramática explícita que, si bien pueden variar dentro de ciertos límites, ésta estaría ya definida previamente. Así pues, este orden práctico se transforma en una variedad de estructura que crea diferentes aspectos de la realidad socio-educativa. Una forma material y holista que agotaría la acción social, ya que esas prácticas que se han ido sedimentando a lo largo de la historia serían interiorizadas de manera irreflexiva por profesores y alumnos. Estos modos de actuar explicarían «la marcha de la clase», las formas en que el profesorado y el alumnado desarrollan su interacción en el aula, pero también fuera de ella, toda vez que tales prácticas pertenecen al conjunto de la organización escolar<sup>67</sup>.

En definitiva, todas las características aquí analizadas, a saber: *los actores, los discursos, lenguaje o modos de conversación y comunicación, los aspectos organizativos e institucionales* y en último término *las prácticas y cultura material de la escuela*, coexistirían de manera conjunta como «los aspectos o elementos más visibles que conforman la cultura escolar». Es decir, un conjunto de hábitos, pautas, reglas, normas, teorías, mentalidades, ritos y mitos, que se han formado a lo largo del tiempo en los centros educativos y que compondrían una atmósfera muy particular, la cual es portadora de unos significados intrínsecos o una especie de armadura simbólica que está dotada de un mecanismo interno de funcionamiento que se

---

<sup>66</sup> VIÑAO, A. (2002): *Ibíd.*, pp. 77 y 78; VIÑAO, A. (2008): «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación...», *op. cit.*, p. 96; y VIÑAO, A. (2006): «La Historia de las disciplinas escolares...», *op. cit.*, p. 267.

<sup>67</sup> VIÑAO, A. (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes...», *op. cit.*, p. 179; VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, p. 75; y VIÑAO, A. (2001): «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas...», *op. cit.*, p. 31.

introduciría en los actores educativos de tal manera que se manifiesta como una segunda naturaleza. Algo que satura toda su conducta, que es compartida por todos los miembros que componen el ámbito escolar y que, por tanto, no son puestas en entredicho. Hecho que le permite a la cultura escolar, no sólo generar productos propios como las disciplinas escolares, sino también una facultad para sobrevivir a las diferentes reformas educativas. Es en este sentido en el que se define la cultura escolar y, por tanto, cómo a través de ella se captan los procesos de legitimación y cambio en el *currículum*<sup>68</sup>.

No obstante, A. Viñao ha advertido sobre algunos de los problemas que el enfoque de la cultura escolar ostenta en relación con una perspectiva del cambio. Esto es debido a que en sus orígenes, su objetivo, ha estado más centrado en indicar las continuidades (reproducción) que las transformaciones de la misma<sup>69</sup>. En respuesta, este autor lleva tiempo trabajando con una división entre *cultura del profesorado*, *cultura de los reformadores y gestores* y *cultura de los científicos y expertos*, para intentar explicar cómo se produce el cambio en las diferentes características que analiza respecto del *currículum* escolar<sup>70</sup>. Por cultura del profesorado este autor concibe el conjunto de creencias, mentalidades, prácticas de interacción y de trabajo que han sido interiorizadas por el profesorado en su rutina diaria en los centros educativos, que son transmitidas de generación en generación y si bien se modifican, su característica básica sería la continuidad. Es decir, es una especie de «código disciplinar» que los enseñantes han construido en el ejercicio de su profesión. Por otro lado estaría la cultura de los reformadores y gestores. Se trata del punto de vista de los políticos, es decir, es la cultura de «quienes gobiernan, gestionan y supervisan la educación», la cual se apoya o exterioriza en mandatos, reglamentos, instrucciones, propuestas o, de un modo más amplio, las leyes sobre educación. Sus rasgos básicos son: una tendencia, de estos agentes educativos, hacia la uniformidad y el centralismo, la normalización y el formalismo burocrático; una concepción mecanicista de la actividad de los centros, del profesorado, etc.; una preferencia por las

---

<sup>68</sup> VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, pp. 73 y 74. Esta definición sobre la cultura escolar expuesta por A. Viñao, sobre todo en esta parte, está sacada directamente de las propias ilustraciones hechas por D. Julia hacia 1995. No obstante, el ámbito que abarca la definición de A. Viñao refleja una concepción más amplia y ambiciosa sobre dicho concepto en particular. Véase: JULIÁ, D. (2001): «A cultura escolar como objeto histórico...», *op. cit.*, pp. 10 y 11.

<sup>69</sup> Sobre estas advertencias se puede consultar: VIÑAO, A. (2002): *Ibid.*, pp. 78-80.

