

Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson

Montserrat Rifà Valls
Universitat de Barcelona

Introducción. Rasgos de identidad de la clase trabajadora en la biografía personal y profesional de Goodson

Este artículo recorre el trabajo de investigación en el campo de la enseñanza de Ivor F. Goodson, a través de los tres apartados que lo constituyen, con la finalidad de entrelazar la narración sobre su biografía personal y profesional con los contextos sociales de las fuentes, metodologías y conceptos de estudio de las historias del currículum y las historias de vida¹. Para empezar este itinerario, quiero presentar a Goodson a partir de establecer una continuidad entre su experiencia como alumno y su experiencia como profesor e investigador, y describir cómo se mantienen en este tránsito los rasgos de identidad de la clase trabajadora. Esta tarea es bastante sencilla de realizar, si tenemos en cuenta que Goodson se refiere a menudo a la imbricación de su propia historia personal con los temas de

investigación que trata, en las entrevistas que le realizan y también en los textos que escribe². La narración de su experiencia como alumno, a la que presta una atención especial para analizar críticamente las oportunidades –en términos de aprendizaje y de clase social– que tenían los hijos de la clase obrera en Inglaterra en el contexto inmediatamente posterior a la segunda guerra mundial, empieza del modo siguiente, a partir de relatar su vínculo con la escuela:

“...desde el comienzo experimenté extrañas contradicciones, porque mientras por un lado se suponía que yo debía aprender, la mayoría de preguntas a las cuales buscaba, a tientas y sin poder expresarlo, una respuesta, no se encontraban en el programa del centro. Eran, debo reconocer, preguntas por lo general infantiles, pero giraban entorno a mi comprensión del mundo en esa época. Eran temas que conversábamos en casa: ¿Por qué tenía que trabajar tanto mi padre? ¿Por qué no lo veía por las mañanas, ni hasta tarde por la noche? ¿Por qué mi madre tenía que trabajar para «mantenerme»? ¿Por qué los campos donde jugaba se estaban cubriendo de urbanizaciones cada vez más extensas destinadas a personas de escasos recursos? ¿Por qué debíamos caminar (y luego ir en coche) cinco kilómetros para llegar hasta la escuela? ¿Por qué estaba la

¹ En este artículo de reseña bio-bibliográfico, se revisa la producción académica de I.F. Goodson, a partir de situar sus fuentes y temas de investigación, y mediante la inclusión de numerosas citas y referencias que espero que sirvan para dialogar con su obra y contextualizar los cambios habidos a lo largo de su carrera. Para la elaboración de este artículo, me he basado, en buena parte, en algunos capítulos de mi tesis doctoral, titulada *Discurso, poder y subjetividad en el currículum* (Universitat de Barcelona, 2003). Este artículo y la conversación que se incluye a continuación pueden verse como complementarios. De esta forma, el lector podrá establecer puentes entre ambos textos, y aunque funcionan de forma autónoma, se recomienda una primera lectura de este artículo para abordar después el texto que surge de la conversación con Goodson.

² En la selección bibliográfica, el lector encontrará referencias a varias entrevistas realizadas a Goodson, publicadas en revistas especializadas. Por otra parte, en *El cambio en el currículum* (Octaedro, Barcelona, 2000) se incluyen un par de entrevistas a este autor y algunos textos que explicitan la relación entre su biografía personal y los temas que investiga.

escuela en un pueblo elegante y no en el mío? ¿Por qué se trataba de modo diferente a los niños de mi pueblo que a los niños de la localidad donde estaba la escuela?”.

I.F. Goodson: “Investigar la enseñanza: de lo personal a lo programático”, *El cambio en el currículum*, Octaedro, Barcelona, 2000, p. 46.

En muchas ocasiones, cuando se refiere a sus vivencias como alumno, Goodson destaca el sentido de alienación que el entorno, la organización, el contenido y las relaciones escolares le proporcionaban. De esta forma, narra que, durante su experiencia como alumno de once años, el currículum escolar era un factor de desplazamiento cultural en el espacio del instituto selectivo de enseñanza secundaria. Así, nos describe que en el instituto de bachillerato “el currículum hizo que el sentido de dicotomía que había experimentado en la escuela primaria pareciera poca cosa. En aquel centro, no sólo el contenido era extraño y aburrido, sino la forma misma de transmitirlo y la estructura (...) me dejaban totalmente perplejo. Mi experiencia escolar se parecía a la de aprender un idioma extranjero”; o en otras palabras, nos cuenta que “en el instituto me marchité: hice nueve exámenes de nivel ordinario y suspendí ocho. A los quince años me encontré trabajando (...) regresé al colegio y a pesar de encontrarme aún aplastado por un sentido de alienación ante las disciplinas, comencé a realizar las pruebas de repetición mecánica y de memorización que se premiaban con éxito en los exámenes”³. De forma coherente con esta experiencia de exclusión, ya de mayor, tal como nos indica Kincheloe, la clase social adopta en la teoría de Goodson una especial relevancia al sostener que es necesario explorar los “recuerdos peligrosos del currículum”, que constituyen la formación de la conciencia de los grupos sociales y de los sujetos en los procesos de escolarización⁴. Estudiar y contextualizar tales formaciones le permitirá ir descubriendo de qué manera los prejuicios de clase median en las oportunidades de aprendizaje y en las autorepresentaciones

de identidad de profesores y alumnos como productoras de comprensiones sobre el mundo. En la biografía de Goodson, el extrañamiento provocado por la vida escolar se ve compensado por la relación positiva con los amigos con los que compartía esa misma sensación de rechazo de la institución hacia los de su clase, hasta el punto que, dadas las circunstancias, un trabajo en una fábrica de patatas fritas podría llegar a ser percibido por un adolescente como un espacio de libertad. En su historia personal, Goodson señala, a menudo, la importancia del vínculo con la comunidad a la que perteneció, que mediará en la elección de sus trabajos futuros y en el compromiso que adquirirá como profesor y como investigador con los demás, y también destaca otra figura positiva, la del profesor de historia que le invitó a regresar a la escuela y a retomar sus estudios de bachillerato:

“Don: Hablas mucho de las vidas de los profesores. ¿Cómo han influido tu propia infancia y adolescencia sobre el tipo de profesor que eres?”

Ivor: Me crié dentro de una comunidad de clase obrera muy unida y feliz, bien organizada, con sus propios valores que aún considero valores excelentes, y nunca he encontrado un grupo mejor de personas. Vengo de una comunidad de la cual estaba muy orgulloso y tuve que dejarla para asistir a un instituto de bachillerato bastante alejado. Fui el único niño del pueblo que asistió a este instituto. De tal manera que desde muy joven sentí un desarraigo de mi comunidad porque sólo había un pequeño grupo de niños como yo en el centro, y éramos bastante identificables. Por eso no me gustó mucho el colegio, aunque me entusiasmaban algunas de las ideas que circulaban. Pero me urgía juntarme con mis amigos en la vida laboral. Así que dejé el colegio en cuanto pude, que fue a la edad de quince años para trabajar en una fábrica. Fue sólo por casualidad que volví al colegio. Mi profesor favorito en el instituto de bachillerato, un profesor de historia, vino a la fábrica, conversó conmigo durante un descanso para el almuerzo y me insistió que volviera. Al regresar comencé a tener mejores resultados y posteriormente fui a la universidad. Pero al asistir a la universidad no dejé mi comunidad. Me quedé en casa y viajé a Londres. Cuando por fin comencé a enseñar, lo hice directamente desde mi comunidad y con un fuerte sentido de los valores y aspiraciones de mi grupo de origen, que aún aprecio.

I.F. Goodson: “A modo de introducción. Una entrevista a Ivor Goodson por Don Santor”, *El cambio en el currículum...*, 2000, pp. 43-44.

³ I.F. Goodson: *El cambio en el currículum...*, 2000, pp. 46-47.

⁴ J.L. Kincheloe: “Introducción”. En I.F. Goodson: *El cambio en el currículum...*, 2000.

En el segundo apartado de este artículo, situaré otras influencias que Goodson valora positivamente en su relación con otros profesores e investigadores, pero principalmente abordaré los contextos y referentes que orientan el trabajo de Ivor Goodson, con la intención de identificar cómo a lo largo de su biografía ha ido incorporando conceptualizaciones y perspectivas que emergen del campo de estudios del currículum y también de la sociología y la historia de la educación. Según Kincheloe, las influencias que recibe Goodson en la construcción de un marco multidimensional para el estudio del currículum proceden de diversas fuentes y sus opciones son compartidas por la sociología clásica del conocimiento (Weber, Mead, Schurtz, Goffman, Berger y Luckman), los Nuevos Sociólogos de la Educación británicos (Davies, Young y Bernstein), el análisis político de la educación en Estados Unidos (Apple, Giroux, Wexler y Anyon, entre otros), y la historia estadounidense del currículum (Jackson, Kliebard y Pinar)⁵. Así, me referiré a la localización de Goodson en relación a las fuentes críticas del campo del currículum, que emergen con fuerza a finales de la década de los sesenta y principios de la década de los setenta del siglo XX en Inglaterra y Estados Unidos, entre otros países. Este recorrido coincide en el tiempo con su ingreso en la universidad y con la publicación de sus trabajos académicos hasta principios de la década de los noventa, cuando se produjo un giro en el pensamiento crítico de la educación, que incorporará elementos del postestructuralismo, el feminismo, el postcolonialismo, etc. A modo de presentación de esta primera época, quiero citar a Kincheloe, quien define a Goodson como un “construccionista socio-histórico” del currículum y de las asignaturas escolares, un calificativo que le compromete con una perspectiva crítica de la educación para la transformación social:

“...Goodson sostiene que los educadores que se ocupan por el establecimiento de un currículum socialmente justo deben afirmar constantemente la necesidad de mantener un diálogo permanente alrededor de la construcción del conocimiento. Dominando los datos específicos de la construcción socio-histórica del currículum, Goodson sabe que el contenido y la forma de un plan de estudios de una institución, privilegia tácitamente una constelación particular de relaciones políticas y de jerarquías sociales”.

J.L. Kincheloe: “Introducción”, en I.F. Goodson: *El cambio en el currículum...*, 2000, p. 31.

En el tercer apartado de este artículo, se presentarán los aspectos principales de un mapa del trabajo de Goodson como investigador en el campo de la enseñanza a partir de recorrer sus investigaciones sobre las historias del currículum y las historias de vida, que aparecen simultáneamente en su obra. Además, en la actualidad, Goodson no sólo mantiene en su trabajo el interés por estos dos campos de estudio sino que establece y potencia el vínculo entre ambos modos de investigación. Así, recorreré las principales aportaciones a la historiografía realizadas por Goodson, que incorpora una mirada compleja y caleidoscópica en los estudios del currículum y de las vidas del profesorado. A partir de la década de los noventa, Goodson se sumergirá en los discursos postcríticos del currículum, lo que define una segunda época. Las influencias y descubrimientos que recibe durante este periodo se percibirán claramente al final de este artículo y, en especial, a lo largo de la conversación mantenida con él. En síntesis, las relaciones entre lo personal y lo social, lo biográfico y lo político, tejen su identidad como investigador de la enseñanza, a través de los dos ámbitos de su trabajo, de los que emergen múltiples y diversos subtemas y conceptualizaciones, y mediante los cuales reivindica el papel activo de los profesores en el desarrollo curricular para el cambio educativo:

⁵ John L. Kincheloe sitúa las influencias que recibe el trabajo de Goodson en la excelente introducción a la obra que se menciona en la nota anterior. En este texto, contextualiza los temas de investigación de este autor en relación a los saberes y perspectivas de investigación crítica en los estudios y la sociología del currículum.

"En el corazón de la mayoría de mi investigación está la creencia de que tenemos que comprender lo personal y biográfico si queremos comprender lo social y lo político. Esto, lejos de una única percepción, no obstante nos permite analizar la empresa educativa desde una ventaja altamente productiva. La mayor parte de los escritos recientes sobre cambio social y educativo, e igualmente la mayoría de nuevas iniciativas gubernamentales, a través de las sociedades occidentales han actuado negando o ignorando las misiones personales o las trayectorias biográficas del personal clave. Mientras a menudo esto proporciona la evidencia de la «acción simbólica» hacia los electorados o las audiencias profesionales, la evidencia a nivel del servicio de comunicación es mucho menos impresionante. Algunas veces la formalidad simbólica de los objetivos, tests y tablas ganan un apoyo constitutivo amplio en las pruebas iniciales después de haber tenido a menudo efectos negligentes o incluso contradictorios en su expresión. El punto de contradicción es a menudo la ignorancia o menosprecio hacia las misiones personales o los mandatos biográficos. Por tanto, éste parece un buen lugar para localizar nuestros estudios (e incluso nuestras políticas) no de un modo reluciente al final de un proceso pero sí entusiasta en su comienzo".

I.F. Goodson: *Learning, Curriculum and Life History*, Routledge, Londres, 2005.p. 3 [edición castellana, en prensa].

La localización teórica y política de Goodson en los contextos y fuentes de los estudios del currículum, la sociología y la historia de la educación

Momentos fundacionales en la historia del currículum como concepto y como campo de estudio: el papel de la disciplina y la diferenciación social en la escolarización moderna de masas

Establecer las coordenadas de un campo de estudio no es una tarea fácil, porque, tal como afirma Apple, examinar un campo es

en sí mismo un acto de producción cultural; e igualmente importante, porque "lo que realmente cuenta" en el campo que pretendemos estudiar es una construcción⁶. Apple explica que, por un lado, como actividad social y cultural, cualquier campo en general abarca dinámicas intrincadas, historias en parte sobrepuestas y múltiples, y está en constante movimiento. Por otro, los límites académicos están ellos mismos culturalmente producidos, y son, a menudo, el resultado de acciones políticas complejas, a través de las cuales tenemos el poder de imponer y de declarar qué es o qué no es materia de investigación legitimada en un campo de estudio. Este planteamiento es coincidente con la aproximación de Goodson en torno a la comprensión de la historia del currículum y la escolarización, ya que sostiene que en este proceso de construcción y reconstrucción de un campo académico, no sólo se reordenan los límites y los objetos de estudio, a partir de la reciprocidad productiva de las relaciones poder-saber, sino que también se delimitan y constituyen las identidades académicas. Históricamente, la emergencia de los discursos críticos del currículum a finales de la década de los sesenta del siglo XX, debe estudiarse como un espacio donde interseccionan las contribuciones realizadas por las teorías del currículum y la sociología y la historia de la educación⁷. Goodson irá incorporando en su trabajo como investigador estos descubrimientos, que están estrechamente relacionados con los contextos de su biografía y su formación. Lo que mantienen en común los discursos críticos del currículum es su oposición a las perspectivas tradicionales y tecnológicas de la enseñanza, de ahí que quiera iniciar este recorrido señalando el

⁶ Apple reproduce aquí a Noblit y Pink. Véase: M.W. Apple M. W.: "Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 7, nº 2 (1996), pp. 125-145.

