

Currículum y reforma en Educación Secundaria Obligatoria

JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Facultad de Educación. Universidad Complutense

RESUMEN

En una primera parte se plantea la dificultad de explicar el concepto *currículum* debido a su complejidad creciente y a la multiplicidad de significados que encierra, lo que no implica renunciar a su conceptualización sino justamente plantear la necesidad de esclarecer el concepto especialmente en relación a la reforma del 90.

A continuación se analiza críticamente la propuesta de la concepción curricular que preside el discurso de la reforma partiendo del pensamiento de C. Coll, principal valor conceptual de la misma. Se concluye que este planteamiento responde básicamente a una racionalidad técnica e instrumental.

Este análisis no se restringe al ámbito académico sino se tiene en cuenta dimensiones sociales, culturales y políticas.

Por último se plantean los retos que implica la reforma del 90 esbozando líneas para la reflexión y el debate.

ABSTRACT

First of all, the article presents the difficulty to explain the concept *curriculum* and its several meanings.

This matter does not involve a renunciation to its complexity, it establishes the need to clarify the definition of curriculum in relation to the 90s reform.

It also analyzes and criticizes the proposal of the curricular conception in the reform focussing on C. Coll's thought, main counsellor. A logical consequence of this approach is basically and instrumental and thecnical rationality.

This point of view not only considers the academic perspective but also the social, cultural and political one.

Finally, it includes challenges introduced by the reform leading to reflection and debate.

1. Currículum: la dificultad de explicar el concepto

Sin lugar a dudas que una de las dificultades que encuentra quien se acerca al Currículum como campo de estudio y de práctica, también como instrumento de cambio y de control, es la multiplicidad de significados que encierra el término, bien sea reagrupados en torno a modelos, teorías, esquemas, discursos, bien sea en torno a las dimensiones prácticas que abarca (programaciones de objetivos, contenidos, experiencias y tareas de aprendizaje, procedimientos, criterios de evaluación...) Analizando las distintas interpretaciones sobre lo que es el currículum podría parecer más fácil plantearse *qué no es currículum en la escuela*. Así, después de un recorrido posible por las diversas corrientes, de autores distintos, escuelas diferentes —cuando no opuestas—... llegaríamos a ver que nada de lo que tiene que ver con ella le es ajena. Esta percepción se agudiza si llegamos a aceptar, como propone Jackson (1992), que hay más de un discurso sobre el currículum y que ninguna definición podrá llegar a ser definitiva.

En otra ocasión (Álvarez Méndez, 1987:29) me refería a esta situación aludiendo, por una parte, al sentido *polisémico* del currículum para advertir de los *diferentes significados* que puede abarcar el concepto (como desarrollo de procesos cognitivos, como tecnología, como experiencia, como plan de instrucción, como contenidos o materias de estudio, como programación de objetivos de aprendizaje...); y, por otra, al sentido *polimorfo* para llamar la atención sobre las *distintas expresiones* que utilizamos en nuestra tradición pedagógica para referirnos al mismo concepto o al campo que abarca (didáctica, programación, instrucción, enseñanza, educación, libros de texto, materiales didácticos, plan de estudios, contenidos o materias de estudio...).

Hoy, pienso, la situación ha ganado en clarificación conceptual en niveles discursivos y expositivos obligados por la fuerza de las exigencias que impone la misma complejidad —y novedad— que encierra el problema de la diversidad conceptual del currículum (teorías, enfoques, modelos, esquemas...), cuando en nuestra tradición todo parecía más claro, por simple, al hablar en el ámbito académico de Didáctica, que se resolvía en programaciones y planes de estudio en la práctica escolar, asuntos que los mismos libros de texto ya daban por resueltos, con el visto bueno y beneplácito de la autoridad ministerial correspondiente. Pero también porque “lo curricular” ha irrumpido con fuerza y lo ha hecho de repente en nuestra cultura pedagógica, de un modo vertiginoso y sin referentes históricos a los que acudir desde nuestra experiencia, en la que lo educativo ha ido evolucionando tradicionalmente a un ritmo pedagógico pausado y políticamente pautado por las autoridades centrales.

Ante esta situación nueva y en algunos casos desconcertante, surgen dudas, crecen las inseguridades, despierta recelos y desconfianzas tanta novedad entre quienes deben ponerla en práctica. Cabe preguntarse en esta coyuntura: ¿Se trata de un cambio de palabras o de ideas? El nuevo discurso curricular, ¿obli-

ga a actuar de otro modo o se puede seguir haciendo lo mismo? ¿Qué exige de nuevo lo que como innovador traen expresiones que carecen de referentes en nuestra tradición escolar que puedan hacer inteligibles a aquéllas? ¿Donde leo/entiendo *currículum* puedo leer/entender *didáctica*? Didáctica y/o Currículum: ¿dos culturas o dos tradiciones? ¿Dos concepciones o dos geografías? ¿Cambio de paradigma o cuestión de terminología? ¿Innovación o continuismo? ¿Cambio o permanencia de paradigma?¹.

Estas cuestiones básicas son las que obligan a pensar, a explicar, a entender y dar a entender las ideas a públicos muy diferentes y heterogéneos en tiempos de reforma muy intensos y cambiantes, si tenemos en cuenta la historia con la que el campo del currículum cuenta en otras culturas, principalmente la anglo-americana (Kliebard, 1986; Goodson, 1995).

También contribuye a ello la misma evolución de las teorías curriculares y la evolución de las ideas en el ámbito más amplio de la Cultura (*modernidad, postmodernidad*, por ejemplo), que inciden de algún modo en los enfoques que se dan a las mismas cuestiones (Aronowitz y Giroux, 1991; Hartley, 1993; Hargreaves, 1993; Pérez Gómez, 1994; Gimeno, 1994; Kemmis, 1995). Esto se hace desde la pluralidad de teorías y modelos y desde la complejidad que esto

¹ Para entender los dos puntos de vista, que según los autores responden a tradiciones más claramente asentadas de tratar los mismos asuntos, una desde la Didáctica, otra desde el Currículum, puede verse: Hopmann y Riquarts, 1995a y 1995b.