<sup>70</sup> Esta teorización acerca del cambio educativo ha sufrido algunas variaciones. Así, en un primer momento se dividía entre *teoría*, *legalidad* y *realidad*. Aunque son muy similares, nosotros nos centraremos en la partición entre las diferentes culturas. Tal división primaria se puede encontrar en: VIÑAO, A. (1995): «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones...», *op. cit.*, p. 262; VIÑAO, A. (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes...», *op. cit.*, pp. 180-183; VIÑAO, A. (1997): «La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936)...», *op. cit.*, p. 115 y ss.; VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España...*, *op. cit.*, p. 8.



actividades administrativas; un presentismo ahistórico respecto de las tradiciones y mentalidades del profesorado, es decir, que no tienen en cuenta la cultura escolar, esas prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo que hacen que el profesorado esté a la contra de toda reforma. Por último, la cultura de los expertos es la que se generaría en torno a los saberes que se organizan en los campos científicos universitarios. Es la cultura propiamente científica de la educación, donde los intelectuales o expertos, a través del campo propio, lanzan una serie de discursos (evaluación, *currículum*, didáctica, etc.), que poco o nada tienen que ver con la práctica educativa. En este proceso, es como el profesorado, cada vez más, ve las teorías lanzadas por los expertos como una serie de especulaciones vacías, que nada tienen que ver con la realidad cotidiana en las aulas<sup>71</sup>.

Pues bien, después de la revisión sobre la división entre estas tres culturas, este autor expone que la dinámica de la permanencia y el cambio de la cultura escolar se deben captar en la medida en que surge un contraste entre estas tres culturas. En efecto, la unión entre políticos, profesorado e intelectuales en un momento histórico determinado o el desajuste de los mismos nos indican o podría considerarse como el elemento interpretativo central que explica el cambio o las continuidades e inercias en educación<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Para la clarificación de estos tres términos véase, VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios...*, *op. cit.*, pp. 90-99.

<sup>72</sup> VIÑAO, A. (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes...», *op. cit.*, pp. 180 y 181. Por otro lado, no nos gustaría terminar esta revisión sin hacer un pequeño apunte sobre otro grupo de investigación que también se ha centrado en la reconstrucción del *currículum*, la organización escolar y la práctica educativa, pero a través del estudio de los manuales escolares. Nos referimos al proyecto MANES. Lo que es destacable apuntar aquí para el objetivo de nuestro trabajo es que, *grosso modo*, todos los autores que se sitúan en la órbita del proyecto MANES han realizado o realizan sus investigaciones —salvo alguna excepción— y captan los procesos de construcción, legitimación y cambio del *currículum* bajo las influencias de los enfoques descritos a lo largo de estas páginas, ya sea que sus argumentaciones se desprendan de uno de esos enfoques (I.F. Goodson, por ejemplo) o en un combinación de todos ellos (cultura escolar, código disciplinar, etc.). Así pues, como ha reconocido el propio A. Tiana y M. de Puelles, el proyecto carece de un cuerpo conceptual y metodológico homogéneo, que les ha llevado a proceder más por acumulación de resultados que por su integración en un conjunto. Por tanto, no vamos a describir aquí la cantidad de trabajos que desde MANES se han realizado para lograr sus objetivos; la revisión anterior nos da una imagen de éstos. Sobre los orígenes, influencias, objetivos, orientación de las investigaciones, estructura y resultados del proyecto MANES se pueden consultar varios artículos: TIANA FERRER, A. (2000): «El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)», en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 19; PUELLES BENÍTEZ, M. y TIANA FERRER, A. (2003): «El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, núms. 49-50; VALLS, R. (1999): «El proyecto MANES: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles», en *Con-Ciencia Social*, núm. 3; SOMOZA, M. (2007): «El «proyecto MANES» y la investigación sobre manuales escolares», en *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 6. Otras obras donde se observa la similitud de sus propuestas con los enfoques expuestos son: OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (2001): «Introducción», en OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, pp. 20 y 21; y ESCOLANO, A. (1996): «Texto, currícu-

## 2. APORTACIONES PARA UN ANÁLISIS ALTERNATIVO DEL CURRÍCULUM

Frente a los análisis de una historiografía preocupada por el pensamiento y las ideas pedagógicas y sobre las instituciones educativas desde una visión idealista propios de la historia tradicional, constituye un avance significativo la insistencia de los enfoques anteriormente analizados en abordar el análisis histórico del *currículum* a partir de los procesos históricos y sociales que los han ido configurando en relación con las funciones, formación, jerarquización, hábitos, reglas, etc., que los actores educativos han experimentado una vez se han insertado en un determinado campo profesional, organización escolar, etc. En este sentido, ha sido importante para acceder a una comprensión más cabal acerca de los procesos de legitimación y cambio del *currículum* el ubicar sus análisis en el marco de la naturaleza interna de la educación en torno a categorías que intentan explicar cómo unas determinadas prácticas, reglas, ideologías, modos de comunicación, procesos de profesionalización docente, etc., han acabado por imponerse, en el curso de un largo proceso histórico, en el ámbito escolar a través de diversos fenómenos de interiorización y control y que serían éstos los que explican la constitución de determinadas formas de conocimiento, modelos organizativos, métodos de enseñanza, etc.

