
FACTORES DETERMINANTES DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES: ESBOZO PARA UN NUEVO ENFOQUE DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM

Mariano González Delgado¹

Universidad de La Laguna

Manuel Ferraz Lorenzo²

Universidad de La Laguna

Introducción

La Historia del Currículum en España ha experimentado un desarrollo importante en los últimos años dentro del ámbito de la Historia de la Educación.³ A pesar de que se puedan encontrar pocas experiencias o iniciativas en relación a la introducción de la historia del currículum o las disciplinas escolares en el espacio legal de las titulaciones de educación, lo cierto es que dicho impulso ha generado un marco teórico con cierta consistencia e interés desde el que abordar este objeto de estudio.⁴ Se han hecho importantes progresos en la adquisición, formulación y construcción de diferentes conceptos que han puesto de manifiesto la particularidad histórica de las disciplinas escolares y la necesidad de estudiarlas en torno a su propia dinámica sociocultural.

En lo que a este caso específico se refiere, conceptos claves como «campo profesional», «habitus», «código disciplinar», «gramática de la escolaridad», «cultura escolar» o la formulación de diferentes categorías para analizar las continuidades y el cambio del currículum, se han hecho populares entre los investigadores dedicados a dicho objeto de estudio.⁵ De forma más precisa, el concepto de «campo» (profesional o disciplinar)

1. Dirección de contacto: mgondel@ull.edu.es

2. Dirección de contacto: mferraz@ull.edu.es

3. En los últimos veinte años se han publicado numerosas investigaciones relativas a la historia de las disciplinas, a los libros de texto y a la política curricular. Una revisión de esas principales publicaciones y debates se pueden ver en: CUESTA, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997; VALLS MONTÉS, R.: «La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de las disciplinas escolares», en FORCADELL, C. y PEIRÓ, I. (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico-(CSIC), 2001, pp. 193-203; VIÑAO, A.: «La historia de las disciplinas escolares», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 2006, pp. 243-269; GONZÁLEZ DELGADO, M.: «La historia del currículum en EE.UU. y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, 2013, pp. 315-342.

4. VIÑAO, A.: «Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español», *Pro-Posições*, 23(3), 2012, pp. 103-118.

5. CUESTA, R.: «Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica en tiempos de desolación», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 17, 2003, pp. 3-23; CUESTA, R.: *Felices y escol-*

como herramienta teórica y metodológica se ha erigido como una de las principales propuestas de análisis dentro de la historia del currículum.⁶ Muchos de estos historiadores de la educación, han utilizado este concepto para intentar dar una explicación de las continuidades en el currículum y las disciplinas escolares y poder desentrañar así una realidad que es compleja de explicar: cómo se reproducen y modifican los conocimientos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las jerarquías dentro de las disciplinas y curricula escolares.

Sin embargo, estas líneas maestras acerca de una teoría sobre la historia del currículum todavía albergan, creemos, una serie de planteamientos que necesitan ser matizados y ampliados. Los enfoques que intentan explicar por qué los curricula están sujetos a una serie de continuidades y cambios en diferentes momentos históricos, siguen estando asociados a una visión sobre la cultura y la acción social que ha tendido a soslayar un enfoque más complejo sobre los campos disciplinares. En muchas ocasiones, las propuestas tienden a sobredimensionar los factores internos de la cultura escolar, así como el poder socializador de las tradiciones de los campos, y han tratado de forma secundaria el grado de influencia de las fuerzas externas a la hora de entender el cambio de las disciplinas escolares. En el mejor de los casos, se mueven de forma vacilante entre ambos elementos. En diversas ocasiones, esta herramienta metodológica ideada por P. Bourdieu, se ha visto limitada debido a que no se han tenido presentes las propias explicaciones y advertencias del sociólogo francés.⁷ Con cierta frecuencia, las dinámicas internas de los propios campos disciplinares no han sido conectadas con las luchas internas y las presiones externas que sufren los mismos. El resultado, ha sido tener que idear elementos sobre el cambio del currículum externos al propio concepto de campo y dejar a éste con una propiedad central (aunque no exclusiva) de carácter ampliamente reproductor.

