

Reunión Área Didáctica y Organización Escolar

(Valencia, 15-16 mayo 2003)

Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres

DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Antonio Bolívar (*Universidad de Granada*)

No se si viene del todo a cuento, pero creo puede ser una reflexión interesante como colectivo ver qué se ha hecho, qué se ha omitido y debía haber hecho, y cuáles pudieran ser las agendas inmediatas en un Área. Al fin y la cabo, la subárea de *Didáctica y Currículum* no está en la misma situación de las “nuevas” (Organización Escolar, Educación Especial y Tecnología de la Educación) para celebrar el crecimiento teórico y práctico producido y diseñar líneas de futuro, cuanto -por su carácter matriz- revisar lo que se ha dejado en el camino y se debía retomar o resituar debidamente. En este plano, decir cualquier cosa es generalizar y, por tanto, no tener en cuenta casos particulares que difieren, por lo que ruego se me disculpe, si es el caso. También, lógicamente, en los límites en que me sitúo, habrá muchas omisiones y precisiones que se tenían que haber hecho. Como orientación general de mi discurso, he supuesto que el profesor Gimeno iba a hablar más desde el lado del Currículum, por lo que un tanto intencionadamente he cargado las tintas desde el de la Didáctica, en un deliberado tono autocrítico, para contribuir a provocar el debate.

Por otro, estimo, en el asunto se presentan dos niveles diferentes, aunque interrelacionados, cada uno con su propio diagnóstico y demandas: a) Didáctica y Currículum como campos de conocimiento e investigación, es decir como disciplina/s con su propio objeto de estudio y tradición académica; b) La enseñanza de la Didáctica y el (Teoría del) Currículum en la formación y desarrollo profesional del profesorado, así como el papel que juegan en su ejercicio profesional o demandas que formulan desde la práctica docente. Me referiré en este orden a ambas dimensiones.

O. Introducción:

Resignificar la Didáctica y el Currículum en nuestro tiempo y contexto

Existe todavía una clara controversia acerca de si la Didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la Psicología educativa, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el Currículum (Camilloni, 1996: 22).

El territorio de la Didáctica y el Currículum se están recomponiendo en los últimos años, tanto a nivel internacional como por lo que hemos aprendido de lo que ha sucedido en las dos últimas décadas en nuestro país. Es, por eso -creo- momento oportuno para hacer una revisión de las “herencias, deudas y legados”, por decirlo con palabras de esa gran didacta

argentina que es Alicia de Camilloni¹. El final de siglo nos ha dejado, ante el nuevo milenio, con una cierta *crisis de identidad*, embarcándonos en la búsqueda de identidad propia o, mejor, en la reconstrucción de la preexistente. Lo que precisamos ya no es legitimidad epistemológica (estrategia demasiado moderna, una vez que los recursos fundacionalistas han perdido credibilidad, como dice Rorty), sino -más bien- recoger narrativamente el relato del legado recibido para proyectarlo en el futuro; pues la identidad es primariamente narrativa, como ha puesto de manifiesto Ricoeur².

Este “marco referencial” heredado constituye un horizonte de sentido, que guía nuestra manera de pensar e influencia nuestros lenguajes, forma parte de una determinada tradición histórica y, como tal, ha dado lugar a comunidades discursivas determinadas, presentes en nuestro medio, generando -al tiempo- una *cultura de las disciplinas académicas*, con todas las virtualidades y problemas que Tony Becher describe en su texto³, ya clásico.

Por eso, en estos tiempos de reivindicaciones identitarias, no está fuera de lugar relatar el *corpus* de conocimientos, a nivel de nuestro tiempo, que han configurado la ciencia y el arte de la enseñanza, como primera forma de reconocimiento en un nivel, de reivindicación en otro, de la identidad. Ahora que, en el ámbito anglosajón, se está produciendo un renacimiento de la Didáctica europea (“Didaktik-renaissance”, como dicen en el área alemana) o, al menos, propugnando una conjunción con la tradición curricular anglosajona, estamos en España en una coyuntura adecuada para revisar la tradición recibida, su conjunción con la curricular, y *resignificar* la Didáctica, como bien dicen los colegas sudamericanos, en función de las nuevas demandas de la práctica.

La Didáctica General, en las dos últimas décadas, se ha visto –en gran medida– silenciada tanto por el discurso de la psicología educacional o de la “instrucción” como por el enfoque curricular, que han pretendido acaparar su campo. El enriquecimiento aportado sin duda por la teoría del currículum queda oscurecido cuando, en algunos casos, se ha hecho como mera traslación, sin resituar debidamente, unas tradiciones anglosajonas ajenas a nuestros modos de organizar la educación. Entre la reivindicación identitaria de una teoría de la enseñanza, su absorción por una teoría del aprendizaje (como se ha pretendido desde la psicología de la instrucción o psicología educacional), y cambiar su objeto de estudio por el currículum, yo creo debemos abogar por retomar –a la altura de nuestro tiempo– lo que es/deba ser una teoría y práctica de la enseñanza, no aceptar su reducción a la teoría del aprendizaje (psicología educacional americana), y conjuntar la aportación curricular anglosajona con la Didáctica europea (Hudson, 2002, 2003).

Esta tarea, además, la juzgamos necesaria en España, tras la apropiación e imposición por la Administración Educativa, con motivo de la Reforma educativa de los noventa, de una determinada “ortodoxia” curricular o “jerga” psicopedagógica para la práctica educativa. Esto justificaría la *necesidad de resignificar y revitalizar el conocimiento didáctico* de la enseñanza, pues –siendo una demanda de la práctica– si no se proporciona desde la Didáctica, se buscará en otros ámbitos (como de hecho ya ha sucedido con la “psicología de la

¹ Alicia W. de Camilloni (1996): “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica”, en A. de Camilloni y otras.: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

² Principalmente en sus obras: *Sí mismo como otro* (Madrid: Siglo XXI, 1996) e *Historia y narratividad* (Barcelona: Paidós, 1999).

³ Cfr.: *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Barcelona: Gedisa, 2001).

educación”).

Hace unos años iniciamos una revisión de lo que habían dado de sí los estudios curriculares en España, y que ahora proseguimos con la coordinación conjunta de un diccionario temático sobre la Didáctica, con el propósito explícito de revitalizar –tras unos tiempos de silencio– la tradición y el saber didáctico⁴.

Esto se une a la *amplia recomposición* que, en las últimas décadas, se ha visto sometido el saber pedagógico, tanto por razones internas o disciplinares como externas o sociales. Queríamos, recogiendo la “*agenda*” clásica y presente de la Didáctica, poder también –con “nuevas miradas”, diríamos hoy– plantear nuevas agendas en el campo y práctica de la Didáctica y el Currículum, contribuyendo a hacer “visible” a nivel discursivo lo que ya está en el ámbito de la práctica. Entendemos la Didáctica como una teoría de las prácticas de enseñanza que, a su vez, reconstruye dichas prácticas a la luz de las teorías de la enseñanza.

1. Algunas razones de la recomposición

Voy a mantener un conjunto de tesis, ya apuntadas en el referido escrito anterior, enunciadas un tanto provocativamente, que aportarían razones para una “recomposición” del campo y que harían necesaria la tarea de una cierta revalorización del saber didáctico:

1.- A nivel discursivo, como señalaba antes, la Didáctica se ha visto asediada por la psicología educacional o de la “instrucción”, que ha pretendido acaparar su campo. Esta fundamentación psicologista de la enseñanza convierte la práctica docente en una aplicación derivada de las prescripciones psicológicas, perdiendo su propia autonomía⁵. De ahí que, como veremos, en lugar de seguir defendiendo la dualidad enseñanza-aprendizaje, sea más oportuno centrar la tarea en las teorías de la enseñanza o el currículum, subordinando a ellas las teorías del aprendizaje.

Justamente, frente al discurso monopolizador de la enseñanza por parte de la psicología educativa, o de su no tratamiento por el enfoque curricular, se está dando -en el ámbito anglosajón- un *aggiornamento de la tradición didáctica centroeuropea*⁶ en la medida

⁴ A. Bolívar (coord) (1998): Monográfico: “Los estudios curriculares en España”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (2). Trabajos de J.M. Moreno, J.M. Escudero, M.A. Zabalza y A. Bolívar. Por su parte, hemos coordinado un diccionario-enciclopedia con J.L. Rodríguez Diéguez y Fco. Salvador Mata: *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe, 2 vols, que aparecerá a comienzos de 2004.

⁵ Resulta un cierto “escándalo”, cuando no una agresión, que la nueva edición (2001) del vol. 2 (*Psicología de la educación escolar*) de *Desarrollo psicológico y educación* (Madrid. Alianza Ed.) dirigido por C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, las referencias a la Didáctica están ausentes, o – mejor– conscientemente silenciadas (y los propios autores del campo didáctico, como Lourdes Montero, sustituidos). Si el foco de la psicología de la educación son “las prácticas educativas escolares”, el conocimiento didáctico no tiene nada que aportar, o – como estimo– por haber aportado, debe ser silenciado. Esta situación resulta aún más chocante si se compara con el ámbito anglosajón, donde domina una visión más amplia, como se observa en los dos principales *Handbook* publicados. Cfr. D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.) (1996): *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York. Macmillan; y ahora I.B. Weiner (ed.) (2003): *Handbook of Psychology*. Vol 7: Educational Psychology (W.M. Reynolds y G.E. Miller, eds.). Hoboken: John Wiley.

