

Ausencias relevantes en la teoría del currículum

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València
España

Citación: Martínez Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, 100, 1-10. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>

Resumen: Se señalan en el artículo algunas ausencias significativas sobre el modo en que la teoría se ha venido enfrentando al currículum, con especial énfasis sobre lo ocurrido en el contexto español. La historia política del currículum, la mirada desde estudios culturales, la producción de los regímenes de verdad en el currículum, la falta de problematización de las narrativas modernas que inspiran e impregnan la producción curricular o la oportunidad de considerar la ciudad como currículum son algunos de los aspectos que se comentan.

Palabras clave: “Teoría del currículum”; “profesionalidad docente”; “investigación educativa”; “reformas curriculares”; “política educativa”.

Relevant absences in curriculum theory

Abstract: Some significant absences are pointed out in the article about the way in which the theory has been confronting the curriculum, with special emphasis on what happened in the Spanish context. The political history of the curriculum, the look from cultural studies, the production of the regimes of truth in the curriculum, the lack of problematization of the modern narratives that inspire and impregnate the curriculum production or the opportunity to consider the city as a curriculum are some of the aspects that are discussed.

Key words: “Curriculum theory”; “teaching professionalism”; “educational research”; “curricular reforms”; “educational policy”.

Des manques notables dans la théorie du curriculum

Resumè: Certaines absences importantes sont signalées dans l'article sur la manière dont la théorie a confronté le curriculum, avec un accent particulier sur ce qui s'est passé dans le contexte espagnol. L'histoire politique du curriculum, le regard des études culturelles, la production des régimes de vérité dans le curriculum, le manque de problématisation des récits modernes qui inspirent et imprègnent la production du curriculum ou la possibilité de considérer la ville comme un curriculum sont quelques-uns des aspects qui sont discutés.

Mots-clés: “Théorie du curriculum”; “professionnalisme de l'enseignement”; “recherche pédagogique”; “réformes curriculaires”; “politique éducative”.

Introducción

“Todo lo que tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Inicio. Escribíamos cancioneros de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Construíamos el Pórtico de la Gloria. Plantábamos las patatas que habían venido de América. Y a América emigrábamos cuando llegó la peste de la patata” (Rivas, 1996, p. 23).

Siempre he creído que ocuparnos del currículum, de su teoría, su diseño y su desarrollo, era una forma de ocuparnos también del desarrollo profesional docente, y ocuparnos de ambas cosas, poner en relación currículum y profesionalidad docente, era abrir un campo de investigación donde la pregunta radical era qué hacemos en las escuelas para que el cambio y la mejora que proponemos actúen en la dirección de la transformación social.

Desde mediados de los años 70 del pasado siglo el currículum fue recibiendo un creciente interés académico y alguna atención reformista en las políticas educativas, aunque con escasas modificaciones sustanciales en su implementación práctica en el aula, y, desde luego, no parece que ese vínculo entre profesionalidad docente e investigación del currículum forme parte ahora mismo de las preocupaciones actuales de los y las profesionales de la enseñanza. Parece que a pesar de aquel creciente interés académico y las diferentes reformas educativas puestas en marcha, el currículum escolar sigue anclado en la inmovilista tradición de la pedagogía escolástica.

Aunque se impulsaron debates significativos para la estructura del currículum, como por ejemplo la defensa de las disciplinas académicas tradicionales como el principal elemento organizativo del currículum, frente a quienes abogaron por su modificación e incluso su reemplazo por otros elementos organizativos más centrados en la experiencia y vida cotidiana de los niños y niñas, la situación ya muy iniciado el siglo XXI es que el debate sobre el currículum prácticamente ha desaparecido en la discusión sobre las reformas en la actualidad. O lo que es peor, la cuestión acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas y cómo debe enseñarse, ha quedado atrás con respecto a la preocupación por los resultados y estándares. Esta no es una situación exclusiva del contexto

español, pues como muestran estudios como el de Barry M. Franklin y Carla C. Johnson (2006), que reconstruyen una historia social del currículum, los conflictos por las reformas curriculares tienen una proyección internacional y también en otros países (EE.UU., Canadá, Reino Unido, ...) se han producido situaciones similares dando un giro hacia los estándares de aprendizaje.