Ninguno de estos enfoques, sin embargo, parece resolver de forma satisfactoria la comprensión y explicación de cómo se legitima y cambia el *currículum*. Todas estas vertientes caen en el error de prejuzgar que la noción sociológica de grupos profesionales, el uso irreflexivo de autoridad, campo, *habitus*, o una concepción sobre la organización como si fuese una fuerza o armazón que abarca y ordena a todas las personas y sucesos dentro de la escuela, condiciona inexorablemente la actuación de los individuos insertos en ellas y que a partir de ahí se originan los procesos de legitimación. No se tiene en cuenta, por un lado, las múltiples ideologías, experiencias, diversidad de metas, origen social, etc., que tiene el profesorado y el alumnado. Tales enfoques, que en este sentido tienen cierta similitud con los modelos arquetípicos del funcionalismo, comienzan con una concepción de la sociedad y de la vida en las aulas que las considera como intrínsecamente ordenadas mediante un análisis de algunos elementos culturales y simbólicos, que al estilo de las estructuras, se entrelazan y ajustan mutuamente hasta que se conforman en una especie de sistema invisible que está detrás de los acontecimientos cotidianos de la escuela. Así estos enfoques tienen una idea de la organización escolar, como si ésta estuviese en posesión de unos términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control sobre sus miembros (cultura escolar, código disciplinar, comunidad de asignaturas), a los cuales se responde con el requisito funcional adecuado. A nuestro modo de ver, esta forma de pensar la escuela como organización proporciona una

---

lum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional», en *IX Coloquio de Historia de la Educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, vol. 2, p. 293. VALLS, R. (2007): *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*, Madrid, UNED.

descripción limitada e ingenua acerca de cómo se legitima el *currículum*. Pues los diferentes agentes sociales que intervienen en la construcción del mismo no presentan, en coyunturas concretas, posiciones políticas e ideológicas monolíticas e idénticas, sino que éstos se encuentran, incluso dentro de la escuela, diversificados y mantienen posiciones contradictorias. En cualquier caso, el análisis de la legitimación y cambio del *currículum* tiene que dar cuenta de las acciones individuales y colectivas de estos grupos, así como del carácter dialéctico y dinámico que reviste tal relación.

Por otro lado, como consecuencia de este análisis limitado sobre la organización derivado de una serie de conceptos abstractos sobre la misma, estos enfoques no parecen prestar especial atención por las presiones que grupos externos pueden ejercer a la hora de configurar la política educativa y, por ende, el *currículum*. Presiones que pueden ser secundadas por algún sector del profesorado, etc. De esta forma, tales enfoques presentan una descripción limitada de las formas en que se produce el cambio del *currículum*, dado que no tienen capacidad de explicar o describir el conflicto, tanto en su versión intra-organizativa como exterior a ella. Y es que una perspectiva del conflicto, como veremos, está en la base para entender cómo se generan los procesos que intentamos elucidar aquí. A la profundización de las críticas sobre el profesorado y la organización escolar, primero, y, luego, a los procesos de cambio nos dedicaremos en las siguientes páginas.

La perspectiva que aquí vamos a presentar ya ha sido esbozada en diversas formas dentro de la obra de algunos autores como A. Gramsci, R. Williams, Ch. Perrow, D. Silverman, L. Boltanski, P. Willis, S.J. Ball, B. Cabrera, etc. Intentaremos señalar algunas de las aportaciones más sobresalientes que nos puedan acercar a un marco interpretativo sobre el *currículum* más adecuado que el de las propuestas revisadas.

1. Los enfoques presentados aquí han tenido dos importante logros: por un lado, han criticado los supuestos de una historia tradicional basada en la premisa de que el *currículum* es un proceso neutral y dado de una vez y para siempre, en favor de una comprensión de éste en relación con un proceso de construcción socio-histórica. Por otro, han desarrollado e impulsado —principalmente I.F. Goodson— investigaciones históricas sobre los diferentes grupos de profesorado y sobre los contextos institucionales donde, conflictivamente, se ha constituido el campo profesional que explica sus formas de actuar, los conocimientos a impartir, etc. Sin embargo, al deducir de esa «comunidad de asignaturas», «código disciplinar» y «cultura escolar» las formas en que el profesorado lleva a cabo sus actividades y se configura la organización escolar, caen en el error de entender que los procesos de legitimación vienen dados de forma determinante por esa socialización profesional que está por encima de cualquier otro condicionamiento ideológico, político o social que puedan tener los actores educativos<sup>73</sup>. El profesorado no desarrolla su actividad simple-

---

<sup>73</sup> CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», en *Investigación en la escuela*, núm. 22, pp. 37 y 38; BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC, pp. 19-43.