⁶ Los dos textos principales que han presentado, en los últimos años, la didáctica alemana al público anglosajón, son el recopilado por I. Westbury, S. Hopmann y Riquarts (2000): *Teaching as a reflective practice: The german*

en que puede aportar una dimensión clave, ausente del discurso curricular: el trabajo docente y discente a nivel de aula. No en vano ha sido Walter Doyle uno de los protagonistas de este proceso⁷.

2.- La introducción del *corpus* teórico curricular supone un *enfoque propio* de entender la realidad educativa y tiene también, como presupuesto subyacente, unos modos de gestionar y llevar a cabo la educación. El discurso curricular, para tomar cuerpo entre el profesorado y en los centros, a falta de la tradición histórica, precisa un contexto organizativo y una nueva profesionalidad del profesorado. A falta de ellos, para una mayoría del profesorado resulta ajeno a su cultura pedagógica y tradición didáctica, quedando en la práctica como una retórica.

2.1.- La introducción de la teoría del currículum fue oportuna (1982-85), y no fruto sólo de un azar histórico o de las nuevas orientaciones ministeriales. El currículum aportaba una base teórica y práctica para un mayor profesionalismo y dar mayor autonomía o capacidad a centros y profesores en la toma de decisiones sobre *qué cultura* merece ser enseñada, sin quedar relegado a instrumentalizar metodológicamente *lo que* la administración educativa prescribe.

El enfoque curricular ha supuesto nuevos modos de pensar y hacer la educación, pero para una inmensa mayoría del profesorado, al hacerse inscrito en el mismo marco organizativo y cultural, ha quedado limitado al formato difundido por la Administración. Las nuevas propuestas de cambio, si no van acompañadas por similares contextos originarios que les daban sentido, son embebidas por las culturas heredadas. Y, en este segundo caso, que en gran medida ha sido el nuestro, quedan -más bien- como una retórica, jerga o burocracia. Como advirtió Gimeno (1989) en su momento, “será una nueva terminología que el profesorado rellenará con los actuales libros de texto, únicos instrumentos existentes. Ellos son nuestros únicos proyectos curriculares”.

2.2.- *Apogeo de una ortodoxia curricular*. Se impone desde el poder, diríamos en el lenguaje de Foucault, un determinado *régimen de verdad*. La nueva ortodoxia curricular, extendida desde toda la literatura (para)oficial, ha podido dar al traste, cuando no cortado, la posibilidad misma de haber ido construyendo un pensamiento curricular propio. Y es que, como expresa Tadeu Da Silva (1998: 62-3), “las políticas curriculares autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo que desautorizan a otros. Fabrican los objetos ‘epistemológicos’ de los que hablan, a través de un léxico propio, con una jerga que no debe verse como una moda, sino como un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo ‘real’, que supuestamente le sirve de referente. [...] La política curricular, metamorfoseada en currículum, efectúa finalmente un proceso de inclusión de ciertos saberes

didaktik tradition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, que recoge una buena selección de los mejores trabajos; así como el de Peter Menck (2000): *Looking in classrooms: Papers on Didactics* ("Introduction" de I. Westbury). Stanford, CT: Ablex Pulbs. Ver comentario de Vásquez-Levy (2002).

⁷ Componen el grupo originario, por parte americana Walter Doyle y Ian Westbury, y por alemanes y nórdicos: Künzli, Menck, Riquarts, Hopmann, Gunden, y Gudmundsdottir. Centro de Reunión ha sido el Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) de la Universidad de Kiel. Cfr. Hopmann, S. y Gunden, B.B.(1998): "Didaktik meets curriculum: towards a new agenda", en B.B. Gunden y S. Hopmann (eds.): *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. (American University Studies. Series Xiv, Education, Vol. 41.). Nueva York/Berlin: Peter Lang Publishing, Nueva York: Lang, 331-354. Segunda edición en 2002. El libro es una buena muestra de este diálogo en las contribuciones, entre otros, de W.A. Reid, I. Westbury, D. Hamilton, U. Lundgren o W. Klafki.

y de ciertos individuos, excluyendo a otros”.

Lo grave para el futuro del discurso curricular –en su percepción por el profesorado– ha sido presentar una concepción particular del currículum, avalada por el poder político, convirtiéndose este último, como señaló Jurjo Torres (1991: 492), en “paladín defensor”. La ciencia se convierte no sólo en fuente complementaria de legitimación política, como había sido habitual, sino en “ciencia del Estado”, y comprometiendo –además– al propio Estado, cuando dichas teorías, como sucede, pasen. De esta manera, la práctica educativa se convierte en una aplicación de principios y prescripciones, derivadas de la “ciencia básica” psicológica, perdiendo su propia autonomía. Como le gustaba repetir con razón a Schwab (1969) la “muerte” de la teoría y práctica curricular se ha debido a confiar en exceso en las diversas (y –tantas veces– pasajeras) teorías del aprendizaje.

2.3.- En tercer lugar, en el referido número de debate sobre los estudios curriculares en España, que coordiné, Juan Manuel Moreno (1998) mantuvo la tesis de que la suerte del “currículum” ha ido unida a la Reforma, al haberse generalizado –y percibido por la mayoría del profesorado– como formando parte de la nueva jerga de la Reforma, lo que ha hecho que su futuro se juegue en la percepción misma de dicha reforma educativa. Precisamente por ser percibida por el profesorado de ese modo, la LOCE puede hacer “tabla rasa” con el lenguaje curricular para asimilarlo al más tradicional de “programa” y no sentir ese mismo profesorado que sus condiciones de ejercicio profesional son cambiadas sustancialmente. Otro asunto, que indicaría la falta de identidad de nuestra Área de conocimiento, sería que ahora –de nuevo– hiciera cambio de “chips” para ponerse al servicio de las nuevas orientaciones pedagógicas y jergas del poder.

En este contexto, a falta de tradición y memoria compartida, que es la que crea comunidades discursivas y permite echar raíces, y sin haber cambiado sustancialmente los modos de gestionar la educación, el peligro de teoricismo en unos casos, de jerga en otros, ha sido real. De este modo, aun habiendo sido oportuna su entrada y habiendo ampliado los horizontes de reflexión sobre la enseñanza, máxime si se amplía la mirada a los países de nuestro entorno, creo también hemos de reconocer que ha estado un tanto descontextualizada.

3.- Si el centro como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano, dependiente del trabajo conjunto, en una cierta vuelta, ahora - tras la evaluación de las propuestas reestructuradoras- se vuelve a hablar de la necesaria *recuperación del aula* y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los cambios organizativos a nivel de centro escolar (y el currículum -como propuesta educativa- se dirige a este nivel) no siempre han tenido el suficiente impacto en las prácticas docentes en el aula. Pero, en último extremo, una buena educación sucede cuando se desarrollan procesos de enseñanza más enriquecedores a nivel de clase. Por eso mismo, estamos en un momento de revalorizar al primer plano el nivel del aula. De este modo, el nivel curricular se juega en el didáctico. No obstante, acumulando las lecciones aprendidas a nivel de centro, el aula ahora está anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones; por lo que si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros.

En esa situación, el grupo de didactas argentinas (Camilloni y otr., 1996) han hablado de la Didáctica, actualmente, como “una disciplina en busca de su identidad”. Como acabamos de apuntar, el reconocimiento de la identidad se asienta, en primer lugar, en el amplio *corpus* de conocimientos que históricamente han configurado la disciplina; en el *aggiornamento* actual de la enseñanza a nivel de aula, y en el propio renacimiento de la

didáctica europea en el ámbito anglosajón. En este contexto, situados -como estamos- a caballo entre ambas tradiciones, podemos formular ahora una síntesis valiosa, incorporando la perspectiva curricular a la tradición didáctica recibida, situar en el lugar que corresponde a la psicología de la instrucción, para -en fin- impulsar nuevos modos de enfocar y tratar la enseñanza. Todo ello, creemos, conduce a la necesidad de *reconfigurar el campo epistemológico y práctico de la didáctica desde diferentes frentes*.

2. **Recomposición de la teoría curricular**

“El pensamiento curricular ha evolucionado de un foco en el currículum como un fenómeno de la escolarización al currículum como un fenómeno social y cultural más penetrante. Como resultado, una gran parte del campo curricular ha renunciado a su relación técnica con la escolarización, para extenderse de modo más específico al núcleo de todas las formas culturales que educan. En muchas instituciones, los curricularistas enseñan cursos que tienen poco que ver, explícitamente, con el desarrollo o elaboración de currículos escolares. Este “nuevo” campo del currículum despliega los estudios del currículum a explorar problemas como cultura, poder e identidad, y el desarrollo curricular se centra ahora en problemas de mayor calado. Las prácticas curriculares de nuevo campo han comenzado a reflejar las múltiples formas de teoría, al igual que como teoría del currículum ha comenzado a hacerse eco de esta importante complejidad, en lugar de estar centrado en el trabajo de práctica en el aula” (Sears y Marshall, 2000: 211).

La cita anterior viene a reflejar parte del giro teorícista que, a partir del movimiento de reconceptualización curricular, la crisis de la teoría crítica y la diáspora postmodernista, ha tenido lugar en el ámbito del currículum⁸. No obstante, también es preciso tener en cuenta que provienen de dos historiadores del ámbito de reconceptualización curricular, por lo que tratan de reafirmar sus posiciones, aun cuando hayan acabado de escribir una relevante obra (Marshall, Schubert y Sears, 2000) sobre la historia del currículum

Por su parte, en la Reunión de la AERA de 1999, el gran historiador del currículum, Barry Franklin, presentó un informe sobre el estado del currículum en los noventa⁹. El informe se basaba en visitas y entrevistas a profesores de currículum de cinco universidades norteamericanas. Vistos los intereses que les preocupaban, así como el abandono de la formación del profesorado o del diseño y desarrollo del currículum, un tanto descorazonadamente, Franklin viene a concluir que el asunto hoy no es que esté moribundo, como dijera Schwab en 1969, es que haya dejado de existir como tal. Para Franklin, los teóricos del currículum se han vuelto a teorías abstractas, en lugar de pretender entender la realidad de la escuela y de las aulas. La vieja cuestión de qué conocimiento debe ser enseñado en las escuela y de qué modo llevarlo a cabo tiende a ser obviada.

Elaborar una teoría del currículum es *fundamentar la práctica curricular en un cuerpo coherente y sistemático de ideas*, que contribuyan tanto a explicar los dimensiones sustantivas como los procesos, así como ofrecer guías para el trabajo de los profesores y otros actores educativos. Kliebard (1989) asignaba a la teoría del currículum la tarea de describir y

⁸ Dentro de la pluralidad de textos y discursos, quizá uno de los mejores libros, dentro de lo que conozco, sea el de J. Glanz y L.S. Behar-Horenstein (eds.) (2000): *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

⁹ Cfr. B. Franklin (1999): *Curriculum studies: State of the art, 1990s*. Trabajo presentado en el Annual Meeting de la AERA, Montreal.

explicar lo que se enseña, a qué personas, bajo qué reglas de enseñanza y cómo están interrelacionados. El propósito fundamental de la teoría del currículum, como toda teoría, dice Walker (1990: 13), es fundamentar la práctica, conceptualizarla y darle significado, comprenderla por medio de un cuerpo de ideas. En este sentido, la teoría *guía (o informa) la práctica*, en cuanto analiza las causas de los problemas y sugiere posibles cursos de acción a tomar. Al tiempo, una teoría del currículum contribuye a *justificar* las decisiones y acciones que se tomen: ¿por qué es mejor el currículum A que el B?, ¿por qué se deben adoptar tales o cuales acciones?. Por eso, toda teoría del currículum propone y señala qué tipo de práctica es más o menos congruente con la teoría. Es verdad que, en numerosas ocasiones, la práctica pretende justificarse en ausencia de una teoría (costumbre, tradición, modos asentados de hacer, sentido común, etc.); pero ésta adquiere un carácter sistemático y congruente con la comprensión contemporánea de los problemas, cuando se apoya en una teoría.

En línea con lo anterior, un libro como el de Landon Beyer y Daniel Liston (2001), entendiendo que las cuestiones que definen los estudios curriculares ponen de relieve aspectos específicos, dependientes del contexto, temas más globales; estiman que las cuestiones centrales serían: ¿Qué conocimientos y formas de experiencia son más valiosos?, ¿Qué relación existe entre los conocimientos encarnados en los currículos formales y los encargados de ponerlos en la práctica?, ¿Qué tipos de relaciones educativas y sociales son necesarias o deseables para facilitar la experiencia curricular?, ¿En qué modo los contextos más amplios institucionales, políticos y sociales afectan a las experiencias que los estudiantes tienen del currículum?, ¿Cuáles son las nociones implícitas (y explícitas) de democracia en el currículum?, ¿Cuál es la imagen implícita (y explícita) del futuro económico, político y social de los estudiantes y cómo afecta el currículum en la preparación de los estudiantes para este futuro?.

Es verdad, que tras lo que ha “llovido” en teoría del currículum en las últimas décadas¹⁰, no podemos añorar vanamente una sola comunidad discursiva o una perspectiva unificada. De forma paralela a la teoría de la ciencia en que, tras la crisis del neopositivismo, no hay –por ello mismo– un paradigma hegemónico, la teoría curricular se nos presenta con *múltiples perspectivas*. Es ineludible, entonces, una pluralidad de enfoques para captar las múltiples dimensiones que conforman la realidad curricular. Actualmente –como ya se ha destacado– somos conscientes del *carácter multiparadigmático de la teoría curricular*, con diferentes plataformas y tradiciones conceptuales y metodológicas, por lo que entender el currículum –como afirma Kemmis (1988)– implica hacer referencia a una *metateoría*, y situarse en un determinado enfoque epistemológico.

Pasada ya la etapa de confrontación y oposición maniquea, que a la larga ha servido para reformular cada perspectiva al asumir parte de las críticas, estamos en un momento de *articulación de perspectivas*; considerando que, como realidad compleja y plural que es la educación y el cambio educativo, cada una ha hecho aportaciones valiosas y posee su propia legitimidad. Lo que no supone tampoco un vacío eclecticismo, suprimiendo diferencias irreconciliables o pensando coger “lo bueno” de cada una. El debate teórico ha servido para redefinir los problemas curriculares y el cambio educativo, orientándonos actualmente a unos

¹⁰ El libro de Tomaz Tadeu da Silva (*Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*) hace un buen recorrido -no americanizado- de todas las corrientes en los últimos tiempos. Por lo demás, la “enciclopedia” (1143 páginas) editada por Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995) sobre *Comprender el currículum: Una introducción al estudio de los discursos históricos y contemporáneos del currículum*; y el Marshall, Schubert y Sears (2000) sobre *Puntos decisivos en el currículum*. Desde un enfoque clásico (tres grandes perspectivas) sigue siendo clave W.H. Schubert (1986): *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. Nueva York; Macmillan.

planteamientos más holísticos y totalizadores (Wraga y Hlebowitsh, 2003).

3. Hacia una resignificación de la Didáctica en nuestro tiempo y contexto

En lugar de considerar la Didáctica como un campo aplicado, técnico o normativo de una ciencia psicológica cognitiva, que la restringe al cómo se enseña o aprende (dimensión técnica), convirtiéndola en la aplicación de conocimientos externos para la comprensión de las situaciones; el didacta italiano Cosimo Laneve (1997, 1998) ha desarrollado la propuesta de “*descolonización epistemológica de la didáctica*”, reivindicando la dimensión generadora de conocimientos propios sobre la enseñanza. Esto precisa, como hemos ido manteniendo, en la medida que sea posible, la constitución de una Didáctica *despsicologizada*, más basada en la investigación etnográfica, ecológica o lingüístico-discursiva, como ha reclamado Doyle (1992). En efecto, la Didáctica –creemos– precisa ser liberada del normativismo psicológico en que ha quedado atrapada en los últimos años, en un exarcebado predominio del gobierno del yo.

La Didáctica, como campo de conocimiento, debe desarrollar la dimensión sustantiva, y no sólo adjetiva, evitando la “huida del campo”, de que hablaba Schwab, a otros campos disciplinares. En el origen diltheyano de “ciencia humana”, la Didáctica se configura como “*Bildungstheoretische Didaktik*”, que ahora pretendemos reivindicar. La reducción de la Didáctica a la vertiente metodológica, en efecto, deriva su identidad a un ángulo prescriptivo, de juicios de valor sobre lo que se deba hacer, desdeñando la dimensión de teorizar los fenómenos de la enseñanza. Si la tarea secular de la Didáctica fue desarrollar estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los alumnos, debe hacerlo desde una teoría de la enseñanza. Por eso, podríamos decir, más que una ciencia aplicada es una disciplina práctica.

El predominio de un enfoque/paradigma positivista, como ha sido suficientemente denunciado, ha contribuido a silenciar los fines (centrándose en los medios), reducir la dimensión teórica (para limitarse a la técnica) o limitarse al hacer práctico de procedimientos técnicos (desdeñando el saber teórico). Como dice Edith Litwin (1997):

Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método. Con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental (pág. 59).

Una disciplina que quiere desarrollar una teoría de la enseñanza no puede, en efecto, hacerse al margen de una teoría social, ni limitarse a una guía instrumental o tecnológica de la práctica. La dualidad (teórica y práctica) constitutiva de la Didáctica se rompió cuando, en aras de primar el componente normativo-práctico, se cedió el componente teórico a la Filosofía y Teología en unos tiempos, y a la Sociología y Psicología más recientemente. De este modo, el discurso didáctico perdió la autonomía que, como saber disciplinar, debía tener. Un ejemplo, que gozó de amplia difusión, es la definición que formulaba L. Alves de Mattos (1963): “La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”.

El didacta mexicano Díaz Barriga (1997), uno de los primeros que en nuestro espacio

hispano se preocupó por la articulación de la Didáctica y el Currículum, diagnostica bien la situación de la siguiente forma: “El desarrollo del campo de la Didáctica se halla en una encrucijada. Su dinámica instrumental se encuentra fuera de sitio, ante el desarrollo de técnicas derivadas de la psicología en sus diferentes vertientes [...]. A la vez, la propia dinámica instrumental de la Didáctica ha ahogado este pensamiento, impidiéndole que explicita su dimensión teórica” (Díaz Barriga, 1991: 9). Desde el lado italiano, un diagnóstico (o queja) parecido/a formula Franco Frabboni (2002):

Cuando actualmente se intenta analizar la forma habitual de entender la Didáctica, uno se da cuenta inmediatamente de que se le niegan los presupuestos teóricos de referencia, sin los cuales ésta se resiente inevitablemente de un débil fundamento científico. De esta forma se crea una escisión entre teoría y praxis: por una parte una dominante, hipertrófica y autónoma pedagogía especulativa, por otra una didáctica como ciencia menor carente de teoría, obligada a ocuparse exclusivamente de la práctica educativa. Reducida a un saber práctico y operativo, la didáctica se ha visto durante mucho tiempo obligada a ejercer un papel secundario (pág. 169).

En su momento, ante el embate de la psicología y el currículum, planteaba (Bolívar, 1998) tres salidas.

[1] *Recuperar y afrontar todo el potencial teórico, aparte del metodológico, de la Didáctica.* Así, Díaz Barriga (1991, 1998) propone, en nuestro contexto, “restaurar la dimensión teórica del pensamiento didáctico”, para no sucumbir al pensamiento angloamericano. En efecto, desde sus primeras sistematizaciones (F. Herbart, O. Willmann, E. Weniger, W. Klafki), la Didáctica quiso ser una teoría de los contenidos de formación (el concepto de *Bildung* en la Didáctica alemana), además de planificación y actuación docente. De modo similar, Frabboni reclama la identidad teórica de la Didáctica, basada en un “sólido estatuto teórico”, con una teoría del conocimiento y de la cultura, con su “propia estructura epistemológica y praxeológica”.

¿Qué problemas tiene en España esta postura como línea futura de trabajo? Nuestra tradición teórica en Didáctica ha sido débil. Hasta los años setenta, en que se genera toda la literatura sobre programación que, sin saberlo, ya era curricular; la Didáctica no alcanzó una teorización propia y, en este caso, se redujo la Didáctica al carácter instrumental de metodología, abocándola a una orientación tecnológica y privándola -en gran medida- de un discurso propio. En la referida revisión de los estudios curriculares Zabalza difiere, estimando que el asunto es más variado y complejo. Justo en ese contexto de falta de fundamentos teóricos fuertes, la teoría curricular, en versión no tyleriana, aparece como una amplia avenida, un cierto “descubrimiento” que venía a cubrir espacios vacíos. Por eso, era poco realista construirlo al margen de toda la tradición curricular, que es la que justamente mejor lo ha desarrollado. Zabalza, en su texto de 1987, conjugó bien ambas tradiciones, y libro de Gimeno de 1998 suponía la consagración de la madurez de los estudios curriculares en España¹¹.

[2] *La teoría del currículum puede absorber –de un modo más amplio y mejor– el campo de la Didáctica.* De hecho, así se ha presentado, en ocasiones, o ha podido ser percibido. Díaz Barriga (1994) lo llama una “epistemología invasora” del currículum, que pretende –practicando un nuevo reduccionismo– totalizar de modo vehemente todos los problemas de la educación; porque estima que el currículum como campo de conocimiento ha empobrecido,

¹¹ Me refiero, respectivamente, a *Diseño y desarrollo curricular* (Madrid: Narcea, 1987) y a *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid. Morata, 1988).

cuando no desvirtuado, el conocimiento de la educación. Obviamente se refiere a la conceptualización técnica del currículum, que –en cualquier caso– es la dominante. Saturnino de la Torre (1993: 136) habla de un cierto concepto "panteista", envolvente y globalizador de la educación.

La sola tradición curricular no ha acogido suficientemente uno de los ámbitos (los *procesos de enseñanza-aprendizaje*) más relevantes en la acción docente cotidiana. Por eso, integrar la Didáctica en el Currículum significaría abandonar el tratamiento de este ámbito privilegiado de profesionalización docente, y –al hacerlo así– dejarlo libre para que sea ocupado por otros, puesto que la demanda existe. Esto, de hecho, ha pasado con la “psicología de la instrucción”, que –como dicen algunos– viene a ser actualmente la “antigua” Didáctica. Si no puede limitarse a problemas técnicos o metodológicos, también hay que resaltar que los incluye, porque la práctica los demanda, y no se cede –para quedar libres– su tratamiento a los psicólogos. Son precisamente los teóricos del currículum que han tenido como preocupación los acontecimientos del aula (Eisner y, especialmente, Walter Doyle) los que más pueden ayudarnos en dicha tarea.

Pero además, el Currículum se reduciría a una Sociología del conocimiento escolar en unos casos, a una Teoría de la educación en otros, según se acentúen los condicionantes sociales o los componentes teóricos. Sin desdeñar la necesidad de ambas tareas críticas, el campo de la Didáctica no puede quedar –aunque lo pueda incluir– como un análisis de la configuración histórica de la escolarización. Lo que aquí queremos decir es, que siendo necesarios dichos análisis, no pueden monopolizar el campo didáctico, dejándolo libre para los psicólogos. Ese ámbito irrenunciable de la Didáctica centroeuropea estaría en la base del interés que está suscitando por parte del pensamiento curricular anglosajón.

[3] *Articulación de tradiciones en un solo campo.* Reconociendo la potencialidad teórica que ha tenido el discurso curricular, es imposible reconstruir la Didáctica al margen del campo del Currículum. En nuestro contexto como cruce de tradiciones recibidas (tradicción didáctica y entrada de la teorización curricular), estamos obligados a integrar la teoría curricular en una concepción ampliada de la Didáctica. No nos llevaría muy lejos subsumir lo curricular (entendido como los contenidos) bajo lo didáctico (siguiendo, como está limitado, a lo metodológico), ni tampoco cifrar el Currículum a la fase de planificación de contenidos. En fin, lejos de relaciones artificiales, de lo que aquí se trata es cómo integrar tradiciones y discursos para potenciar el campo. Como dice Vásquez-Levy (2002: 128), con motivo de la reciente introducción de la Didáctica alemana en el ámbito americano: “*la tradición de la Didáctica de Europa central y nórdica puede ofrecer un enfoque nuevo y coherente a la formación del profesorado, considerando los problemas del currículum dentro del trabajo en el aula*”.

Esto, como hemos señalado sobre lo que ha sucedido en Alemania (Klafki, 1986), vendría porque recuperar para la Didáctica la dimensión teórica de la formación humana que siempre tuvo (Weniger, 2000), que se vería potenciada tanto en lo teórico como en lo metodológico, por la teoría del currículum. De formas paralelas de abordar el mismo campo – en un primer momento– se han integrando, como hemos visto, ambas tradiciones en los países germánicos y nórdicos. Como señala Klafki (1995: 14): “en términos de la Didáctica esto implica la constante reflexión sobre las relaciones entre escuela y enseñanza de una parte (sus objetivos, contenidos, formas de organización y métodos) y las condiciones sociales y procesos, de otra. [...] Yo ahora uso *Didaktik* conjuntamente para la dimensión de objetivos y contenidos, y para la dimensión de métodos, teniendo en cuenta los condicionamientos

existentes a nivel personal o institucional”.

Por eso, de cara al futuro, una teoría articulada de la enseñanza, necesariamente deberá integrar la dimensión descriptiva (que incluye comprensión y explicación), y propuestas normativas de acción, dentro del conjunto de teorías parciales o regionales que comprende el amplio campo de la enseñanza. No obstante, como bien ha situado Doyle (1992: 507), uno de los que desde el ángulo curricular de modo más clarividente ha planteado la cuestión, no es fácil ocuparse de modo conjunto y simultáneo de la Didáctica y el Currículum “*cuando los investigadores intentan captar el Currículum, la Didáctica se escapa por el fondo; y cuando vuelven su atención a la Didáctica, fácilmente el Currículum se torna invisible. Necesitamos un marco común para entender las transformaciones didácticas del Currículum*”. Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos a enseñar con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es espacio de intersección de Currículum y Didáctica. La enseñanza es, entonces, entendida como un proceso curricular (donde contenidos y actividades se funden), más que un intercambio personal (comportamientos docentes y discentes), mediado por un conjunto de factores personales, curriculares y contextuales.

En ese contexto y línea, en 1992 el profesor Gimeno¹² enuncia el siguiente programa

“Si la didáctica se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión, selección, ordenación y desarrollo práctico, superando una mera acepción instrumental metodológica y si, por otro lado, los estudios sobre el *currículum* se extienden hacia la práctica (superando el dualismo entre *currículum* e instrucción o enseñanza) estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos diferenciados, pero coincidentes en su objeto. Esto es muy importante, no sólo para reorientar el pensamiento y la investigación, sino para potenciar el valor formativo del conocimiento pedagógico para los profesores, que es lo realmente valioso” (pág. 142).

En efecto, el punto de encuentro entre currículum y didáctica, como viera Doyle (1992), se realiza a *nivel de aula*, y su integración se produce en una perspectiva del *currículum como proceso*, que destacaba Gimeno. El asunto, a reflexionar ahora, es si ha desarrollado o no en la dirección apuntada, tanto a nivel de conocimiento e investigación, como -sobre todo- de práctica docente por el profesorado.

4. De omisiones y agendas: Revalorizar el currículum-en-acción y la metodología de enseñanza en el aula

Quiero cuestionar por qué en las últimas décadas el discurso académico en el ámbito universitario de la Didáctica fue progresivamente abandonando la metodología y estrategias de enseñanza, como dimensión esencial en tiempos anteriores, y –consiguientemente– también en nuestras Facultades de Educación los alumnos no han recibido la formación que en este aspecto de competencias docentes sería deseable. También por qué, tras este *impasse*, demandamos reequilibrar acentos y situar la metodología didáctica en el lugar clave que le corresponde en la capacitación del profesorado. En la reunión anual de la AERA de abril de 2000 (Nueva Orleans), Walter Doyle organizó un simposium sobre la necesidad de volver a

¹² “El *currículum*: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica”, en J. Gimeno y A. Pérez: *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid. Morata, 1992), 137-170.

constituir, como foco de la investigación y teoría de la enseñanza, los procesos y estrategias del aula, frente al incremento de estudios sobre pensamientos, creencias, cogniciones o investigación de los profesores. El foco central, como dice persuasivamente Elmore, tiene que ser el *instructional core*. En esta perspectiva me sitúo yo también.

Las estrategias privilegiadas de mejora se han movido, según ámbitos de decisión e intervención, en si estimular las dinámicas internas de los centros, por los impulsos e imposiciones externas de la política, o –en último extremo– todo se juega en la práctica docente en el aula. Sucesivos vaivenes, que en las reformas norteamericanas –comenta Elmore (1997)– más se asemejan a una opereta o teatro del absurdo, han llevado de primar los impulsos e imposiciones externas de la política a estimular las dinámicas internas de los centros por implicación (compromiso) o por presión (evaluación o estándares) o –en último extremo– a pensar que todo debe dirigirse a las condiciones que mejoran directamente la práctica docente en el aula.

A nivel internacional se está pensando si no hemos distraído la atención a lo que debía ser el foco de cualquier política curricular: cómo mejorar la enseñanza. Hopkins (1998: 1049) habla explícitamente del olvido de este nivel (“the missing instruccional level”). Por eso, nos estamos replanteando el papel del centro escolar y volviendo, en parte, a situar el nivel del aula en nuestro núcleo de preocupación¹³, para lograr un buen aprendizaje para todos. De hecho, en toda la investigación educativa occidental hay una tendencia creciente a concentrarse en “variables próximas” a la mejora de la enseñanza, en lugar de “variables distantes”. La conclusión es si después de habernos concentrado en que los cambios educativos debían dirigirse a nivel organizativo o de centro, la presión actual por los resultados y la libre competencia entre los centros por conseguir alumnos, está llevando a poner en primer plano que deben afectar directamente al incremento del aprendizaje de los alumnos (*student achievement*).

Así pues, de la constitución en los ochenta del *centro como organización* como unidad básica de cambio, a mediados de los noventa, *el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje* se erigen en el núcleo de cualquier propuesta de cambio. En cualquier caso, en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de centro, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si el blanco central (*target*) es el aprendizaje y rendimiento del alumno, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. El aprendizaje no debe ser visto como un producto en resultados cuantificables en materias básicas; sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones requeridas en la educación actual de la ciudadanía.

Todo ello, según estimo, conduciría a una *revalorización del currículum en acción y de la metodología didáctica*. Resulta curioso recordar cómo en España, en un determinado momento, los principales movimientos de renovación y las “pedagogías nuevas” lo eran por llevar consigo una determinada metodología innovadora. Lo que definía la renovación eran las metodologías de enseñanza que proponía, en congruencia –eso sí– con determinados supuestos educativos e ideológicos y un enraizamiento social humanista, que eran los que le daban también su fuerza para otros modos de hacer escuela. Basta recordar los autores recogidos, en su momento, por Jesús Palacios (1979) o la más reciente de *Pedagogías del*

¹³ Cuenta David Gordon que una revista, que resumía lo que pretende el movimiento de reforma de Chicago y de reformas en esta última década, decía “It’s about instruction, stupid”. Cfr. D. Gordon (2002): “Moving instruction to center stage”, *Harvard Education Letter Online*

siglo XX (AA.VV., 2000), para apercibirse del asunto. En cierta medida, la irrupción del discurso de los DCB, con su asepsia ideológica y su vaga apuesta por un profesionalismo, supuso romper con estos movimientos y metodología.

Voy, en primer lugar, a título de reflexión, a apuntar algunos elementos o enfoques (habría también otros), que han contribuido a estas omisiones o menor incidencia en la metodología de enseñanza en el aula.

4.1. Cambios de “segundo orden” (centro) en lugar del “primer orden” (aula)

El discurso sobre estrategias metodológicas (modelos de enseñanza, prácticas efectivas de enseñanza, etc.) ha estado un tanto silenciado, y algunas direcciones de reforma han dejado en un segundo plano la práctica docente en el aula. Pero, si se hacía hincapié en los cambios organizativos o curriculares a nivel de centro (“segundo orden”), es porque estimábamos que tendrían un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula. A mitad de los noventa comienzan crecientes síntomas de que dicha labor conjunta no está incidiendo –como se esperaba– suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta, estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En cualquier caso, como resaltábamos en otro lugar (Bolívar, 2001), en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de centro, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Además, el aprendizaje ya no se ve como un producto en resultados cuantificables en materias básicas. Sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones requeridas en la educación actual de la ciudadanía. Por tanto, hoy, menos ingenuamente, consideramos adquirido que el aprendizaje de los alumnos no sucederá si paralelamente no se da un aprendizaje de los profesores y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros. Como resalta Darling-Hammond (2001: 156): “No hay, claro está, una única bala de plata que pueda crear este conjunto de condiciones escolares. El currículum, la enseñanza, la evaluación, la organización escolar, el gobierno de los centros y el desarrollo profesional de los docentes deben ir de la mano y aglutinarse alrededor de un conjunto de ideas compartidas sobre cómo la gente aprende, crece y se desarrolla”.

Si una innovación no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. A su vez, el foco de prioridad del desarrollo institucional debe ser incrementar la calidad de la educación recibida por los alumnos del centro. Si los contenidos del currículum son relevantes, en último extremo, las *estrategias de enseñanza* empleadas –como han vuelto a resaltar Joyce, Weil y Calhoun (2002)– son aún más condicionantes de los resultados de los estudiantes. Por eso, parece oportuno revitalizar el discurso acerca de los conocimientos que contamos sobre modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, que constituyen una base firme de una buena educación.

4.2. La psicologización de las metodologías didácticas

La irrupción del discurso curricular en España a partir de 1982 hace que, poco a poco, se vaya eclipsando el ámbito didáctico, para quedar subsumido por el “nuevo” curricular. Los

procesos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias didácticas no forman parte del discurso curricular sino que, en el contexto anglosajón, se incluyen en la psicología educativa o de la instrucción. Dicho de modo simplista, de las metodologías didácticas se pasa a las *estrategias de aprendizaje*.

De hecho, ha sucedido que mientras que las estrategias de enseñanza han ido siendo omitidas en el discurso académico de la Didáctica, puesto que la demanda desde la práctica es evidente, tuvo que ser cubierta por otros profesionales (procedentes de la inspección o del propio profesorado) o, dentro de la academia, por los psicólogos de la educación. Como J. Mallart (2000: 423) reconoce en su análisis de cuarenta manuales recientes de Didáctica/Currículum en España, “se han ido centrando en el estudio del currículum, sin tratar a fondo el aspecto metodológico”. De acuerdo con su análisis, estos manuales dedican a estrategias didácticas “un sólo capítulo o bien algunas partes más o menos diferenciadas dentro de otros capítulos más amplios” (pág. 427). Por su parte, en un trabajo de Navarro y otras (1998: 282) sobre catorce manuales de Didáctica, se concluye que sólo cuatro tratan de estrategias metodológicas, en muchos casos con breves referencias, “lo que ratifica la poca importancia que se concede a la dimensión práctica de la Didáctica”. En cierta medida, la “psicología de la instrucción” de los planes actuales de Psicopedagogía viene a recoger los contenidos de la antigua Didáctica.

Esto se ha visto reforzado en España por el papel determinante que la psicología de la instrucción adquirió en las orientaciones didácticas de la Reforma. Un ejemplo ilustrativo que certifica lo que hemos dicho es, por ejemplo, un libro reciente (Monereo, 1999), con amplia difusión, dedicado a orientar bibliográficamente al profesorado sobre “Estrategias para enseñar y aprender”: prácticamente todas las obras y trabajos reseñados (más de un centenar) son de psicología, poniendo de manifiesto el carácter hegemónico que ha adquirido en este ámbito, quedando la Didáctica excluida (o silenciada), por voluntad propia o ajena. Pero, como acabo de decir, estimo que el problema no es de atribución, sino a quién pertenece pensar las prácticas pedagógicas, sin convertirlas en una aplicación de teorías psicológicas cambiantes.

4.3. Las orientaciones pedagógicas promovidas en la última década en la Reforma española

En conjunto, creo, han venido a distraer de lo fundamental. De que la clave de la innovación venía por las estrategias, tareas y metodología del aula presente en las llamadas “experiencias de reforma” (1983-87), en que contaba la propia inventiva de profesores y grupos, se pasó –en los noventa– a que el asunto era la planificación (proyecto de centro, proyecto curricular, programación), con una “sobrerregulación” burocrática de las prácticas docentes. De ese modo, el “proyecto de centro” trata de todo menos de lo fundamental: cómo qué deban aprender los alumnos. Southworth (1996: 267), referido al contexto inglés, similar en este aspecto al nuestro, reconocía: “los debates sobre el currículum han sido un sustituto para la discusión profesional sobre la enseñanza”. Los aspectos organizativos y programadores se han “comido” los de metodología didáctica.

En segundo lugar, las orientaciones metodológicas de la Reforma LOGSE han sido no sólo dependientes sino que han estado sobredeterminadas por un definido enfoque psicológico, desde el que se prescribe o sacan implicaciones de cómo debe ser el currículum, la metodología didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. El problema no ha sido

haber adoptado esta orientación psicológica u otra, sino –como ha criticado Fernando Hernández (1996: 54)–, “que se presente el constructivismo como teoría sustantiva de todo el proceso de escolarización y como referencia única para organizar la enseñanza [...], en el que se apunta, pero no se plasman, las referencias sociales y culturales que le sirven de apoyo”. Frente a la ola psicologista que nos ha invadido, queriendo sobrerregular los procesos didácticos, donde la propia Administración educativa se ha convertido en defensora de una determinada opción, bien vale recurrir a la propia tradición didáctica.

Como decía Philippe Meirieu (1992), en una posición que comparto, si la Didáctica ha de adaptarse a las estrategias de aprendizaje de los alumnos, hay dos caminos para lograrlo: “*O bien se decide deducir los dispositivos didácticos de la observación psicológica, o bien afirmamos la autonomía de la inventiva didáctica y hacemos intervenir informaciones psicológicas como indicadores de pertinencia de esta inventiva*” (pág. 152). Si las investigaciones psicológicas hacen abstracción de las situaciones particulares de los sujetos, la Didáctica interviene justamente en función de la situación concreta en que están los sujetos. Por eso, concluye: “hay que aceptar pues, la existencia de una ruptura entre la psicología y la didáctica: la segunda no puede deducirse de la primera mecánicamente, es de otro orden [...] Adaptar la enseñanza a las estrategias de aprendizaje de los alumnos no es, pues, deducir sistemáticamente la primera de éstas últimas (pp. 153-4).

4.4. Crítica interna a las metodologías

Desde sucesivos frentes se han hecho incisivas críticas a la metodología. Primero, con la “pedagogía por objetivos”, en una racionalidad de los medios, las estrategias didácticas se subordinaban a la eficacia en los resultados de evaluación, perdiendo –en gran medida– su valor propio. Justamente, los “principios de procedimientos” venían a situarlas en su papel central. Pero, es evidente, un pensamiento instrumental separó las estrategias metodológicas del estudio del método, lo que provocó –señala Litwin (1997)– vaciarlas de contenido; pero

referirse al método es recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido[...]. En la década del 70 quedaron subsumidas en la categoría “tecnología educativa” desprendida del contenido. Contenidos y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas (pág. 68).

Como resultado del reduccionismo a que el neopositivismo condujo a la Didáctica, las estrategias y metodología didáctica fueron en gran medida omitidas en la metodología docente. Los análisis de manuales de Didáctica referidos (Mallart, 2000; Navarro y otr., 1998) así lo constatan. Juan Carlos Tedesco (1995: 47-49) ha descrito magistralmente este proceso que ha sucedido en las últimas décadas y, sobre todo, los “efectos” que la huida a otras dimensiones han desempeñado en la formación docente, a los que posteriormente nos referimos.

No querría yo, con todo lo anterior, desacreditar los desarrollos que hemos hecho en las últimas décadas. Entre otros, nos han permitido pasar de una pedagogía espiritualista y “pacata” a una conciencia ilustrada amplia de la escuela. Pero sí, en primer lugar en tono autocrítico, ser un signo de lo que quiero destacar: estamos repensando lo que hemos hecho, los efectos a que ha dado lugar y –tras ello– reequilibrar acentos y prioridades. Si las

estrategias de enseñanza han sido vistas como algo tecnocrático, utilitarista y perteneciente al ámbito de la gestión, podemos entenderlas, más ampliamente, como “competencias profesionales”. Y en este orden, como acertadamente reclama Perrenoud (1999), una profesionalidad se caracteriza, en primer lugar, por un “saber hacer” (en el nivel respectivo y puesto de trabajo, con las competencias adecuadas). Por tanto, si queremos formar a profesionales de la enseñanza, no cabe limitarse a un conjunto de saberes teóricos, pensando que las competencias ya las adquirirá por la experiencia, dejándolo “desarmado” para moverse en la enseñanza.

5. La formación de profesionales de la educación y del sistema educativo

No es, ni debe ser, lo mismo preparar a “profesionales de la educación” (maestros, profesores) que “profesionales del sistema educativo” (pedagogos, psicopedagogos). Los primeros actúan directamente ejerciendo la enseñanza y la educación, los segundos están habilitados para funciones pedagógicas, siendo su núcleo formativo el conocimiento de la educación. Las competencias requeridas en uno y otro caso son diferenciadas. Las funciones de estos profesionales se centran, principalmente, en ayudar y asesorar al profesorado y a las propias instituciones educativas (formales o no). La adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior puede posibilitar diferenciar los tipos de formación.

Es preciso reflexionar sobre qué *tipo de profesionales se quiere formar* y los déficits que acusa tal formación¹⁴, pues ello será determinante para diseñar un proyecto docente coherente. El problema es determinar qué tipo de competencias deban constituir objetivo prioritario de la formación. Al respecto, referida a la formación del profesorado en general, Juan Carlos Tedesco¹⁵ ha denunciado la siguiente paradoja en la formación inicial:

Las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción.

Esta formación actúa como “componente autodestructivo de la profesionalidad docente”, como denunciaba Tedesco (1995) en otra obra anterior. Alejándose de la práctica del aula, se ofrecen sólo elementos críticos respecto a esas prácticas, dando lugar a la situación paradójica de que “los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial perdían legitimidad por su distancia frente a los problemas reales y los saberes empíricos

¹⁴Al respecto, Santos Guerra (1997: 47) señalaba: *“la formación del pedagogo resulta pobre, caótica y desprovista de unos fines claros. El actual pedagogo acaba sabiendo un poco de casi todo y no pudiendo hacer casi nada. ¿Qué es lo que debe saber un pedagogo? ¿Qué es lo que debe saber hacer? Las respuestas “a posteriori” deducidas de los actuales planes, no pueden ser más desoladoras. De ahí el creciente desprestigio social de estos estudios y la desesperanzada postura de muchos estudiantes, reflejada en la elevada tasa de abandonos, en las diarias opiniones de profesores y alumnos y en el papel que ocupa el pedagogo en la demanda de profesionales especializados”*.

¹⁵ Juan Carlos Tedesco (2001): “Profesionalización y capacitación docente”. Documento on line en el Instituto de Planeamiento de la Educación en Buenos Aires: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>

aprendidos en el trabajo carecían de la legitimidad que otorgaba la academia” (*Ibid.*).

En estos casos, el capital teórico adquirido en la Academia más que poner a los estudiantes en situación para la necesaria adquisición de competencias prácticas, inducía – más bien– a “poner patas arriba” esa profesionalidad. Estimamos que es preciso, por ello, reflexionar sobre qué salidas profesionales encuentran o deben crear/conquistar estos futuros profesionales, qué capacidades y competencias necesitarán para ejercer profesionalmente y desde qué planteamientos ético–profesionales deben actuar. En definitiva, equilibrar los contenidos conceptuales y académicamente más tradicionales con nuevos enfoques práctico–profesionalizadores, vinculados a una ética o deontología profesional.

6. La enseñanza de la Didáctica y el Currículum en nuestras Facultades

Al respecto, por una parte, se precisa revisar lo que hemos hecho (y aprendido) en los últimos años; por otra, lo que se presenta en el futuro inmediato, especialmente dentro de las reformas en el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. Mientras tanto, sería deseable intercambiar experiencias. Las más inmediatas serían:

1) Implantar en las titulaciones del *crédito europeo*, de modo adelantado, para el curso 2004-5. La ANECA va a sacar, parece, antes del verano, una convocatoria en este sentido. En Granada estamos constituyendo un grupo de trabajo entre varias Universidades para hacerlo en Pedagogía.

2) Lo que se está haciendo en Educación en el Proyecto *Tuning*. Como es conocido *el proyecto piloto “TUNING Educational Structures in Europe”* (armonización de las estructuras educativas de Europa) se propone la sintonización y armonización de estudios entre países europeos¹⁶, con propuestas sobre planes de estudios y sistema de créditos ECTS, facilitando e impulsando la construcción del espacio europeo de educación superior, previsto en los acuerdos de Bolonia y Praga. En la titulación de *Ciencias de la Educación* participan 15 Universidades (Goteborg, Linz, Leuven, Compenhagen, Deusto, Jyväskylä, Paris X, Leipzig, Patras, Dublin, Genova, Leiden, Tromse, Aveiro y Bristol). La armonización de estructuras y titulaciones no es nada si no se basa en la determinación de competencias profesionales (generales universitarias y específicas de las titulaciones). Esta es la base del Proyecto.

Últimas reformas planes de estudio

Precisamente, aprendiendo de los errores, es preciso plantearse lo que ha sido la reforma de los planes de estudio de la universidad española en los últimos tiempos, que se ha quedado -creo- en modificaciones parciales con un claro signo estructural (organizativo–administrativo). La criticada fragmentación de asignaturas y el exceso de carga lectiva por año, se ha quedado en un aumento de la troncalidad y una agrupación de créditos en las materias. Las disfunciones detectadas tanto de diseño como de aplicación de los nuevos planes de estudio no se han aprovechado, en conjunto, como una buena oportunidad para facilitar la innovación. Para suponer una verdadera mejora, requieren no sólo cambios en materias y créditos, sino también y sobre todo, cambios propiamente curriculares con clara incidencia en el aula universitaria.

¹⁶ La web del Proyecto se puede ver la Universidad de Deusto:
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

En *Pedagogía* habrá que plantearse, por un lado, repensar y fortalecer los itinerarios como vías interesantes de profesionalización/especialización de cara a salidas profesionales reales. Por otro, la inveterada *crisis de identidad* del psicopedagogo ha sido preferentemente “déficit social de profesionalización”. La salida de este déficit/crisis pasa por una formación diferente a la que en la actualidad se viene realizando, dado que la formación de tipo generalista que se está proporcionando a nuestros licenciados sirve de poco para responder a las demandas sociales. En este contexto, habrá que determinar cómo se conjugan los primeros ciclos o pregrado, dirigidos a una profesionalización, con los segundos ciclos (master).

Los programas de Didáctica y Currículum

Hemos argumentado que nos encontramos no ante dos subáreas distintas sino ante dos enfoques de una misma área o campo: la teoría del currículum debiera incluir, entre sus procesos, el más relevante, la enseñanza-aprendizaje; por su parte, la enseñanza no puede dejar fuera la cultura que es transmitida y su justificación. No obstante, también hay que reconocer que cada una tiene su propia tradición, que ha dado lugar a formas de investigación, intereses y lenguajes diferenciales. Como dice Araceli Estebanz (en prensa), “integrar el Currículum como un capítulo de la Didáctica supone darle un enfoque más práctico, orientado hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, que teórico-sociológico. Pero integrarlo en ese marco supone también plantearse el problema de los contenidos de enseñanza desde una perspectiva que excede los planteamientos, decisiones y tareas propias de los profesores, que ha sido el foco de la Didáctica”.

La situación planteada por los planes de estudio actuales, con la secuencia de “Didáctica General” en el Primer Ciclo y “Currículum” en el Segundo, abre cuestiones, que pueden ser discutibles en nuestra área de conocimiento: ¿deberíamos entender “Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum” como una Didáctica General II? Esto estaría en línea con una determinada tradición nuestra¹⁷. ¿Correremos el riesgo de que las dos asignaturas aborden las mismas cuestiones, sólo que con dos discursos diferentes? ¿o el no menor riesgo de que acabe institucionalizándose la idea de que el discurso didáctico es el “básico” y el curricular el “avanzado”? Manteniendo el “matrimonio”, no parece que mal avenida hasta ahora, debería existir ciertamente una secuencia y continuidad muy estrechas entre *Didáctica General* y *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum* que, al mismo tiempo, dejara establecida la identidad de cada una de ellas. Tal vez la experiencia de las facultades de educación norteamericanas, al fin y al cabo fuente de nuestra situación actual, pueda resultar útil y valiosa. Allí, los departamentos de “Curriculum and Teaching” (currículum y enseñanza), afines al nuestro, han mantenido su “unidad de sentido” como área de conocimiento con una clara “división del trabajo” entre las materias dedicadas al diseño, desarrollo e innovación curricular y las dedicadas a la enseñanza y formación del profesorado.

No parece que haya estado del todo clara la referida identidad, al menos en los

¹⁷ Así, María Pla, en uno de los primeros textos dedicados al tema (*Currículum y educación. El campo semántico de la didáctica*, 1993), mantenía como tesis inicial: “convenimos que la Didáctica es una disciplina posible que preside el campo semántico en el que se incardinan currículum e instrucción que se desarrollan e implementan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, en el acto interactivo entre maestro y alumno que se explicita en tareas” (pág. 10). Una posición similar de inscribir el Currículum en la Didáctica, siendo el currículum un campo de proyección de la Didáctica, mantenía el mismo año Saturnino de la Torre (*Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, 1993).

manuales publicados¹⁸, sin duda –como comenté en el primer capítulo– por nuestra propia historia. La Didáctica en la posguerra adquiere su desarrollo con motivo de la Reforma educativa de 1970, donde se produce una primera influencia de planteamientos curriculares anglosajones acerca de la enseñanza (asimilado –en general– al currículum-como-plan y entendido como “programación”). Luego, a partir de 1983, coincidiendo con las primeras propuestas de la Reforma actual y con la entrada de los nuevos asesores educativos en el Ministerio de Maravall, se generaliza la terminología curricular (convertida posteriormente en una determinada “ortodoxia curricular”, es decir, un modo particular y único de entender el diseño y desarrollo curricular). Esto hace que no hayan podido adquirir una identidad y tradición propia cada una.

En casi todas las Universidades, la mayoría de programas de Didáctica General en las diplomaturas de Magisterio (donde no hay un segundo ciclo con la materia de Currículum) han adoptado un enfoque curricular, por decirlo con el título del referido manual dirigido por Oscar Sáenz, lo que nos fuerza, en nuestra propia Facultad, a delimitar bien los contenidos para que no se solapen. En Pedagogía, sin embargo, esta delimitación está ya forzada por el propio plan de Estudios, dado que obligadamente el alumnado tiene en el primer ciclo la materia de “Didáctica General” y “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”, en el segundo.

En España, de hecho, algunos Departamentos, como el de *Didáctica y Organización Educativa* de la Universidad de Barcelona, en la Licenciatura de Pedagogía, además de materias obligatorias como “Disseny, desenvolupament i innovació del currículum” y “Estratègies didàctiques”, han optado por denominar la “Didáctica General” por “*Didàctica i currículum*”, incluyendo tres grandes bloques temáticos: Didáctica: perspectivas y tendencias actuales; El proceso de enseñanza-aprendizaje y El currículum como un campo de intervención y de proyección didáctica. Este programa lo impartían el curso pasado los profesores Vicenç Benedito, Joan Mallart y Nuria Lorenzo.

A nivel europeo, como ejemplo, la Academia Pedagógica de Linz (Austria) está desarrollando (en tres años), como proyecto de innovación, un Módulo europeo sobre *Didaktik (Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. A Socrates European Module*¹⁹), en el que participan 12 Universidades de 8 Estados miembros (entre ellas Santiago de Compostela). Como coordinador actúa el profesor Frederich Buchberger²⁰. En la perspectiva de convergencia europea, que le hemos dado a este diseño, tiene, pues, interés analizar lo desarrollado hasta ahora.

El módulo quiere integrar lo que de este campo se hace en los currículos universitarios de las Universidades de los distintos países participantes, adoptando criterios comunes en la selección y estructuración de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Objetivo central del Módulo es recoger el potencial que la Didáctica ha aportado en Europa para la enseñanza y aprendizaje. Se ha concebido como un equivalente de 6 ECTS créditos, para ser integrado en los programas de estudio. A su vez, todos los materiales que se

¹⁸ Los manuales al respecto son abundantes, desde el coordinado por Óscar Sáenz (1994), que lo subtitula “un enfoque curricular”, al más reciente de Martín Rodríguez Rojo que, aunque se llama “Didáctica General”, sus primeros temas se dedican a “currículum”.

¹⁹ Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich. Linz (Austria) Se puede ver en: <http://www.pa-linz.ac.at/international/index.htm>

²⁰ Página personal en: <http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/BuchbergerF.htm>

producen son obtenibles electrónicamente.

A nuestro entender, en la práctica, es mejor partir de un programa de Didáctica General para –en una reflexión de segundo grado– favorecer la problematización y conceptualización acerca del Currículum y la enseñanza²¹. Las diferentes unidades se orientan a que los estudiantes aborden centralmente tres cuestiones:

- a) La *Didáctica* como disciplina que se ocupa de elaborar teorías y propuestas prácticas acerca de la enseñanza.
- b) La *Enseñanza* como un proceso complejo que se lleva a cabo, generalmente, en contextos diversos y, a menudo, en situaciones de incertidumbre.
- c) El *Currículum*, entendido tanto como una construcción histórica como apropiación del profesorado en las decisiones curriculares. Desde esta perspectiva los contenidos escolares son la resultante de la articulación de elementos culturales, contenidos disciplinares y concepciones pedagógicas, válidos para un tiempo y lugar determinado.

Mientras tanto, los descriptores oficiales de *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* mantienen una cierta contradicción en los términos. Así, en Psicopedagogía, de los tres que aparecen, se enuncia como segundo “Métodos, estrategias y medios de enseñanza”. Este constituye el núcleo de la Didáctica General, por lo que no se comprende cómo se pueda colocar también como centro de la materia, a menos que se piense “reforzar” los contenidos didácticos que, como Licenciatura de segundo ciclo, se consideren no hayan podido ser suficientemente cubiertos en el primero. Pero tampoco sería este el modo de hacerlo. Por su parte, en los descriptores específicos de la misma materia en Pedagogía se enuncia como tercer descriptor: “Estrategias de innovación didáctica”. También aquí cabe argumentar de modo similar al anterior: la innovación didáctica se sitúa preferentemente a nivel de aula, el currículum –como hemos argumentado– a nivel de centro, por lo que es un tanto equívoco situar las estrategias de innovación curricular como estrategias didácticas.

Para finalizar, recuperar con toda su fuerza el componente “práctico” de la Didáctica hoy no puede significar recaer en formas ya superadas. Precisamente para revalorizar el papel profesional de los docentes, no puede ser un mero saber prescriptivo, con una función regulativa de la práctica, dentro de una racionalidad técnica. Estamos, sin duda, en una época de “desregulación” y de revaluación del saber práctico, como para pretenderlo. Por eso, integrando una comprensión amplia de la escuela y de los contenidos escolares, se pueden aportar principios normativos de lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa. El componente estratégico o metodológico, al que no se renuncia, tiene que venir justificado no sólo por su posible eficacia, sino en paralelo por los principios educativos que lo sustentan, todo ello dentro de los contextos prácticos en los que se desarrolla la acción docente. Más que un asunto teórico, es una tarea a construir.

Referencias

²¹ Esa opción tomamos en nuestro manual, coordinado por J.M. Escudero (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Sin embargo, en el anterior de J.M. Escudero, A. Bolívar, T. González y J.M. Moreno (1997): *Diseño y desarrollo del currículum de la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori; por estar dirigido al profesorado de Secundaria, en la colección que dirigió César Coll, para el curso de Cualificación Pedagógica, combinamos ambas perspectivas: reflexión de segundo grado (primera parte) y planificación del currículum, en la segunda.

- AA. VV. (2000): *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Ciss/Praxis.
- ALVES DE MATOS, L. (1963): *Compendio de Didáctica general*. Buenos Aires: Kapeluz.
- BEYER, L.E. y LISTON, L. (2001): *El currículo en conflicto: perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid: Akal.
- BOLIVAR, A. (1998): "Tiempo y contexto del discurso curricular en España", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2 (2), 73-97.
- BOLÍVAR, A. (2001): "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento", en J. Domingo Segovia (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, 51-68.
- CAMILLONI, A.W. de; DAVINI, M.C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M.; BARCO, S. (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- DA SILVA, T. T. (1998): "Cultura y currículum como prácticas de significación", *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (1), 59-76.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1991): *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina y Aique editor.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997): *Didáctica y currículum (Convergencias en los programas de estudio)*. Barcelona: Paidós. Nueva edición corregida y aumentada.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1998): "La investigación en el campo de la Didáctica. Modelos históricos", en *Perfiles Educativos* (UNAM, México), núm. 79-80. Revista On line, en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/79-80-html/Frm.htm>
- DOYLE, W. (1992): "Curriculum and Pedagogy", en Ph. W. Jackson (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the A.E.R.A.* Nueva York: Macmillan, 486-516.
- ELMORE, R.F. (1997): "The politics of education reform", *Issues in Science and Technology*, XIV (1). Obtenible on line: <http://www.nap.edu/issues/14.1/elmore.htm>
- ESTEBARANZ, A. (en prensa): "Currículum", en F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (eds.): *Diccionario Enciclopedia de Didáctica*. Archidona: Aljibe, 2004, vol. I, 270-295.
- FRABBONI, F. (2002): *El libro de la Pedagogía y la Didáctica. III. La pedagogía y la didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- GIMENO, J. (1989): "Proyectos curriculares: ¿Posibilidad al alcance de los profesores", *Cuadernos de Pedagogía*, 172 (julio-agosto), 14-18.
- HOPKINS, D. (1998): "Tensions in and prospects for school improvement", en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 1035-1055.
- HUDSON, B. (2002): "Holding complexity and searching for meaning: teaching as reflective

practice”, *Journal of Curriculum Studies*, 34 (1), 43-57.

HUDSON, B. (2003): “Approaching Educational Research from the tradition of critical-constructive Didaktik”, *Pedagogy, Culture & Society*, 11 (2), 173-187.

JOYCE, B. y WEIL, M. con CALHOUM, E. (2002): *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: Mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KLAFKI, W. (1986): “Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva”, *Revista de Educación*, 280 (mayo-agosto), 37-79.

KLAFKI, W. (1995): “Didactic analysis as the core of preparation of instruction” (orig. de 1958), *Journal of Curriculum Studies*, 27 (1), 13-30. Recogido también en I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (Eds.): *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, 139-159.

KLIEBARD, H. (1989): "Problems of definition of curriculum". *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 1-4.

LANEVE C. (1997): *Il campo delle didattica*. Brescia: Ed. La Scuola.

LANEVE C. (1998): *Elementi di Didattica Generale*. Brescia: Ed. La Scuola.

LITWIN, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

MALLART, J. (2000): “Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje”, *Revista Española de Pedagogía*, 217, 417-438.

MARSHALL, D., SCHUBERT, W. y SEARS, J. (2000): *Turning points in curriculum: A contemporary memoir*. Nueva York: Merrill/Prentice Hall.

MEIRIEU, Ph. (1992): *Aprender sí, pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro.

MONEREO, C. (Coord.) (1999): *Enseñar y aprender: estrategias*. Barcelona: CissPraxis.

MORENO, J.M. (1998): “Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España”, *Profesorado*, 2 (2), 11-30.

NAVARRO, R., GRANADO, C., LÓPEZ, A. y BARROSO, P. (1998): “Innovaciones en los contenidos de Didáctica General: de los textos clásicos a los actuales”, *Bordón*, 50 (3), 277-285.

PALACIOS, J. (1979): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

PERRENOUD, Ph. (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.

PINAR, W.F., REYNOLDS, W.M., SLATTERY, P. y TAUBMAN, P.M. (1995): *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.

SCHWAB, J.J. (1969): “The practical: A language for curriculum”, *School Review*, 78, 1-23. Ed. cast.: *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. El Ateneo. Buenos Aires, 1974. También en J.Gimeno y A. Pérez Gómez (eds.) (1983): 197-209.

SEARS, J. y MARSHALL, D. (2000): “Generational influences on contemporary curriculum thought”, *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 199-214.

SOUTHWORTH, G. (1996): "Improving Primary Schools: shifting the emphasis and clarifying the focus", *School Organisation*, 16 (3), 263-280.

TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya/Alauda.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales", en AA.VV.: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense, 481-503.

VÁSQUEZ-LEVY, D. (2002): "Bildung-centered Didaktik: a framework for examining the educational potential of subject matter", *Journal of Curriculum Studies*, 34 (1), 117-128.

WALKER, D.F. (1990): *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Javanovich.

WENIGER, E. (2000): "Didaktik as a theory of education", en I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (Eds.): *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 111-125 (original de 1952).

WRAGA, W.G. y HLEBOWITSH, P.S. (2003): "Toward a renaissance in currículo theory and development in the USA", *Journal of Curriculum Studies*, 35 (4), 425-437.