⁷ W.F. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery y P. Taubman han establecido una periodización en la historia del currículum como campo de estudio, que contextualizan social y políticamente. Así, se refieren a: (I) la fase inicial, que comprende un siglo de vida del campo y que denominan etapa de "Creación y transformación, 1828-1927"; (II) la segunda fase, que es la etapa de "Crisis, transformación y crisis, 1928-1969"; (III) en tercer lugar, narran "La reconceptualización del campo, 1970-1979", y (IV), describen una etapa ulterior más ecléctica en la que se agrupan los "Discursos contemporáneos del currículum, 1980-1994" (Pinar et al.: *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical Curriculum Discourses*, Peter Lang, Nueva York, 1995).

esfuerzo sistemático de algunos investigadores del currículum, entre los que se encuentra Goodson, por historizar la emergencia del currículum como dispositivo de regulación social vinculado al nacimiento de la escolarización moderna de masas.

En “«Carros de fuego». Etimologías, epistemologías y la emergencia del currículum” (*El cambio en el currículum*,... 2000), Ivor Goodson, constata la anticipación de la relación entre conocimiento y control a través de la emergencia del currículum y explica que esto funciona a un doble nivel: “Primero existe el contexto social en el que se concibe y produce el conocimiento. En segundo lugar está el modo en que este conocimiento se «traduce» para usarlo dentro del medio educacional particular. En este caso, las clases, y más adelante, las aulas”⁸. Goodson reproduce aquí el recorrido histórico-etimológico que David Hamilton y María Gibbons han reconstruido hasta llegar a las fuentes primarias, y el hallazgo sobre el sentido de orden o regulación que estaba presente en la delimitación original del término currículum-currere⁹. Estos autores situaron el contexto de la definición del currículum en Leiden y Glasgow, en los siglos XVI y XVII, y establecieron un paralelismo entre el sentido que tenía la disciplina en la práctica social calvinista y el sentido de orden del currículum en la educación calvi-

nista. Posteriormente, Hamilton subrayó la complementación de los términos “clase” y “currículum” en la historia de la escolarización moderna de masas¹⁰. La historia del currículum está íntimamente ligada a la finalidad de incrementar el control en los procesos de instrucción a la que tendrán derecho todos los ciudadanos, y que es de origen más reciente ya que debe conectarse con los logros conseguidos a partir de la Revolución Francesa¹¹. El currículum como artefacto de regulación social se relaciona así con la emergencia de una escolarización obligatoria, pública, laica y gratuita para toda la población, que es necesario controlar. En esta línea de comprensiones sobre la historia del currículum como una historia paralela a la de la escolarización, es importante precisar, tal como explica Goodson, que:

“Si bien «clase y currículum» entraron a formar parte del discurso educativo cuando la enseñanza se transformó en una actividad de masas, «sistema de aula y disciplina escolar» surgieron en la fase en que esa misma actividad de masas se convirtió en un sistema subvencionado por el estado. Y a pesar de las numerosas formas alternativas para conceptualizar y organizar el currículum, el convencionalismo de la disciplina sigue conservando su supremacía. En la era moderna nos enfrentamos esencialmente con el currículum como disciplina”.

I.F. Goodson: “El contexto de los inventos culturales: aprendizaje y currículum”, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995, p. 61.

⁸ I.F. Goodson: “«Carros de fuego». Etimologías, epistemologías y la emergencia del currículum”, *El cambio en el currículum*, Octaedro, Barcelona, 2000, p. 60.

⁹ En latín este término significaba “pista circular de atletismo”, aunque a veces se traduce como “pista de carrera de carros”; a ello se refiere la primera parte del título del capítulo de Goodson citado en la nota anterior.

¹⁰ De la siguiente forma resume David Hamilton los descubrimientos de esta investigación sobre la trayectoria del currículum como concepto: “el término currículum hacía referencia al curso «multianual» total que seguía cada estudiante, no a una unidad pedagógica más corta. En el caso de Leiden, por ejemplo se utilizaba en la formulación: ‘habiendo completado el «currículum» de sus estudios’. En esta medida, el término «currículum» parece haber confirmado la idea –ya reflejada en la opción del término «clase»– de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario. Cualquier curso digno de ese nombre iba a incorporar «disciplina» (un sentido de coherencia estructural) y «ordo» (un sentido de secuencia interna). Por tanto, al hablar de «currículum» posterior a la reforma se indicaba una entidad educativa que mostraba una totalidad estructural y una integridad secuencial. Un «currículum» no solo debía ser «seguido», sino que debía también ser «acabado»” (“Orígenes de los términos educativos «clase» y «currículum»”, *Revista de Educación*, nº 295 (1991), p. 199).

¹¹ Por este motivo, algunos autores como U.P. Lundgren (*Teoría del currículum y escolarización*, Morata, Madrid, 1991), sitúan la emergencia del currículum como documento escrito que determina la instrucción en el siglo XIX, con la expansión de la escolarización en los estados modernos.

Goodson ha realizado diversas aportaciones al marco contextual de la historia del currículum, al advertirnos, por ejemplo, que “al poco tiempo, a medida que se fue tomando conciencia de su poder para determinar lo que debería suceder en el aula, se le descubrió otro poder. Además del poder para designar estaba el de diferenciar”¹². Los procesos de diferenciación, no sólo había que percibirlos entre los centros, sino también dentro de las propias escuelas, en la clasificación de los estudiantes a través del currículum y sus oportunidades de promoción, de la secuenciación de los logros, del sistema de aula, de los exámenes, etc. que orientaron la organización de las escuelas primarias en el siglo XIX, como herederas del modelo anterior. Desde la perspectiva actual de Goodson, el currículum actúa construyendo y reconstruyendo las identidades docentes y es un mediador de las identidades de los estudiantes. De esta forma, como veremos, la visión del currículum como conflicto social, como un espacio de lucha y no como un terreno estable, le permitirá representar la escolarización como un proceso de diferenciación de los alumnos, ya que esto plantea como prioridad analizar cómo la escuela favorece la construcción de identidades privilegiadas (dominantes) y oprimidas (dominadas o marginalizadas).

A pesar de que la historia del currículum como campo académico no debe confundirse con la historia del término, ya que los estudios del currículum son muy posteriores; durante los primeros años de su existencia, la teoría curricular se construyó a través de legitimar esta idea del currículum como artefacto de regulación social de la escolarización. Así lo demuestran, las publicaciones de Bobbitt, que han sido re-

señadas como los trabajos pioneros de la teoría curricular y la confrontación que Dewey mantuvo con él, al contraponer la definición del currículum como experiencia frente a la visión del currículum como planificación durante el primer cuarto del siglo XX; así como también, la creciente tecnologización del currículum, que surge de la interpretación de la obra de Tyler, durante la década de los cuarenta y cincuenta. Aunque no sea posible articular unos límites claros en la construcción de esta teoría curricular ni tampoco vislumbrar su unicidad, durante la primera mitad del siglo XX, se consolidó la centralidad de las decisiones sobre los objetivos educativos en la teoría curricular, que le otorgaba el conjunto de la obra de los distintos estudiosos del campo (Dewey, Bloom, Tyler, Tabá...). La perspectiva tecnologizadora del currículum, que se reforzó a partir de la segunda guerra mundial, condujo finalmente a un colapso del objeto y el sentido de este campo de estudio¹³. Esta situación fue denunciada por Schwab, en 1969, cuando proclamó que el campo del currículum estaba moribundo, ya que era incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y estaba a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos métodos. Según Schwab, esta crisis sólo se superaría trasladando las energías del campo de lo teórico a lo práctico. En esta dirección, Ivor Goodson, que se localiza en los discursos críticos del currículum que aparecieron en la escena del campo a partir de ese momento, nos avanza cuál va a ser su posicionamiento al respecto, cuando afirma que “posiblemente no necesitemos teorías de la prescripción curricular, sino estudios y, sobre todo, teorías de producción y realización del currículum”¹⁴.

¹² I.F. Goodson: “«Carros de fuego». Etimologías, epistemologías...”, 2000, p. 61.

¹³ Una síntesis de esta reconstrucción histórica del currículum como término y como campo de estudio, así como las referencias bibliográficas de las perspectivas tradicionales-tecnológicas, prácticas y críticas, se pueden encontrar en S. Kemmis: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988. Por otro lado, si lo que le interesa al lector es una narración más exhaustiva y en profundidad de los distintos periodos en la historia de la teoría del currículum a lo largo del siglo XX, es recomendable acudir al manual ya mencionado en estas notas de Pinar et al.: *Understanding Curriculum...*, 1995.

¹⁴ I.F. Goodson: “«Carros de fuego». Etimologías, epistemologías...”, 2000, p. 75.

La “Nueva Sociología de la Educación” (NSE) en Gran Bretaña: a medio camino entre la sociología del conocimiento y el currículum como construcción social

El giro que se produjo en la teoría sociológica y en la investigación educativa, a finales de la década de los sesenta y durante los setenta, está relacionado con el impulso de la teoría crítica y estuvo precedido por transformaciones más globales tanto históricas como políticas, sociales, económicas, culturales, etc. (mayo del 68 francés, movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos, protestas contra la guerra del Vietnam, movimiento feminista y de liberación sexual...). En el terreno de la sociología de la educación, Karabel y Halsey han señalado que Bourdieu y Passeron en Francia, junto con Bernstein en Inglaterra, fueron los primeros en ver el tema de la educabilidad como un problema de transmisión cultural socialmente controlada¹⁵. La emergencia de una Nueva Sociología de la Educación (NSE) en Gran Bretaña a finales de los sesenta, desencadenó nuevas comprensiones del sistema escolar, en torno al conocimiento y la producción de desigualdades educativas y sociales, lo que supuso un nuevo al-

cance en el campo del currículum. La NSE surgió, por una parte, como movimiento que se oponía a la sociología empírica de la educación, que concentrada en el análisis de variables no se preguntaba por la relación entre los orígenes de los estudiantes en términos de clase social y sus resultados académicos; y, por otra, como alternativa a la tradición filosófica de la educación en Gran Bretaña, representada por Hirst y Peters, que defendían una posición racionalista del currículum, basada en el desarrollo del pensamiento conceptual. La NSE empezó a interesarse por el problema de la estructuración y la circulación de los saberes escolares en los sesenta y se consolidó en los setenta, nutriéndose de fuentes tan diversas como Durkheim, Marx, Weber, G.H. Mead y el interaccionismo simbólico, la fenomenología social y la etnometodología norteamericana. Pero su gestación también fue debida a un contexto más global de cambio en la educación, y de las innovaciones pedagógicas que surgieron con fuerza ante la necesidad de abordar la crisis del sistema de escolarización en Gran Bretaña¹⁶. Según Forquín, estas transformaciones que se producirían en el campo de la educación estaban caracterizadas en particular:

¹⁵ J.K. Karabel y A.H. Halsey: *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Nueva York, 1977. Por otro lado, para conocer las contribuciones del contexto francés a la renovación de la sociología de la educación y del currículum, especialmente a partir del triángulo escuela, reproducción y violencia simbólica del modelo de Bourdieu y Passeron; y, de la relación entre escuela y lucha de clases, que emerge con Althusser, véase: J. Varela: “La sociología francesa de la educación: modelos de análisis”, en F. Ortega et al. (Eds.): *Manual de Sociología de la Educación*, Visor, Madrid, 1989. Para una historia de la Nueva Sociología de la Educación, véase: G. Whitty: *Sociology and School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics*, Methuen and Co. Ltd., Londres, 1985.

¹⁶ Diversos autores han señalado las causas que motivaron estas transformaciones en el sistema educativo británico, por ejemplo: Alonso Hinojal subraya que la emergencia de este nuevo enfoque tiene sus raíces en la crisis educativa y política del Reino Unido, hecha pública con los *Black Papers* a finales de los sesenta, unos informes que contenían una fuerte crítica al estado del sistema educativo británico y al papel de las ciencias sociales, por no considerar a la propia institución escolar como objeto de sus análisis (*Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, CIS-Siglo XXI, Madrid, 1991); Bonal sostiene que la consolidación de la NSE fue lógica, dada la persistencia de desigualdades educativas después de la reforma de la escuela comprensiva en 1965 (*Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós, Papeles de Pedagogía, Barcelona, 1998); y por último, Karabel y Halsey también recogen como ejemplo la crítica de Quentin Hoare a la política educativa del partido laborista británico, realizada bajo la sospecha de que la estrategia de la igualdad educativa ponía su principal énfasis en la estructura de la reforma, pero “nunca atacaba el centro vital del sistema, el currículum, el contenido que se enseñaba” (“Education; Programmes and Men”, *New Left Review*, 32 (1965), 40-54.).

"a) por las demandas y propuestas tendentes a una mejora de la formación científica y tecnológica en la escuela (cf. los trabajos y proyectos de la Fundación Nuffield); b) por la prolongación de la duración media de los estudios; c) por el desarrollo de escuelas secundarias polivalentes (las *comprehensive schools*), destinadas a acoger alumnos de niveles escolares y extracciones sociales mucho más diversificados que en el pasado; d) por la renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza tanto a nivel primario como secundario, y e), por la creación en 1964 y el ulterior desarrollo de un organismo oficial (subvencionado a partes iguales por el Estado y por las autoridades educativas locales), que desempeñaría después un importantísimo papel de impulsión, coordinación y regulación de las innovaciones en materia de programas y medios de enseñanza, el *Schools Council (for Curriculum and Examinations)*".