En el contexto español, desde el ámbito académico se ha venido produciendo una extensa bibliografía, pero destacaré aquí el libro *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Gimeno Sacristán, 1988), que, junto a *Investigación y desarrollo del currículum* (Stenhouse, 1984), *Ideología y currículum* (Apple, 1986), *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción* (Kemmis, 1988), *Teoría del currículum y escolarización* (Lundgren, 1992) y *Espacios de identidad* (Tadeu da Silva, 2001), conformaron un marco analítico y reflexivo muy potente desde el que pudimos profundizar en la complejidad conceptual del currículum, entendiéndolo como una construcción social y cultural, por tanto profundamente controvertida que, sin embargo, pretendía pasar por una construcción técnica que reducía sus problemas y soluciones a un debate teórico y práctico de carácter exclusivamente técnico. Debo decir que a los efectos de este artículo y amparado en el entramado bibliográfico y conceptual citado, entiendo el currículum como el conjunto de oportunidades de aprendizaje con que se encuentran los y las estudiantes en el medio ambiente escolar, considerando que la definición y articulación de esos aprendizajes implica complejos procesos de decisiones políticas, sociales y culturales. Entiendo, por tanto, que el currículum constituye un artefacto cultural de considerable importancia estratégica en los procesos de producción y divulgación de significados sobre el mundo.

Desde el reconocimiento de su relevancia estratégica se abrieron debates y reflexiones. Señalo algunas: el debate sobre la ideología que se transmite, preguntándose sobre qué intereses y hacia qué beneficios se construye la selección cultural; la denuncia de las culturas que se olvidan o se silencian en las prescripciones curriculares; la ya anteriormente apuntada discusión sobre la estructura disciplinar y la jerarquización del conocimiento; o la crítica a la concreción del modelo curricular disciplinar en el omnipresente libro de texto. Se ha cuestionado también la epistemología esencialista como un modo de domesticar el currículum, entendiéndolo que lo que se enseña en las escuelas no tiene por qué responder a una idea única, una verdad exclusiva, universal, esencial, de lo que es conocimiento socialmente relevante.

Sin embargo, mi intención en este artículo no es tanto recuperar problemáticas silenciadas u olvidadas sino incorporar a la memoria sobre lo discutido en el currículum cuestiones que todavía quedaron ausentes en ese debate o discusión.

Las ausencias en la construcción de la teoría curricular

Si la teoría es un modo de decir, y ese modo de decir interpreta realidades y conforma prácticas, el modo en que la teoría se ha venido enfrentando al currículum, en cualquier caso siempre local y situada, en el dominio particular del contexto español viene enfrentándose con algunas ausencias significativas.

En un artículo de Alves y Martínez Bonafé (2009) analizábamos de qué se habla y de qué se deja de hablar al referirnos al currículum, en aquel caso estudiando el extenso y complejo fondo documental de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Recupero parte de aquel guion para comentar algunas de esas ausencias, advirtiendo que podremos encontrar matices a algunas de las ausencias aquí reveladas. Hay en nuestro contexto estudios y publicaciones en los que se encuentran elementos que señalaremos como ausencias. Sin embargo, más allá de los matices concretos, lo que aquí se pretende señalar es la ausencia como actividad discursiva. Es decir, qué es aquello que actúa como no-currículum, y qué es lo que silencia las transgresiones a un modelo tradicional de currículum

haciéndolas inexistentes, qué naturaliza el no abordaje de problemáticas curriculares que, sin embargo, están ya presentes en un sector de la investigación educativa relacionada con los estudios culturales y los análisis postestructurales en pedagogía.

La primera ausencia significativa tiene que ver con estudios que muestren la historia política del currículum en España. Si el currículum es constructor y portador de significados, me parecen necesarios los estudios que muestren la historia de los cambios y las permanencias en los contenidos, en las disciplinas que se prescriben, en las formas de organización del currículum, etc. En un excelente artículo sobre la problematización del currículum Jesús Romero señala:

Si la idea del currículum como un campo de batalla entre tradiciones rivales no es nueva, tampoco lo es la demanda de atención académica para su identificación, el trazado de su sociogénesis, la disección de sus divergencias, el rastreo de las estrategias seguidas por sus abogados al objeto de ganar cuotas de influencia e imponerse a las demás, el aquilatamiento del peso de estas herencias en las circunstancias presentes, o el esclarecimiento de sus implicaciones sociales, culturales, didácticas, etc. (Romero Morante, 2014, p. 5).