Me parece interesante, por el paralelismo que se puede establecer con la situación creada en nuestro contexto cultural pedagógico, la interpretación que da el finlandés Pertti Kansanen sobre la evolución de los conceptos de Didáctica y de Currículum en Alemania y países nórdicos. Entendido el currículum inicialmente como "plan" o "plan de enseñanza" y posteriormente concentrado sobre el aprendizaje del alumno, lo que lo ligaba más a la psicología de la educación, según Kansanen (1995: 349-350), prestó poca atención a la elaboración y desarrollo de una teoría propia y al pensamiento filosófico, característica que marcó la distancia conceptual entre la didáctica y el currículum en un momento dado. En la medida que el concepto de Currículum se fue ampliando y fue desarrollando teoría curricular se fue aproximando al concepto y al campo tradicional de la Didáctica hasta llegar a identificarse ambos hasta el punto de que la teoría didáctica y la teoría del currículum «se han considerado áreas paralelas de la misma subdisciplina (de la educación)».

En un número reciente del *Journal of Curriculum Studies* (1995, vol. 27, n.º 1) se presentan una serie de trabajos con la intención expresa de introducir la tradición europea de la "Didáctica" en la cultura anglosajona, desarrollada en torno a lo curricular. En la editorial del número, Christine Keitel y Stefan Hopmann explican que «la Didáctica está en el centro de todo pensamiento sobre la enseñanza y la formación del profesor en la Europa central y del norte». «Es una tradición, prosiguen, que abarca muchos de los asuntos de los estudios del currículum, pero lo hace desde puntos de partida filosóficos diferentes y en un contexto de práctica diferente». Para ilustrar estas diferencias usan, dicen, el término germánico y escandinavo de "*didaktik*" en lugar del a veces peyorativo término inglés de "*didactics*" (sub. por mí). Como indican Hopmann y Riquarts (1995: 3) la palabra inglesa "*didactics*", «prácticamente ha desaparecido del vocabulario del lenguaje educativo inglés». Y en francés, como ya advirtiera Debesse (1960: 5ss), es un término poco usado, y viene a ser sinónimo de método.

pueda suponer, según las tradiciones culturales distintas y los contextos sociales diversos.

Esta misma situación, que puede entenderse en ámbitos de lucubración y de reflexión teórica, propias del ámbito académico, y a falta de estudios de campo que confirmen lo que aquí doy como sospecha, ha creado un grado de confusión considerable —a veces, de desencanto y de desentendimiento del curriculum y lo que representa, como algo ajeno; y directamente, ha generado confusión, desencanto y desentendimiento con lo que tiene que ver con la Reforma—, la situación de cambios acelerados, decía, ha creado un grado de confusión y perplejidad entre personas *pegadas* a la práctica escolar que en muchos casos obliga a acudir a términos más tradicionales que inspiran mayor confianza y seguridad por proximidad con experiencias anteriores (programaciones, planificaciones, recursos didácticos, planes de estudio, planes anuales...)

Como consecuencia, aparte del ropaje de la nueva parafernalia lingüística que se introduce con y a partir de la LOGSE (*¿polilogsemia?*), que desconcierta y aburre, las prácticas escolares siguen obedeciendo a patrones tradicionales que en muchos casos tienen muy poco de novedoso e innovador reduciendo cuanto de nuevo tienen a expresiones o actividades simbólicas, que dejan lo sustantivo sin tocar (Escudero Muñoz, 1995:18), olvidando que un cambio del curriculum requiere cambios más profundos, tal vez menos perceptibles que los meramente administrativos y normativos, que tienen que ver con las actitudes y las prácticas habituales de los profesores, pero también con su disposición para comprometerse con las exigencias que derivan del mismo cambio sin que sean vistas como amenaza y con los medios necesarios (de tiempo e instrumentales y laborales) para poner en marcha tanta promesa.

Reconociendo la dificultad, es necesario apuntar de inmediato que en ella radica una de los aspectos más sugestivos y estimulantes, en cuanto supone de reto intelectual, para llegar al esclarecimiento conceptual que desemboque, esperamos, en su comprensión, aunque ésta no sea lineal ni unitaria², aspectos que deben mirarse como muestra de aquella rica diversidad más que como defectos o deficiencias en su formulación. La razón no está tanto en reconocer este hecho en sí sino en identificar lo que esto significa, al menos desde una de las perspectivas que considero válida, cual es la de la complejidad que surge de la ampliación del campo de estudio que abarca el curriculum.

Entendido el curriculum como proyecto cultural para la escuela, se imponen por razones epistemológicas, pero también políticas y pedagógicas, distintas

² Deben descartarse explicaciones/concepciones definitorias, que a fin de cuentas, dan por zanjado un debate que debe permanecer abierto, del tipo: *el curriculum es...*, porque es/puede ser muchas cosas a la vez, sobre todo si no se explicitan los puntos de referencia (teóricos y prácticos), cual es el caso, como veremos, del actual discurso que trata de explicar la Reforma, consecuencia de alguna de las contradicciones en que cae/puede caer entre el discurso y las prácticas que debería inspirar.

visiones de lo que entendemos por el mismo proyecto que representa la Escuela. Esta es la clave desde la que se pueden comprender las múltiples acepciones que históricamente se le han ido dando al currículum, y la base para validar cualquiera de ellas, siempre y cuando los fundamentos de partida estén explicitados. Se acentúa la necesidad de esta clarificación cuando el análisis se hace desde la perspectiva que da la interpretación postmoderna de la cultura y de la sociedad, y de las consecuencias que de ella derivan para la Escuela.

2. El currículum como concepto propuesto en la reforma del 90

Lo que no parece justificado desde el punto de vista de la razón didáctica es renunciar al intento de esclarecer el concepto precisamente por la dificultad que entraña, atajo equívoco por el que se ha optado en la literatura que crea la actual reforma de los noventa, como ya lo hiciera quien fuera su principal valedor ideológico (Coll, 1987), y que a mi modo de ver ha dado pie a la gran confusión que se ha extendido en torno al mismo concepto en el ámbito escolar, empobreciéndolo y limitando las posibilidades del mismo a los asuntos más pragmáticos y administrativistas con los que se puede relacionar³, hasta el punto de ir reduciéndose la propuesta curricular a una formulación programática tradicional, pero con ropaje terminológico nuevo (de orientación exclusivamente psicologista, lo que entraña una dificultad añadida para los no iniciados⁴), cre-

³ En un trabajo anterior (Álvarez Méndez, 1990:77-105) ensayé el análisis crítico del actual discurso de la reforma teniendo como punto de referencia entonces el DCB. Allí hacía un estudio del currículum partiendo de la concepción que el documento del Ministerio presentaba, conocedor de que la fuente de inspiración del mismo eran las ideas de Coll (1987). Las coincidencias entre las propuestas de éste y las que recoge el DCB son literales (MEC, 1987:21). Hoy he optado por el camino inverso, es decir, el análisis del planteamiento que hace Coll para llegar a conclusiones parecidas, pues siendo de distinto rango los documentos en los que aparecen, en este momento son las que recoge el texto que da forma jurídica a la propuesta y que queda sancionada por ley (LOGSE).