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre estos dos aspectos. El primer elemento, trata de concebir de un modo diferente la categoría indicada y señalar una serie de cuestiones respecto a la misma. Esta concepción matizada, por otro lado, hace posible la apertura hacia el segundo elemento: desarrollar una propuesta que intente canalizar y especificar mejor la importancia que determinados aspectos externos pueden tener en la definición, continuidad y cambio de las disciplinas escolares y del propio currículum. Esto nos puede brindar una forma de mirar las continuidades y cambios del currículum de otra forma. Aunque estos dos elementos no proporcionan una teoría completa del cambio del currículum y las disciplinas escolares, sí nos ofrecen una posibilidad de construir una mirada distinta y algunos apuntes para construir un enfoque más amplio. Por

rizados. *Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005; VIÑAO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002; VALLS MONTÉS, R.: (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED; Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.

6. Esto no quiere decir que los diferentes investigadores sobre la historia del currículum compartan absolutamente las propuestas teóricas de unos y otros. De hecho, los miembros del Proyecto Nebraska (Entre los que se incluye R. Cuesta) y otros autores fuera del mismo como A. Viñao, tienen diferencias notables en sus teorías. Véase por ejemplo VIÑAO, A.: «Engañados, escolarizados, infelices», *Conciencia Social*, 9, 2005, pp. 123-133 y VIÑAO, A.: «Modos de Educación y problemas de periodización histórica. Comentarios y observaciones», en CUESTA, R., MAINER, J., y MATEOS, J. (coords.), *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca, Lulu, 2009, pp. 83-98.

7. Bourdieu, P.: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995 y Bourdieu, P.: *Cuestiones de Sociología*, Madrid, Istmo, 2000.

último, se exponen algunas consideraciones generales y, de manera breve, algunas pistas y elementos clave para seguir con este tipo de investigaciones.

Campo disciplinar, culturas escolares y una nueva mirada al análisis de las disciplinas escolares en España

Como ya hemos señalado, el principal avance de la historia del currículum en España en los últimos años ha sido la formulación de un concepto teórico como el de campo disciplinar. La importancia del mismo surgió a raíz de una serie de observaciones dentro del debate historiográfico sobre el análisis de los libros de texto. La mayoría de los estudios centrados en analizar las disciplinas escolares en España habían tenido como punto de interés el estudio de los libros de texto. Lejos de partir de un aparato conceptual y teórico explícito sobre el propio campo de la materia escolar objeto de estudio, los libros de texto eran estudiados de forma ajena a la realidad cultural del propio campo escolar. En diversas ocasiones, A. Viñao, R. Valls o el propio R. Cuesta, insistieron en la necesidad de modificar esta cuestión y estudiar los libros de texto desde el campo disciplinar o la historia de las disciplinas y no al contrario.

La razón de modificar esta característica teórica recaía en que los contenidos de los libros de texto (su origen, jerarquía o transformaciones) y la propia cultura escolar, no podían explicarse exclusivamente como un «epifenómeno o producto de aquellos condicionantes externos [sociales y económicos] a cuya reproducción y consolidación servía» supuestamente el sistema escolar.⁸ Este aspecto era mucho más complejo. La cultura escolar y las propias disciplinas (aspecto que crea y forma parte de la propia cultura escolar) tienen una dinámica interna propia, «una cultura específica, relativamente autónoma y explicable a partir de ella misma».⁹ Esto no quería decir, por supuesto, que dichos condicionantes contextuales no ejerciesen alguna influencia en el sistema escolar. El problema radicaba, en que no se podía considerar a la escuela exclusivamente como un sistema ideado e impuesto por unos grupos sociales a otros con el fin de dominarlos desde el punto de vista ideológico. Esto ofrecía, en muchas ocasiones, una visión del sistema escolar como un elemento totalmente dependiente de los poderes externos y como una realidad sin una cultura con carácter propio.

En este mismo sentido, desde el Proyecto Nebraska (Fedicaria), R. Cuesta señaló la necesidad de conectar el estudio del currículum desde una visión que tuviese en cuenta las propias características de la escuela. De esta manera, el currículum debía pasar a ser entendido como una operación de codificación que contiene un conjunto de ideas, discursos y prácticas que rigen la producción y distribución del conocimiento escolar. Se trata, entonces, de una «construcción social».¹⁰ Una tradición que es una invención sociocultural generada históricamente a través de los elementos estructurales internos

8. VIÑAO, A. (1996). «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes», *Cultura y Civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid, 1996, p. 167.

9. *Ibid.*, p. 168.