Este tipo de estudios puede mostrar los significados sobre el mundo y sobre las cosas del mundo, sobre las personas y los grupos culturales, que permanecen a lo largo del tiempo, y que están produciendo efectos de discriminación o jerarquización. Por poner un ejemplo de simbolización que impone visiones sobre la realidad social, a pesar de las diferentes reformas curriculares habidas en las últimas décadas, el tratamiento curricular del llamado descubrimiento de América ha permanecido intocable divulgando significados sobre una manera de entender el reparto del mundo o las relaciones entre sus culturas.

En nuestro contexto hay una considerable publicación de artículos y libros relacionados con la historia de la educación y la pedagogía en España, pero es una ausencia destacada la historicidad del currículum, tal como esto, en otros contextos, ha sido investigado por autores como Goodson, Pinar, Tadeu da Silva o Franklin y Johnson, entre otros. Estas investigaciones son importantes porque muestran la historia de la fabricación del currículum, con los conflictos, intereses y relaciones de poder que se ponen en juego, desvelando aquello que sitúa a unas disciplinas por encima de otras. En los estudios de Goodson (1995) por ejemplo, se muestra cómo y cuándo la Geografía pudo conquistar un espacio en el currículum. En nuestro caso, los saberes sobre sostenibilidad (o insostenibilidad en el marco del capitalismo) o sobre sexualidad luchan todavía por encontrar espacios curriculares reconocidos. Nos hemos enfrentado al autoritarismo en muchas de sus formas pedagógicas y sin embargo el currículum se sostiene sobre una forma incuestionable de credulidad con importantes efectos de dominación. El análisis y la comprensión de estas disputas por el espacio y el reconocimiento curricular es muy importante. Los profesores (y los estudiantes) podemos preguntarnos por qué se enseña lo que se enseña, cómo se ha construido como conocimiento lo que se enseña, por qué creemos que esto es lo más importante y no otra cosa, desarrollando una mirada más distanciada, cuestionadora y crítica sobre la propia disciplina.

La segunda ausencia destacada tiene que ver con la no incorporación en nuestro contexto de los estudios que han comprendido el currículum como un texto cultural, como una práctica de significación y como una práctica productiva. En la mayor parte de las publicaciones en el campo de la Didáctica se contempla la noción de cultura como algo estático, fijo, producto del esfuerzo humano, transmisible y heredado. Otras miradas sobre el currículum con base en los estudios culturales (Alves, 2012) problematizarían esta noción de cultura para verla como una práctica de significados cambiantes, como una producción viva creadora de subjetividades, siendo el lenguaje una forma privilegiada de constitución de la cultura. El currículum, entonces, sería explorado como espacio de representación de culturas en conflicto y de producción de significados sobre el mundo. Existe una extensa bibliografía sobre el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela, pero es una ausencia destacada la problematización curricular de esta noción de diversidad. La diversidad en

el currículum puede ser algo estático, alineado y ordenado, pero también una posibilidad para el diálogo, la ruptura, el cambio o la creación. Esta segunda posibilidad requiere problematizar la propia noción de currículum como encuadramiento y clasificación de una producción cultural fija y estable (Bernstein, 1974). Con el lenguaje, con las formas de hablar, de conceptualizar hechos, fenómenos, experiencias, se construye también desde el currículum un discurso, un sistema organizado de significados sobre la diversidad: las oposiciones binarias -blanco/negro, bueno/malo, normal/desviado, masculino/femenino, etc.- suelen mostrar un primer término privilegiado y designado como el término definitorio o como la norma del significado cultural. Los análisis sobre el libro de texto -relato único en el interior del aula- dan buena cuenta de los estereotipos y manipulaciones ideológicas con las que a menudo se niegan las múltiples formas de diversidad en nuestra vida cotidiana. Un relato único y homogeneizador pensado en clave de un supuesto sujeto varón, blanco, católico, payo, con trabajo, sin diversidades funcionales, con poder económico... Y la pregunta ausente al currículum como dispositivo cultural es si los saberes construidos contribuyen a la emancipación del ser humano, es decir, si esa alfabetización cultural nos empodera o todo lo contrario.

Tanto en el discurso hegemónico como en los contrapuntos y divergencias con ese discurso aparece una tercera ausencia: la discusión sobre lo que se considera conocimiento verdadero, lo que cuenta, lo que es importante en el currículo. Desde Foucault (1991) podríamos analizar la producción de los regímenes de verdad en el currículum. Siguiendo a este autor, no hay discursos falsos o verdaderos, sino que hay discursos, y algunos de estos discursos se tornaron verdaderos a través de tácticas, estrategias y dispositivos de poder. El currículum en esta perspectiva es considerado como un dispositivo que no sólo divulga, sino que también produce verdades sobre aquello de lo que habla. Si nos acercamos con esta mirada a los propios libros de texto utilizados en las aulas -una estrategia de concreción del currículum-, podríamos analizar la forma en que tales libros actúan como dispositivos para la producción de regímenes de verdad (Martínez Bonafé, 2002). Estos análisis permitirían una deconstrucción del propio conocimiento, y una relativización de lo que se considera como conocimiento en el currículo porque nos permiten preguntarle a ese texto que presenta y da forma al currículum cosas como las siguientes: ¿en qué consiste el saber verdadero?, ¿de quién es ese saber?, ¿cómo se produce?, ¿quién habla a través de esos textos?, ¿quién es silenciado?

Boaventura de Sousa Santos (2010) nos regala un par de conceptos que nos ayudan a pensar políticas culturales y educativas. El primero, descolonizar el saber. El segundo, la ecología de saberes. Dos conceptos que acuden a la raíz del pensamiento crítico y su dificultad para desarrollar políticas de emancipación social. El argumento de Sousa Santos es que esa dificultad está en gran medida condicionada por una tradición eurocéntrica y un universo cultural occidental que ignora otras dimensiones epistemológicas y continúa reproduciendo una forma de colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología. De este proceso colonizador es dependiente, sin lugar a dudas, el currículum escolar. La pregunta que se acerca, en este punto, a la posibilidad de una educación entrañada en las diferentes y particulares problemáticas de territorios y subjetividades (perfectamente anunciadas en las luchas de los movimientos sociales feministas, ecologistas...) es si es posible pensar el currículum escolar con alguna distancia teórica de esa hegemónica y unilateral tradición eurocéntrica. La pregunta es si es posible un currículum situado, que haga visibles e inteligibles los otros saberes de un universo cultural que la tradición occidental olvida, ignora o desprecia. El autor que comentamos a eso le llama ecología de saberes y su traducción intercultural. Una propuesta de educación situada encuentra en las palabras de Catherine Walsh (2019) un nuevo refuerzo: “No puedo pensar sin un hacer que contribuya a la comunidad en la que una vive. Pensar de forma situada y encarnada. Trabajo en la universidad pero no soy

académica. La universidad no es mi lugar, mi lugar de pensar está afuera¹. No me identifico como académica, sino como intelectual-militante”.

La cuarta ausencia, ya anteriormente apuntada, tiene que ver con la no problematización del currículum como una traducción de la cultura de los grupos de élite. Los estudios críticos sobre el campo del currículo mostraron desde hace mucho tiempo que los currículos contemplan una concepción universalista de la cultura cuando esta cultura nada tenía de universal. Frente a esta mirada universalista de la cultura y el currículum otro enfoque relativista vendría a situar el punto de mira o la raíz del currículum en la experiencia y cultura popular, punto de arranque para el trabajo con otras culturas. Es una constante, en muchas publicaciones académicas, la referencia a Paulo Freire, por ejemplo; pero no se utiliza a este autor para discutir la ausencia de este enfoque que llamamos relativista en el currículum escolar. Para autores como Freire o Freinet -aun teniendo en cuenta sus diferencias- la experiencia y la cultura popular constituían el punto de partida para la generación de nuevos conocimientos. El círculo de cultura o la asamblea son formas estratégicas de construcción de un proyecto educativo encarnado en el sujeto y la cultura popular. Lo que estos estudios problematizadores del currículum como cultura de élite mostrarían es su carácter político, y, por tanto, un proyecto en tensión al que se le puede dar la vuelta. A nadie se le escapa la voluntad de control sobre un artefacto que actúa definiendo un campo cultural en el que diferentes grupos mantienen puntos de vista, formas de comprensión del mundo e intereses diferenciados.

La quinta ausencia tiene que ver con la falta de problematización de las narrativas modernas que inspiran e impregnan la producción curricular. La epistemología que gobierna la producción curricular es intocable. Sin desproveernos de esta forma de racionalidad y sus consecuentes concepciones de ciencia, sujeto, cultura, conocimiento, mundo, etc., es muy difícil vislumbrar otras posibilidades teóricas y prácticas para el campo curricular. Sin embargo, existen en este campo investigaciones y estudios que vienen mostrando cómo el currículum es el propio espejo del mundo moderno: secuencial, compartimentado, obsesionado por la cantidad de contenidos, ambicioso, constituido por grandes narrativas o explicaciones que excluyen, jerarquizan y dicotomizan el mundo, fundamentado en una ciencia masculina, blanca, eurocéntrica, con una clara preferencia por lo abstracto frente a lo concreto.

Otras narrativas, más locales, situadas, parciales, posibilitarían otras investigaciones y mostrarían otras experiencias de subversión al discurso curricular dominante. En este sentido nos ayudarían bastante las llamadas Teorías Queer y Pedagogías Queer. Estas teorías transformaron un nombre que era peyorativo en una autoafirmación de la identidad sexual, y plantearon que, así como este nombre significa lo raro, lo extraño, propusieron que extrañásemos, que considerásemos raro y extraño el propio conocimiento dominante, no solo sobre la identidad sexual sino sobre todo tipo de conocimiento.

Del mismo modo nos ayudarían otros pensamientos más posicionados, como los discursos sobre la diferencia sexual y la cualidad de sentido que la mujer aporta a la relación educativa, al igual que otras narrativas de la identidad y la diferencia, a menudo considerados desde otras epistemologías como conocimiento sin prestigio, acientífico, y que ahora permanecen igualmente ausentes en la problematización del currículum.

La sexta ausencia tiene que ver con la oportunidad de considerar la ciudad como currículum (Martínez Bonafé, 2010). La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. Pensar la ciudad como currículum es pensarla como “texto” que penetra la experiencia de subjetivación en los diferentes programas educativos en los que a lo largo de la vida participa el sujeto. La ciudad es

¹ El subrayado es nuestro.

currículum, territorio sembrado por viejos y nuevos alfabetismos. El sujeto habita la ciudad y es habitado por ella. También la ciudad tiene carácter dialógico: lenguaje produciendo significaciones complementarias y antagónicas a la vez, alimentando así la libertad y la sujeción del sujeto. Carne y piedra en mutua constitución, decía Sennet (1997). La experiencia de la ciudad produce potentes significados que subjetivizan, que crean identidad, y la propuesta de currículum entonces es el análisis político del discurso de la ciudad, análisis como experiencia y posibilidad alfabetizadora. Aprender a leer, desde intereses emancipatorios aquello que nos hace.

Si pensamos la escuela como el espacio exclusivo del currículum, ¿cómo queremos pensar todo ese complejo conjunto de dispositivos culturales ajenos a la institución escolar que, sin embargo, producen saberes, divulgan significados sobre nosotros mismos y nuestras vidas, sobre las relaciones y los grupos sociales, sobre el mundo en su conjunto? Mi propuesta de trabajo, entonces, es contemplar la ciudad como currículum. (“... no hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido”, decía Rainer-María Rilke en su *Diario Florentino*). Todo aquello que nos pasa, por lo que pasamos, y en ese modo de ir conformando el sentido y las experiencias de la vida, en ese modo de ir significando la vida, nos vamos haciendo y nos van haciendo. Decir entonces que la ciudad es currículum es decir que la ciudad es producto, pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber.

Junto a la ciudad podemos considerar también otros nuevos entornos de aprendizaje, otros escenarios, dispositivos y agencias de una educación expandida (Zemos 98, 2012) que desbordan las fronteras institucionales con aproximaciones ecológicas que permiten hacer visibles formas alternativas de construir y compartir conocimiento desde una diversidad epistemológica que no contemplan los textos curriculares oficiales (Martínez Rodríguez y Fernández Rodríguez, 2018). Esta posibilidad de educación expandida la identificó el colectivo Zemos con la expresión: “La educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar”.

Finalmente -esta sería la séptima ausencia- no se piensa en clave de currículum lo que sin embargo alimenta en gran medida el arte de la buena enseñanza, el arte del encuentro, nos diría Deleuze, la posibilidad de que en el juego de lo diverso y espontáneo surja la llama del deseo por el aprendizaje. Cuando se habla y se escribe de esto se habla y se escribe desde fuera de la teoría curricular. No se concibe, todavía, que la historia de vida, la experiencia, lo que nos pasa a profesores y alumnos, y pasándonos nos subjetiviza y transforma, sea constitutivo, potencia y fabricación de un currículum-deseo. Sin embargo, el texto del currículum como algo establecido y estático puede conmovirse con las emociones, desterritorializarse con las diferencias, desordenarse con las alegrías, y enriquecerse con lo insospechado. Estos estudios nos ayudarían a pensar, tanto a estudiantes como a profesores, sobre la posibilidad estratégica de la diversidad en el currículum, sobre la dignificación y reconocimiento de la experiencia de cada cual en el diseño y desarrollo curricular, otorgándonos la capacidad para producir currículum, lo que, como venimos planteando a lo largo de todo el artículo, supone problematizar desde dentro de la propia producción teórica el sentido y significado del currículum.

Otra ausencia destacada estaría relacionada con el modo en que el currículum actúa sobre la determinación de la estructura del puesto de trabajo docente. Lundgren (1992) señalaba que el texto del currículum, como texto de la reproducción, tiene divididas las funciones de formulación y de realización. Al profesorado le corresponde esta última función técnica de aplicación de las formas en que se selecciona, se organiza y se transmite lo que debe ser reproducido y concretado en forma de currículum.

Sin embargo, por sus características prácticas el currículum no puede ser más que deliberativo, y eso supone una clara reconceptualización del papel que se le pretende asignar al maestro o la maestra. Esto tampoco es nada nuevo; por mi parte, hace tiempo quise enfrentar ese

discurso de profesionalidad ampliada con los análisis sobre la proletarización docente (Martínez Bonafé, 1999), y mis conclusiones, que mantengo a día de hoy, es que la retórica que atribuye al docente autonomía profesional y capacidad de intervención sobre el currículum no soporta un mínimo recorrido por las actuales (las de entonces y las de ahora) condiciones que estructuran el puesto de trabajo docente. Si no se modifican las condiciones estructurales que sitúan la actividad profesional en el plano de la ejecución técnica, es muy difícil la transformación curricular desde un marco deliberativo con protagonismo del docente. Así que mantenemos desde hace tiempo la considerable contradicción entre la característica deliberativa del currículum y los perfiles instrumentales con los que se define la profesionalidad de quien lo implementa.

Por eso he querido defender la necesidad de profundizar en la teoría del currículum y analizar lo que he señalado como ausencias relevantes. Si no hay oportunidad de problematizar el currículum, no hay posibilidad de un profesional reflexivo que comparta dudas profesionales y saberes cultivados en la investigación sobre su práctica.

Referencias

- Alves, M. (2012). Contribuciones de los estudios culturales al currículum. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(1), 8-17.
- Alves, M. y Martínez Bonafé, J. (2009). El currículum: las presencias y las ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 83-89.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and control, Vol 1 Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Franklin, B. M. y Johnson, C. C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-29. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART1.pdf>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. y Fernández Rodríguez, E. (Comp.) (2018). *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.
- Rivas, M. (1996). *¿Qué me quieres amor?* Madrid: Alfaguara.
- Romero Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives*, 22(21). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>
- Sennet, R. (1997). *Carne y Piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Walsh, C. (2019). Entrevista. *Sycorax*. Disponible en: <http://proyectosycorax.com/no-me-identifico-como-academica-sino-como-intelectual-militante-entrevista-a-catherine-walsh/>
Zemos 98 (Ed.) (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: Gestión creativo cultural.

Información sobre el autor

Autor: Jaume Martínez Bonafé
Institución: Univeritat de València
Email: bonafe@uv.es



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 100

30 de abril de 2020

ISSN 2443-9991



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Los/as lectores/as pueden compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar, remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente. Para ello, deben de hacerlo bajo los siguientes términos: dando crédito de forma adecuada, brindando un enlace a la licencia e indicando si se han realizado cambios. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>

Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Por errores y sugerencias contacte a investigacionenlaescuela@us.es

La revista Investigación en la Escuela desde su origen en 1987 hasta su n° 87 (2015) fue editada por Díada Editora.