mente en base a una socialización que ha ido adquiriendo dentro de un campo, éstos la subvierten constantemente a partir de sus intereses, ideologías, formación previa, etc. Es un error el diluir el análisis de la organización escolar, del profesorado, etc., para entender cómo se constituye el *currículum*, en el supuesto del carácter uniforme de este colectivo en lo que atañe a sus actuaciones y actitudes respecto del cambio educativo y social, en relación a unos conceptos abstractos —según sea el caso— que tienden hacia la generalización analítica. Existen otros elementos, que entendemos más importantes, a la hora de explicar cómo se legitima la propia organización en los centros educativos, así como el *currículum* impartido: nos referimos a la propia ideología del profesorado; la diversidad de metas que, de tal ideología, se derivan en los centros educativos; los propios conflictos y relaciones de poder de un grupo de profesorado sobre otro; los intereses de los padres o comunidad (asociaciones de padres); las influencias o presiones políticas (ya sean a nivel local, regional o estatal), etc. En definitiva, todo un conjunto de elementos que parecen dar una explicación más realista acerca de la construcción del *currículum*.

Muy lejos está el profesorado o el alumnado de ser un colectivo unificado en las escuelas. Como ha puesto de manifiesto Ch. Perrow, en teoría los individuos de una organización deberían actuar únicamente bajo el influjo de los intereses de la organización y de las pautas que proceden de la jerarquía que en ellas se observa. Lo que ocurre es que, aun cuando esos intereses y metas no fuesen ambiguas y diversas en las escuelas, el profesorado no vive sólo para y en esta institución<sup>74</sup>. Los actores educativos aportan todo tipo de expectativas y experiencias en las organizaciones escolares provenientes de sus vidas que pueden tener intereses contradictorios o que no dependen de las mismas. Los miembros de una organización no quedan definidos pura y simplemente por los roles que se les ofrece en ésta. El profesor no es sólo profesor, también es padre, amigo, miembro de un sindicato, votante de un partido político, tiene un origen social, etc. La posibilidad de que surjan conflictos entre ellos es relativamente grande, algo que una supuesta socialización universal (cultura escolar, código disciplinar, etc.) no puede retener del todo<sup>75</sup>.

Así pues, como se puede observar en los análisis de S.J. Ball, el profesorado, en cuanto posee una diversidad de experiencias intelectuales importantes, puede tener diferentes ideologías que le aporten una comprensión crítica respecto de sus expectativas e intereses dentro de la organización escolar que pueden generar conflictos, etc. Lo cual no quiere decir que los procesos de control derivados de su posición como profesionales de tal o cual disciplina escolar no sean importantes. No obstante, esto no justifica ningún tipo de análisis que los vea bajo una concepción uniforme y mucho menos atrapados bajo un formalismo teórico (cultura escolar), ya que como intelectuales ostentan la capacidad de reflexionar sobre la situa-

---

<sup>74</sup> PERROW, CH. (1990): *Sociología de las organizaciones*, Madrid, McGraw-Hill, p. 4.

<sup>75</sup> SILVERMAN, D. (1975): *Teoría de las organizaciones*, Buenos Aires, Nueva Visión, p. 49. Véase también, sobre la dialéctica de los roles a los que se enfrenta el profesorado: CABRERA, B. y BÁEZ, B. (2003): *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vacación en la docencia universitaria*, Tenerife, Resma, pp. 89-92.





ción en la que se encuentran<sup>76</sup>. De hecho, no sólo es necesario prestar atención a las luchas políticas que los profesores tienen con la administración educativa para darse cuenta de la diversidad de ideologías que existen dentro de una organización escolar, pues también es importante tener presente el contenido peculiar sobre la elaboración de las metas educativas y la toma de decisiones sobre ellas, ya que gran parte de este contenido es ideológico. Muchas de las decisiones que se toman en las escuelas tienen una alta carga valorativa. El debate, las discusiones o las antipatías surgen con frecuencia entre el profesado sobre esas decisiones, ya que suelen llevarse a cabo en términos de justicia, igualdad, mejora, cambio, etc. La mayoría de las fallas sobre las metas educativas surgen precisamente en este momento, ya que las decisiones están llenas de pasión y a veces surgen violentos desacuerdos en lo que a primera vista parece un elemento de inocencia técnica. Es cierto que la elección de un libro de texto u otros materiales sobre la práctica de enseñanza no siempre entraña una discusión que tenga una alta carga ideológica, pero la forma en que van a ser puestos en práctica para alcanzar una determinada meta no ocupa una posición clara en la vida de las escuelas. Es más, el modo en que las escuelas tratan de alcanzar tales metas, relacionadas con la manera de facilitar la enseñanza, suele ser bastante sombrío, pues «en lo que respecta a su práctica en el aula, su clasificación de los alumnos y su relación con ellos, es posible hallar enormes diferencias entre los departamentos de asignaturas dentro de una misma escuela y hasta entre profesores del mismo departamento. Estos puntos discrepantes sobre la práctica, el conocimiento, etc., revelan rápidamente profundas divisiones en la ideología de la enseñanza»<sup>77</sup>.