Forquín, J.C.: "La sociología del currículo escolar en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos de la escolarización", *Revista de Educación*, nº 282 (1987), p. 9.

Si retomamos las experiencias vividas por Goodson como alumno, vemos claramente cómo está inscrita su biografía en la historia de la crisis de la escuela británica y, posteriormente, en los discursos que dieron lugar a su renovación. Goodson empezó a interesarse por la educación después de cursar estudios en la London School of Economics y de cursar un doctorado sobre inmigración en la Inglaterra Victoriana; este giro, se dio de forma paralela a sus inicios como profesor y debido también a su vínculo con la comunidad, que se vio reforzado al interesarse por los centros de enseñanza integrada que iban a reemplazar el modelo que él había vivido como alumno. En uno de sus textos, Goodson nos cuenta lo siguiente: "en el verano de 1967 me topé

con un artículo de Basil Bernstein llamado «Escuelas abiertas, sociedad abierta», publicado por primera vez en *New Society*"¹⁷. En la historia de Goodson, sus estudios en el Institute of Education de la Universidad de Londres en torno a 1969, marcaron un momento importante en su formación como investigador en el campo de la educación. Ese mismo año, Basil Bernstein, que se había incorporado al Institute of Education en 1963, instó, en un artículo titulado "Acerca del currículo", a seguir una nueva vía para conceptualizar el currículo escolar que dejara claro que no hay nada intrínseco en cómo es usado el tiempo educacional, o en el estatus de unos contenidos con relación a los otros, para enfatizar "la naturaleza social del sistema de preferencias desde el cual emerge una constelación denominada currículo"¹⁸. De la siguiente forma, ha narrado el propio Goodson la huella que dejó en él su paso por el Institute of Education:

"Asistí a varios cursos de «metodologías», pero parte de mi tiempo lo pasé completando un proyecto de curso sobre «estudiantes de clase obrera en los nuevos centros de enseñanza integrada». Como resultado de esto, pasaron por mis manos varios trabajos que estaban escribiendo Brian Davies, Michael Young y Basil Bernstein: aún los tengo y, claro está, eran borradores de trabajo que luego aparecerían publicados en *Knowledge and Control* y *Class, Codes and Control*. Es difícil describir el poder liberador que tenían en este tiempo las tutorías en el instituto. Después de quince años de enseñanza escolar y de universidad impartida por profesores de otra clase social sobre temas totalmente ajenos a mi experiencia, repentinamente todo cambió. Los tutores eran, por lo general, de un origen social similar y la asignatura era esencialmente nuestra experiencia de educación y cultura. El departa-

¹⁷ I.F. Goodson: "Basil Bernstein y algunos aspectos de la sociología del currículo", *El cambio en el currículo...*, 2000, p. 79.

¹⁸ "Acerca del currículo" se ha publicado posteriormente en B. Bernstein: *Clases, códigos y control II*, Akal, Madrid, 1988, p. 76. Por otro lado, un año antes de que apareciera la versión original de este texto de Bernstein, en 1968, Frank Musgrove ya había hecho la primera aportación pública a la discusión sobre el currículo desde la sociología, al preguntarse por la estabilidad y la resistencia al cambio en los currículos cuando se cuestionan los límites de las disciplinas y apuntando la necesidad de ver las materias escolares no sólo como sistemas intelectuales, sino también como sistemas sociales. Según Musgrove, las investigaciones que se efectuasen desde la sociología del currículo debían "... examinar las materias en la escuela y la nación en libertad como sistemas sociales sostenidos por una red de trabajo de comunicación, de dotaciones materiales e ideologías" ("The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum", en F. Kerr: *Changing the curriculum*, Londres, University of London Press, 1968, p. 101).

mento de sociología en 1969 era realmente como volver a casa (incluyendo todas las tensiones y ambivalencias que implicaba). Y era saber, posiblemente por primera vez, que el aprendizaje no tenía que ser enajenante, que era posible sentirse conectado. Del mismo modo era también aprender que el estar desconectado solía ser una construcción social”.

I.F. Goodson: “Basil Bernstein y algunos aspectos de la sociología del currículum”, *El cambio en el currículum...*, 2000, p. 80.

El discurso crítico de la sociología de la educación forjada a finales de los sesenta, tuvo su presentación pública en el congreso anual de la *British Sociological Association* de 1970, que estuvo liderada por el grupo del Institute of Education como institución incubadora de la NSE¹⁹. En 1971, la publicación del libro de Young titulado *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (Collier-Macmillan, Londres) oficializó el momento fundador y actuó de catalizador de la NSE. El proyecto central fue expuesto por el propio Young como una tentativa para relacionar los “principios de selección y de organización que fundamentan los currícula con su marco institucional e interactivo en las escuelas y aulas y con la más amplia estructura social”²⁰. De esta forma, se abrió la expectativa a la realización de investigaciones críticas en el campo del currículum, que se ocuparían de los sistemas o instituciones educativas, los ámbitos de socialización-ideología-control y la cultura escolar, sobre la base de una renovada sociología de la educación. El capítulo de Bernstein incluido en *Knowledge and Control*, que se titula “Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo” (publicado también en B. Bernstein: *Clases, Códigos y Control II*, Akal, Madrid, 1988) ha sido uno de los textos clave para comprender el desarrollo de las concep-

tualizaciones y las investigaciones de la NSE, y en especial, destaca la siguiente afirmación:

“La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ha de ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias y el cambio en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento deberían ser una importante área de interés sociológico (Bernstein, B., 1966, 1967; Davies, D. L., 1977, 1970b; Musgrove, 1968, Hoyle, 1969; Young, 1970)”.

B. Bernstein: “Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo”, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, Londres, 1971, p. 41.

Tal como confirma Gorbutt, la emergencia del nuevo paradigma interpretativo de la sociología de la educación se construyó sobre el terreno de la investigación y la formación docente, no surgió de los departamentos de sociología en las universidades, sino de los institutos o escuelas de educación y formación²¹. Entre los canales de distribución del discurso de la NSE, cabe señalar que la Open University fue otra de las plataformas de divulgación de esta perspectiva entre el público académico. Gorbutt destaca que la NSE representó a un sujeto activo y una visión dinámica de la sociedad, en contraposición a la sociología normativa y sugiere que esta aproximación tuvo implicaciones significativas para tres áreas de estudio: el conocimiento educativo, las categorías de los educadores y la interacción en el aula. En términos generales, la perspectiva de los trabajos de la NSE se caracterizó porque: (a) debía estar, según Young, constantemente alimentada, informada e iluminada por las aportaciones críticas de la sociología del conocimiento; (b) se centraba en el análisis crítico de la organización y definición del conocimiento en el currículum,

¹⁹ J.K. Karabel y A.H. Halsey: *Power and Ideology*

²⁰ Young, M.D.F.: “An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge”, en M.D.F. Young (Ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, Londres, 1971b, p. 24. El libro editado por Young reúne textos de Bernstein, Esland, Blum, Keddie, Bourdieu, Horton y Davies.

²¹ D. Gorbutt: “The New Sociology of Education”, *Education for Teaching*, nº 89 (1972).

para mostrar que no es algo natural, sino el resultado de la pugna entre grupos sociales por imponer una legitimación a través del saber, y (c), exploraba la relación entre la selección, organización y disposición del conocimiento escolar y los principios de distribución de los recursos económicos y sociales más amplios, para abordar las relaciones de poder implicadas en la construcción social del currículum. A pesar de que la NSE se diluyó a mediados de los setenta, la nueva corriente sentó las bases para la continuidad de una sociología interpretativa de la educación, y ha orientado la tarea de Goodson, que durante la década de los noventa, seguía considerando que era necesario redirigir la investigación hacia una exploración y crítica del currículum nacional:

“En términos del legado de Bernstein y lo que he llamado el estudio construccionista social del currículum, esta laguna en el estudio del currículum nacional llega a ser casi asombrosa. Tal como he señalado, se han llevado a cabo una serie de trabajos sobre la historia de las asignaturas escolares, especialmente en Gran Bretaña, durante más de una década de investigación intensa. Ahora sabemos mucho sobre la clase social, el género y los prejuicios raciales de las asignaturas escolares. Pero recientemente los académicos implicados en este movimiento, salvo unas pocas dignas excepciones, han ignorado virtualmente este legado en su trabajo sobre el currículum nacional. La consecuencia es conspirar con el punto de vista thatcherista que dice que el currículum nacional es una nueva y apremiante revolución en disposiciones educativas. De hecho, la historia del currículum nos indica que esto está lejos de la verdad. Tal como he planteado en otro lugar, la política y los pronunciamientos del gobierno han fomentado esta amnesia (y la ausencia de desafíos académicos tiene el mismo efecto): «El presentismo obsesivo de gran parte de las iniciativas actuales del gobierno ha logrado esconder esta profunda conexión que claramente es relevante para el presente y el futuro del Reino Unido como una sociedad de clases»”.

I.F. Goodson: “Basil Bernstein y algunos aspectos de la sociología del currículum”, *El cambio en el currículum...*, 2000, p. 89-90.

La investigación para el desarrollo del currículum y del profesor en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia

En el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia, un grupo de investigadores,

liderado por Stenhouse durante los setenta y principios de los ochenta, asumió unos roles próximos a los que proponía Schwab. La perspectiva de este grupo se basaba en la racionalidad aristotélica de la educación, en el desarrollo de las artes de la práctica y en el ejercicio de la teoría educativa como reflexión o deliberación. Uno de los aspectos clave fue su vinculación con un proyecto para las instituciones públicas basado en la justicia social, donde el profesor como investigador tenía un papel definido en la red de relaciones de poder. Tal como lo describe Barry MacDonald en la siguiente cita extraída de un texto de Goodson:

“Los proyectos de desarrollo curricular de la década de los sesenta (hacia finales de esta década, se habían creado unas 200 iniciativas), se dirigieron, en los setenta, hacia una renovación de personal de un sistema aún en expansión (la edad de finalización de la escolarización se prolongó hasta los 16 años en 1972), en una nueva base, –la experiencia del cambio (...). Se llenaron los departamentos de educación en las universidades y los politécnicos, los servicios de asesoramiento de las autoridades locales, incluida la inspección nacional y las posiciones de la escuela senior, tomando de ellas nuevas responsabilidades en un conocimiento traspasado de la práctica de la escolarización que respiraría una nueva vida dentro de aquellas instituciones atrofiadas para desafiar sus tradiciones y ofrecerles un nuevo rol. Los cabos militares de un territorio académico desconocido se establecieron rápidamente en la educación superior, incrementándose bajo el nombre de «estudios curriculares». La tradición teórica de la educación basada en las disciplinas derivadas empezaba a dejar un lugar a los nuevos teóricos de la práctica educativa, cuya teoría estaba basada en la observación próxima del nuevo currículum en acción, una teoría enraizada en la escuela de la vida, cuyo catolicismo conceptual y la omisión aparentemente casual de la autoridad cuidadosamente construida de las ciencias sociales tenían que encontrarse y sobrevivir a las acusaciones de amateurismo y a la ignorancia ingenua. Pero sobrevivir y aflorar no fue menos porque, apoyados por sus colegas y por los servicios sociales de la autoridad local, ejercían un creciente rol decisivo en la reforma del servicio en la formación del profesorado, tomando aquella oportunidad, para dibujar en sus estudiantes, el proceso de investigación de campo basada en los problemas de la escuela y en las prácticas. Aquella oportunidad se extendió a más y más colegas de la formación inicial que se incorporaron a las instituciones de la educación superior”.

B. MacDonald citado en I.F. Goodson: “The Educational Researcher as a Public Intellectual”. Texto presentado en la *British Educational Research Association (BERA)*, 1997, p. 6.

En este contexto, Lawrence Stenhouse contribuyó a una redefinición del currículum, que se desmarcó de los discursos tradicionales y tecnológicos. Stenhouse, que primero dirigió The Humanities Curriculum Project (HCP), se trasladó en 1970 a la Universidad de East Anglia para crear el Centre for Applied Research in Education, junto con otros colegas: John Elliott, David Jenkins, Barry MacDonald, Jean Rudduck y Rob Walker²². En 1975, Stenhouse publicó la versión original en inglés de *Investigación y desarrollo del currículum* (Morata, Madrid, 1991), donde se recogen sus principales aportaciones a los estudios del currículum y la investigación educativa. En esa obra, criticaba el modelo de currículum por objetivos y presentaba la propuesta de un modelo de proceso para el desarrollo curricular, basado en la filosofía de la educación de Peters: "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"²³. Stenhouse orientó su trabajo hacia un cuerpo de investigación mediante estudios de caso en la escuela y en el aula, que servían de apoyo a los docentes para el desarrollo de su comprensión de lo que es posible realizar en la práctica²⁴. El

debate sobre la relación entre teoría y práctica, que los discursos tradicionales y técnicos del currículum habían disuelto al priorizar una investigación experta, recorrió su importancia con Stenhouse y el discurso crítico "en la práctica", que autorizaba al profesor como protagonista de la investigación aplicada, a través de la noción de "profesionalización prolongada"²⁵. La pregunta sobre los objetivos del currículum fue sustituida por la preocupación sobre cómo los profesores pueden retomar en clase los temas relacionados con los valores cotidianos y la cultura popular de los alumnos para la construcción de una democracia plural. Era una invitación directa a los estudiantes para que pensarán por sí mismos e intervinieran activamente en su aprendizaje desde una perspectiva de educación para la comprensión.