Aunque proclama una línea constructivista del aprendizaje y de la enseñanza —lo que no justifica ni aclara mucho sobre la concepción curricular que está detrás—. Coll no acepta todas las consecuencias que se derivan de la misma. Y es que planificar con la intención de administrar es distinto a elaborar un pensamiento curricular. Así se desentiende de la concepción totalmente constructivista de Wickens (1981:223-246), que él mismo había recogido en 1987 (85-97), considerándola ahora «un tanto maniquea, además de esquemática y caricatural».

⁴ Para comprobar lo que digo, basta consultar el «Vocabulario psicológico de la Reforma», artículo de E. Martín aparecido en **Cuadernos de Pedagogía** (n.º 188, 1991:36-37) en el que los términos que explica son ilustrativos de este enfoque: *aprendizaje significativo, conflicto cognitivo, conocimientos previos, enseñanza activa, esquemas de conocimiento, funcionalidad del aprendizaje, memoria comprensiva, motivación, nivel de desarrollo, significatividad lógica, significatividad psicológica, zona de desarrollo próximo*. En un número anterior (1987: 152), ya había aparecido otro artículo cuyo título es igualmente significativo: «Abecedario de la Reforma», y que preparaba para la comprensión de la nueva terminología.

ando la sensación de novedad donde sólo las palabras —por extrañas, y hasta cierto punto, ajenas a la experiencia de aula en la que se desenvuelven los profesores— adquieren este valor. Se llega por esta vía a una propuesta curricular de reforma sin referencia a teoría del currículum. Y no es que sea sólo cuestión de definir nominalmente para dejar establecido, y menos aún para “crear realidad” o “crear reforma” —tal vez se haya conseguido un efecto o sensación de una realidad novedosa, que no va más allá de su enunciación— allí donde sólo existen palabras que tienen muy poca incidencia en la práctica cotidiana de las aulas, espacio definitivo en el que aquellas ideas se encuentran con una cruda realidad que le son ajenas, si no hostiles. Pero la propia intención de no establecer el marco conceptual de referencia o de no definir o aclarar el concepto —manifiesta postura *a-teórica*—, desemboca en planteamientos que evidencian de inmediato las intenciones gerencialistas de la propuesta (el mismo Coll lo reconocía en cierto modo en **Cuadernos de Pedagogía**, n.º 224, 1994), debilitando la integridad conceptual y la unidad estructural del currículum (Grove y Short, 1994: 17)⁵. Ya Escudero Muñoz (1990:89-90) señalaba esta dirección

Para un análisis crítico de la perspectiva psicológica presente en la LOGSE, puede verse, entre otros, Varela, 1991 (67-68). Según ella, «la pedagogía renovada que propone la nueva Ley radicaliza un modelo de alumnos y profesores construido ahora predominantemente a partir de códigos psicológicos y pedagógicos renovados. Por lo que se refiere a *los alumnos* su verdadera identidad es definida casi exclusivamente utilizando teorías psicológicas que se pretenden universales amparándose en su carácter científico. La significatividad de los contenidos, es decir, el interés que estos prestan para los alumnos depende por lo tanto, por una parte, de que se adecuen a su supuesto y específico desarrollo cognitivo y, por otra, de cómo se organicen, formalicen y secuencialicen para su transmisión. Son pues los criterios lógico-formales y psicológicos los que en último término deciden acerca de la significatividad de los saberes y no su capacidad para dar cuenta de procesos sociales y materiales. Se explica así que se insista unilateralmente en la adquisición de destrezas cognitivas y de estrategias de razonamiento en detrimento de la adquisición de los saberes mismos. El *qué enseñar* se ve desplazado por el *cómo...*»

En el mismo número de la revista **Archipiélago** hay otros trabajos de distintos autores (Claude Grignon, Valerie Walkerdine, Alberto Moncada, Tomás Pollás, Agustín Gacía Calvo, Isabel Escudero, Miguel Cancio, Ignacio Fernández de Castro y Blas Cabrera) que analizan críticamente los planteamientos básicos de la Reforma desde la perspectiva sociológica.

⁵ La *integridad conceptual*, según Grove y Short (1994: 17 y 18), «indica que los conceptos que definen, describen y justifican un programa como un todo y todas sus partes deben transmitir significados que mantengan la coherencia de una parte a otra, a través de todo el programa». La *unidad estructural* tiene que ver con la relación de interdependencia entre todos los componentes del programa, teniendo en cuenta que no se pueden considerar de un modo aislado o independiente. El discurso conceptual de la reforma falla precisamente cuando aplicamos estos dos criterios en el análisis del mismo. El mismo razonamiento vale cuando el análisis nos lleva a contrastar la propuesta reformista con las prácticas que hipotéticamente inspira, por no referirnos a otros niveles de análisis, como pueden ser las disposiciones de corte burocrático, administrativo y de organización. La razón es aparentemente sencilla de explicar: cada parte del programa de la Reforma, en un sentido global, está desconectada de la unidad que debe articularse en torno a un gran proyecto, que puede ser el Currículum, entendido como proyecto cultural, político y económico, donde lo escolar cobra sentido pleno.

cuando, refiriéndose al Diseño Curricular Base (DCB), hacía el siguiente análisis, válido en el momento presente en la medida en que las ideas del DCB siguen formalmente vigentes y en torno a él se articula el desarrollo de lo que va siendo la reforma:

Habría que percatarse de que los DCB no llevan consigo un modelo de reforma, sino un estricto y simple modelo de Diseño Curricular (...) En primer lugar, el modelo que está en su base es uno de tantos. No el único, y habrá que debatir sobre si, en nuestras actuales circunstancias, es el más adecuado. En segundo lugar, el modelo que sustenta el Diseño, sobre todo en tanto que se presenta no sólo como diseño aislado, sino como diseño para una reforma, está completamente obsoleto⁶.