Este conjunto más o menos coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza, que incluye aspectos valorativos y supuestos generales sobre la naturaleza del conocimiento escolar, la naturaleza humana o el mundo social y político, implica ver la política escolar como un elemento abierto a las interpretaciones del profesorado. Es decir, como un elemento negociado mediante acuerdos o alianzas más o menos conflictivas e incluso con algún aspecto coercitivo. Pero nunca podemos observar la política de una escuela (su organización, *currículum*, conocimiento, etc.) como un conjunto de principios, normas... que, al ser construidas a lo largo del tiempo, tienen la capacidad de quedar sedimentadas y formar una especie de reglas de juego que los actores educativos no pueden más que soportar. A diferencia de A. Viñao, R. Cuesta e I.F. Goodson, nosotros entendemos que el profesorado tiene una considerable libertad para aplicar una forma de enseñar en función de su ideología, lo cual nos lleva a tener que aceptar la posibilidad, constantemente presente, de que surjan conflictos. La estructura de las escuelas, explica S.J. Ball, se caracteriza por esa ausencia de consenso, ya que la relativa autonomía de los subgrupos de profesorado dentro de un centro educativo, su ideología y diferentes

---

<sup>76</sup> CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): «Los enseñantes en la sociedad...», *op. cit.*, pp. 42 y 43.

<sup>77</sup> BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela...*, *op. cit.*, pp. 30 y 31.



intereses, etc., permite que se produzca la disensión, las disputas, la reproducción de éstas y por tanto la diversidad de metas. «Se considera que ésta es una propiedad básica de las organizaciones educativas»<sup>78</sup>. En este sentido, se puede observar cómo los aspectos micropolíticos son los que imperan en las escuelas, pues nos podemos tropezar con profesorado joven, «profesoras» u otros enseñantes que orientan sus acciones en función de esos criterios u otros, como la política de las «carreras»<sup>79</sup>. Esa diversidad de metas en la escuela produce lo que S.J. Ball ha llamado una «organización anárquica». Lo cual no quiere decir que las escuelas sean un conjunto imprevisible de individuos, sino que éstas «contienen en su seno miembros que aspiran a, y tratan de alcanzar, metas muy diferentes»<sup>80</sup>. Si a esto le sumamos que las escuelas tienen que enfrentarse a todo un conjunto de críticas y exigencias, incluso contradictorias, de padres, administraciones públicas, es decir, a un entorno cambiante, como señala Ch. Perrow, tenemos así las dificultades para llegar a la formulación de metas educativas, o algún tipo de código disciplinar, que tengan permanencia en el tiempo<sup>81</sup>.

Otro tanto se podría decir del alumnado. Tampoco este colectivo presenta unos hábitos, mentalidades, ritos, formas de comportarse idénticos dentro de un nivel educativo, como consecuencia de la necesidad que éste tiene de interactuar e integrarse en dichas instituciones. También en este punto, las explicaciones de A. Viñao y R. Cuesta se tambalean. En un trabajo de revisión sobre su obra dedicada al alumnado, P. Willis señala los diferentes roles, pautas de comportamiento, interacciones, etc., que estos actores desempeñan en los colegios con el afán de conseguir un estatus en el ámbito escolar. De esta manera, las acciones sociales (comportamientos) del alumnado dentro de un aula y centro no pueden ser entendidas bajo una supuesta cultura escolar, sino dentro del contexto y de su vinculación dialéctica con los diferentes procesos de socialización al que está expuesto. El resultado es una cantidad importante de relaciones simbólicas que pueden proveer de estatus al alumnado tanto dentro como fuera de la institución. Así, tenemos alumnado en el que su alto estatus y formas de comportamiento dependen de: 1. Conseguir buenos resultados escolares, buen comportamiento, etc. 2. Conseguir, aunque no se tengan buenos resultados escolares, por medio de sistemas de capital cultural sobre todo de las clases medias, agradar al profesor por medio del peloteo, alguna similitud deportiva, intelectual, etc. 3. Conseguir destacar en el deporte, dado que éste proporciona un poderoso sistema de estatus. 4. Conseguir o tener un alto atractivo sexual. 5. Conseguir o labrarse un estatus basado en la «dureza» o «fuerza» física. Éste se observa sobre todo en alumnado de clase obrera. 6. Conseguir o forjarse un estatus por oposición a la autoridad docente. El ejemplo clásico es el alumnado de clase

---

<sup>78</sup> BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela...*, op. cit., p. 29. Véase también: SILVERMAN, D. (1975): *Teoría de las organizaciones...*, op. cit., p. 22.

<sup>79</sup> BALL, S.J. (1989): *Ibíd.*, pp. 74, 75 y 83-89.

<sup>80</sup> *Ibíd.*, p. 29.