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

y externos al propio ámbito escolar. Por tanto, la forma de captar cómo se construye, evoluciona y cambia una determinada disciplina escolar, es a través de la descripción y el análisis del propio campo disciplinar. Es ahí, en primer lugar, donde se deben observar las jerarquías, los procesos de socialización y prácticas docentes que hacen que los conocimientos se reproduzcan, se estabilicen y que incluso resistan al paso del tiempo ante determinados cambios políticos y económicos. Estos elementos propios de las disciplinas escolares fueron conceptualizados bajo el nombre de «código disciplinar». Un concepto que se gestó a través de una mirada particular de las categorías bourdianas de *campo* y *habitus*.¹¹

Todas estas regularidades, produjeron una visión sobre la configuración de las materias basadas en los elementos internos al propio campo disciplinar. Este proceso fue captado como un aspecto en continua construcción que se dirimía de forma amplia a través de conflictos, negociaciones, imposiciones o acuerdos entre los diversos especialistas dentro de cada campo y «las relaciones de poder académico existentes en el mismo».¹² En este sentido, otro elemento que se entendió como central a la hora de explicar cómo se configuraban las disciplinas escolares y sus continuidades, tenía que ver con la necesidad de observar los principales profesionales (profesores) que estaban adscritos a determinados campos disciplinares. En la medida en que los currícula son construidos por individuos en contextos históricos específicos, era necesario estudiar la historia de quienes imparten, promueven y enseñan éstos. El control ejercido por los personajes más destacados dentro de dichas disciplinas, podrían explicar mejor cómo se constituyen las mismas y sus continuidades. De ahí, la importancia que en este tipo de estudios han ido adquiriendo la investigación de los principales nombres dentro del campo: su formación, titulaciones, oposiciones y carrera docentes, historias de vida del profesorado, etc. «La historia de cualquier disciplina exige, pues, como tarea previa o paralela, una prosopografía de quienes componen el campo disciplinar».¹³

Por otro lado, esto no quiere decir que las disciplinas escolares se produjesen de forma aislada o en abstracto. Su construcción y configuración, también remite directamente a las formas de la propia organización escolar. La configuración del currículum sólo es entendible, se indicaba, en la relación que se establece entre las disciplinas escolares y en las propias particularidades de los sistemas educativos. Por ello, se insistió en la importancia que tenían para su estudio insertar dichas disciplinas con los procesos más amplios que configuran los sistemas escolares: «los procesos de sistematización», «segmentación vertical y horizontal» de los sistemas educativos y las fuerzas internas que los conforman, como por ejemplo las «presiones propedéuticas». En cualquier caso, todos estos elementos se dirigieron a la reivindicación de estudiar las disciplinas escolares de forma interna al propio campo disciplinar y partir de ahí para los análisis que pretendían entender sus continuidades.

Esto no implica que los principales investigadores de este objeto en el contexto español no hayan tenido en cuenta las presiones externas en el plano teórico. Evidentemente, han indicado que los campos disciplinares son «relativamente autónomos». En diversas ocasiones, pueden sufrir modificaciones desde instancias políticas o en relación

11. CUESTA, *op. cit.*, 2003, p. 11.

12. VIÑAO, *op. cit.*, 2012, p. 115.

13. *Ibid.*, p. 117.

a los contextos económicos. Por otro lado, también se ha reconocido que las disciplinas escolares no pueden ser captadas como compartimentos cerrados e independientes. Las diferentes disciplinas están en contacto entre sí y generan «prestamos e influencias entre ellas»,¹⁴ que hacen que sus definiciones puedan desarrollarse de forma paralela. El problema, es que al captar dicha realidad desde un modelo de campo excesivamente vinculado a la comprensión de la configuración de las disciplinas escolares y sus continuidades como un elemento que remitía directamente a la cultura escolar y al campo disciplinar, fue muy complicado conectarlas con las influencias externas al propio campo. Al ver que una de las características principales de los campos disciplinares es su propia lógica constitutiva y propia, es difícil observar cómo se vinculan los mismos a los diferentes discursos que se generan de puertas a fuera del propio campo. Sobre todo si tenemos en cuenta que, los profesionales que lo componen están socializados y desarrollan sus acciones de forma coherente e integrada a las ideas, valores, tradiciones, discursos, contenidos, prácticas y rutinas del código disciplinar de cada materia escolar en cuestión.

Todas las características, conformaron una mirada particular hacia las disciplinas escolares. El proceso que se produjo dentro de este debate historiográfico, se tradujo en otorgar un peso importante a los aspectos internos del campo. La socialización que el código disciplinar imprimía sobre los individuos que componían el mismo, hacía que éstos reprodujesen las características anteriores, entre las que estaban el propio conocimiento de la materia en cuestión. En cierto sentido, aquellos elementos externos que se suponían podían influir en el propio campo disciplinar fueron estudiados de una manera secundaria.

Una primera cuestión acerca de los campos disciplinares: algunos comentarios y debates

El currículum se puede observar como un complejo «hecho social» o esfera que detenta una legalidad propia. Como varios de los autores más arriba citados han señalado, las disciplinas escolares y el desarrollo de las mismas tiene que ver en un primer momento con los aspectos internos y con los condicionantes del propio campo disciplinar. Lejos de buscar sus orígenes en genealogías externas a los propios debates dentro del sistema escolar, en primer lugar se tiene que mirar hacia la composición de los intereses centrales de la propia materia en cuestión. Como ha puesto de manifiesto E. Martín Criado para el concepto de campo, «... la metodología no comienza preguntándose por las funciones que cumple un ámbito determinado, sino describiendo el entramado de relaciones —internas y con esferas y poderes externos— que se anudan en un ámbito social concreto».¹⁵

Por este motivo, el currículum no puede explicarse exclusivamente por una determinación de las estructuras de carácter económico o político. Las disciplinas tienen una dinámica propia que, en ciertos casos, sólo puede explicarse a través de la misma, «aunque determinadas capas sociales o intereses económicos incidan en ellas».¹⁶ Este aspecto es

14. VIÑAO, *op. cit.*, 2012, p. 265.

15. MARTÍN CRIADO, E.: «El concepto de campo como herramienta metodológica», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 2008, p. 14.

16. MARTÍN CRIADO, E.: *La Escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona,

importante para comprender la génesis y evolución de las diferentes materias escolares. Los contenidos escolares presentan un ritmo muy distinto al de cualquier transformación social más general.

En este sentido, J. Prytz ha presentado una investigación bastante interesante sobre la historia de las matemáticas en Suecia. Centrado en investigar los cambios que se habían producido en la geometría de educación primaria entre 1900 y 1960, este autor pudo constatar que los debates externos al campo disciplinar que reivindicaron un mayor acercamiento de sus contenidos a las necesidades de la ciencia y el desarrollo industrial (ideal realista), no tuvieron un gran impacto en su currículum. Primero que nada, los planteamientos profesionales e internos sobre dichos contenidos no asimilaron los debates externos al mismo. Debido a ello, la aplicación del ideal realista o práctico no fue prominente en los libros de texto de geometría en esta época. Es más, esta batalla, que se produjo en el debate público, «... nunca puso en tela de juicio realmente al debate profesional; la necesidad de incluir este tipo de aplicaciones prácticas no era un problema para los matemáticos».¹⁷

Por tanto, los cambios sociales generales (económicos, políticos o sociales) no producen, *per se*, un tipo concreto de matemática escolar. Tampoco cambian de manera directa a las matemáticas como ciencia. Debemos entender que tales transformaciones sociales pueden posibilitar un incentivo para el cambio en el sistema escolar pero no se pueden derivar de ellas, con gran detalle y directamente, las modificaciones de sus contenidos. Las disciplinas escolares no se modifican por un Modo de Educación, sino cuando se establece una alianza entre algunos miembros de un campo disciplinar y los que están fuera, con el objetivo de destronar a quienes ocupan la posición hegemónica.¹⁸ Son los propios miembros de un campo disciplinar, en ciertos casos, los que pueden facilitar la entrada de las reivindicaciones externas. Aunque, no siempre es así. Por ello, este autor ve en el concepto de campo la forma de salir de este galimatías.

De hecho, el propio J. Prytz ha indicado que, esto no quiere decir que dichos debates públicos en torno a la geometría no fuesen importantes para modificar el campo disciplinar. Presentar a la geometría como un elemento estático y dominado únicamente por la tradición es «engañoso». El problema fue que, hasta los años sesenta del siglo XX, las protestas y exigencias que se produjeron en el debate público, se habían concentrado excesivamente en objetivos generales y no habían puesto énfasis en las cuestiones «metodológicas y de contenidos».¹⁹ A partir de la primera mitad de la década de los sesenta, los debates públicos modificaron su estrategia. Los contenidos basados en la «geometría euclidiana» comenzaron a ser criticados y la «matemática moderna» pudo penetrar en el currículum de matemáticas a raíz del apoyo que fue encontrando en el propio campo disciplinar. El enfoque planteado sobre esta cuestión ha sido la de pensar en diferentes ámbitos en la toma de decisiones. Una esfera central de carácter político (que incluye, por ejemplo, un parlamento y un gobierno); un campo de la administración local (por

Bellaterra, 2010, p. 167.

17. PRYTZ, J.: «Social Structures in mathematics education: Researching the History of Mathematics Education with Theories and Methods from Sociology of Education», en *History and Pedagogy of Mathematics*, 16-20 de Julio, Daejeon Korea del Sur, 2012, p. 584.

18. Una crítica notablemente consistente a los modos de educación nebraskianos, se puede observar en: VIÑAO, *op. cit.*, 2009, pp. 83-98.

19. Prytz, J. (2012): *op. cit.*, pp. 586 y 587.

ejemplo, una junta escolar nacional), donde grupos sociales toman decisiones acerca de la educación; y otro tipo de esfera que comprende todos los maestros que toman decisiones a medida que planifican y llevan a cabo la enseñanza.

Dicho de otro modo, los campos disciplinares son un elemento sujeto a realidades o contextos diversos. Como ha señalado E. Martín Criado, la autonomía relativa de un campo, «... no significa ni ausencia de jerarquías ni aislamiento respecto de la sociedad ni completa independencia frente a poderes externos, sino retraducción de los poderes y determinaciones externas en función de la estructura y dinámica del campo».²⁰ Esto es una cuestión de grados y se tiene que estudiar y contrastar empíricamente según las épocas históricas. Las propiedades y autonomía de los campos y, en concreto, el mantenimiento o cambio de determinados contenidos escolares son redefinidas constantemente en las luchas. Aunque se puedan producir en el interior del campo, dichas luchas remiten o pueden buscar alianzas con sectores y poderes externos.

De hecho, en diversas ocasiones, las presiones que se ejercen desde instancias externas o desde la relación que se da entre las disciplinas escolares, no puede ser mitigada por los actores que forman parte del campo. A pesar de que se ha repetido en diferentes ocasiones que los campos son lugares acotados a los especialistas que repelen a los profanos que quieren introducirse en el mismo, la cuestión tampoco se puede dar como un elemento definitivo una vez y para siempre. Es obvio que una disciplina escolar es el resultado de la elaboración de unos conocimientos cada vez más complejos. En diversas ocasiones, son poco accesibles a los profanos que no controlan los contenidos que en ellos se imparten. Una de sus características es que funcionan como una barrera de entrada y protección frente a posibles intrusiones por grupos externos (superiores o de audiencias).²¹ Sin embargo, debemos tener presente que esta cuestión no está clara en todos los casos.

Una investigación que realizó S. J. Ball sobre la disciplina de lengua inglesa en el primer tercio del siglo XX en Inglaterra nos puede ayudar a aclarar este aspecto. La disciplina de lengua inglesa sufrió una serie de problemas e incursiones por parte de otros profesionales a lo largo de los años que van desde 1920 hasta 1940. Sus contenidos estaban compuestos principalmente por literatura clásica (autores griegos, filósofos, etc.). Esto era debido a diferentes factores sociales y al lugar que el inglés había ocupado en la estructura social en la cual dicha disciplina operaba. El que la materia de lengua inglesa tuviese una relación directa con los intereses de aquellos padres que buscaban una forma de distinción para sus hijos en las *Public Schools*, hacía que sus contenidos estuviesen formados principalmente por literatura clásica. Debido a ello, la materia de lengua inglesa fue particularmente vulnerable a las incursiones y solapamientos con otro tipo de expertos: los historiadores, principalmente. A pesar de que la «Asociación de lengua inglesa» sugirió un cierre social a otros profesionales, la materia de inglés fue considerada como una asignatura que muchos profesores de diferentes disciplinas eran capaces de enseñar. Debido a la presión de los padres que buscaban un contenido que distinguiera a sus hijos de alguna manera en el escalafón social y la influencia que la red de *Public Schools* tenía sobre el territorio educativo británico, los contenidos de lengua

20. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2010, p. 168.

21. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2008, p. 16.

inglesa no pudieron ser cerrados a los profanos.²² Los límites externos, las presiones y alianzas de determinados públicos y audiencias, jugaron un papel fundamental en la selección de contenidos de dicho currículum. Una presión y poder que no pudo ser atenuado por los miembros del campo.

El pasaje sugiere que la dinámica de las disciplinas escolares está en constante movimiento: es un «entramado inestable de interdependencias».²³ Es difícil establecer un *a priori* sobre una disciplina escolar. En cada caso concreto y en cada momento histórico su autonomía varía y la definición de su conocimiento especializado también. Los desajustes son constantes a lo largo de su construcción. Por este motivo, como los campos están relacionados con el resto de configuraciones y están conectados de alguna forma, «se impone limitar, en cada caso concreto, el conjunto de relaciones a estudiar: seleccionar dimensiones pertinentes para el análisis, establecer en qué espacios del entramado se va a profundizar, delimitar tramos históricos concretos».²⁴ No se puede agotar todo el conjunto de causas que explican la configuración de los currícula. Por ello, es necesario observar que el uso del concepto de «código disciplinar» debe ser matizado en diversas ocasiones. Precisamente, este aspecto nos remite directamente a otra de las características que son centrales en los campos disciplinares: su relación con los diferentes grupos sociales externos.

¿Entramado o Autonomía relativa? Algunos ejemplos sobre cómo se producen las continuidades y los cambios en las disciplinas escolares

Como ya hemos señalado, los contenidos de las disciplinas escolares no siempre responder de forma directa y aparejan sus métodos de enseñanza a las necesidades de la economía. Tampoco recogen todas aquellas prescripciones que se reclaman desde las instancias políticas ajenas al propio campo. El problema, dentro de la historia del currículum en España, es que la autonomía relativa de los campos disciplinares se ha constituido como una afirmación de principio. En la medida en que las disciplinas escolares fueron observadas como una realidad constitutiva propia de la cultura o la gramática de la escolaridad, pero al mismo tiempo se aceptaba que los contextos indicados anteriormente ejercían alguna influencia dentro de los propios campos disciplinares, fue muy difícil explicar cómo influía ese elemento externo dentro de las materias del currículum. Sobre todo si los contenidos de dichas disciplinas escolares eran una construcción propia e interna de las culturas escolares.

La estructura de un campo disciplinar está ligado a las luchas y dinámicas anteriores y será modificado por las posteriores. Por tanto, la tradición de los campos y su construcción histórica sólo puede comprenderse como resultado de un proceso de interacción constante entre sus conflictos internos y sus luchas o alianzas con los externos. En ciertos momentos, las disciplinas pueden desarrollar sus diferentes elementos (contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje o formas de evaluación) de forma paralela

22. BALL, S. J.: «Competition and Conflict in the Teaching of English: A Socio-Historical Analysis», *Journal of Curriculum Studies*, 14(1), 1982, pp. 10 y 11.

23. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2010, p. 192.

24. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2008, p. 31.

o aparentemente distante a los conflictos sociales. Mientras las disputas internas de los campos permanezcan en estado latente en algún momento, su autonomía puede verse inalterada o aumentada. Sin embargo, a medida que se producen conflictos por presiones externas o internas, su cohesión disminuye y convierten a las disciplinas escolares en un lugar de confrontación de influencias múltiples (internas y externas) entrelazadas. Su relación con los contextos sociales, políticos y económicos se puede manifestar después de un avance de los diferentes campos de forma separada. No en vano, una vez tal o cual disciplina escolar utiliza algún argumento extraído de las presiones externas para modificar alguno de sus elementos, se convierte en campo acotado para la intromisión de grupos externos a ellas. Por tanto, las disciplinas escolares son fenómenos sociales que se construyen a través de causas múltiples. Su definición hay que buscarla en el entramado de relaciones más próximos (debates internos de los campos disciplinares), pero también en la relación que éstos establecen con las presiones sociales más generales.

Una investigación desarrollada por M. González en torno al cambio de la política curricular y los contenidos de Ciencias Sociales en España entre 1970-1990, ha puesto de manifiesto estos aspectos. Estos dos fenómenos modificaron sus estructuras a causa de los debates que habían tenido lugar en el seno de los ámbitos del profesorado, pero también en la evolución de diferentes contextos sociales. En un principio, las críticas lanzadas contra la Ley General de Educación (LGE) desde instancias del profesorado y otros grupos sociales, se desarrollaron de forma autónoma (aunque mediadas en ciertos casos por dinámicas externas). Sin embargo, a medida que las presiones sobre el sistema educativo y los diferentes grupos sociales se relacionaron entre sí, sus críticas sufrieron una unificación. Cuando comenzó la construcción de la siguiente política curricular (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), las reivindicaciones lanzadas desde los contextos políticos, económicos y culturales estaban en relación con las demandas de amplios grupos del profesorado. El resultado fue una modificación de la política curricular y de los contenidos de Ciencias Sociales, que transformaron el espectro de la idea sobre la igualdad de oportunidades en educación. Mientras que en los años setenta la igualdad escolar estuvo asociada a la variable clase social y este aspecto fue determinante para construir las políticas educativas, en las décadas posteriores los sujetos y categorías sociales fueron modificados. El género, el multiculturalismo o las cuestiones identitarias se habían erigido como el elemento central sobre el que construir la justicia social y educativa. Por tanto, la modificación del currículum había sido consecuencia de una serie de procesos de carácter multicausal. El cambio del currículum no se podía entender sin las alianzas, relaciones, conflictos y luchas que se habían establecido entre los diferentes grupos relacionados con el universo educativo.²⁵

Uno de los trabajos más interesantes en este sentido fue el elaborado por J. Shepherd y G. Vulliamy.²⁶ Centrados en investigar la evolución del currículum de música en Inglaterra y Gales, observaron que sus modificaciones entre los años ochenta y noventa del siglo XX habían obedecido a la conexión que se había dado entre la comunidad académica o científica de la misma y un nuevo marco de legitimidad cultural. En los años setenta,

25. GONZÁLEZ, M.: *Conflicto, legitimación y cambio en el currículum: 1970-1990*, Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna, La Laguna, España, 2013.

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

el currículum de música en las escuelas inglesas estaba conformado en su mayoría por música pop, rock y folk. La influencia de las ideas educativas progresistas habían sido centrales en la instauración de la disciplina musical en Inglaterra. No obstante, diferentes académicos de la música británicos llevaban años indicando que este tipo de currículum no obedecía a la tradición del estilo musical inglés y europeo. Un estilo basado en la música clásica. A mitad de los ochenta, con el impulso de los gobiernos conservadores, y sobre todo el discurso de la pérdida de identidad de las tradiciones británicas, un nuevo marco de legitimidad social surgió en torno al ámbito educativo. De esta forma, la unión entre las presiones del campo académico y ese nuevo discurso social, pudieron modificar e introducir de forma más amplia la música clásica en el currículum escolar. El resultado fue una mezcla entre lo clásico y el pop, rock y folk.²⁷

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

Este último punto tiene un interés notable para comprender el cambio y las continuidades de las disciplinas escolares. ¿Hasta qué punto una disciplina puede soportar el estado de lo que es legítimo en una sociedad en un determinado momento? Nos referimos aquí, no a la situación o la presión ejercida por un grupo político sobre algún aspecto preciso del currículum, sino al clima social o concepciones sociales más generales sobre la justicia y la desigualdad social en una época histórica concreta. Como ha señalado C. Boyd, el currículum «engloba aquellos elementos culturales que se consideran más dignos de conservarse y transmitirse a las nuevas generaciones».²⁸ En la actualidad, sería impensable una escuela en que sus conocimientos estuviesen protagonizados únicamente por disciplinas como latín, griego, literatura clásica y matemáticas. Las disciplinas escolares, no pueden estar orientadas únicamente por las decisiones o caprichos de un grupo de profesores. Deben responder a una política curricular concreta y también deben ser capaces de introducir aquellos contenidos que son fundamentales en una épo-

27. Investigaciones similares para otras disciplinas se puede consultar en: Ball, S. J.: (1988). «Relations, Structures and Conditions in Curriculum Change: A Political History of English Teaching 1970-85», en GOODSON, I. F. (ed.), *International Perspectives in Curriculum History*, London, Routledge, 1988, pp. 297-327; FOSTER, S. J.: «The Struggle for American Identity: Treatment of Ethnic Groups in United States History Textbooks», *History of Education*, 28(3), 1999, pp. 251-278; KARGON, R. H. y KNOWLES, S. G.: «Knowledge for Use: Science, Higher Learning, and American's New Industrial Heartland, 1880-1915», *Annals of Science*, 59 (1), 2002, pp. 1-20; o NOFFKE, S. E.: «Identity, Community and Democracy in the New Social Order», en HURSH, D. y ROSS, E. W. (eds.), *Democratic social education: Social studies for social change*, New York, Falmer Press, 2000, pp. 73-83.

28. BOYD, C. P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, p. 16.

ca específica. Estas concepciones sociales, que operan fuera de la comunidad disciplinar pueden influir o captar a algunos miembros de dichos campos e influir directamente sobre la construcción de las disciplinas escolares.

Algunas consideraciones finales sobre las disciplinas escolares: cuestiones para seguir con la investigación.

Los análisis para captar la historia del currículum centrados en la cultura escolar pueden ser provechosos. Estos han servido para romper con la idea de un sistema educativo como un aparato sin fisuras o sin capacidad para generar una cultura interna con características propias. No obstante, las continuidades y cambios en las disciplinas escolares no siempre obedecen a un patrón cultural creado en las instituciones escolares. Todo campo se halla en relación con otros ámbitos sociales y con formas de poder externas. La autonomía relativa no siempre implica plena independencia de los poderes externos. Muchas veces, el propio campo profesional no puede controlar todo el proceso sobre la configuración de determinados contenidos.

Quizá, una forma de salir de los problemas que han suscitado la investigación sobre la historia del currículum y las disciplinas escolares en España, sea a través de la reformulación del concepto de campo disciplinar. En vez de tratarlo como una esfera con una producción *sui generis* y una creación central basada en la cultura escolar y el código disciplinar, deberíamos mirar su naturaleza como un aspecto con una dinámica influenciada (en la mayoría de casos) por diferentes ámbitos: *la estructura interna del campo, las relaciones del campo con ámbitos externos y los debates sociales o condicionantes del campo*.²⁹ Así, podremos mirar a sus continuidades y cambios como un elemento que se produce de forma conjunta y progresiva («entramado inestable de interdependencias») y no sobrepuesta o aislada.

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

Esta premisa no sólo nos puede indicar elementos atractivos a estudiar en las luchas internas sobre los campos disciplinares. Para entender su continuidad y cambio, también son significativos los nuevos fenómenos, presiones y condicionantes externos que se están produciendo en la actualidad. Por ejemplo, sería pertinente analizar en qué medida los organismos internacionales y los nuevos *think tank* o lobbies educativos (FAES en España) definen nuevas demandas para acercar el currículum a las necesidades de la

29. MARTÍN CRIADO, *op. cit.*, 2008 y Ball, *op. cit.*, 1998.

economía.³⁰ En este sentido, se pueden ver fuertes demandas que recomiendan fortalecer las materias instrumentales en pro de otras disciplinas.

Por otro lado, también puede ser provechoso estudiar las nuevas formas en que se produce el conocimiento a nivel social.³¹ Las presiones para institucionalizar de forma permanente las estrategias empresariales en la producción de conocimiento académico y vincularlo a la dimensión tecnológica de las primeras, ofrecen ejemplos interesantes en este sentido. En algunos casos, estos ejemplos, pueden ayudar a observar si el conocimiento que se produce desde los ámbitos profesionales se hacen más dependientes del contexto y de su uso práctico. Estas nuevas formas de producción del conocimiento, que ya no está localizada en una sola institución o lugar geográfico, afectan a la manera en que se produce, pero también qué se produce, cómo se produce o la forma en que se organiza o se recompensa.³² A su vez, todas estas interacciones, pueden también renovar o permitir la entrada de nuevos actores, redes y dinámicas en la configuración de las disciplinas. Uno de ellos podría ser, por ejemplo, investigar los nuevos entornos sociales de aprendizaje virtuales y las nuevas plataformas radicadas en internet para la producción de libros de texto.³³

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

30. OLMEDO, A. y SANTA CRUZ, E.: «Neoliberalism, Policy Advocacy Networks and Think Tanks in the Spanish Educational Arena: The Case of FAES», *Education Inquiry*, 4(3), 2013, pp. 473-496.

31. YOUNG, M.: «From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum», *Review of Research in Education*, 32(1), 2008, pp. 1-28.

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

33. Un ejemplo que se pondrá en marcha en los siguientes cursos escolares son Xtend y Aula Planeta: <http://www.xtendeducacion.com/?p=535&lang=es#> y <http://www.aulaplaneta.com/> [Consulta: 20-4-2014].