La dimensión política de la investigación para el desarrollo del currículum y del profesor caracterizó la tendencia de los estudios curriculares británicos más liberal y humanista, en su rechazo del paradigma tradicional. El impulso de los estudios del currículum en Gran Bretaña fue debido tanto a las aportaciones de la NSE como a las del grupo de CARE, aunque los trabajos de investigación y formación desarrollados por unos y otros persiguieran finalidades

²² En 1956, este investigador, que cursaba un master en educación en la Universidad de Glasgow, definió el problema de la educación que él quería estudiar como "la relación de la cultura con el poder del individuo", posteriormente lo expresó más claramente como "el problema de la emancipación a través del conocimiento" (J. Rudduck (Ed.): *An Education that Empowers. A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon, Avon, 1995). La trayectoria de Stenhouse como profesor de secundaria y formador lo llevó a ser director de The Humanities Curriculum Project (HCP), fundado por Schools Council y la Nuffield Foundation: "El *Humanities Curriculum Project* fue uno de los más controvertidos e influyentes proyectos del movimiento del currículum en Inglaterra. Reunía un conjunto de intereses de Lawrence Stenhouse: el derecho del estudiante al conocimiento; la conexión del conocimiento escolar con la comprensión del mundo de fuera de la escuela; el uso disciplinado de la evidencia como base para el juicio, y la importancia de la discusión como vía para explorar ideas en un entorno colaborativo" (J. Rudduck (Ed.): *An Education that Empowers...* 1995, p. 2). Según John Elliott: "CARE emerge del HCP con la intención de desarrollar el pensamiento sobre el cambio curricular que se había probado en el HCP y aplicarlo a nuevos contextos de cambio" (J. Elliott: *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*, Open University Press, Buckingham y Filadelfia, 1998, p. xi).

²³ L. Stenhouse: *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, 1991, p. 29.

²⁴ J. Rudduck (Ed.): *An Education that Empowers...*, 1995.

²⁵ S. Kemmis: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988, p. 76.

distintas²⁶. El párrafo siguiente narra la evolución que sufrió la investigación en el campo del currículum en Gran Bretaña en los años setenta y ochenta, a partir de repensar el rol central de los profesores en el cambio curricular:

"Con la emergencia del currículum como tema práctico y público, los «estudios del currículum» empezaron a desarrollarse como una nueva área de especialización en los institutos, departamentos y facultades de educación. Simultáneamente, la teoría curricular y la metodología se convirtieron en áreas en expansión de la industria del libro educativo. (...) se desarrollaron aproximaciones autóctonas de los estudios curriculares, tales como la tentativa de Hirst (1975) para identificar las formas básicas del conocimiento, la perspectiva de investigación acción para el cambio curricular de Stenhouse (Stenhouse, 1980) y el trabajo de Lawton en las «políticas del currículum escolar» (Lawton, 1980). Los temas metodológicos también atrajeron la atención en el contexto de las tentativas para evaluar la efectividad de los proyectos curriculares (...). Más recientemente, con la progresiva marcha de los proyectos curriculares nacionales hacia la innovación curricular basada y centrada en la escuela (...), el concepto de «profesores como investigadores» se ha convertido en el centro de las discusiones sobre la innovación curricular y la autoevaluación de la escuela (Nixon, 1981)".

M. Hammersley y A. Hargreaves (Eds.): *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1983, pp. 2-3.

Si CARE tuvo un papel relevante en el terreno de los estudios curriculares durante los setenta y los ochenta, a partir de la segunda mitad de los noventa, este centro de investigación aplicada en educación vio como su liderazgo descendía. Durante todo

este tiempo, Goodson trabajó en Inglaterra como investigador y profesor en varias universidades inglesas hasta el año 1985; luego se trasladó a la Universidad de Western Ontario en Canadá hasta 1998; y finalmente, regresó a Inglaterra para trabajar en CARE desde 1998 hasta 2004, una tarea que compaginaba con su ocupación en la Universidad de Rochester en el Estado de Nueva York. De regreso al Reino Unido, Goodson nos aporta algunas razones para comprender que la crisis de este tipo de investigaciones educativas debe leerse también en relación con los cambios en el perfil del investigador como profesional público y con la decadencia de los movimientos de justicia social. Según él, una crisis de posicionamiento afecta al profesor-investigador como intelectual público, que debe revisar su función a partir del triunfo del libre mercado y de la "paradoja del progresismo" que afectará a Inglaterra. Según este investigador –que narra la percepción compartida por algunos miembros de CARE de "hibernación" o de "permanecer a la espera" para resurgir en un panorama futuro de cambio educativo y social–, la sensación de crisis y decepción en la investigación educativa durante la década de los noventa fue debida a un colapso entre el proyecto igualitario que servía de puente entre el trabajo público intelectual y el proyecto de justicia social:

"La tarea de CARE fue encontrar respuestas intelectuales al problema de la autorización de la educación para todo el mundo. Este tema de la gobernación benigna²⁷ vino

²⁶ Quizá las diferencias entre CARE y la NSE no se perciban tanto en el tipo de análisis político del currículum (ya que comparten un posicionamiento bastante similar) como en una concepción distinta del papel que otorgan a la escuela y al profesorado en el cambio curricular. La interpretación del cambio en el currículum desde las subjetividades de los profesores y alumnos, llevada a cabo por los miembros de CARE, ha producido formas específicas que sitúan la práctica educativa como el objeto del trabajo del investigador, tales como el planteamiento de la evaluación democrática y la investigación-acción en educación. Hasta hace poco, John Elliott ha continuado manteniendo, a través de su trabajo como director e investigador en CARE, el protagonismo de profesores y estudiantes en la construcción experimental del currículum, siguiendo la estela de Stenhouse, a partir de una lectura política del cambio educativo basado en el sentido de justicia social.

²⁷ Goodson se refiere aquí a una frase articulada por MacDonald en que este académico sitúa el papel de los investigadores en esa época en relación al apoyo positivo del gobierno y también en términos de control profesional. Cabe destacar que los cambios políticos y económicos que se precipitarían en Gran Bretaña con el conservadurismo clarificarían las posiciones de estos investigadores, que se radicalizaron. Posteriormente las transformaciones provocadas por la globalización económica y los discursos de centro-izquierda se tradujeron en una cierta desorientación postmoderna que lleva necesariamente a repensar el rol de los intelectuales públicos.

de la preponderancia del proyecto igualitario de algunos círculos establecidos. CARE procedió en un sentido de buenas intenciones, un sentido seguro de buen futuro y una fe en la alta moral basada en el trabajo de educar a todos los sectores de la sociedad. Esta concepción tuvo importantes consecuencias porque aportaba definiciones de la investigación educativa que podían ser secuestradas, pervertidas y reposicionadas por otras propuestas sociales y políticas. Porque el sentido de buenas intenciones gubernamentales y la supremacía ideológica de los modelos igualitarios de la investigación educativa, permanecieron despolitizadas e imparciales desde las conceptualizaciones del poder”.

I.F. Goodson: “The Educational Researcher as a Public Intellectual”, *British Educational...*, 1997, pp. 11-12.

A partir de los noventa, el nuevo panorama de la investigación educativa estará mediatizado por los cambios en los espacios públicos que se sucederán en un entorno dominado por el capital global, tal como Goodson describirá ampliamente en la conversación. CARE dio voz a los protagonistas de la enseñanza, implicando a profesores y alumnos en las investigaciones, articulando una nueva visión del desarrollo del currículum y generando formas de investigación comprometidas con el sistema y con el cambio educativo. Sin embargo, tal como apunta Goodson, la relocalización del trabajo del intelectual público debe analizarse críticamente en el contexto actual, donde lo político se ha desvinculado del posicionamiento del intelectual público y permanece como reto principal encontrar la relación adecuada entre teoría y práctica curriculares, bajo el predominio de la pri-

vatzación y el pragmatismo institucionales que afectan a las universidades y a la financiación de sus proyectos²⁸. Por esta razón, en su opinión, es preciso reinventar el sentido de la investigación educativa humanista-colaborativa propuesta por Stenhouse y las finalidades y contenidos de los programas de formación del profesorado.

La pedagogía crítica radical²⁹ y los estudios históricos del currículum en Estados Unidos: la memoria del conocimiento, el poder y la identidad en el currículum

Durante los años sesenta en Estados Unidos, coincidiendo con las transformaciones impulsadas por los movimientos sociales, culturales y políticos, las disciplinas vinculadas a las ciencias sociales y humanas también hicieron entonces su autocritica. En el campo de estudios del currículum se escribieron más de cuatrocientos textos, en un periodo que ha sido caracterizado de “cataclismo, contención y cambio paradigmático”³⁰. De esta forma, a finales de esa década, poco antes de que se anunciara que el campo del currículum estaba moribundo, ya se habían empezado a gestar las condiciones para su reconceptualización, donde los discursos autobiográficos y políticos, a pesar de las diferencias que mantenían entre sí, tuvieron un papel central en la ruptura con la tradición³¹. La pedagogía

²⁸ I.F. Goodson: “The educational Researcher as a Public Intellectual”, *British Educational...*, 1997

²⁹ Tal como señalan Pinar *et al.*: “Denominada variablemente como nueva sociología del currículum, teoría del currículum crítica o radical, teoría del currículum orientada políticamente, este gran cuerpo de trabajo se ha convertido de forma cambiante (durante los últimos veinte años) en el cuerpo de estudios más voluminoso en el campo del currículum actual” (*Understanding Curriculum...*, 1995, p. 243-244). McLaren y Giroux también han señalado que a lo largo del último cuarto del siglo XX, en Estados Unidos había enraizado una teoría radical de la educación y que se ha denominado indistintamente como “nueva sociología de la educación” o “teoría crítica de la educación” (P.L. McLaren y H.A. Giroux: “La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo”, en P.L. McLaren. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*, Paidós Educador, Barcelona, 1997).

³⁰ Pinar *et al.*: *Understanding Curriculum...*, 1995.

³¹ En 1973 se celebró el congreso de Rochester, donde se sentaron las bases del reconceptualismo. Entre los participantes estaba Michael W. Apple, quien junto con Henry A. Giroux, Stanley Aronowitz, Lois Weis, Jo A. Pagano, Philip Wexler y Peter McLaren, acaparan el conjunto de las investigaciones del currículum político y el análisis de la educación en términos de clase social en Estados Unidos.

crítica favoreció la contextualización histórica, social y política de las prácticas educativas, y en sus distintas versiones (adoptando conceptualizaciones tales como currículum oculto, tradición selectiva, hegemonía cultural, etc.) permitió la continuación de los trabajos iniciados en Gran Bretaña en la década de los setenta, al abordar los mecanismos de producción de conocimiento y poder en las relaciones desiguales entre los grupos sociales dominantes y las minorías marginales. Los temas de estudio de esta perspectiva política del currículum fueron cambiando, a medida que lo hacía también la mirada que se proyectaba sobre la escuela y su relación con los grupos sociales: “El esfuerzo por comprender el currículum como un texto político cambió desde un foco exclusivo en la reproducción del *status quo* hacia la resistencia al mismo, después otra vez resistencia/reproducción como un pro-

ceso dialéctico, después otra vez –a mediados de los ochenta– hacia un foco sobre la práctica educativa diaria, especialmente hacia los textos pedagógicos y políticos sobre la raza, la clase y el género”³². Los investigadores de referencia de esta perspectiva del currículum como discurso político fueron, principalmente, Michael Apple y Henry Giroux³³, quienes mantuvieron planteamientos en común, como por ejemplo, que la descripción del contenido y la forma del currículum es ideológica, ya que generalmente son los principios y la cultura asociadas a la clase dominante los que se sostienen como ideas y contenido de la escolarización. A principios de los ochenta, la producción discursiva crítica de Apple y Giroux se orientó hacia el análisis de la agencia y la emancipación, y se llevaron a cabo diversas investigaciones en las que se relacionaron educación y política. A media-

³² Pinar et al.: *Understanding Curriculum...*, 1995, p. 265.

³³ En 1979, Apple publicó *Ideología y currículum* (Akal-Universitaria, Madrid, 1986), para observar en su conjunto: (a) la escuela como institución; (b) las formas de conocimiento, y (c), las perspectivas de los agentes educadores. El concepto clave del texto de Apple era el de la hegemonía gramsciana, reinterpretada por Raymond Williams como “saturación de la conciencia”, que funciona organizando los significados y las prácticas dominantes. En 1982, en *Educación y poder*, Apple analizó las limitaciones de las teorías de la reproducción, a menudo criticadas por ofrecer explicaciones reduccionistas y concepciones herméticas para una realidad social cambiante, apuntando que lo que faltaba en su obra anterior “era un análisis que incidiera en las contradicciones, los conflictos y sobretodo las resistencias, así como en la reproducción” (Paidós-Mec, Barcelona, 1987, p. 38). Posteriormente, Apple publicó *Maestros y Textos poder* (Paidós-Mec, Barcelona, 1989), cuya primera parte aborda la historia y el currículum desde la división sexual del trabajo, entrelazando la dimensión económica y la feminización de la enseñanza.

Por su parte, Giroux fue el responsable de la incorporación de la teoría de la resistencia en Estados Unidos –que superaba las limitaciones de la teoría de la reproducción– y que se expandió a partir de 1977 con la publicación de *Aprendiendo a trabajar* (Akal-Universitaria, Madrid, 1988). La teoría de la resistencia, que para Giroux es un concepto transicional hacia la pedagogía crítica, fue discutida y desarrollada entre 1981 y 1984 por varios estudiosos en Estados Unidos. Con respecto a la investigación que Willis llevó a cabo en el contexto del desarrollo de los estudios culturales en Gran Bretaña, trata de un estudio etnográfico de la juventud (que incluye los espacios escolares y de ocio), donde se retan las perspectivas precedentes en torno a la sociología de las culturas juveniles y la “sociología de la desviación”. Este investigador explica la historia de doce jóvenes a principios de los setenta que finalizan sus estudios en la escuela Hammerton, donde Willis recoge sus actividades y sus respuestas en la escuela, relata las escapadas en el seno de su propia cultura, sus vivencias con respecto al mundo laboral y las representaciones de sus padres. Kincheloe nos ha advertido del paralelismo que existe entre la historia de los chicos de Willis y los rasgos en la biografía de Goodson que atraviesan toda su obra: “El éxito de Goodson es testimonio de la fuerza y el potencial del poder localizado. No reconocido como tal por muchos, el poder localizado logra algo más que proteger defensivamente los límites que separan a los individuos de la opresión del poder imperialista. El poder localizado es un recurso social que siempre desafía la influencia de aquellos que ejercen el poder y produce espacios alternativos para la autoproducción...” (J.L. Kincheloe: “Introducción”, en I.F. Goodson: *El cambio en el currículum...*, 2000, p. 30).

dos de los ochenta, los estudios en el campo del currículum se dirigieron más hacia el análisis institucional, debido al auge conservador de la era Reagan. En esa época aparecieron también los primeros trabajos de análisis de la educación basados en el género y la raza —entre los que se encuentran los del propio Apple—, investigaciones que se hicieron autónomas respecto al análisis de la clase social, y Giroux radicalizó su mirada al revisar el papel del profesor como intelectual transformativo y relacionar las posibilidades emancipatorias con las formas de crítica del liderazgo para repensar y reestructurar el rol de los trabajadores del currículum. En los noventa, tanto Apple como Giroux, pero especialmente los autores que lideraron las críticas a la pedagogía radical, trasladaron el análisis centrado en la clase social al ámbito de lo simbólico, construyendo un discurso curricular que mantendría el énfasis en lo político pero que incorporaría nuevas perspectivas feministas, postculturales, postmodernistas, etc.³⁴.

Por otra parte, los reconceptualistas también habían puesto de manifiesto que el discurso tradicional del currículum no se había interesado por la historia, lo que provocó una crisis de identidad en el campo y evidenció la necesidad de reconstruir históricamente los discursos curriculares y su memoria, para estudiar sus continuidades y discontinuidades. De alguna manera, el sentido de historia y su papel en los estudios del currículum, liderados en esta ocasión por el grupo de Pinar y la perspectiva centrada en las biografías, se encuentra resumido en esta frase tomada de Tanner y Tanner: “La historia nos proporciona un sentido de conciencia colectiva y de identi-

dad”³⁵. Uno de los principales investigadores del campo, Franklin, sitúa los primeros trabajos en el terreno de la historia del currículum a finales de los sesenta y principios de los setenta en el contexto norteamericano, aunque la investigación histórica del currículum también se ha desarrollado en Gran Bretaña y Francia³⁶. Por tanto, fue durante las últimas tres décadas del siglo XX que la historia adquirió su centralidad en el campo del currículum en Estados Unidos. El párrafo siguiente, da cuenta del contexto de emergencia de las investigaciones en historia del currículum y, a la vez, delata que la historiografía curricular es un terreno reciente:

“La investigación de la historia del currículum, del cual el estudio de Jackson es un excelente ejemplo, ha surgido en 1980 como uno de los más importantes sectores de la escuela contemporánea del currículum. Se ha tratado de un desarrollo rápido y reciente. Como Kliebard (1992) observa en su Forging the American Curriculum, «cuando yo era un estudiante de licenciatura no existía tal cosa como un historiador del currículum».”

Pinar et al.: *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical Curriculum Discourses*, Peter Lang, Nueva York, 1995, p. 42.

Desde entonces, las tipologías y perspectivas contemporáneas de investigación histórica del currículum se han multiplicado y han generado una diversidad de problemas, metodologías y subcampos diversos, que promueven estudios locales y acotados. La problemática de establecer los límites y las intersecciones entre la historia del currículum y la historia de la educación, así como las dificultades para articular una finalidad clara para la primera, han generado puntos de vista diversos. De este modo, es interesante recoger la afirmación

³⁴ Wexler ha sido uno de los autores que ha analizado críticamente las implicaciones para la práctica de los discursos de la pedagogía radical, argumentando que si bien estos discursos conllevan un compromiso con la práctica, debido a su legitimación como comunidad académica se ha producido un desplazamiento de las finalidades de los mismos, y se han articulado sin establecer ninguna referencia con algún movimiento social, concreto y real (*Social Analysis of Education: After the New Sociology*, Routledge y Kegan Paul, Boston, 1987).

³⁵ D. Tanner y L. Tanner: *History of the School Curriculum*, Macmillan, Nueva York, 1990.

³⁶ B. Franklin: “La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación”, *Revista de Educación*, nº 295 (1991), pp. 39-57.

de Kliebard que indica que “resulta virtualmente imposible establecer una línea divisoria clara entre estas dos áreas de estudio”, y que sostiene, además, que es mejor buscar aquello que identifica al área y no empeñarse en establecer los límites con otras áreas³⁷. En esta línea de trabajo, Kliebard y Franklin definen tres temas de investigación que caracterizan el campo de la historia del currículum en Estados Unidos: (I) el tema más explorado lo abordan los estudios que analizan los movimientos reformadores del currículum, como las narraciones sobre la pugna por cambiar el currículum entre eficientistas sociales y progresistas en el siglo XX; (II) un terreno más acotado está formado por aquellos estudios que intentan introducir nuevas áreas de investigación del currículum, tales como la historia de la educación vocacional, la educación sexual, la educación especial, etc. y (III), un último tema, planteado por un grupo de investigadores mucho más reducido, es el que estudia la historia de las materias escolares en el currículum, una línea de investigación que, tal como aclaran Kliebard y Franklin, ha interesado más a los investigadores británicos³⁸.

Como veremos en el apartado siguiente, Ivor Goodson ha desarrollado buena parte de su perspectiva de investigación a partir de interrelacionar las historias del currículum y de las materias escolares y las historias de vida del profesorado. En Inglaterra, durante los años setenta ya se habían reali-

zados trabajos historiográficos vinculados al interaccionismo simbólico y a la elaboración de estudios de caso sobre las disciplinas, como los de Hamilton³⁹. Sería poco después, a principios de los ochenta, cuando Goodson publicaría sus primeras investigaciones en el campo de la historia del currículum. Este autor ha desarrollado sus trabajos de investigación, como historiador cultural del currículum y de la escolarización en Inglaterra, de manera paralela a la tarea que William Pinar ha realizado a través de sus investigaciones históricas en los Estados Unidos. De este modo, según Kincheloe: “Cuando Pinar hablaba de la reconceptualización de los estudios del currículum, Ivor estaba interpretando el traslado paradigmático como un movimiento hacia un análisis más multidimensional de las esferas y niveles donde el currículum se produce y negocia”⁴⁰. Pero además, es importante recordar que Goodson residió en Canadá y Estados Unidos en el periodo que abarca desde mediados de la década de los ochenta hasta finales de la década de los noventa, lo que implica también que, además de conocer la obra de los historiadores británicos, su trabajo recibe la doble influencia de los logros de la pedagogía crítica radical y de la historia del currículum norteamericanas. Tal como resume su posicionamiento en este campo el propio Goodson, en un texto publicado durante esa época: “Es el momento de situar el estudio histórico en el centro de la tarea curricular”.⁴¹

³⁷ H.M. Kliebard: “Constructing a History of the American Curriculum”, en Ph.W. Jackson (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum and Instruction*, MacMillan, Nueva York, 1992).

³⁸ H.M. Kliebard y B. Franklin: “The Course of the Course if Study: History of Curriculum”. En J. Best (Ed.): *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*, AERA, Washington, D.C., 1983, p.138. Por otra parte, lo que parece dividir a los diversos estudiosos en torno al papel de la investigación histórica del currículum es la finalidad práctica de sus trabajos, los objetivos relacionados con la aplicabilidad de las investigaciones que deberían modificar el currículum o simplemente permanecer con un sentido informativo y comprensivo como señala Franklin (“La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación”..., (1991)).

³⁹ El primero de esta serie de trabajos publicados por D. Hamilton en el terreno de la historia de las disciplinas escolares, se tituló “The Integration of Knowledge: Practice and Problems”, *Journal of Curriculum Studies*, nº 5 (1973), pp. 146-155.

⁴⁰ J.L. Kincheloe: “Introducción”, en I.F. Goodson: *El cambio en el currículum...*, 2000, p. 12.

⁴¹ I.F. Goodson: “Curriculum Reform and Curriculum Theory. A Case of Historical Amnesia”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, nº 2 (1989), p. 138.

Una cartografía de los trabajos de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson

Historias del currículum e historias de las materias escolares: investigar las luchas por las epistemologías en los procesos de reforma educativa

Iniciaré esta aproximación al trabajo de Goodson con la descripción del marco general para una reconstrucción socio-histórica del currículum, donde el currículum escrito y el currículum nacional son vistos como testimonios del cambio, y con las directrices que guían su mirada en la teoría curricular, para abordar posteriormente las aportaciones específicas de Goodson en el terreno de la historia de las materias escolares y algunos de los conceptos que orientan estos estudios. La definición del currículum escrito surgió de la diferenciación que Beuchamp establecía en su teoría curricular entre los ámbitos académicos, oficiales y prácticos⁴². Como vimos, en la historia de la escolarización moderna de masas, el currículum como documento escrito tiene la función de regular el nuevo espacio de aprendizaje de los niños en las escuelas, que sustituye a la formación directa que recibían en las fábricas. Goodson conceptualiza el currículum escrito, simultáneamente como significador simbólico y como significador de la práctica. De este modo, el currículum puede ser historiado e interpretado como testimonio, como evidencia pública y documentada de las luchas, aspiraciones e intenciones de la escolarización. La siempre complicada relación entre teoría y práctica en el estudio del currículum se materializa en Goodson a partir de la distinción que toma de Jackson⁴³ entre currículum

preactivo, como intención o planificación, y currículum activo, como desarrollo o acción. Goodson sostiene que nuestros conocimientos actuales sobre la construcción preactiva son escasos e, inicialmente, se muestra prudente en el establecimiento de vínculos mediante la investigación entre el currículum preactivo y el currículum activo. Desde su punto de vista, es preciso deconstruir previamente el currículum nacional, el nivel preactivo, para no tener “la tentación de aceptarlo tal como es” y para proponernos después la búsqueda de variables dentro del aula, ya que de otra forma sino, ello implicaría la aceptación de la descontextualización del currículum nacional, que también es un producto histórico de la lucha por el conocimiento y el poder⁴⁴. Como señala, los currícula oficiales, se nos presentan como un testimonio de excepción para analizar los cambios en la escolarización, porque: “A medida que los estudios empiecen a explorar la relación entre el contenido de la materia escolar y los parámetros de la práctica, empezaremos a tener bases más sólidas para determinar la estructura del mundo de la escolarización”⁴⁵.

La investigación histórica del currículum está considerada desde esta perspectiva como narración, interpretación y comprensión de los procesos escolares y de la mediación de los grupos sociales en la selección, organización y distribución de conocimientos, poderes e identidades. En el contexto postmoderno, la crisis de la historia tradicional y sus métodos ha dado paso a un conjunto de nuevas historias locales, miradas históricas que se construyen en torno a problemas y perspectivas diversas, que han descentralizado y multiplicado los objetos de estudio de la historia de la educación y con ello ha surgido la oportunidad de historiar el currículum. Goodson ha visto aquí

⁴² J.M. Sancho: *Los profesores y el currículum*, Horsori, Barcelona, 1990.

⁴³ Ph.W. Jackson: *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1975 [edición original 1968].

⁴⁴ I.F. Goodson: “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum”, *Revista de Educación*, nº 295 (1991b), pp. 7-37.

⁴⁵ I.F. Goodson: “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum”..., (1991b), p. 37.

no sólo la oportunidad de historiar el currículum sino de repensarlo como objeto de estudio, consecuente con su posicionamiento en este campo, lo que le ha conducido a desarrollar nuevas estrategias de investigación para narrar el currículum. Algunas de las publicaciones en las que Goodson ha abordado su perspectiva histórica de estudio del currículum son: *International Perspectives in Curriculum History* (Croom Helm, Londres, Sydney y Dover, 1987); *The Making of Curriculum: Collected Essays* (The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1988); *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (Pomares-Corredor, Barcelona, 1995); *El cambio en el currículum* (Octaedro, Barcelona, 2000), y *Estudios del currículum: Casos y métodos* (Buenos Aires, Amorrortu, 2003). En términos generales, este investigador traza tres finalidades para los estudios históricos del currículum y la teoría curricular: (I) establecerse como objetivo el hecho de iluminar la realidad contemporánea por medio del estudio histórico; (II) examinar, poner a prueba o contribuir a la teoría pedagógica, distinguiendo las relaciones entre estructura y acción en el desarrollo y la transformación del currículum, y (III), ocuparse de la construcción del proceso "interno" del currículum, de su definición, acción y cambio, en definitiva del "jardín secreto del currículum"⁴⁶.

Para abordar, específicamente, las investigaciones en torno a la historia de las materias escolares, debemos retroceder hasta el congreso anual de la NSE de 1981 en el *St. Hilda's College*, en Oxford, que estuvo dedicado a la sociología de la práctica curricular, como revisión de *Knowledge and Control* y balance de las aportaciones realizadas en los últimos años, para comprender su evolución. Hammersley y Hargreaves (*Curriculum Practice...*, 1983) anotan la importancia de los resultados de ese congreso, que el año siguiente vio como se llenaba de investigaciones en torno a las materias escolares desde una perspectiva etnográfica. Según estos autores, la NSE abrió

tres áreas principales para la investigación del currículum: la historia de las materias escolares; la naturaleza del conocimiento curricular en el aula, es decir, cómo está organizado y reorganizado en el proceso cotidiano de interacción entre profesor y alumno; y, la restricción de materiales e ideologías que bloquean la innovación curricular. Además, en esta publicación, se compilan diversos textos, entre los que se incluyen el texto de Ball titulado "A Subject of Privilege: English and the School Curriculum 1906-35" y el capítulo de Goodson que se titula "Defining and Defending the Subject: Geography versus Environmental Studies". Hammersley y Hargreaves resumen el sentido de una historia social de las materias curriculares como espacio de lucha y conflicto, de reconstrucción y negociación de los límites del saber y las identidades académicas, del modo siguiente:

"Young (1971) argumentó que las materias escolares no deberían ser vistas simplemente como reflejos de las formas básicas del conocimiento dadas para toda época, como los filósofos de la educación habían propuesto. Sino más bien, lo que actualmente pasa por historia, geografía, física, inglés, etc. tendría que ser tratado como productos socio-históricos, el resultado de conflictos pasados entre grupos contendientes que buscaban definir aquellas materias de formas diferentes. Además, éste fue un proceso donde los grupos dominantes dentro de la sociedad tenían particularmente una posición fuerte para imponer sus propias definiciones. Estos conflictos, proseguía Young, lejos de estar concluidos continuaban, con más fuerza que nunca, en el intento de integrar previamente materias diferenciadas –combinando historia, geografía y estudios sociales en las humanidades, por ejemplo. Ejemplos mucho más recientes podrían sumarse aquí– integrar las ciencias, la educación social, los estudios medioambientales, la tecnología, etc. El propósito de tales tentativas de integración proporciona ejemplos vivos de conflictos continuos entre diferentes grupos para establecer su propia definición de qué cuenta como conocimiento escolar válido y deseable".

M. Hammersley y A. Hargreaves (Eds.): *Curriculum Practice...*, 1983, p. 5.

Desde esta perspectiva de investigación histórica de las luchas por la definición de las materias escolares, en 1981, Ivor Goodson ya había publicado un primerizo artí-

⁴⁶ I.F. Goodson: "Historia de la educación: un paradigma conflictivo", *Historia del currículum...*, 1995, p. 27.

culo titulado "Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution" (*British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, nº 2 (1981), pp. 163-180). Otras publicaciones posteriores de Goodson en el campo de investigación sobre la formación de las disciplinas escolares que es preciso reseñar son: *School Subjects and Curriculum Change* (The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1983); *Studying School Subjects*, publicada junto con Marsh (The Falmer Press, Londres y Washington D.C., 1996), y *Subject Knowledge. Readings for the Study of School Subjects*, con Anstead y Marsh (Falmer Press, Londres y Washington D.C., 1998). En su tarea de fundamentar este tipo de trabajos de investigación, Goodson sitúa el interés por estudiar la historia de las materias escolares en la figura pionera de Foster Watson, sesenta años antes que la NSE iniciara su recorrido que contribuiría al estudio de las disciplinas. En 1909, este autor había publicado *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England* (Pitman, Londres), donde afirmaba que: "Ya iba siendo hora de que se conocieran los hechos históricos en relación con el inicio de la enseñanza de las disciplinas modernas en Inglaterra, y que se conocieran en conexión con la historia de las fuerzas sociales que las hicieron llegar al currículum educativo"⁴⁷. Al hilo de lo planteado por Watson y después por la NSE, uno de los temas recurrentes del trabajo de Goodson es su preocupación por comprender cómo las disciplinas escolares se pueden ver más como "subgrupos de información en continuo cambio" que no como "cuerpos sagrados de conoci-

miento"⁴⁸. En su reconstrucción sobre la historia de la biología y la ciencia como disciplinas del currículum en Gran Bretaña en el siglo XIX y XX, Goodson apuntaba tres conclusiones generales de formación de estas disciplinas en la historia del currículum:

"La primera de estas conclusiones es que las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio. Segunda: el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una «disciplina» académica, que mantiene lazos con catedráticos universitarios. Tercero: el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio".

I.F. Goodson: "Historia del currículum, profesionalización y organización social del conocimiento" (en colaboración con I. Dowbiggin), *Historia del currículum...*, 1995, p. 35.

Por otra parte, Ivor Goodson sostiene que las dos fuentes para una aproximación al estudio del conocimiento escolar que emergen en el contexto británico a finales de los sesenta son la Nueva Sociología de la Educación (NSE) y la filosofía de la educación. Curiosamente, los planteamientos de los filósofos y su contribución a la historia de las disciplinas escolares, representados por Hirst y Peters, a los cuales se opuso la NSE, permitieron vincular la construcción social del currículum con el análisis de los grupos de interés implicados. Pero este enfoque, que se resume en la noción de "formas de conocimiento"⁴⁹, sugiere con frecuencia una teoría del poder, que se re-

⁴⁷ Watson citado por I.F. Goodson: "¿Por qué estudiar las disciplinas escolares", *Historia del currículum...*, 1995, p. 100

⁴⁸ Peter McLaren citado en J.L. Kincheloe: "Introducción", en I.F. Goodson: *El cambio en el currículum...*, 2000, p. 12.

⁴⁹ Tal como describe Goodson: "Hirst y Peters argumentan que «los objetivos centrales de la educación son desarrollos de la mente» y que estos objetivos se persiguen mejor por el desarrollo de «formas de conocimiento» (...). Partiendo de estas formas y campos de conocimiento tan definidos, las materias escolares pueden derivarse y organizarse. Así pues, lo que eso implica es que una disciplina intelectual la crea y define sistemáticamente una comunidad de estudiosos, que normalmente trabaja en un departamento universitario, y que luego «traduce» para el uso como materia escolar" ("3rd Annual Western Lecture in Art Education". *Journal of Ontario Society for Education through Art*, nº 22 (1993), p. 19.)

fiere de manera restringida a la relación de dominación vertical y jerárquica entre los agentes educativos. Si bien, como ilustra Goodson, Hirst y Peters habían dibujado un mapa para la comprensión de las materias escolares, otros filósofos como Phenix han sido mucho más explícitos, al declarar que: "La prueba general de una disciplina es que debe ser la actividad característica de una tradición organizada identificable que es capaz de justificarse por un conjunto de estándares inteligibles"⁵⁰. Al hilo de estas aportaciones, Goodson sostiene que las materias escolares son percibidas como el producto que deriva del mejor trabajo de los especialistas, quienes actúan como iniciadores en las tradiciones escolares que son generalmente (y tácitamente) aceptadas por educadores y legisladores y que se apoyan en un mecanismo complejo. En este proceso, ejercen un papel clave los portavoces de las agencias gubernamentales y educativas, las asociaciones o colegios profesionales de cada disciplina, las editoriales y los demás canales de difusión. Por este motivo, defiende la idea de llevar a cabo investigaciones sobre los grupos profesionales implicados en la construcción de las materias escolares (Esland), para estudiar sus redes de comunicación (Musgrove) y ver así qué grupos actúan como mediadores de las "fuerzas sociales" (Watson). El objetivo de estudiar a los grupos sociales implicados en la definición de las materias escolares conlleva necesariamente la reconstrucción de los momentos o etapas que conducen a su establecimiento, tal como afirma Goodson: "Para comprender la progresión a lo largo del recorrido hacia el estatus académico es necesario examinar las historias sociales de las materias escolares y analizar las estrategias empleadas en su construcción y promoción"⁵¹.

A veces, estos estudios reflejan algunas paradojas que ponen en duda el proceso automático de constatación vertical de una

disciplina, por ejemplo, sucede que: (a) el contexto escolar es muy diferente del contexto universitario (aspectos como la motivación de los alumnos, la habilidad o el control requieren una consideración específica), por eso, la traducción de una disciplina como materia escolar exige una considerable adaptación, y (b), por otro lado, algunas materias escolares están a menudo divorciadas de su disciplina base o no tienen ninguna, y muchas representan comunidades autónomas de conocimiento. De esta manera, Goodson afirma que la observación del grado de aislamiento o autonomía de las disciplinas escolares permite analizar las etapas de formación de las materias, las cuales a menudo lejos de derivar de las disciplinas universitarias, cronológicamente las preceden: "en estas circunstancias realmente el desarrollo de las materias escolares aporta la creación de una base universitaria para la «disciplina» en la que los profesores de la materia se pueden formar"⁵². En un ejemplo que Goodson toma de Layton donde se analiza el desarrollo de las Ciencias en Inglaterra desde el siglo XIX, se sugiere un modelo para observar la emergencia de las materias escolares, definido en tres etapas: (I) en un primer momento, se justifica la dedicación temporal de la materia en el plan de estudios a partir de su utilidad con respecto a los intereses y necesidades de los estudiantes, donde los docentes no son especialistas y predomina el entusiasmo; (II) los estudiantes se sienten más atraídos por el estatus académico y la reputación de la disciplina que por sus propios problemas, la lógica interna de la disciplina se convierte en eje vertebrador y seleccionador del conocimiento y aparecen los cuerpos de formadores, y (III), los profesores ya constituyen un cuerpo profesional establecido con normas y valores, la selección del conocimiento viene dada por los juicios, prácticas e investigaciones de los estudio-

⁵⁰ *Ibidem*

⁵¹ I.F. Goodson: "3rd Annual Western Lecture in Art Education" ..., (1993), p. 20.

⁵² *Ibidem*..

sos, y se inicia a los alumnos en la tradición. Las actitudes de resignación y pasividad se empiezan a notar y son el preludio del desencanto⁵³.

Por último, la propuesta de historiar socialmente el currículum choca con la mistificación y la reproducción de la forma “tradicional” del currículum, que funciona legitimando el currículum como documento escrito y como regulador de la enseñanza. Desde esta perspectiva, el contenido de la enseñanza es visto como algo estable y acotado, y el currículum se centra en una organización disciplinar que tiene una justificación histórica irrefutable, a la vez que es inescrutable. El mito de la prescripción de la enseñanza, lo que Goodson ha denominado la “mística del control central y/o burocrático”, que como veremos en la conversación puede analizarse como un movimiento global que afecta también a España, se pone en funcionamiento al considerar que un marco curricular o la definición oficial de las disciplinas y las especialidades son únicos, y por tanto, actúan como marcadores de las directrices y prácticas escolares “posibles”. Goodson explica que “cuando los grupos nacionales y los gobiernos se sienten amenazados, esa mística se convierte en un baluarte importante contra una inminente sensación de desorden, confusión y declive”⁵⁴. Otra conceptualización utilizada por Goodson para ex-

plicar la construcción y legitimación de las materias escolares en el currículum, se basa en la noción de tradición inventada de Hobsbawm que “incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, como las construidas y formalmente instituidas”⁵⁵. De esta manera, la historia de un currículum nacional puede leerse en los términos de una tradición inventada, un concepto paradójico que se refiere a la interpretación de los hechos en la historia como “innovación disfrazada de continuidad, novedad disfrazada de antigüedad”⁵⁶. Goodson contempla la enseñanza como un invento relativamente reciente que está vinculada a la historia de la formación de los estados nacionales, y como vimos en el apartado anterior, la emergencia de la escolarización de masas se apoyó en la definición del “currículum como disciplina”, en el proceso de clasificación y diferenciación de los estudiantes, pero también se construyó a partir de la organización del conocimiento en cápsulas que se articulan como saberes escolares. Por esta razón, Goodson sostiene que es preciso recomponer la historia social de las materias curriculares para estudiar su formación como tradiciones inventadas, viendo lo que les proporciona el entorno de legitimación en el currículum oficial, y analizar paralelamente los mecanismos que refuerzan el mito de la prescripción de la enseñanza:

⁵³ Aunque estas fases están desarrolladas ampliamente en I.F. Goodson: “3rd Annual Western Lecture in Art Education”..., pp. 65-66, el lector también puede encontrar múltiples referencias al trabajo de D. Layton, que se titula *Science for the People* (Allen & Unwin, Londres, 1973) en I.F. Goodson: “Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas”, *El cambio en el currículum...*, 2000, pp. 141-160.

⁵⁴ Hobsbawm sostiene “por «tradición inventada» una serie de prácticas, normalmente gobernadas por unas reglas aceptadas explícita o tácitamente, y un ritual de naturaleza simbólica que intentan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, intentan establecer continuidad con un pasado histórico adecuado. (...) No obstante, con referencia a un pasado histórico, la peculiaridad de las tradiciones «inventadas» es que la continuidad con el pasado es en cierta manera ficticia. Son respuestas a situaciones nuevas que toman la forma de referencia a situaciones viejas, o que establecen un pasado propio mediante una repetición casi obligatoria. Es el contraste entre el cambio y la innovación constantes del mundo moderno y el intento de estructurar al menos algunas partes de la vida social de este mundo, de manera que parezcan invariables e inalterables, lo que hace que la «invención de la tradición» sea tan interesante para los historiadores de los dos últimos siglos”. (En la introducción de la publicación de E.J. Hobsbawm y T. Ranger (Eds.): *L’invent de la tradició*, Eumo Editorial, Vic, pp. 13-14).

⁵⁵ I.F. Goodson: “Perspectivas construccionistas en el estudio del currículum”, *Historia del currículum...*, 1995, p. 188.

⁵⁶ *Ibidem*.

"En este sentido, la formación del currículum puede verse como un proceso de invento de la tradición. De hecho, este lenguaje se emplea a menudo cuando las «disciplinas tradicionales» o las «asignaturas tradicionales» se yuxtaponen a alguna innovación de tópicos integrados o centrados alrededor del niño y la niña. La cuestión, sin embargo, es que el currículum escrito, ya sea en forma de cursos de estudio, de programas, de guías o de libros de texto, es un ejemplo supremo de invención de la tradición; pero, como sucede con toda tradición, no se trata de un elemento dado que aparece de repente y para siempre, sino de algo que tiene que ser defendido y en donde las mistificaciones se tienen que construir y reconstruir en el transcurso del tiempo. Dicho en otras palabras más sencillas, cuando los teóricos del currículum ignoran sustancialmente la historia y la construcción social del currículum, facilitan la mistificación y reproducción de la forma y el contenido del currículum «tradicional»".

I.F. Goodson: "Perspectivas construccionistas en el estudio del currículum", *Historia del currículum...*, 1995, p. 194.

Historias de vida de los profesores: la producción de narrativas de la acción sobre el cambio en la educación a través de genealogías contextuales

La triple finalidad que Goodson sostiene para la teoría curricular, explicitada al inicio del subapartado anterior, se fundamenta en el desarrollo de una renovada historiografía y en el construccionismo social, que le permiten comprender e investigar la producción socio-histórica del currículum. Al adoptar una concepción del "currículum como conflicto social", Goodson se aleja de un marco de investigación rígido que no le permitiría estudiar el cambio en la educación. Desde este punto de vista, una perspectiva democratizadora en la investigación del currículum, debe romper con la historia de las instituciones y la historia de la legislación, como formas de aproximarse a las escuelas desde arriba y optar por hacer visibles las voces de los

profesores, a través de las narraciones de identidad y las historias de vida⁵⁷. En esta línea, se acostumbra a destacar que Goodson es uno de los investigadores que ha contribuido a la construcción del currículum como texto biográfico y autobiográfico, a partir de sus estudios mediante historias de vida del profesorado, en los que también incorpora la exploración de la relación entre currículum preactivo y activo⁵⁸:

"En una fecha temprana, 1981, Ivor F. Goodson (1981) promovía el uso de la historia de vida como recurso y método para el estudio de la escolarización. Como historia de vida, Goodson vio un «modelo dinámico de cómo los programas, la pedagogía, la financiación, los recursos, la selección, la economía, está todo interrelacionado» (p. 176) (...). Diez años después, en un libro escrito con Rob Walker, Goodson (1991) refuerza su entusiasmo por la historia de vida y la narrativa en el camino de la investigación educativa. El uso de la historia de vida y de la narrativa constituiría una reconceptualización fundamental de la investigación educativa, investigación que después expresaría la «voz del profesor» (p. 139). Lo que es central en la investigación educativa es la importancia de comunicar la voz del profesor, tanto que fuera "escuchada fuertemente, escuchada articuladamente" (1991, p. 139). Este trabajo se constituiría sobre la idea del «profesor como investigador», especialmente con aquella frase que fue elaborada por John Elliott y Clem Adelman durante 1973-1975 en la Universidad de East Anglia (U.K.)".

Pinar et al.: *Understanding Curriculum...*, 1995, p. 563.

Este interés por las historias de vida como estrategia de investigación aparece en los escritos de Goodson en la misma época que se empiezan a publicar sus primeros textos sobre historias del currículum y de las materias escolares. Por otra parte, el propio Goodson nos remite de nuevo al congreso anual de la NSE que tuvo lugar en el *St. Hilda's College*, en esta ocasión en 1983, al que asistieron numerosos investigadores norteamericanos y europeos, como uno de los espacios de discusión en los que "se trató el tema de la vida del profesora-

⁵⁷ Con respecto a este tema, A. Hargreaves, con quien Goodson ha colaborado en diversas ocasiones manifiesta lo siguiente: "Todas las voces de los profesores merecen ser escuchadas, independientemente de como puedan ser de marginales o pasadas de moda. En consecuencia, creo que la práctica de la investigación educativa debería continuar otorgando una importante prioridad a escuchar, representar y patrocinar la voz del profesor" ("En relación a la veu", *Transversal*, nº 11 (2000), pp. 58-59).

⁵⁸ Pinar et al.: *Understanding Curriculum...*, 1995.

do”⁵⁹. Nos recuerda que de este encuentro salió otra publicación, *Teachers’ Lives and Careers*, que Goodson editó junto con Stephen J. Ball (The Falmer Press, Londres y Filadelfia, 1985), donde ya se recogían las fases por las que había pasado la investigación sobre el profesorado en el Reino Unido hasta ese momento. Desde principios de los años ochenta hasta la actualidad, Goodson ha publicado varios libros que ilustran la perspectiva de investigación de la profesión docente mediante historias de vida, tales como el texto, ya mencionado en la cita anterior, titulado *Biography, Identity and Schooling*, que Goodson escribió junto con Rob Walker (The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1991), con quien había coincidido en el Institute of Education y que, posteriormente, volvería a reencontrar en CARE; *Teachers’ Professional Lives*, editado junto con Andy Hargreaves (The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1996); el capítulo titulado “Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher’s Life and Work” publicado en la compilación de William Pinar, *Curriculum. Toward New Identities* (Garland Publishing, Nueva York y Londres, 1998); los tres volúmenes de *La enseñanza de los profesores*, editados junto con B.J. Biddle y T.L. Good (Paidós, Barcelona, 2000), e *Historias de vida del profesorado* (Octaedro-EUB, Barcelona, 2004). Como veremos, desde una perspectiva de investigación histórica, en ocasiones, Goodson analiza un periodo concreto en el desarrollo curricular de los profesores para detectar los momentos de cambio en el currículum a través de sus biografías, ya que considera que “estudiar las vidas de los profesores y su trabajo como una construcción social nos proporciona unas valiosas lentes para mirar los nuevos movimientos de reestructuración y de refor-

ma de la escolarización”⁶⁰. Metodológicamente, Goodson establece una clara distinción entre la realización de “relatos de vida” y la perspectiva de estudio del currículum mediante “historias de vida”⁶¹:

“El relato de vida comprende la narración de la persona sobre su vida (muy a menudo comunicada oralmente) en un momento particular en el tiempo. La historia de vida complementa el relato de vida con datos dibujados por las narraciones de otras personas, registros oficiales y transcripciones, y un abanico de documentación histórica. Los datos, pues, son distintos pero sobretodo lo son las aspiraciones del relato de vida y de la historia de vida. En el primer caso, la intención es comprender el punto de vista de las personas y la narración de su vida, la historia que él/ella nos cuenta sobre su vida. (...) En la historia de vida, la intención es comprender los patrones de relaciones sociales, interacciones y construcciones en los cuales las vidas están inmersas. La historia de vida promueve la pregunta sobre si los asuntos privados son también temas públicos. El relato de vida individualiza y personaliza; la historia de vida contextualiza y politiza.(...) Si nos desplazamos desde los relatos de vida hacia las historias de vida nos movemos desde una narración singular para incluir otras fuentes documentales y testimonios orales”.

I. F. Goodson: “Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher’s Life and Work”, en W.F. Pinar (Ed.): *Curriculum. Toward New Identities*, Garland Publishing, Nueva York y Londres, 1998, p. 11.

Esta distinción entre relatos e historias de vida en el programa de investigación de Goodson tiene que ver con su opción política de vincular el estudio de la subjetividad con una teoría del contexto: “El peligro de centrarse en el conocimiento práctico y personal es el de romper el vínculo con el conocimiento teórico y contextual. Sólo si enlazamos estos nuevos modos de investigación con narrativas más amplias sobre el cambio social y la globalización, el saber docente devendrá plenamente generador y eficaz, social y políticamente”⁶².

⁵⁹ I.F. Goodson: *Historias de vida del profesorado*, Octaedro-EUB, Barcelona, 2004, p. 28.

⁶⁰ I. F. Goodson: “Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher’s Life and Work”..., 1998, p. 14.

⁶¹ En esta cita se han mantenido los matices que proporciona la lengua inglesa; de este modo, he traducido los términos: “life stories” como “relatos de vida”; y “life histories” como “historias de vida”. Otras referencias a esta distinción se encuentran en castellano en “El estudio de las vidas del profesorado”, *Historias de vida del profesorado*, Octaedro-EUB, Barcelona, 2004, pp. 306-307.

⁶² I.F. Goodson: *Historias de vida del profesorado...*, 2004, pp. 30-31.

Por esta razón, este investigador propone que la investigación de las vidas del profesorado no puede ser sólo una “narración de la acción” sino que ésta debe colocarse “dentro de una teoría del contexto” –tal como sugirió Stenhouse–, o en palabras del propio Goodson, debe ser también “una historia o genealogía del contexto”⁶³. Entre las ventajas que este tipo de investigación proporciona al estudio del cambio en el currículo y las reformas educativas, Goodson sostiene que el tipo de interpretaciones que emergen del intercambio entre el investigador y el profesor están basadas en la colaboración; sirven para estudiar los fenómenos contemporáneos como algo complejo y nos aportan datos que contestan la imposición desde arriba; aumentan la visibilidad y las oportunidades de recuperar la voz de los docentes, y lo que es más importante, de comprender y transformar la enseñanza a partir de sus localizaciones, y permiten “generar una contracultura que oponga resistencia a la tendencia de «devolver al profesorado a las sombras», una contracultura basada en un modo de investigación que por encima de todo tenga en cuenta a los profesores y profesoras y se plantee como objetivo escuchar «la voz del docente»”, con el fin de reconceptualizar las metas de la investigación educativa y de autorizar a sus protagonistas⁶⁴. Entre los mayores peligros de este tipo de investigación, Goodson reconoce que se encuentra la potenciación de los mecanismos de vigilancia y colonización de las vidas y trabajos de los docentes; y, un uso perverso de la información que nos proporcionan las biografías profesionales de los docentes. La

procedencia de los datos en la investigación mediante historias de vida es diversa⁶⁵ y su tratamiento por parte del académico debería basarse en el respeto a los criterios de confidencialidad y validación de los profesores participantes. Debido a que éste es un tema que preocupa a muchos investigadores interesados en las historias de vida, ello ha conducido, a menudo, a una profunda reflexión sobre las dimensiones metodológicas y éticas de este tipo de estudios, lo que ha posibilitado analizar los límites y las relaciones de poder entre los investigadores y los sujetos de estudio; criticar cómo se construyen los textos de investigación, e incluso, narrar el proceso y los intercambios durante el estudio, los distintos puntos de vista, como aspectos importantes del tipo de conocimiento que contribuye a generar la investigación:

“Al centrar nuestros estudios en las historias de vida y la labor docentes dentro de estos contextos tan controlados institucionalmente, nuestra intención, lejos de buscar un «cierre» académico, es, por el contrario, la de crear espacios vitales para la reflexión y el comentario. Este tipo de trabajo tiene como objetivo desarrollar nuestras estrategias para que los docentes analicen y reflexionen sobre su vida y su labor profesional de tal modo que puedan dar respuestas más profundas y poderosas frente al mundo socialmente construido de la educación”.

I.F. Goodson: *Historias de vida del profesorado...*, 2004, p. 39.

Los textos de los investigadores que se incluyen en *Historias de vida del profesorado* y en los tres volúmenes de *La enseñanza y los profesores*, son excelentes ejemplos de este tipo de estudios de investigación mediante historias de vida, un tipo de trabajos que

⁶³ I.F. Goodson: *Historias de vida del profesorado...*, 2004, p. 50 y p. 303.

⁶⁴ Goodson reproduce en *Historias de vida del profesorado...*, 2004, p. 55, una cita de un texto previo titulado “Sponsoring the Teacher’s Voice: Teachers’ Lives and Teacher Development”, publicado en A. Hargreaves y M.G. Fullan (Eds.): *Understanding Teacher Development*, Cassell, Londres, 1992.

⁶⁵ Goodson nos proporciona un listado de algunas de las fuentes de procedencia de los datos en el desarrollo de investigaciones mediante historias de vida. Así, se refiere a los relatos sobre la experiencia vital y la trayectoria anterior del profesor, su estilo de vida personal y profesional, el ciclo vital o la carrera docente, los estadios en su trayectoria profesional, los momentos críticos y el vínculo entre la historia personal y contextual a través del tiempo (I.F. Goodson: *Historias de vida del profesorado...*, 2004, pp. 307-308).

puede ser muy útil en nuestro contexto⁶⁶. La variedad de estos textos, que reflejan la gran diversidad de opciones en la selección del objeto y las preguntas de la investigación, las metodologías, las formas de escritura y las posiciones de los sujetos en el proceso de interpretación, ilustran la orientación de las tendencias internacionales en la investigación mediante historias de vida. Estas tendencias, sobre las cuales reflexionan el propio Goodson y también el amplio grupo de colaboradores que participa con sus escritos en las dos publicaciones, muestran un abanico de investigaciones que se están llevando a cabo desde perspectivas muy diferentes. De esta forma, constituyen un posible mapa de investigaciones contemporáneas sobre la enseñanza y la formación docente, que abarcan desde el paradigma clásico de las historias de vida, la historia oral, los estudios de caso sociales, la investigación basada en el saber profesional y micropolítico del docente, la perspectiva feminista, la autobiografía colaborativa, el estudio de la innovación y la transformación de la enseñanza, etc. Dentro del marco que nos ofrecen estas diferentes tendencias y las posibilidades que he señalado en torno a la indagación mediante historias de vida, es importante subrayar que Goodson suele realizar investigaciones históricas para estudiar el cambio y las reformas educativas a través de las biografías personales y profesionales de los docentes, debido a que, en su opinión:

“Muchas de las teorías del cambio y de las reformas escolares que se dan en la actualidad parten de la idea de que puesto que no todo va bien en las escuelas (cierto) sólo las reformas y los cambios pueden arreglar la situación (falso). Se tiene la idea de que una enunciación clara de los objetivos, apoyada por una batería de tests, acompañada de estrategias de evaluación y asegurada mediante un conjunto de incentivos económicos y retribuciones según resultados, producirá de forma inmediata una mejora en el nivel de las escuelas. Se sitúa al profesor o profesora como un elemento clave de este sistema de instrucción, pero lo que se acentúan son los aspectos técnicos de la profesión por delante de la biografía profesional, es decir los objetivos y compromisos personales en los que se basa el sentido de vocación y profesionalidad del profesorado. Puede que estemos exagerando este elemento de tecnificación creciente, que dista mucho de ser universal, y también puede que pongamos demasiado énfasis en el ataque contra el sentido de vocación del profesorado. Sin embargo, lo que es irrefutable es el poco trabajo realizado sobre la «personalidad de cambio». Muy pocas reformas escolares y teorías de cambio promulgadas han planteado el papel del desarrollo personal como una pieza central de dicho proceso. Por el contrario, los cambios se han planteado como si se creyera que éstos iban a producirse a pesar de los objetivos y creencias personales de los profesores y profesoras. Demasiado a menudo se ha visto en la «personalidad de cambio» una «piedra en el camino» de la reforma real en lugar de una «piedra fundamental»”.

I.F. Goodson: “Cambio y biografía profesional”, *Simposi itineraris de canvi en l'educació*, Barcelona 15 y 16 de marzo, 2001, p.1.

La mayoría de trabajos de investigación que Goodson lleva a cabo en la actualidad se fundamentan en esta idea de que ignorar la “personalidad del cambio” en los procesos de reforma educativa “puede ser enormemente peligroso”. Por ejemplo, ello se

⁶⁶ En el prólogo de la edición en castellano de *Historias de vida del profesorado*, elaborado por Fernando Hernández y que lleva por título “Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación del saber pedagógico”, este autor establece un mapa de tendencias de las investigaciones basadas en las historias de los profesores en nuestro país, entre las que distingue: (I) narraciones de profesores sobre su experiencia personal; (II) investigaciones en torno a profesores, de manera especial, relacionadas con estudios de caso o investigaciones etnográfica, y (III), historias de vida de profesores, con la finalidad de comprender trayectorias profesionales vinculadas a determinadas áreas del currículum o periodos históricos (Octaedro-EUB, Barcelona, 2004, pp. 9-26). En el prefacio que el propio Goodson escribió para esta edición, también se sugiere que: “Los estudios sobre la vida del profesorado en España pueden ofrecernos la posibilidad de ver al sujeto en relación con la historia de su tiempo, es decir la intersección entre la historia de vida y la historia de la sociedad, iluminando las opciones y contingencias que se abren ante el individuo. Las «historias de vida» de las escuelas, de los sujetos y de la profesión docente nos proporcionarían información de vital importancia sobre el trasfondo contextual en este respecto. Por consiguiente, el foco inicial en las vidas del profesorado ayudaría a reconceptualizar nuestros estudios sobre el sistema educativo de manera fundamental (véase Goodson, 1991; Goodson y Sikes, 2001)” (I.F. Goodson: *Historias de vida del profesorado...*, 2004, pp. 40 y 41).

pone de manifiesto cuando interpreta la sustitución, generalizada en las escuelas de Gran Bretaña, de los “viejos profesionales” de la educación –cuya identidad profesional se construye en torno a una vocación y una preocupación–, por los “nuevos profesionales” –que perciben la enseñanza como un trabajo técnico. Desde su punto de vista, este hecho puede llegar a ser un problema por tres razones: (I) la pérdida de memoria en la comunidad implica ignorar las experiencias y conocimientos acumulados de los profesionales, como producto tanto de los procesos de jubilación anticipada como a partir de los cambios drásticos que imponen algunas reformas que no tienen en cuenta a los docentes; (II) la desaparición del papel de los mayores como orientadores y su rápida sustitución –además de asumir que bajo el nuevo modelo el docente realiza un trabajo sin más, como cualquier otro– no facilita la transmisión de esas “capas de conocimiento incalculables adquiridas a lo largo de años de experiencia”, y (III), la selección y continuidad del profesorado, dominada por la precarización que media en la construcción de la identidad de los nuevos profesionales, no permite ver que sus principales dificultades no distan tanto de las que se encontraron los viejos profesionales. Sus expectativas en torno a un trabajo que perciben como limitado en términos de creatividad e inventiva y que no se puede ejercer en la práctica, genera procesos similares de desencanto y frustración como los que había vivido el colectivo anterior⁶⁷.

Para finalizar este artículo, quiero abordar algunos aspectos que emergen de la ocupación actual de Ivor Goodson en el campo de la investigación sobre la enseñanza. En la introducción a *Learning, Curriculum and Life History*⁶⁸, este autor explica la complejidad de la colección de textos que se incluyen en esta publicación que “tiende a funcionar hacia atrás de varias formas desde mi trabajo actual en las historias de vida, la vida profesional y el trabajo, y las políticas de vida; pero para contrarrestar este presentismo también intenta funcionar en el sentido opuesto siguiendo la cronología de las preocupaciones académicas sobre el aprendizaje, la pedagogía y el currículum hasta concluir en la actualidad”⁶⁹. Respecto a los proyectos de investigación en los que ha participado recientemente, Goodson destaca el trabajo que llevó a cabo durante cinco años en el proyecto “Change Over Time” (1998-2003), financiado por la Fundación Spencer, completando un conjunto de ensayos y libros que reúnen una serie de estudios sobre profesionalización e historias de vida. Una tarea que desarrolló mientras trabajaba en la Universidad de Western Ontario y en la Warner Graduate School de la Universidad de Rochester en el Estado de Nueva York. Posteriormente, ya de regreso al Reino Unido, Goodson quería escribir varios libros que recogieran su pensamiento sobre la educación, una tarea que se ha visto reforzada por el desarrollo de dos nuevos proyectos de investigación. El primero es un proyecto que forma parte del Programa de

⁶⁷ I.F. Goodson: “Cambio y biografía profesional”, *Simposi itineraris de canvi en l'educació*, Barcelona 15 y 16 de marzo, 2001

⁶⁸ Esta publicación, que en inglés se titula *Learning, Curriculum and Life History: Selected Works by I.F. Goodson* (Routledge, Londres, 2005), va tener una versión en castellano de la editorial Octaedro, que ya ha contribuido a difundir dos de sus libros anteriores. Para la elaboración de este artículo y del texto de la conversación, he tenido acceso a algunas partes del manuscrito original. En el índice de la versión inglesa, se puede ver la inclusión de más de veinte capítulos en los que se recoge la trayectoria de Goodson a lo largo de sus treinta años como investigador, además de una introducción autobiográfica. De este modo, se publican trabajos que ya conocemos y textos que no gozan aún de una traducción al castellano. En síntesis, permite comprender la historia de Goodson como investigador y su localización actual en los discursos postcríticos del currículum que percibe de forma interrelacionada con la investigación mediante historias de vida. Además, también incluye textos que recogen los resultados de sus investigaciones más recientes. En la conversación que mantuvimos y que se transcribe a continuación, Goodson abordó muchas de las cuestiones que aparecen en este libro.

⁶⁹ *Learning, Curriculum and Life History*, manuscrito, p. 2.

Enseñanza y Aprendizaje del gobierno británico, financiado por el Consejo de investigación social y económica, y que lleva por título "Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-Course" (2003-2008). Este estudio pretende comprender el aprendizaje en una diversidad de medios a través del curso de la vida y emplea las historias de vida como metodología para recoger sus datos. El segundo proyecto de investigación está financiado por la Unión Europea para analizar el "Conocimiento profesional" (2004-2008) en ocho países distintos, entre los que se incluye España, y se basa también en la realización de historias de vida de los profesionales de la enseñanza y la enfermería. En 1996, Goodson obtuvo una cátedra de educación en CARE, que después dejó para proseguir su carrera en las universidades de Cambridge y Brighton, donde permanece. En la actualidad, orienta su trabajo en el campo de la investigación sobre la enseñanza, a partir de potenciar los vínculos entre el estudio de las historias del currículum y las historias de vida para desarrollar comprensiones poderosas sobre el cambio educativo. En este marco, aparecen nuevas preocupaciones teóricas, políticas y metodológicas, como por ejemplo, su interés por investigar los contextos locales mediante la producción de narrativas docentes para analizar la contestación a los movimientos globales y, de este modo, explorar lo que ha denominado "el momento y las luchas por la mediación y la refracción", que, desde su punto de vista, deberían requerir toda nuestra atención como investigadores, ya que sustituyen a los procesos de dominación. Estas y otras conceptualizaciones, que constituyen el andamiaje de sus teorías sobre el cambio en la educación, van a ser abordadas ampliamente por el propio Goodson en la conversación que se publica en este mismo número.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

A continuación, el lector podrá consultar una selección de la obra de Ivor F. Goodson, que se ha realizado respetando la ordenación cronológica y que incluye libros, capítulos de

libros, artículos, entrevistas y alguna ponencia. En primer lugar, se presenta la referencia de la bibliografía que se puede encontrar en castellano, y en el caso de los libros, se incluye también la referencia del título en inglés y los datos de la edición original. En segundo lugar, el lector verá la referencia de las publicaciones en inglés, que no tienen traducción al castellano, y que constatan el vasto conjunto de la obra de este autor e ilustran las distintas etapas en su trayectoria como investigador. Algunas de estas publicaciones se pueden hallar en su traducción al portugués, pero debido a que la lista es extensa, no ha sido posible incluirlas aquí. Se ha priorizado, en especial, la información que puede ser de utilidad en nuestro contexto, la referencia a las obras que contienen contribuciones a destacar del conjunto de su carrera y las publicaciones más recientes, que recogen el trabajo actual de Ivor F. Goodson.

Publicaciones en castellano

- "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum", *Revista de Educación*, nº 295, agosto, 1991, pp. 7-37.
- "Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza", con I. Dowbiggin, en S.J. Ball (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid, 1993.
- *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.
- "Materias escolares y la construcción del currículum: Texto y contexto", en J.G. Mínguez y M. Beas (Eds.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, Proyecto Sur de Ediciones S.A.L., Granada, 1995, pp. 183-199.
- "Contar cuentos", con R. Walker, en H. McEwan y K. Egan (Comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1998.
- *La crisis del cambio curricular*, monografía, con N. Grimaldi, Universidad de Córdoba, Argentina, 1999.
- "El profesional regido por principios", *Perspectivas*, vol. XXX, nº 2 (junio, 2000), pp. 197-205.
- *El cambio en el currículum*, Octaedro, Barcelona, 2000 [*The Changing Curriculum*, Peter Lang Publishing, Londres, 1997].
- *La enseñanza de los profesores I. La profesión de enseñar*, con B.J. Biddle y T.L. Good (Eds.),

- Paidós, Barcelona, 2000 [*International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1997].
- *La enseñanza de los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, con B.J. Biddle y T.L. Good (Eds.), Paidós, Barcelona, 2000 [*International Handbook of Teachers...*, 1997].
 - *La enseñanza de los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, con B.J. Biddle y T.L. Good (Eds.), Paidós, 2000 [*International Handbook of Teachers...*, 1997].
 - “Recuperar el poder docente”, con F. Hernández, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, Barcelona, octubre, 2000, pp. 44-49.
 - “Entrevista: Ivor Goodson y la teoría del currículum”, *La revista del IICE*, Miño y Dávila, vol. IX, nº 17 (diciembre, 2000), pp. 53-61.
 - “Cambio y biografía profesional”, *Actas del Simposi itineraris de canvi en l’educació*, Barcelona 15 y 16 de marzo, 2001.
 - “Entrevista con Ivor Goodson: un currículum para una sociedad democrática y plural”, con A. Bosco Paniagua, *Kikiriki*, nº 62-63 (2001), pp. 25-30.
 - “De la historia al futuro: Nuevas cadenas de cambio”, entrevista, *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación U.N.C.*, vol. 2, nº 2 y 3, Córdoba, Argentina, septiembre, 2002, pp. 9-17.
 - “La personalidad de las reformas”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319 (diciembre, 2002), pp. 34-37.
 - “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. III, nº 19 (septiembre-diciembre, 2003).
 - *Estudio del currículum: Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003 [*Studying Curriculum. Cases and Methods*, Open University Press, Buckingham, 1994].
 - *Historias de vida del profesorado*, (Ed.), Octaedro-EUB, Barcelona, 2004 [*Studying Teachers’ Lives*, Routledge, Londres, 1992].
 - (En prensa) Octaedro, Barcelona, traducción al castellano de *Learning, Curriculum and Life History: Selected Works by I.F. Goodson*, Routledge, Londres, 2005.
 - *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*, The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1983 [Segunda edición 1987; tercera edición con prólogo de P. McLaren 1993].
 - “Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, nº 4 (1983b), pp. 391-408.
 - “Defining and Defending the Subjects: Geography versus Environmental Studies”, en M. Hammersley y A. Hargreaves (Eds.): *Curriculum practice: Some Sociological Case Studies*, The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1983.
 - *Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies*, con S.J. Ball (Eds.), The Falmer Press, London, New York y Philadelphia, 1984.
 - *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*, The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1985.
 - *Teachers’ Lives and Careers*, con S.J. Ball (Eds.), The Falmer Press, Londres y Filadelfia, 1985.
 - *International Perspectives in Curriculum History*, (Ed.), Croom Helm, Londres, Sidney y Dover, 1987.
 - *The Making of Curriculum. Collected Essays*, The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1988.
 - *Re-Interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*, con G. Milburn; R.J. Clark (Eds.), Althouse Press y The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1989.
 - “Curriculum Reform and Curriculum Theory: a Case of Historical Amnesia”. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, nº 2 (Julio 1989), pp. 131-141.
 - *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*, con R. Walker, The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1991.
 - “Sponsoring the Teacher’s Voice: Teachers’ Lives and Teacher Development”, en A. Hargreaves y M.G. Fullan (Eds.): *Understanding Teacher Development*, Cassell, Londres, 1992.
 - “3rd Annual Western Lecture in Art Education”, *Journal of Ontario Society for Education through Art*, nº 22 (1993), pp. 17-25.
 - *Studying School Subjects. A Guide*, con C.J. Marsh, The Falmer Press, Londres y Washington D.C., 1996.
 - *Teachers’ Professional Lives*, con A. Hargreaves (Eds.), The Falmer Press, Londres, Nueva York y Filadelfia, 1996.
 - “The Educational Researcher as a Public Intellectual”, Lawrence Stenhouse Lecture. Texto presentado en la *British Educational Research Association (BERA)*, 1997.

Publicaciones en inglés

- “Becoming an Academic Subject; Patterns of Explanation and Evolution”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, nº 2 (1981), pp. 163-80.
- *Life History and the Study of Schooling*, *Interchange*, vol. 11, nº4 (1981b).

- “«Trendy Theory» and Teacher Professionalism”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 27, nº 1 (1997).
- “Patterns of Curriculum Change”, en A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.): *International Handbook of Educational Change*, vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1998.
- “Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher’s Life and Work”, en W.F. Pinar (Ed.): *Curriculum. Toward New Identities*, Garland Publishing, Nueva York y Londres, 1998.
- *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*, con C.J. Anstead y J.M. Mangan, The Falmer Press, Londres y Washington D.C., 1998.
- “Representing Teachers”, en M. Hammersley (Ed.): *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, The Falmer Press, Londres, 1999.
- “Professional Knowledge and the Teacher’s Life and Work”, en C. Day et al. (Eds.): *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*, The Falmer Press, Londres, 2000.
- *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*, con P.J. Sikes, Open University Press, Buckingham y Filadelfia, 2001.
- *Cyber Spaces/Social Spaces: Culture Clash in Computerized Classrooms*, con M. Knobel; C. Lankshear y M. Mangan, Palgrave, Macmillan, 2002.
- *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in Education and Change*, Open University Press, Maidenhead y Filadelfia, 2003.
- *Life History and Professional Development: Stories of Teachers’ Life and Work*, con U. Numan, Studentlitteratur, Lund, 2003.
- *Social Geographies of Educational Change*, con F. Hernández (Eds.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2004.