<sup>81</sup> PERROW, CH. (1990): *Sociología de las organizaciones...*, op. cit., pp. 15-18 y 320 y 321.

obrero («colega») de P. Willis. 7. Conseguir un alto estatus a través de nuevos patrones de consumo cultural popular (peinados, tatuajes, pertenecer a grupos minoritarios, «tribus urbanas», etc.). Lógicamente estos comportamientos no son excluyentes y se puede encontrar alumnado que está en posesión de varios de estos estatus, así como que los mismos pueden entrar en contradicción<sup>82</sup>. De esta manera los procesos de legitimación sobre las formas de enseñar, etc., en las escuelas, además de lo dicho para el profesorado, también tendrán que tener presente la dialéctica de roles que desprende el alumnado.

Todos estos argumentos, que lógicamente no han pretendido ser exhaustivos o definitivos, lo que vienen a poner de manifiesto es que: los procesos de legitimación y/o control de los diferentes elementos en las escuelas (*currículum*, disciplinas escolares..., o hasta la propia organización) «no son el producto de sistemas organizativos abstractos [cultura escolar, código disciplinar...], sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos de la organización. Todo intento de describir una organización escolar usando sólo una categoría de control conducirá inevitablemente a una deformación de la realidad»<sup>83</sup>. Es decir, un *currículum* se produce y legitima como resultado de la lucha entre grupos de profesorado, entre los directores y su personal, los jefes de departamento y sus miembros, etc. Los límites de esos procesos de control y legitimación por parte de los miembros de una organización se modifican continuamente y su trazado es diferente en las distintas escuelas, están sujetos a negociaciones, disputas, renegociaciones, etc. Además de los límites de la presión externa. El que un grupo u otro en la escuela mantenga su hegemonía no viene predeterminado por un constructo histórico abstracto (código disciplinar), sino por la capacidad o necesidad de reorganizar y absorber las críticas<sup>84</sup> que se vierten sobre el grupo en el poder en base a disputas, negociaciones o coaliciones para mantener dicha hegemonía<sup>85</sup>. Explicación que nos pone en la órbita de cómo se produce el cambio en el *currículum*.

2. Los argumentos proporcionados por I.F. Goodson, R. Cuesta y A. Viñao resultan limitados para explicar el cambio en el *currículum* y las políticas educativas. No sólo debido a las categorías o conceptos que utilizan, a saber: ¿cómo se produce el cambio, si todo el profesorado se presenta como ente unificado y es un «esclavo y guardián» de unos supuestos códigos simbólicos y culturales que se imponen a todo

<sup>82</sup> WILLIS, P. (2008): «Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 1, núm. 3, pp. 55-60.

<sup>83</sup> BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela...*, op. cit. p. 28.

<sup>84</sup> Sobre la necesidad que determinados grupos sociales en el poder tienen para absorber las críticas que se vierten sobre sus acciones, para conseguir un nuevo proceso de legitimación, véase: BOLTANSKI, L. y CHIAPPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal, pp. 33-93; GONZÁLEZ, M. (2008): «El tópico del trabajo en los libros de texto. La transformación de perspectivas en el ámbito del trabajo», en *Tempora*, núm. 11.

<sup>85</sup> WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, pp. 129-136.

este colectivo?, sino también a las propias premisas teóricas que utilizan. En efecto, sin lugar a dudas, como ha hecho notar R. Cuesta, las transformaciones en los modos de producción y la organización de trabajo, impactan de alguna manera en la estructura y contenidos de los sistemas educativos. No obstante, como indica X. Bonal, es imposible realizar una interpretación global del cambio curricular como producto de esas necesidades, dado que si la flexibilidad en la producción requiere una flexibilidad en los conocimientos, «¿cómo explicar el mantenimiento de itinerarios académicos y profesionales con contenidos y pedagogías diferentes y relativamente excluyentes entre sí?» Una crítica parecida se puede realizar a A. Viñao. Si, como se desprende de sus explicaciones, la organización escolar tiende a preservar las necesidades de la propia institución y la cultura escolar, «¿cómo entender que en todos los sistemas educativos asistamos a la introducción de cambios en la transmisión cultural en los que se incluyen temas transversales en el *currículum* que aproximan la escuela a la vida y rompen en cierto modo el aislamiento cultural de las instituciones educativas?»<sup>86</sup>.

La respuesta a estos interrogantes ya la hemos ido adelantando en el punto anterior. El análisis de la propia orientación del *currículum* escolar tiene que realizarse a partir de las intersecciones, construcción de equilibrios y negociaciones que se producen entre grupos de intereses contrapuestos, ya sea a nivel micro o macro-educativo. La base del cambio y las reformas del *currículum*, así como de las políticas educativas, es el resultado de los conflictos entre esos grupos y fuerzas sociales internos y externos a los centros educativos, en función del poder que ostenta cada uno de ellos. Si suponemos que todos los enseñantes reman en un mismo sentido, para mantener el *statu quo*, dentro de una escuela —por influencias de la cultura escolar— no puede haber cambio escolar posible, pues no hay ideas divergentes, formas distintas de concebir la enseñanza o diversas mentalidades: conflictos, en definitiva, que harán girar en uno u otro sentido la política curricular, las disciplinas escolares o la misma organización.