Me detendré brevemente en el análisis de la propuesta que dio origen a la concepción curricular que hoy preside el discurso de la reforma, consciente de que sólo representa uno de los tantos aspectos que tienen que ver con la reforma en sí, y que en el debate actual de los asuntos públicos puede revestir una importancia relativa, incluso insignificante fuera del contexto académico, sobre todo si se tiene en cuenta el peso definitivo que pueden adquirir los condicionamientos políticos y económicos principalmente. Entre ellos, hay que tener en cuenta los cambios en la política educativa, los recortes o reajustes presupuestarios, la desregulación sociolaboral e institucional, que no sólo es descentralización y que tiene que ver con el desentendimiento del discurso público y unitario en lo educativo, además de los cambios estructural y funcionalmente organizativos y administrativos que la misma reforma requiere.

En la obra de Coll (1987: 29)⁷, el autor se pregunta directamente: *¿Qué es el currículum?* El mismo da la respuesta que sigue, sorprendente intelectualmente hablando, simplista el camino elegido en cuanto rehuye hacer frente a la dificultad, como si evitándola pudiera suprimirla⁸. En sus palabras,

esta pregunta es realmente difícil de contestar, pues prácticamente cada especialista tiene su propia definición con matices diferenciales. Soslayaremos el debate

⁶ En esta apreciación coinciden los análisis de Álvarez Méndez (1990), Ángulo Rasco (1994).

⁷ Recogido literalmente, como apunté, en MEC, 1987: 21.

⁸ Para comprender las dificultades que entraña el currículum, como concepto y como campo de estudio y de intervención, pero también la riqueza y variedad, puede verse la obra de Gimeno Sacristán (1988), en la que se recoge un amplio abanico de tendencias, concepciones y teorías de y sobre el currículum. Antes, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), obra de compilación que por primera vez entre nosotros abrió el campo curricular a la literatura de actualidad más allá de nuestras fronteras. Aplicado el análisis a nuestro contexto, Beltrán Llavador (1991) ofrece un estudio sobre las concepciones curriculares tradicionales en las sucesivas reformas. Igualmente se recogen análisis de las distintas parcelas que abarca el currículum en: Ángulo y Blanco (1994). Fuera de nuestro contexto, la bibliografía es abrumadora. Valgan como referencia mínima, por lo que de compilación reciente tienen, las obras editadas por Tanner (1988), Lewy (1991) y Jackson (1992). Reflejo de las tensiones en las que se ha desarrollado el campo del currículum en USA puede verse: Kliebard (1986).

sobre qué es el curriculum y nos limitaremos a precisar qué se entiende por curriculum en la propuesta aceptando que hay otras concepciones posibles distintas de la que aquí se contempla, pero sin entrar en polémica. El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto.

El paso siguiente, parece evidente en este razonamiento, es establecer las funciones del curriculum, evitando así el molesto problema de explicitar la concepción del curriculum que subyace, y entrar directamente por la vía de la simplificación de lo problemático a explicitar los componentes del mismo, aunque no sepamos muy bien de qué se trata. Es la vía del simplismo que permite que la técnica funcione, por encima o al margen de otras consideraciones que pueden resultar incómodas a la hora de «administrar las ideas». Las cuestiones de valor, que la racionalidad técnica resuelve dejándolas de lado, son una de ellas. Pero también quedan fuera las cuestiones políticas, sociales o culturales del curriculum, con lo que se acentúa el sesgo marcadamente psicológico de todo el planteamiento reformista, convertida la misma psicología en una «tecnología de lo social», en términos foucaultianos (Walkerdine, 1991) que psicologiza los fenómenos sociales (Popkewitz, 1987), por más que sobre estas ideas lo que se está llevando a cabo sea un proyecto político inspirado en un programa político determinado que propone una política cultural específica.

En la concepción curricular propuesta a partir de las ideas de C. Coll se opta por esta vía, que viene a ser burocrática y administrativista. Nada se dice de la formación, inicial y continua, de los profesores que han de implementarla, ni de sus condiciones de trabajo, ni de los medios disponibles para poner en práctica tanta palabra, ni de la experiencia y el conocimiento prácticos acumulados. Pero tampoco se dice nada de las condiciones sociales, culturales y geográficas de los alumnos a los que va destinado el discurso de la reforma -da la impresión de ser una reforma de cultura urbana, cuya virtud parece descansar en la magia de un lenguaje simbólico que se vuelve incomprensible.

Falta asimismo el análisis sobre las causas y razones por las que se da un número tan elevado de *fracasados escolares* y no existen propuestas que ofrezcan posibles medidas para atajarlo, si no erradicarlo (relajar la exigencia a la hora de la evaluación es tratar de remediar las causas de las disfunciones más complejas y profundas del propio sistema escolar acudiendo a soluciones inhihicionistas de superficie, sin indagar en las raíces del problema).

Como ya hiciera antes, en una cabriola similar, y acudiendo a una cita descontextualizada e imprecisa de Kohlberg y Mayer utilizada como salvaguarda, que abogan por la psicología del desarrollo para la formulación de metas educativas, Coll (1987: 24) proponía, en un paralelismo con el razonamiento de aquellos y utilizando sus palabras, eliminar «el molesto problema de la plura-

lidad de valores», no entrando en el análisis y en el debate que supone hacer frente a una cuestión peliaguda, pero de gran envergadura y de gran alcance, por las consecuencias que se puedan derivar. De aquí a proponer la neutralidad del discurso pedagógico hay un paso.

Desde esta perspectiva se puede entender más críticamente la ocultación, por medio de un lenguaje técnico y distante de la práctica y de la experiencia cotidianas, del contenido y del sentido del propio discurso educativo en cuanto proyecto político y cultural. Lo siguiente será proponer soluciones técnicas —entiéndanse las *concreciones curriculares* o *niveles de concreción*, por ejemplo, o los *mínimos curriculares* de ahora, que fueron *núcleos básicos de referencia* antes (LGE), resueltos técnicamente en ambos casos en programaciones exhaustivas y minuciosas, en las que la operativización de objetivos de conducta desempeñaban una función importante en el desarrollo del currículum—, soluciones técnicas que tan bien se avienen para un razonamiento tan instrumental, contrario radicalmente a aquellas proclamas psicológicas tan cognitivas (¿o neoconductistas?, ¿o tal vez se trate de un cognitivismo conductista?) (Pozo, 1989: 32ss) y tan contrarias a aquellos propósitos curriculares de apertura y flexibilidad. Pero también tan contrarias de aquellos principios tendentes al desarrollo profesional del profesor y del pensamiento crítico y autónomo de los que aprenden y de los que enseñan.

Se podrían buscar otras fuentes para el contraste y para desmantelamiento de la debilidad de aquel razonamiento de C.Coll. Con este ánimo, valgan las palabras de Kliebard (1989:2), con las que coincido, según el cual,

la cuestión central del currículum exige una decisión de valor. Implica elección entre opciones que compiten entre sí. De este modo, los que desarrollan el currículum no están sólo interesados en formas "efectivas" de enseñar historia sino en la cuestión de qué, si existe, hace de la historia un estudio valioso. Presumiblemente, no enseñamos deliberadamente algo simple porque, como el monte Everest, "está ahí".

Y más adelante, Kliebard (1989: 5), insiste:

La tendencia común en una sociedad tecnológica es tratar los problemas como si fueran sensibles a una técnica estándar. los problemas curriculares se resisten a este enfoque. Como la teoría en general, todos los problemas importantes del currículum incluyen un componente de valor (...) Las cuestiones que son centrales en el campo del currículum —por qué ciertas cosas deberían enseñarse, quién debería lograr qué conocimiento, qué reglas deberían dirigir la enseñanza de las materias escolares, y cómo los componente del currículum deberían interrelacionarse— son todas cuestiones de valor. El desarrollo curricular exige sofisticación, juicio, e inteligencia y sólo secundariamente destrezas técnicas.

Ahondando en esta línea de pensamiento, que es una forma de profundizar en el análisis, la imposibilidad de ser neutral se impone como consecuencia misma del ser de la educación. Como señala acertadamente Freire (1994: 88),

si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla. El uso de la libertad nos lleva a una necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros.

Este razonamiento, válido como referencia para el análisis crítico del discurso reformista, nos lleva al desenmascaramiento de pretendidas posturas que defienden la neutralidad de la educación para justificar actuaciones de carácter técnico en el que los expertos suelen apropiarse del derecho de decir la última palabra —que suele ser también la primera, pues es la única autoridad que adquiere o se arroga valor universal, y por tanto, atemporal y *utópico* en su sentido etimológico, es decir, “sin lugar”—, en un afán de «cientifización del lenguaje cotidiano», utilizado «como una forma de *colonización*», en expresión de Uwe Pörksen (1995: 60). Pero también aquellas posturas llevan a justificar la intervención de carácter gerencialista de los expertos, amparados en la certeza que supuestamente da el conocimiento técnico, dejando de lado el conocimiento práctico, tácito y espontáneo acumulado de (por) quienes se encargan de la actividad educativa cotidiana, *conocimiento en la práctica, reflexión en la acción* de que habla Schon (1983: 61 y 49). Olvidan igualmente que la Cultura, de la que participa la Escuela, constituye una actividad social politizada (Kemmis, 1995), lo que la “resitúa” en su contexto natural, es decir, en las coordenadas sociales e históricas que le dan sentido, aunque en ellas “pierda” aquella pristina objetividad que se apresta a la manipulación de los fenómenos sociales reduciéndolos a su tangibilidad. Lo que nos corresponde desde la responsabilidad educativa es analizar críticamente esta situación y el enfoque que se adopta sobre la Cultura y sobre la Educación con el fin de desarrollar en quienes con nosotros aprenden el espíritu crítico para no ser sólo consumidores pasivos de lo que nos viene como dado, siendo como es, fabricación humana⁹.

Más allá de estas cuestiones, o mejor dicho, al margen de ellas por la vía de la simplificación, las preguntas que nos develan los elementos constitutivos del curriculum, en el pensamiento de C. Coll (1987: 31), son las siguientes: *qué enseñar*, componente en el que se confunden, identificándolos, *contenidos* y

⁹ Utilizo el término “fabricar” en el sentido que lo explican y utilizan, entre otros, Perrenoud (1984) y Porter (1987), autores que siguen estrechamente a Szasz (1976). Según Perrenoud (1990: 18), la metáfora de la fabricación tiene diversos significados. Con ella, se pretende «llamar la atención sobre el hecho de que las organizaciones tienen el **poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad**. En ningún momento aparece el juicio de la escuela como un punto de vista entre otros muchos posibles acerca del alumno».

objetivos, pasando por alto la más elemental regla de la gramática —y del sentido común— que sugiere que las finalidades responden a la pregunta del *para qué*, enseñar en el caso que nos ocupa, pregunta que considero de importancia relevante, pero que no aparece explícitamente planteada, aunque se resuelve en las programaciones de las intenciones, que son los objetivos ¹⁰. **Cuándo enseñar**, identificada con el ordenamiento y la secuenciación de los contenidos y de los objetivos. **Cómo enseñar**, que en contra de la respuesta sobre métodos que la pregunta sugiere, responde en el pensamiento de Coll al modo de estructurar las actividades (identificadas con el/los método/s?) de enseñanza y de aprendizaje. **Qué, cómo y cuándo evaluar**, preguntas de evaluación que remiten a las intenciones que representan los objetivos.

De la incoherencia sintáctica a la incoherencia epistemológica hay muy poco trecho, confundiendo la intención definitoria, que viene a estar justificada por la necesidad de establecer límites que permitan el entendimiento de aquello que se trata de aclarar. Y así encontramos, en la explicación que sigue a la enunciación de aquellas preguntas que parecen reunir la quintaesencia del currículum, la siguiente explicación, en la que se puede comprobar que los contenidos desaparecen no se sabe bien por qué vericuetos de razón ¹¹ —en realidad, se confunden o se solapan con los objetivos, como ya lo hiciera el modelo racionalista de Tyler, y que se concretó en nuestro contexto a partir sobre todo de la década de los ochenta en programaciones exhaustivas en torno a objetivos operativos (o de conducta) ¹²:

Estos cuatro capítulos están relacionados entre sí y se condicionan mutuamente, pues recogen diferentes aspectos de un mismo proyecto: mientras el primero (¿qué enseñar?) explicita las intenciones, los tres restantes (¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?) conciernen más bien al plan de acción a seguir de acuerdo con dichas intenciones.

Y para concluir, pero incidiendo en los mismos errores —deja fuera los contenidos, confundidos tal vez con las actividades— define (?) el currículum en los siguientes términos:

¹⁰ La debilidad de la racionalidad filosófica, desbordada u orillada por el peso de la racionalidad psicológica, es el núcleo del análisis que desarrolla José Beltrán (1994: 43-57).

¹¹ Después de un recorrido por los grandes temas curriculares de los últimos setenta años, Kliebard (1989) concluye que el problema central del campo del currículum viene a ser: *¿Qué deberíamos enseñar?* «Si no existiera tal actividad como enseñanza y no existiera la cuestión de si deberíamos enseñar esta cosa u otra, entonces no existiría el campo del currículum. Yendo más allá, si las capacidades mentales humanas fueran de tal modo que nada pudiera conocerse o si la cantidad de conocimiento disponible fuera tan pequeño que cualquiera lo pudiera conocer, entonces ¿podríamos no tener la necesidad de estudiar el currículum?».

¹² En el *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (MEC, 1989: 18) se reconocía la filosofía desarrollista y tecnocrática que había inspirado la Ley General de Educación del 70 partiendo de valores fundamentalmente técnicos.

Entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Para los propósitos del análisis que seguimos, lo que de aquí queda en la LOGSE (no así en los documentos que la desarrollan, que vuelven a la literalidad de la propuesta de Coll y ya recogida en el DCB) está recogido en el artículo 4.1:

A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

Dos aspectos llaman la atención: en primer lugar, la reducción del currículum a sus elementos constitutivos básicos con la vaga esperanza, supongo, de que de su enumeración se desprendiera la comprensión de cuál pueda ser la concepción curricular que da sentido y cohesión a los distintos elementos, como si por enunciar la serie de componentes de un automóvil éste ya funcionara o simplemente bastara para su identificación con el inventario de los mismos elementos; y, en segundo lugar, el Ministerio opta unilateralmente por una de las múltiples posibilidades, tal vez la que ha dado mayor rendimiento administrativo desde un punto de vista gerencialista. Los mismos gestores consideran, según apunta St. Ball (1993: 119) como “la mejor forma” de organizar y hacer funcionar las escuelas en la situación actual porque asocia empresa y mercantilismo, cambiando las escuelas de la “cultura del estado de bienestar” a la “cultura del lucro y la producción, cambio que se produce por medio de un trabajo ideológico profundo con respecto a la concepción y a la dirección del proceso educativo. Pero desde el análisis epistemológico y didáctico esta misma concepción ha sido blanco de críticas muy serias que han cuestionado la validez de la misma por las consecuencias que ha producido —la descualificación del docente y la desintegración del aprendizaje en parcelas insignificantes, entre otras, reducidos los asuntos curriculares a un tratamiento técnico, tal como ha pasado con la evaluación del rendimiento académico de los alumnos (Álvarez Méndez, 1994). Como ha señalado Angulo (1994:76), esto significa que

el Estado toma partido, políticamente, por una concepción determinada del currículum; cuestión que resulta, con respecto a dicho concepto, especialmente significativa, ya que lo menos que podemos decir es que se trata, realmente, de un concepto muy controvertido en la literatura especializada. Dicho de otra manera: una estipulación político-jurídica legítima, una opción conceptual, y por implicación, práctica.

De hecho, el planteamiento que aquí se hace responde a una racionalidad técnica, cuyo primer exponente como propuesta curricular fue Tyler (1949), y que dio paso a lo que luego se conoció como *pedagogía por objetivos*, y que de un modo general puede identificarse con la concepción curricular que inspiró la Ley General de Educación del 70. En principio, la LOGSE se presentaba conceptualmente también —no sólo como una propuesta política radicalmente distinta— como alternativa a aquel proyecto.

Hasta ahora he mantenido mi propio discurso dentro de los intereses restringidos del debate intelectual-académico sobre la claridad (o falta de ella) de la concepción del currículum que subyace en la Reforma. Bastaría con lo dicho para descubrir lagunas de carácter epistemológico, aunque vienen bien porque en ellas se ocultan/se justifican muchas de las contradicciones que se dan entre el discurso y las disposiciones y normativa que regulan la puesta en práctica de aquellas. Pero, pienso, las consecuencias de la falta de clarificación conceptual van más allá del ámbito académico. Tienen que ver con las propuestas de concreción que inciden directamente en la organización e implementación del currículum de Secundaria, que es el caso que nos interesa en este momento. Porque más allá de aquellas proclamas, en las que se anunciaba un currículum *abierto y flexible* —hoy podemos comprobar cuán poco hay de apertura y de flexibilidad, a no ser aquella apertura y aquella flexibilidad derivadas del mismo carácter de la práctica docente y ejercidas por los propios docentes como algo que les pertenece en su quehacer didáctico de cada día, sólo condicionadas aquellas dimensiones por disposiciones burocráticas y administrativas, cuando no organizativas—, hay otros dominios curriculares que van más allá del estrecho margen del recinto escolar y más allá de lo que ocurre en las aulas. O precisamente, porque ocurre en ellas, la incidencia del currículum trasciende lo estrictamente académico.

3. El currículum como estructura organizativa de la reforma

Más allá de lo que pueda entenderse restringidamente por currículum como concepto o como área de debate y discusión intelectuales, la Reforma del 90 —cualquier reforma— es también y sobre todo, una propuesta política que supone un ambicioso plan de cambio. Desde esta perspectiva, el proyecto curricular que subyace a aquella proposición política exige el análisis de otras dimensiones que trascienden lo meramente académico, si bien el referente más inmediato para quienes deben llevarlo a cabo parece empezar y acabar en aquellos estrechos márgenes. En este sentido, la Reforma del 90 ha supuesto un cambio en la estructura educativa de dimensiones sociales y políticas relevantes, aunque como ya apunté, el peso de lo técnico y el tipo de racionalidad instrumental en que se apoya oculta la dimensión política, así como las cuestiones organizativas y de funcionamiento de los centros que deben llevar a cabo la Reforma.

Entre los asuntos que se pueden destacar, la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años es una de las propuestas que resultan más estimulantes, tanto desde una expectativa educativa de ampliación del período de formación (se retrasa por dos años la decisión de la vía de especialización, según lo exige la actual estructura de BUP/FP, además de insistir en la Secundaria Obligatoria como etapa terminal en sí, **formativa** por tanto para todos) como desde la posibilidad de una salida urgente al mundo sociolaboral (se retrasa la decisión para la entrada en el sistema productivo hasta los 16 años, en contra de la situación actual que permitía/obligaba prematuramente la edad de 14 años como etapa que cerraba el ciclo de la obligatoriedad). Conviene no perder de vista que la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como recoge la LOGSE (art. 18),

tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

El reto queda planteado en la búsqueda de un equilibrio necesario entre ambos puntos de referencia, de *formación común y obligatoria* por una lado, *propedéutica o preparatoria* para las siguientes etapas de estudios (FP o Universidad), por otra. Aquí están compendiados dos rasgos caracterizadores de la “nueva” Secundaria. Por un lado, la *obligatoriedad* de la enseñanza; por otro, la propuesta de un *currículum común o comprensivo* para todos los alumnos, que se llevará a cabo con el mismo profesorado y se realizará en el mismo centro escolar, atendiendo a la diversidad por medio de una opcionalidad que se considera apropiada para el segundo ciclo¹³. En la medida que se garantice la formación cultural y científica básica común que todo ciudadano necesita para convivir, desarrollarse y participar democráticamente en la sociedad, en esa medida podrá comprobarse la credibilidad y las posibilidades que la iniciativa sugiere. Como editorializaba recientemente **Cuadernos de Pedagogía** (n.º 245, 1996), «la escolarización obligatoria hasta los 16 años en el marco de una escuela comprensiva pero abierta a la diversidad es, probablemente, una de las mayores conquistas democráticas de la actual Reforma educativa», idea que ya anunciara Gimeno (1989: 73) cuando la reforma no era más que un proyecto. En sus palabras, «ésta es la innovación más decisiva de la propuesta, aquella por la que, en el futuro, se juzgará básicamente todo el proyecto, la de mayor significación sociopolítica y la que introduce retos de transformación más urgentes en el funcionamiento del actual sistema escolar».

¹³ Sobre las «trampas» de la optatividad, puede consultarse: Blanco García (1995: 35 ss.).

4. Los nuevos retos que comporta la reforma del 90

Sin lugar a dudas que son muchos los interrogantes que se abren con la reforma que propugna la LOGSE. Algunos de carácter epistemológico que exigen clarificación conceptual principalmente; otros de dimensiones sociales, culturales y laborales que tienen una proyección más allá de la restringida discusión académica y que son de una embergadura que trasciende la intención del análisis que me propuse desde el principio. Entre los interrogantes que cabe formular, señalo los que siguen, esbozando líneas para la reflexión y el debate.

- * ¿Con qué profesorado se cuenta para llevar a cabo tanta promesa? ¿Qué tipo de formación específica han recibido para hacer frente a los nuevos retos que requiere la Reforma, y a las exigencias cambiantes de los tiempos actuales? ¿Qué tipo de formación necesitan y qué tipo de formación están recibiendo? ¿De qué punto se parte respecto a los profesores?¹⁴
- * ¿En torno a qué contenidos se estructura la formación que se persigue en la ESO, de doble valor, formativo básico y preparatorio para siguientes estudios? ¿Cómo se trata o se oferta la posible opcionalidad? ¿Cómo se contempla esta posibilidad?
- * ¿Qué selectividad, después de qué desarrollo curricular?

A modo de reflexión y de referencia mínima, adelanto las ideas que siguen sobre este último punto (la Selectividad que no se mueve después de la Reforma que pretende cambiar el sistema educativo), tema que normalmente suele pasar desapercibido, pero que puede ser sintomático del vacío que produce el mismo discurso que crea la Reforma, en la que las palabras producen una sensación de cambio, pero en el que las estructuras no se mueven. (La reciente **Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes** —*Ley Pertierra*—, aprobada en el Congreso de los Diputados el 8 de noviembre de 1995, podría ser otro referente válido como piedra de toque para la reflexión, en el que tanta promesa se diluye ante el peso de las disposiciones burocrático-administrativas, y en la que se percibe la preocupación excesiva por el control político en la administración de lo educativo).

¹⁴ De momento, el *REAL DECRETO 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica* viene a ser un documento que recoge más bien declaraciones de principios que apuntan a la necesaria formación didáctica como condición necesaria para la práctica docente, constituyendo «el punto de partida para dotar al sistema educativo con un profesorado altamente cualificado, debiendo garantizar una formación inicial amplia, sólida y rigurosa sobre la cual vendrá a articularse, posteriormente, la formación permanente y la actualización científica, técnica y didáctica del profesorado».

La Reforma Educativa que ahora comienza a ponerse en práctica ha venido a sancionar —como decía al principio— el lenguaje de la paradoja produciendo la sensación de innovación y de cambio, como si al decir, creara al mismo tiempo la realidad que proclama como distinta de aquella otra realidad que pretendía cambiar¹⁵. Como consecuencia, viene a dar como resultado una Reforma de palabras —de hecho, ha creado un vocabulario de expertez propia sobre la base de términos muy manidos— que siembra serias dudas sobre la credibilidad en la que se asientan tantas palabras.

Me voy a referir a la forma como está concebida la Selectividad, que no sólo no entra en los planes de reforma ni de cambio, sino que se apuntala sobre intenciones y valores que nada tienen que ver con aquellos valores e intenciones tan proclamados en la Reforma de los 90. Y si esto es así, lo primero que tienen que saber profesores y alumnos, padres y políticos también, es que aquellos principios en sí loables que orientan la puesta en práctica educativa quedan en un plano secundario cuando lo que está en juego es pasar el corte que quiere decir la Selectividad.

Es fácil suscribir la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica de los sujetos que aprenden como valores que apuntan a nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje, distintas de aquellas que aseguran el éxito por caminos más trillados y más dependientes de las fuentes de información, normalmente los profesores y los libros de texto —en su uso, ambas fuentes se confunden.

Igualmente, es fácil llegar a ponernos de acuerdo en que el alumno es el protagonista y el responsable principal de su propio aprendizaje. Fácil y atractiva resulta la propuesta de la ESO como etapa terminal y **formativa** en sí misma, además de propedéutica para la continuación de estudios, en un programa común y unitario. Y que los profesores, animando a quienes con él comparten la tarea de enseñar y de aprender, vayan más allá de la cultura cerrada de los libros de texto, que se compromentan con proyectos curriculares innovadores próximos a los contextos sociales, culturales y políticos en los que se desen-

¹⁵ Resulta sugerente el análisis textual que realiza Säfström (1996: 57-71) sobre el lenguaje de la investigación educativa en la que se asienta la reforma educativa en Suecia, por el posible paralelismo que se podría establecer con el proceso seguido en nuestro contexto, y la fundamentación que la justifica. Lo que trata en su trabajo, como él mismo sostiene en la conclusión, es demostrar que aquel lenguaje «es dependiente de un juego lingüístico específico, o sea, dependiente de un número de reglas sobre cómo hablar y actuar educativamente que eleva un determinado significado a una posición privilegiada, es decir, el dogma. Cuando las reglas de este juego lingüístico se ponen en cuestión se erosiona el carácter transcendental del dogma, es decir, tiene legitimidad sólo en su propio juego, limitado por el tiempo y el espacio... Este juego lingüístico excluye una visión de las prácticas educativas en las escuelas como constituidas por ideologías y poder en conflicto y por eso, tiende a constituirse en soporte de poder de aquéllos. Por último, este juego lingüístico puede verse como parte de un discurso racional científico y está, como tal, implicado en ciertas relaciones organizativas entre el estado y la disciplina».

vuelven¹⁶. Que cada Centro confeccione proyectos curriculares enraizados en el contexto y comprometidos con la transformación social, con la comprensión de la Cultura y de la Ciencia de hoy. Todo está muy bien. Halaga a oídos ingenuos. Pero mientras la Selectividad sea un obstáculo homologante de una Cultura y de una Ciencia de las que hay que rendir cuentas de un modo determinado (y tan empobrecido, como pueden ser las pruebas de tipo tests), que no tiene ningún compromiso —ni relación— con aquellos planteamientos curriculares ni con las sugerencias didácticas que derivan de ellos —más bien los ignoran—, mejor será dejar las cosas como están, y afanarse en preparar para selectividades que son a fin de cuentas obstáculos de eliminación en la carrera hacia niveles educativos o salidas profesionales posteriores. La dimensión *formativa* que está en la letra de la reforma queda para ocasiones más prometedoras.

Bibliografía de referencia

- Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, Alamex.
- Álvarez Méndez, J.M. (1990). «Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España», en: *Educación y Sociedad*, n.º 6: 77-105.
- Álvarez Méndez, J.M. (1994). «La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español», en: Angulo Rasco, F. y N. Blanco García (Comp.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga), Aljibe: 313-343.
- Ángulo Rasco, F. (1994). «El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 222: 74-83.
- Ángulo Rasco, F. y N. Blanco García (Comp.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- Aronowitz, S. y H.A. Giroux. (1991). *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis, University of Minnesota.
- Ball, St. (1993). «Education Policy, Power Relations and Teacher's Work», en: *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXI, n.º 2: 106-121.
- Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València.
- Beltrán Llavador, J. (1994). «Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias», en: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 1: 43-52.
- Blanco García, N. (1995). «La Enseñanza Secundaria Obligatoria en una sociedad democrática», en: Fernández Sierra, J. (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona (Málaga), Aljibe: 17-42.

¹⁶ Isabel Escudero (1991: 42-47) analiza algunas de las múltiples funciones que el profesor está llamado a desempeñar en la nueva reforma, «hasta un total de 32 funciones diferentes y amenazas para el tutor». En Álvarez Méndez (1990) ya había apuntado la cantidad y la multiplicidad de funciones asignadas al «profesor ideal» o al «profesor deseable» de la reforma.

- Coll, C. (1981). *Psicología genética y Educación*. Vilassar de Mar (Barcelona) 24, Oikos-Tau.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona, Laia.
- Escudero, I. (1991). «Servidumbres de la educación», en: *Archipiélago*, n.º 6: 42-47.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990). «Dispone la Reforma de un modelo teórico?», en: *Cuadernos de pedagogía*, n.º 181: 88-92.
- Escudero Muñoz, J.M. (1995). La innovaciones educativa en tiempos turbulentos, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 240: 18
- Freire, P. (1994). «Educación y participación comunitaria», en: Castells, M. et alii (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós: 83-96.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. Planificar la Reforma, hacer la Reforma, en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 174, n.º 89: 73-76.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). «Dilemas y opciones», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 225.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Hargreaves, D. (1993). Teacher Development in the Postmodern Age: Dead Certainties, Safe Simulation and the Boundless Self», en: Gilroy, P. y N.M. Smith (Eds.) *International Analyses of Teacher Education*. Abington (England), JET: 95-112.
- Hartley, D. (1993). «Confusion in Teacher Education: A Postmodern Condition», en: Gilroy, P. y N.M. Smith (Eds.) *International Analyses of Teacher Education*. Abington (England), JET: 83-94.
- Hopmann, S. y K. Riquarts (Eds.) (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, IPN.
- Hopmann, S. y K. Riquarts. (1995). «Starting a Dialogue: Issues in a Beginning Conversation between Didaktik and the Curriculum Traditions», en: *Journal of Curriculum Studies*, vol.27, n.º 1: 3-12.
- Jackson, Ph. (1992). «Conceptions or Curriculum and Curriculum Specialists», en: Jackson, Ph. (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York, Macmillan: 3-40.
- Jackson, Ph. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York, Macmillan.
- Kemmis, S. (1995). «Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era», en: *Curriculum Studies*, vol. 3, n.º 2: 133-167.
- Kliebard, H.M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1983-1958*. Londres, Routledge.
- Lewy, A. (Ed.) (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1987). *Diseño curricular base*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid.
- Pérez Gómez, A.I. (1994). «La cultura escolar en la sociedad postmoderna», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 225.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata/Paideia.

- Porter, R. (1989). *Historia social de la locura*. Barcelona, Critica.
- Popkewitz, Th. (1987). «The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling», en: Popkewitz, T. (Ed.) (1987. *The Formation of School Subjects*. Nueva York, The Falmer Press: 1-24.
- Pörksen, U. (1995). «La matematización del lenguaje cotidiano», en: *Archipiélago*, n.º 20: 59-67.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- Säfström, C.A. (1996). «Education as a Science within a Scientific-Rational Discourse», en: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 28, n.º 1: 57-71.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York, Basic Books.
- Tanner, L. N. (Ed.) (1988). *Critical Issues in Curriculum. Eighty-seventh Yearbook for the Study of Education. Part I*. Chicago, NSSE.
- Tyler, R. (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- Varela, J. (1991). «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en: *Archipiélago*, n.º 6: 65-71.
- Walkerdine, V. (1991). «Enseñanza comprensiva y educación progresiva en Gran Bretaña», en: *Archipiélago*, n.º 6: 20-26.