Es evidente que según sea el estatus de una disciplina escolar se inserta en la estructura del *currículum* de la escuela, el número de horas que va a ocupar a la semana, etc. No obstante este estatus no está asegurado una vez se haya configurado un código disciplinar, ni con ello se asegura su continuidad y permanencia frente a todo tipo de presiones e intento de desaparición, tal y como plantean A. Viñao o R. Cuesta. Las expectativas de los públicos (políticos, padres, etc.) influyen y refuerzan las alegaciones en pro de ciertas asignaturas o disciplinas y rebajan las de otras. De hecho, la presión de los padres puede hacer que sus críticas sean escuchadas por los políticos (con el objetivo de reorganizar su hegemonía), los cuales presionarán a las escuelas o sacarán leyes para que sus propuestas sean llevadas a cabo. Un buen ejemplo de esto lo constituye el impresionante aumento de los estudios de informática en nuestras escuelas. El alto estatus y grado de conocimiento público de la «alta

---

<sup>86</sup> BONAL, X. (1998): «La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio», en *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 186 y 187.





tecnología», así como el impulso masivo a través del apoyo y dinero por parte del gobierno para que cada alumno tenga su ordenador, han proporcionado una poderosa base para el incremento de horas lectivas de informática y tecnología en las aulas. En contra de lo que expresan los enfoques aquí revisados, si bien puede parecer que los enseñantes tienen cierto poder de establecer lo que se enseña, su alcance está limitado, no sólo por las formas y actividades que tienen importancia para el público externo, sino también por las propias presiones internas de sus compañeros. En efecto, pues tales argumentos sobre la importancia de la informática, el inglés, etc., pueden ser utilizados incluso por el profesorado de otro departamento o del mismo para presionar a nivel escolar: aspecto que les puede llevar a tener serias disputas con otros compañeros, etc. Lo cual nos indica que determinado conocimiento dentro de un *currículum*, así como su construcción, evolución, legitimación y cambio, está muy lejos de ser una consecuencia única de una supuesta cultura escolar, código disciplinar<sup>87</sup>. Así pues, una disciplina escolar no es nunca una creación propia y exclusiva de la cultura escolar, a pesar de lo que pueda decir D. Julia, A. Chervel, A. Viñao o R. Cuesta. Las escuelas como organizaciones no pueden ser consideradas independientes del entorno (tampoco las disciplinas escolares)<sup>88</sup>.

Ya sea en debate público entre grupos externos e internos a la propia escuela, ya sea en maniobras y cabildos (entre bastidores), los grupos contrincantes tratarán de promover o defender sus intereses, manifestándose a favor o en contra del cambio. Las negociaciones a las que se llegue, fruto de ese conflicto, pueden originar enmiendas a las propuestas iniciales; algunos grupos o individuos pueden ser incluso marginados o pueden efectuarse transacciones entre grupos y llegarse a algún tipo de acuerdo. De esta manera se produce la «negociación del *currículum*». De hecho, esta controversia o lucha por el control del conocimiento lleva implícito el cambio, ya que, como ha indicado V. Baldrige, «el cambio es lo que cabe esperar si el sistema social está fragmentado por valores divergentes y grupos de intereses opuestos»<sup>89</sup>. Dicho de otro modo, «el conflicto y el cambio están inevitablemente entrelazados, pues toda redistribución del poder y los privilegios será buscada por unos y resistida por otros»<sup>90</sup>. Juzgo esencial, por tanto, si queremos entender cómo se produce la legitimación y cambio del *currículum*, analizar éste en términos de las ideologías y los conflictos que se producen tanto en la estructura escolar como fuera de ella.

---

<sup>87</sup> BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela...*, op. cit., p. 226.

<sup>88</sup> *Ibíd.*, p. 243; y PERROW, CH. (1990): *Sociología de las organizaciones...*, op. cit., p. 229.

<sup>89</sup> BALL, S.J. (1989): *Ibíd.*, p. 34.

<sup>90</sup> *Ibíd.* p. 88.

## BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC.
- BERNSTEIN, B. (2005): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- BLOCK, F. (1981): «La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado», en *En Teoría*, núm. 6.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BONAL, X. (1998): «La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio», en *Revista de Educación*, núm. 317.
- CABRERA, B. y BÁEZ, B. (2003): *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vacación en la docencia universitaria*, Tenerife, Resma.
- CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», en *Investigación en la escuela*, núm. 22.
- CHERVEL, A. (1991): «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», en *Revista de Educación*, núm. 295.
- CUESTA, R. (1993): «La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España», en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 12-13.
- (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.
- (2002): «La otra historia soñada y la educación del deseo», en ESCOLANO, A., (coord.): *La memoria y el deseo*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- (2003): «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación», en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, núm. 17.
- (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- (2006): «La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?», en *Indaga. Revista internacional de ciencias sociales y humanas*, núm. 4.
- (2006): «Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos», en *Con-Ciencia Social*, núm. 10.
- (2007): *Los deberes de la memoria en educación*, Barcelona, Octaedro.
- CUESTA, R., MAINER, J., MATEOS, J., MERCHÁN, J. y VICENTE, M. (2005): «Didáctica crítica. Allí donde se encuentra la necesidad y el deseo», en *Con-Ciencia social*, núm. 9.
- (2002): «Presentación del proyecto Nebraska», en *IX Seminario Fedicaria*. [www.fedicaria.org/pdf/Nebraska\\_02.pdf](http://www.fedicaria.org/pdf/Nebraska_02.pdf).
- ESCOLANO, A. (1994): «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núms. 12-13.

- (1996): «Texto, currículum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional», en *IX Coloquio de Historia de la Educación. El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada, ICE de la Universidad de Granada, vol. 2.
- (2000): «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario: «La educación en España en el siglo XX».
- FORQUIN, J.C. (1987): «La sociología del currículum en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización», en *Revista de Educación*, núm. 282.
- GONZÁLEZ, M. (2008): «El tópico del trabajo en los libros de texto. La transformación de perspectivas en el ámbito del trabajo», en *Tempora*, núm. 11.
- GOODSON, I.F. (1981): «Becoming an Academic Subject: patterns of explanation and evolution», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, núm. 2.
- (1992): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», en *Revista de Educación*, núm. 295.
- (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (2000): *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- (2003): *Estudio del currículum: Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2003): «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19.
- (2004) (ed.): *Historia de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- JULIA, D. (2001): «A Cultura Escolar como Objeto Histórico», en *Revista brasileira de história da educação*, núm. 1.
- MORGENSTERN, S. (1986): «Transición política y práctica educativa», en *Tempora*, núm. 8.
- OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (2001): «Introducción», en OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED.
- PERROW, CH. (1990): *Sociología de las organizaciones*, Madrid, McGraw-Hill.
- PUELLES BENÍTEZ, M. y TIANA FERRER, A. (2003): «El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares», en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), núm. 49-50.
- RIFÁ VALLS, M. (2005): «Conversaciones con Ivor Goodson. Estudiar las historias de vida en el momento de la mediación», en *Con-Ciencia social*, núm. 9.
- (2005): «Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson», en *Con-Ciencia social*, núm. 9.
- SAMPER, LL. (1986): «'Nuevos' y 'viejos' paradigmas en la Sociología de la Educación. Análisis del proceso británico», en *Papers*, núm. 27.
- SILVERMAN, D. (1975): *Teoría de las organizaciones*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- SOMOZA, M. (2007): «El 'proyecto MANES' y la investigación sobre manuales escolares», en *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 6.
- TIANA FERRER, A. (2000): «El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)», en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 19.



- TROTTIER, C. (1988): «La ‘nueva’ sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?», en *Tempora*, núm. 10.
- VALLS, R. (1999): «El proyecto MANES: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles», en *Con-Ciencia Social*, núm. 3.
- (2007): *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*, Madrid, UNED.
- VIAÑO, A. (2001): «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas», en *Con-Ciencia Social*, núm. 5.
- (2008): «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación», en MAINER, J. (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Pressas Universitarias.
- (1996): «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes», en *Cultura y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.
- (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal.
- (1992): «La Educación General Básica entre la realidad y el mito», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *La Ley General de Educación veinte años después*.
- (1994): «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núms. 12-13.
- (1994): «El espacio escolar. Introducción», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núms. 12-13.
- (1994): «Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», en *Paedagógica Histórica*, vol. xxx.
- (1994): «Tiempo, historia y educación», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 5, núm. 2.
- (1995): «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», en *Revista de Educación*, núm. 306.
- (1998): «Por un análisis socio-cultural de la élite intelectual y académica: los profesores y bibliotecarios de los reales estudios de San Isidro (1770-1808)», en *Bulletin Hispanique*, vol. 97, núm. 1.
- (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*, Barcelona, Ariel.
- (2002): «La Historia de la Educación en el siglo XX. Una mirada desde España», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 15.
- (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- (2004): «Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada», en *Revista Española de Pedagogía (REP)*, núm. 228.
- (2005): «Engañados, escolarizados, infelices», en *Con-ciencia Social*, núm. 9.
- (2006): «El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios», en ESCOLANO, A. (coord.): *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- (2006): «La historia de las disciplinas escolares», en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 25.



- WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- WILLIS, P. (2008): «Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 1, núm. 3.
- YOUNG, M.F.D. (1990): «Currículum y democracia. Lecciones de crítica de la Nueva sociología de la educación», en *Educación y Sociedad*, núm. 6.
- (1999): «Conocimiento y control», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.), *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel.