



LAS DINÁMICAS DEL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM: CAMBIO-CONTROL Y CONSENSO-CONFLICTO¹

JUAN MANUEL MORENO (*)

RESUMEN. Este artículo presenta e ilustra, en el marco de la teoría del currículum, lo que entendemos son dos dinámicas fundamentales del desarrollo curricular y, por tanto, de las políticas de cambio y reforma del currículum escolar: el cambio-control y el consenso-conflicto. Tras pasar revista a tres grandes modelos teóricos de desarrollo curricular, se aborda el análisis de elementos y aspectos concretos de la política curricular que permiten profundizar en la naturaleza de tales dinámicas. Como conclusión, se sugiere que del cruce, contraste o encuentro entre las dos dinámicas del diseño y desarrollo curricular, cabe identificar cuatro escenarios o espacios de evolución de los currícula escolares, a cuya luz es posible interpretar las tendencias actuales de cambio y reforma curricular.

ABSTRACT. Within the framework of curriculum theory, this article illustrates and deals with two fundamental dynamics of curriculum design and development and, as a result, of policies for curriculum reform: change-control, on one hand, consensus-conflict, on the other. After reviewing three broad theoretical models of curriculum development, the article proceeds to analyze specific elements of curriculum policy which allow for a deeper understanding of such dynamics. As a conclusion, it is suggested that, from the contrast and intersection between both dynamics of curriculum design and development, four different scenarios of curriculum evolution and change can be identified and used in the interpretation of current trends of curriculum reform.

(1) La versión final de este artículo se ha beneficiado notablemente de los comentarios críticos y de las sugerencias de una serie de colegas, a quienes me enorgullece poder reconocer: Luis Crouch y Ernesto Cuadra (Banco Mundial), Antonio Bolívar (Universidad de Granada), Amador Guarro (Universidad de La Laguna), J. Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas) y Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia).

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

INTRODUCCIÓN: SOBRE LOS MODELOS TEÓRICOS DE DESARROLLO CURRICULAR

El currículum es una construcción social e histórica que se expresa a través de sistemas generales de caracterización y valoración del conocimiento, los cuales a su vez toman la forma tanto de regulaciones administrativas, como exigencias académicas en los centros y experiencias concretas de aprendizaje en las aulas y con el alumnado. Goodson (2000) ha defendido que el profesor o estudioso del currículum ha de ser capaz de explicar cómo se canonizan formas particulares de conocimiento y cómo el poder las objetiviza y solidifica. Este artículo pretende analizar e ilustrar, en el marco de la teoría del currículum, lo que entendemos son las dinámicas fundamentales del desarrollo curricular y, por tanto, de las políticas de cambio y reforma del currículum escolar: el cambio-control por una parte, y el consenso-conflicto, por otra. Como introducción amplia, presentamos una síntesis de tres grandes modelos teóricos sobre desarrollo curricular; cada uno de ellos implica, además de una clave de interpretación del proceso de desarrollo, una determinada concepción de la naturaleza del cambio y la innovación del currículum escolar.

MODELO DE CONSENSO

Desde esta perspectiva, derivada de la teoría estructural-funcionalista de la sociedad y el cambio social (Holmes, 1958), el currículum es la resultante de un equilibrio estable de fuerzas en la sociedad y el sistema educativo, y el proceso de desarrollo curricular se contempla como un mecanismo autorregulador de la sociedad. El currículum aparece como una herencia neutra, reflejo de un amplio consenso social, que ejercería una función de *mínimo común denominador* de la cultura de

una determinada sociedad para ser transmitido en las escuelas. El desarrollo del currículum en la práctica se convierte en un proceso lineal-burocrático y, en concreto, el diseño curricular equivaldría aquí a un ejercicio de *resolución de puzzles*, en el que las piezas maestras (los fines) son invariantes previamente establecidas y no necesitan ser cuestionadas.

Desde el funcionalismo estructural, el cambio y la innovación del currículum se conciben como mero reflejo de los cambios que tienen lugar en otras áreas e instituciones de la sociedad, esto es, son respuestas adaptativas y equilibradoras a las exigencias funcionales de la sociedad, a sus necesidades políticas, económicas y laborales. En consecuencia, cambio e innovación son interpretados como procesos de modernización, por otra parte tan inevitables como necesarios. La innovación curricular consiste fundamentalmente en incorporar al currículum escrito materias cada vez más modernas, así como nuevos medios y materiales para su enseñanza y aprendizaje en los centros educativos; el cambio curricular sólo tiene sentido como adaptación y actualización del conocimiento académico a los cambios impuestos por el «progreso» científico en sus respectivos campos de indagación.

Además, el cambio y la innovación en el currículum pueden pensarse, planearse y promoverse cual experimento científico de laboratorio; basta con analizar las condiciones presentes del sistema, decidir el estado final al que se pretende llegar y poner los medios adecuados para pasar de la situación inicial a la situación deseada; estaríamos, por tanto, ante el enfoque técnico-científico de la innovación, basado en la secuencia investigación-desarrollo-difusión (IDD). Podríamos sintetizar esa secuencia como sigue (Skilbeck, 1990, p.69):

- Constitución de un grupo de expertos formado por especialistas en

contenidos disciplinares y especialistas en procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Revisión del estado actual del conocimiento en la materia o área de que se trate.
- Revisión de la práctica escolar en cuanto a la enseñanza de dicha materia o área.
- Definición de «cambios deseables» tanto en el contenido como en la metodología de enseñanza de la materia.
- Diseño de un «currículo piloto» centrado especialmente en la elaboración de materiales y guías para la enseñanza y el aprendizaje.
- Experimentación, evaluación y revisión del diseño.
- Producción final, publicación masiva y disseminación de los nuevos materiales y guías curriculares.

En resumen, la visión del desarrollo, el cambio y la innovación del currículo desde el modelo de consenso podría quedar adecuadamente caracterizada utilizando la metáfora de la *locomotora*: ésta asume la responsabilidad y el protagonismo exclusivo del «progreso» tirando de los vagones; estos últimos, sin energía propia ni conciencia de cuál es su destino, se limitan a ser arrastrados por ella.

MODELOS DE CONFLICTO

De acuerdo con la perspectiva del funcionalismo estructural, el currículo venía a concebirse simplemente como «lo que se enseñaba en las escuelas»; se trataba por tanto de una categoría no problemática, de conocimiento unitario y consensuado por parte de los diversos participantes en el proceso. A partir del comienzo de la década de los setenta, la cuestión de las fuentes de legitimidad del conocimiento que se enseña en la escuela adquiere una posición central en el debate teórico sobre el

currículo. En 1971, el libro de M. Young marca el momento a partir del cual deja de ser posible hablar del currículo escolar como mero resultado de un consenso social que además sobrevendría en cada momento como algo natural y estrictamente adaptativo, en tanto en cuanto venía a estar relacionado con la conservación y supervivencia de la sociedad.

Las conexiones entre poder, conocimiento y escolarización se hicieron cada vez más importantes en la explicación del cambio educativo; dichas conexiones, además, estaban presentes en el currículo escolar en tanto que su cara oculta o no escrita:

Existe, en cada período histórico y en cada sociedad, una jerarquía de conocimiento legítimo para el estudio en las escuelas, jerarquía que forma parte de los instrumentos de pensamiento que los individuos reciben durante su formación.

(Young, 1971, p. 191)

Así, desde los modelos de conflicto, se argumenta que las interacciones entre fuerzas opuestas en contextos determinados (y no las exigencias funcionales de carácter general) son la mejor explicación de la naturaleza y el desarrollo de los currículos escolares. El currículo se concibe como conocimiento socialmente organizado, resultado de un proceso de conflicto y competición entre distintos grupos de interés para alcanzar una posición dominante; como tal, el currículo refleja en la organización del conocimiento académico las relaciones sociales de producción (*teoría de la correspondencia*; Bowles y Gintis, 1976) y reproduce, a través de su carácter jerarquizado y estratificado, el capital cultural de la clase dominante (*teoría de la reproducción*; Bourdieu y Passeron, 1977).

Sin entrar en la complejidad de las implicaciones de las llamadas *teorías de control y conflicto social* en cuanto a las relaciones entre escuela, sociedad y Estado,

apuntaremos que la visión del desarrollo curricular desde esta perspectiva es la de un proceso de construcción social esencialmente conflictivo; conflictivo tanto en su dimensión de proceso político de elaboración del currículum escrito como en su dimensión de proceso de realización interactiva en la práctica. En cuanto a la primera dimensión, son particularmente relevantes las aportaciones procedentes de la historia del currículum (Goodson, 1985, 1987a, 1987b, 1988, 1991, 1995 y 2000); Goodson nos proporciona una excelente visión histórica del proceso de asentamiento de las disciplinas académicas en el currículum escrito presentando el proceso de desarrollo curricular «esencialmente como una batalla sobre recursos materiales y perspectivas profesionales» (1991, p. 21). En cuanto a la segunda dimensión, la sociología del currículum escolar (Young, 1971 y 1974; Brown, 1974; Bernstein, 1977; Apple, 1986) puso de manifiesto los conflictos inherentes al acceso desigual de los alumnos a un currículum fuertemente estratificado, sus reflejos sobre la interacción social en las aulas y, en definitiva, el *choque* entre currícula oficiales, culturas escolares y culturas estudiantiles.

Desde las posiciones más «puras» dentro de las teorías de conflicto social es prácticamente imposible distinguir entre cambio e innovación y control y reproducción. De hecho, de acuerdo con Young (1974 y 1977), tan sólo cabrían dos tipos de innovaciones curriculares: aquellas que no ponen en cuestión la jerarquización y estratificación social del conocimiento académico (esto es, la definición dominante de lo que supone conocimiento de alto estatus) y aquellas que, por el contrario, pretenden desafiar dicha visión hegemónica. Siempre según Young, las innovaciones que ponen en cuestión y desafían la jerarquización y estratificación social del conocimiento serán fuertemente resistidas y están abocadas al fracaso; sólo tendrían éxito

cuando estén pensadas y dirigidas a grupos minoritarios de alumnos desaventajados o «desfavorecidos», para los cuales el éxito en esas condiciones sigue siendo fracaso dentro de la lógica general del sistema (sería el caso, por ejemplo, de las innovaciones centradas en la integración de los contenidos de enseñanza que estuvieron tan en boga durante los años setenta, sobre todo en el área de ciencias).

Por otra parte, el primer tipo de innovaciones, las que no suponen amenaza alguna para la jerarquía establecida de conocimiento valioso, no producirían más que «cambios cosméticos», necesarios, eso sí, para legitimar la retórica renovadora propia de los sistemas educativos actuales; serían, parafraseando un conocido dicho, aquello que hay que cambiar para que todo siga siendo igual. Y es que, desde estas posiciones, la escuela, en cuanto a su estructura y funciones fundamentales, no puede cambiar; su situación no puede ser más contradictoria e incómoda: una institución pública, mediadora entre familia y mercado laboral, que está *encargada* por el Estado de la nada atractiva tarea de legitimar la desigualdad inherente a la jerarquía ocupacional bajo el discurso de la compensación y la igualdad de oportunidades educativas. En este caso, la metáfora más apropiada para comprender esta visión del cambio sería la del ciclo o el péndulo: producen la ilusión del cambio y el progreso, pero siempre se está, de hecho, en el mismo sitio.

Las teorías más clásicas del control y el conflicto social suponen, en último término, un funcionalismo invertido: el fuerte determinismo y la unidireccionalidad que caracteriza a su visión de las relaciones entre sociedad y escuela, el reduccionismo que implica la concepción exclusiva del desarrollo curricular como cuestión de control social y, en fin, el «fatalismo sociológico» que se cierne sobre toda posibilidad de cambio e innovación sustantivos, fueron suficientes motivos como para

que, incluso desde dentro de sus propias filas, se criticaran y revisaran sistemáticamente sus presupuestos. Autores como Hargreaves (1982), Apple (1987), Kemmis (1988), Giroux, (1997) o, entre nosotros, Escudero (1990), en el marco de la denominada *teoría de la resistencia y de las concepciones alternativas sobre la escuela como organización*, abrieron el «discurso de la posibilidad», de la «autonomía relativa» o de los profesores y alumnos como resistentes críticos. Desde esta perspectiva, por cierto, cobraría sentido el enfoque sociopolítico, o simplemente crítico, de la innovación curricular (Escudero, 1990 y 1999).

Como resultado de ese giro, se procuró desde estas posiciones *hacer complementarios el pensamiento crítico y la acción política*, como diría Giroux, lo que ha hecho posible la construcción de discursos menos elitistas y paralizantes que los de los primeros tiempos mencionados. Las visiones y concepciones del profesorado como intelectuales críticos, los programas de fortalecimiento de la democracia y de la sociedad civil a través de la educación, o, más recientemente, la concepción de profesores y profesoras como «activistas sociales» (Torres, 2001) van en esa dirección.

MODELO DE LA GLOBALIZACIÓN

Los dos modelos teóricos de desarrollo curricular que hemos visto hasta aquí —de consenso y de conflicto— responden a dos grandes fines de la educación que podríamos, sin exagerar, llamar clásicos: el modelo de consenso pone el énfasis en la «eficiencia social», esto es, en la misión de las escuelas para formar o entrenar trabajadores y en distribuir, de acuerdo con principios —aparentemente— meritocráticos, las oportunidades posteriores de educación y empleo. Por su parte, los modelos de conflicto, sobre todo en sus visiones y versiones más recientes, tienen

como principio, preocupación y aspiración de fondo la «igualdad social», esto es, la misión de las escuelas como centros de formación de ciudadanos para participar activamente en una sociedad democrática.

Pero hay un tercer fin de la educación y de los sistemas escolares, tal vez tan clásico como los dos anteriores, pero que está sin duda mucho menos presente en los debates políticos y académicos. Nos referimos a la «movilidad social» o, si se prefiriera, y por utilizar la terminología weberiana, *la competición por adquirir —y elevar— estatus*. En este caso, la misión central de la escuela sería la de preparar individuos para competir por una posición social lo mejor considerada, recompensada y remunerada posible. Nótese que, mientras los dos primeros fines, que hemos identificado con los modelos de consenso y de conflicto, se mantienen dentro de la concepción de la educación como un bien público, este tercer fin de la escolarización se desliza irreversiblemente hacia la consideración de la educación como un bien privado, es decir, como una *mercancía*. Por eso estamos hablando de un tercer modelo teórico de desarrollo curricular al que cabría denominar como de la globalización, pues, uno de los principales, si no el principal, efecto de la globalización sobre la educación ha sido el ascenso de este tercer fin de movilidad social en detrimento de los otros dos. En efecto, se ha perseguido configurar la educación como una mercancía que no tiene otro cometido —ni es capaz de generar otro incentivo en la sociedad— que la adquisición de estatus individual, promoviendo así una competición feroz por conseguir del sistema escolar credenciales y certificados con valor en el mercado, más allá de reminiscencias románticas e ilustradas acerca de la búsqueda del saber, el desarrollo integral del individuo o la formación de ciudadanos responsables. Pero, antes de continuar en esta dirección de análisis, que se puede extender desde la competición individual

por el estatus hasta la competición entre grupos, colectivos amplios, e incluso entre países y grandes bloques económicos, profundicemos algo más en el contraste y la crítica que desde esta posición se hace a las dos anteriores.

El modelo al que hemos colocado el polémico nombre de globalización, rechaza tanto las teorías del funcionalismo estructural como las de control y conflicto social, centrando sus críticas en el modelo particular de explicación que ambos tipos de teoría ofrecen acerca de los orígenes y expansión de los sistemas educativos y, por tanto, de los procesos de desarrollo curricular. Así, tanto el discurso funcionalista como el de conflicto coinciden en negar cualquier tipo de autonomía al sistema educativo respecto de otras instituciones sociales. Además, en el caso de las teorías de conflicto social, se pone de manifiesto su evidente olvido o su incapacidad para explicar el hecho de que los sistemas educativos, aun no estando ya tan clara su antes indiscutible aportación al desarrollo económico, han producido movilidad vertical y lateral en todos los países del globo; en el caso de la teoría funcionalista, se hace hincapié en su dificultad para explicar el hecho de que la expansión más reciente de los sistemas educativos trascienda en muchas de sus manifestaciones las exigencias funcionales básicas de modernización social (Archer, 1979 y 1982). (Utilizando la metáfora biológica, la expansión educativa no estaría respondiendo en su comportamiento a un modelo de «homeostasis», lo que vendría a explicar, dicho sea de paso, lo que esta misma autora denominaba la «inflación» de los sistemas educativos).

Pero la crítica más relevante desde esta posición señala que tanto las explicaciones funcionalistas como las de conflicto social implican la inevitabilidad de una diferenciación cada vez mayor entre los distintos sistemas educativos y currícula nacionales. Tanto si el desarrollo curricular responde a

las exigencias funcionales de la sociedad como si es reflejo de las relaciones de poder que en ella existen, distintos contextos históricos, regímenes políticos y grados de desarrollo económico nacionales necesariamente habrían de dar lugar a muy distintas configuraciones del currículum y el desarrollo curricular. Sin embargo, autores como Ramírez y Boli-Bennet (1987), Boli, Ramírez y Meyer (1985), Meyer (1990), Fiala y Gordon-Lawford (1987), Benavot (1991), Ramírez y Meyer (2000) han intentado demostrar que la realidad es justamente la contraria: independientemente del signo político de los regímenes, del carácter confesional o no confesional de los Estados, del grado de desarrollo económico, industrial y cultural de cada país, parece existir un conjunto de «patrones globales de institucionalización educativa» que se refleja, dicho sintéticamente, en una tendencia generalizada en todo el mundo hacia una educación de masas, obligatoria y predominantemente pública, basada en el principio de la construcción de la sociedad colectiva a través del desarrollo individual.

Así, la crítica que se realiza desde el modelo de la globalización tiene su raíz fundamental en evidencias empíricas: entre los muchos rasgos de convergencia global analizados y documentados por este conjunto de autores están el establecimiento de la escolarización obligatoria, la expansión de las tasas de escolarización y la paralela reducción –sostenida aún con retrocesos en muchos países– de la ratio profesor-alumno, la incorporación masiva de las mujeres a todos los niveles educativos, la homogeneidad estructural de los sistemas educativos (nivel primario, secundario y superior), la postergación de la formación profesional especializada a niveles postsecundarios de educación, la tendencia a la prescripción gubernamental de los currícula que, además, son de una similitud creciente en muchos países, y el establecimiento de sistemas formales

para la formación, certificación y selección del profesorado.

En lo relativo a la configuración del currículum y del desarrollo curricular, Benavot et al. (1991) llevaron a cabo un estudio pionero del currículum escrito en 125 países centrandose su análisis únicamente en la evolución reciente de la selección y peso relativo de las distintas áreas de conocimiento. Entre otros muchos, Martin McLean (1995) siguió esta línea de investigación en un excelente estudio del currículum de secundaria en la Unión Europea. Los autores concluyen que, en las últimas décadas, se produce la promoción global de un grupo homogéneo de materias troncales, lo que les lleva a pensar que los currícula oficiales reflejan procesos mundiales de estandarización creciente. Esas materias troncales, además, tienden a representar cada vez más el conocimiento de validez más universal (matemáticas, ciencias, lenguas y estudios sociales) disminuyendo progresivamente la importancia y el tiempo asignado a materias de carácter más específico o «localista» (educación religiosa o ética, formación cívica, historia nacional y local). Aunque los mismos autores reconocían que «carecemos de información sobre los procesos por los que se logra esta estandarización curricular» (p. 339), no cabe duda de que el desarrollo y el cambio curricular han adquirido una fuerte y creciente dimensión internacional; la expansión de los sistemas educativos de masas como elemento central de los proyectos nacionales (y supranacionales) contemporáneos para competir en un mundo crecientemente interdependiente e interrelacionado podría estar en el fondo de esta cuestión. Pero, por otro lado, también es cierto que esa evolución curricular hacia los contenidos más *objetivos* —de validez más universal— podría leerse como un proceso que tiende a crear más espacio democrático, esto es, una mayor y más firme base para el diálogo, la convivencia y la construcción

de consensos en el marco de sociedades pluralistas y comunidades crecientemente diversas.

El modelo de globalización refleja patrones mundiales de institucionalización que durante décadas han tenido que ver con la expansión de los sistemas educativos, con su democratización en términos de acceso y su diversificación en términos de asignación de oportunidades de élite, con la consiguiente coexistencia entre una ideología igualitarista y otra meritocrática, y con su —relativa— secularización e independencia progresiva de instituciones y de poderes de los que había sido dependiente en el pasado. La cuestión está en que, en los últimos tiempos, la hegemonía de una ideología neoliberal, apoyada y sostenida tanto por gobiernos nacionales como por agencias multilaterales con responsabilidad política y financiera en la educación mundial, haya venido a *corregir* los excesos de la expansión mundial de la educación, y esté empeñada en hacer de la educación un mercado, imponiendo esa concepción de la educación como bien privado, incluso cuando se ofrece o provee desde instituciones públicas, convirtiendo así a la escuela en una gran empresa privada dedicada a la producción y a la protección de distinciones individuales.

Los cambios que todo esto está forzando en la educación mundial son también susceptibles de expresarse con una metáfora: en este caso, la visión del cambio curricular que se sigue sería la del *cambio de marchas*, un proceso evolutivo en el que van «subiendo las revoluciones» y cambiando con ello el *régimen del motor*. Carnoy, (1999, pp. 15-18) en un excelente y esclarecedor análisis, resume en cinco frentes los cambios que la globalización está teniendo sobre la educación, que comentamos brevemente a continuación:

- *El impacto sobre la organización del trabajo*: Se impone un cambio

constante de perfil profesional durante la vida laboral de los individuos y todo puesto de trabajo tiende ser multidimensional y multifacético. Esto se traduce en presión para incrementar el nivel medio de la educación de la fuerza de trabajo y para proporcionar más oportunidades a los trabajadores adultos para que *regresen* a los sistemas de formación con objeto de adquirir nuevas competencias (o ya habría que decir micro-competencias) profesionales.

- *El capital financiero globalizado tiene intereses económicos de corto plazo y demanda un sector público más reducido*, en todos los países, pero de modo muy especial en los países en desarrollo. Este «paquete ideológico» del capital —que se caracteriza por un «sesgo hacia el sector privado»— se traduce y supone una fuerte presión sobre los gobiernos para recortar el gasto público en educación y encontrar otras fuentes alternativas para la financiación de sus sistemas escolares.
- *Comparación de los niveles de calidad de la educación entre países*: La educación se ha convertido (o al menos así se percibe) en un sector estratégico de la economía y los Estados tienen cada vez mayor interés en obtener datos *duros* sobre la calidad de sus sistemas de educación en comparación con los de sus competidores en el mercado global. Pareciera que los gobiernos —y tal vez aun más los medios de comunicación de masas— toman los resultados de estos estudios comparativos internacionales como auténticos indicadores de solvencia económica nacional. De ahí que lo que antes definíamos como una competición individual por la adquisición de estatus, pueda extenderse hasta llegar

a la consideración de los grandes bloques económicos y financieros que compiten en el mercado global. En este punto, Carnoy plantea que la utilización de los exámenes públicos y externos a la escuela debería estar separada de objetivos de este tipo y cumplir otras misiones mucho más relacionadas con la mejora de los centros escolares.

- *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)* comienzan a entrar masivamente en los sistemas escolares en parte para extender la cantidad de educación a un coste más bajo a través de la educación a distancia; y en parte, también, para ofrecer educación de alta calidad —a un coste más alto— a través de enseñanza telemática en la red (Carnoy y Rothen, 2002, p. 6). En definitiva, la globalización implica que la Tecnología se configura como una posible vía de igualdad; y también como posible avenida para una nueva fuente de desigualdad como resultado de la competición feroz entre personas, colectivos, instituciones y países. Lo que actualmente se conoce en la jerga internacional como la «brecha digital» (*digital gap o digital divide*, en inglés) parece convertirse en el más importante fenómeno global de desigualdad en el marco conjunto de la sociedad de la información y la economía del conocimiento. En concreto, esa doble condición de promesa y de amenaza se cifra en el hecho de que, bajo la *cobertura* de la introducción de las nuevas tecnologías en los centros y en las aulas, es fácil que encontremos ofertas educativas de la máxima calidad y, desgraciadamente, también de la mínima.

- *Las redes globalizadas de información suponen una transformación de la cultura global*, si bien esto también supone que muchos grupos se sientan marginados por los valores de mercado de esta nueva cultura. Estos grupos luchan contra la economía globalizada defendiendo valores culturales que también pueden ser globales (el fundamentalismo religioso, el ecologismo posmoderno o el feminismo) pero que al mismo tiempo son profundamente anti-mercado y, llegado cierto punto, también anti-sistema. En ese momento, la misión de los sistemas escolares como creadores de identidad cultural y de cohesión social se torna aún más compleja que antaño. El dilema entre el reconocimiento de la diferencia, para evitar la fragmentación y la confrontación, y la política cultural común, para evitar esa misma fragmentación pero por otra vía, se perfila como la más peliaguda de las cuestiones que todos los educadores tendremos que resolver.

LA DINÁMICA CAMBIO-CONTROL EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Lo que hemos llamado modelos y alternativas políticas de diseño y desarrollo del currículum pueden representarse, analizarse —y sintetizarse— desde la dinámica cambio-control, que más arriba calificamos como «motor» de tales procesos. El recurso al modelo comprensivo-explicativo de la dinámica entre cambio y control ha sido utilizado, de uno u otro modo, por muchos autores dedicados a la investigación de los fenómenos de cambio, reforma educativa e innovación, como veremos también después. Mar Rodríguez Romero (2001) ha llevado a cabo una revisión y reconstrucción teórica de tales

posiciones en un excelente y reciente artículo. En él, sin embargo, se plantea la cuestión en términos de la dinámica «estabilidad/cambio» y, citando a Popkewitz, se afirma que «el estudio de la estabilidad ha estado habitualmente ausente de la reflexión sobre el cambio educativo» (p. 175). Sin embargo, y aunque fuera llevada a cabo desde otros códigos y con otras intenciones, la investigación sobre implementación de innovaciones y, en concreto, de los factores que afectan al desarrollo de innovaciones en la práctica, hace ya muchas décadas que nos informan sobre las dimensiones individual e institucional del cambio, la reforma e innovación, así como de las condiciones en que se expresa esa estabilidad.

Por nuestra parte, tratamos de articular este modelo al hilo de un estudio comparativo de las políticas de exámenes externos al final de la educación secundaria en seis países occidentales (Moreno, 1992) y allí sugeríamos ya que, más que estabilidad y control, la dinámica específica del diseño y desarrollo del currículum es la de *cambio/control*. Se trata de una relación de carácter profunda y esencialmente dialéctica y que, en nuestra opinión, contiene un gran potencial como modelo de explicación y comprensión de los fenómenos que nos ocupan. Porque esta visión de la dinámica del desarrollo curricular, además de recoger y caracterizar los procesos, fenómenos e instrumentos de cambio y control del currículum, en lo que sería un primer momento o fase de la dinámica en cuestión, permite también el análisis —en una segunda fase o momento— de los procesos de *control del cambio* y, claro está, de *cambio del control*.

El ejemplo de los exámenes públicos (pruebas externas de rendimiento académico impuestas desde las administraciones educativas) resulta, en nuestro país, especialmente oportuno y relevante. La eliminación de las pruebas de Selectividad

(PAU) y la creación de un nuevo examen de reválida al final de la secundaria en el marco de la nueva *Ley de Calidad*, han desatado un debate nacional sobre la educación secundaria, el rendimiento de los alumnos y, como apuntábamos más arriba al hablar del impacto de la globalización, la comparación de todos esos factores en el contexto internacional.

Utilizando las políticas de exámenes externos como herramienta, las administraciones educativas pueden presionar al currículum escolar para que tome la dirección por ellas considerada como más deseable: haciéndolo más generalista o más especializado, más académico o más profesionalizado, más o menos riguroso y exigente respecto del rendimiento de los alumnos, y primando ciertas áreas de conocimiento, competencias y habilidades intelectuales en lugar de otras. Así, los exámenes pueden cumplir de manera simultánea funciones de innovación y de reproducción, de cambio y de control curricular (Eckstein y Noah, 1993). Dicho de otro modo, los exámenes y pruebas externas a los centros educativos pueden ser utilizados políticamente —tanto en términos de debate o «charla» política, según Tyack y Cuban (1995), como desde un punto de vista estrictamente ejecutivo— para controlar y cambiar el currículum escolar en todos sus niveles de concreción o espacios de decisión, a través de la creación de fuertes incentivos en todos los actores de la comunidad educativa.

En cuanto a su potencial como instrumento de cambio curricular, destaca especialmente la capacidad de la política de exámenes externos para legitimar nuevas asignaturas o materias haciendo ascender su *cotización*, usualmente (aunque no siempre) a costa de la devaluación de otras. No cabe duda de que los exámenes han venido reflejando así movimientos y tendencias políticas, culturales, sociales y económicas mucho

más amplias y complejas; en cualquier caso, la presencia destacada o la marginación manifiesta de una determinada asignatura o área curricular dentro de un examen de reválida o graduación secundaria viene a confirmar y sellar su estatus social como área de conocimiento, con las correspondientes repercusiones sobre las familias profesionales con ella relacionadas. De ahí que buena parte de la *lucha* por obtener (o mantener e incrementar) un lugar reconocido dentro del currículum escolar haya tenido lugar en el contexto de los exámenes externos a la escuela que los alumnos afrontan al final de determinados tramos clave de su escolarización. En este sentido, por ejemplo, la ampliación y/o diversificación de los exámenes de gran parte de los sistemas educativos europeos para incluir a las nuevas secciones curriculares de carácter profesional, ha jugado un papel determinante en su desarrollo, promoción y dignificación dentro de la escuela secundaria y, consecuentemente, de la educación post-secundaria y superior.

Al mismo tiempo, la evolución del contenido y el formato de los exámenes puede derivar en un cambio en los métodos y estrategias didácticas del profesorado; ante la perspectiva de un *test* estandarizado de opción múltiple, una prueba práctica, un examen de ensayo, una prueba oral o un comentario de texto, los centros y los profesores tienden necesariamente a tomar diferentes decisiones curriculares en cada caso, seleccionando los contenidos, diseñando las actividades y eligiendo los recursos que mejor aseguren el éxito de sus alumnos en el tipo de examen externo que les aguarda. Por poner un ejemplo más concreto, una prueba de Lengua y Literatura centrada en el análisis y comentario de un artículo periodístico reciente en lugar de un texto literario clásico, puede suponer, de confirmarse la tendencia en

el marco de la política evaluativa, una auténtica revolución en el currículum de dicha materia. Dicho de otro modo, el poder configurador del currículum escolar «en la acción» que suele asignarse a los libros de texto y a otros materiales curriculares, puede quedarse pequeño al lado de la capacidad que los exámenes externos tienen para desempeñar esa misma función. «Enseñar para el examen» —*teach to the test*— es la síntesis de lo que ocurre en los cursos de educación secundaria inmediatamente previos a la celebración de las pruebas externas. Obviamente, la tendencia que hemos señalado a multiplicar el número y extensión de esas pruebas o exámenes externos a lo largo de toda la escolaridad —incluida la educación primaria y aun la infantil— se apoya en el convencimiento de la gran capacidad configuradora del currículum en la acción que tiene un buen *manejo* político —administrativo de tales pruebas. Y de ahí, sin duda, el énfasis actual en establecer sistemas de «estándares» de rendimiento susceptibles de evaluación externa y *objetiva*: de hecho, en sistemas escolares fuertemente descentralizados, los «estándares» vienen a ser la nueva forma con que se presenta lo que en su día llamamos el currículum prescrito.

La función de control curricular es complementaria y corre siempre paralela a la de cambio; tal vez la forma más apropiada de ilustrarlo radique en la importante relación que existe entre el contenido y los resultados obtenidos en los exámenes y la percepción pública de los niveles de rendimiento académico del alumnado considerados en términos generales. La publicidad que se da a los resultados y la utilización política de los mismos —sobre todo en el contexto de las comparaciones internacionales de rendimiento académico— se han convertido en una de las claves contemporáneas ya no del debate educativo sino del

debate político en general. Así, el contenido, formato y organización de los exámenes tiene un claro efecto condicionante sobre el papel de otros elementos y participantes en lo que llamamos proceso de desarrollo curricular. En consecuencia, los profesores y alumnos han de sopesar sus decisiones curriculares ante las exigencias de los exámenes (frenándose así posibles iniciativas de innovación o de cambio), las escuelas y autoridades locales deben ponderar cuidadosamente el uso que hagan de su autonomía como fuentes de prescripción curricular, y las editoriales de libros de texto no dudan en tomar a los exámenes externos —sus contenidos, estructura, habilidades académicas consideradas prioritarias— como punto de referencia indispensable para el diseño de sus productos. Además, el examen, dado su carácter de control y garantía de calidad de los estudios realizados por los alumnos, cumple una función de control de la uniformidad y la consistencia del currículum en todos los centros escolares que se encuentran bajo un mismo ámbito de gestión administrativa.

En estos tiempos de indudable predominio de las visiones neoliberales acerca de la educación pública, la multiplicación de pruebas externas de rendimiento de los alumnos, pueden servir para justificar política y públicamente la reducción de los presupuestos dedicados a educación y el recurso a la privatización de la enseñanza. En algún que otro país —que creo más elegante no nombrar— y muy recientemente, los exámenes externos y sus resultados se esgrimieron como justificación de una reducción en los salarios de los docentes. En definitiva, los exámenes externos, en el marco de una ideología radical de libre mercado, tienden a ser usados para (*de*) *mostrar que el servicio educativo público es ineficiente*, se diría que por definición.

Pero, claro está, los exámenes y sus resultados también pueden servir para identificar qué centros o zonas requieren más atención y, sobre todo, más y distintos recursos. Por poner un ejemplo al respecto, Carnoy (1999b, p. 49) refiere cómo la oficina de la UNESCO en América Latina (OREALC) pasó pruebas en 1998 a una amplia muestra de alumnos de tercer y cuarto grados de 13 países latinoamericanos, comparando sus resultados, como suele ser frecuente, en matemáticas y en lengua. Los alumnos cubanos obtuvieron puntuaciones de hasta dos desviaciones típicas por encima de las conseguidas por los brasileños, chilenos y argentinos. Casos análogos hemos visto en los estudios europeos o de la OCDE, donde suele ser habitual que países como Chequia, Hungría, Polonia o no digamos Corea del Sur, superen ampliamente a países de renta mucho mayor. Dicho en otras palabras, el contexto político de utilización de los exámenes puede convertirlos, de hecho, en una práctica regulatoria que permita invertir más —y sobre todo mejor— en educación, y no en una coartada para gastar menos.

Así, suele decirse que las políticas de exámenes públicos habrían de tener una extensión o continuidad en sistemas de apoyo que permitan a los centros y profesores utilizar sus resultados y aprovecharlos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los exámenes públicos, entre otras funciones, deberían ser parte de un esfuerzo más sistemático para apoyar (con conocimiento preciso y relevante sobre los resultados que obtienen) a los centros y escuelas en la construcción y reconstrucción de su práctica. Sin embargo, precisamente por los incentivos de todo tipo que crean en todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa (y más allá), ese papel resulta especialmente difícil de articular en la práctica.

Todo ello da pie para decir que otro ejemplo de notable interés para el análisis de las dinámicas de cambio y control en el desarrollo del currículum son los servicios de asesoramiento a los centros y, en general, los llamados sistemas de apoyo externo a la escuela (Moreno, 1999). En la mayor parte de los casos, estos servicios, creados tan sólo en las últimas décadas, han estado profundamente implicados en la puesta en marcha de todo tipo de reformas curriculares, con lo que entraron de lleno en la dinámica básica del cambio y el control del currículum escolar. Así, el asesoramiento llegó a los centros para promover cambios, y al mismo tiempo para *controlar* que tales cambios efectivamente tenían lugar de la manera en que habían sido planeados. A diferencia de los instrumentos tradicionalmente utilizados por las administraciones para promover reformas (prescripciones legales, libros *blancos*, inspección escolar, los mencionados cambios en las políticas de exámenes externos, cambios legislativos y *programáticos* en el currículum nacional, cambios en los procedimientos de selección del profesorado, etc.), el asesoramiento a profesores y centros, impuesto y estable, era tal vez el primer instrumento político claramente *invasivo* (en el sentido de presencia física estable) en relación con la práctica escolar (los demás *aparatos* citados, como la supervisión o inspección, son formalistas, no llegan a la práctica, tan sólo a la superficie burocrática de los centros, que es también muy importante, pero no tanto como la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas). El asesoramiento externo, como instrumento de política curricular, comienza con la misión de ser la auténtica y renovada *longa manus* de la Administración en el contexto de esa dinámica de cambio y control.

LA DINÁMICA CONSENSO-CONFLICTO EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

El currículum es un espacio público de debate: debate político y electoral; debate profesional entre el profesorado, sus representantes y la Administración; debate social entre los distintos actores de la comunidad educativa. Como *arena* y contexto de confrontación ideológica, de lucha política, en el currículum escolar confluyen intereses ideológicos, religiosos, laborales, económicos y estrictamente académicos; pero también, claro está, intereses corporativos. Como afirma Rodríguez Romero (2001), citando a Tyack y Cuban (1995):

La trayectoria de la reforma de la escuela pública no tiene por qué plantearse ni como una evolución inevitable ni como un conjunto plagado de repeticiones, puede plantearse como una interacción entre tendencias institucionales de largo alcance y la retórica política que crea nuevas etiquetas para mensajes recurrentes.

(p. 170)

En efecto, el currículum escolar forma parte sustancial del debate político en su sentido más coyuntural y, si se quiere, incluso de la confrontación electoral. Ello implica necesariamente el conflicto de intereses y la búsqueda de consensos y equilibrios. Desde el momento en que la educación se ha asumido como un sector estratégico de la economía, pueden entenderse mejor afirmaciones públicas, por poner el ejemplo de nuestro país, como la de que «Felipe González —con la LOGSE— había condenado a la ignorancia a toda una generación de españoles», pronunciada por la entonces Ministra de Educación. Las etiquetas y «eslóganes» recurrentes a que hacía referencia la cita anterior no son más que la traducción mediática en el contexto de la política de los temas recurrentes en el debate social de la educación.

Así, podríamos ir construyendo, a base de lemas y estereotipos, todo un «argumentario» estándar de las distintas posiciones, fuertemente asentadas en nuestra cultura, sobre el currículum escolar y el conjunto de prácticas que lo componen y rodean.

Así, por ejemplo, tendríamos que hablar de uno de los discursos más recurrentes desde que existen servicios e instituciones de educación pública (y aún de antes): las acusaciones sobre la «bajada del nivel» de los centros y los alumnos como resultado de cierta política anterior o, simplemente, como muestra de la *decadencia y degradación de las costumbres* y de la necesidad urgente de una regeneración (también conocida como «vuelta a los orígenes» o, más recientemente, como revolución conservadora). Bien administrado tal discurso, sus efectos sobre la opinión pública pueden ser notables, logrando incluso crear un cierto sentido de emergencia nacional. En más de una ocasión de la historia reciente de la educación estadounidense, la reforma educativa se ha planteado políticamente ya no como un asunto clave para el desarrollo, el bienestar o la economía del país, sino para la propia defensa nacional (recuérdese la famosa *National Education Defense Act*).

En España, el ejemplo más reciente y relevante de lo que decimos es el inefable debate sobre las humanidades, un caso digno de estudio por cuanto entran en conflicto, por un lado, la tradición curricular española en relación con las materias humanísticas, y por otro, las implicaciones sobre el currículum de esas áreas de la culminación del traspaso competencial a las comunidades autónomas. También podríamos analizar a esta luz la «reforma que no cesa pero que nunca llega» de la formación profesional; o incluso también tendencias ya de menor envergadura, como las contradicciones en los sistemas de opcionalidad curricular en secundaria, o el ascenso de ciertas áreas curriculares a

expensas o en detrimento de otras (idiomas modernos y lenguas clásicas, por ejemplo; o el ascenso de la formación en habilidades sociales como sustitución o nueva forma—más neutral y por tanto menos conflictiva desde el punto de vista político— de la educación cívica o de la educación moral).

LA LUCHA POR UN LUGAR RECONOCIDO EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Junto con —o si se quiere hasta como una forma de— la dinámica de cambio y control, tenemos también una dinámica de consenso/conflicto como modelo comprensivo y explicativo de los procesos de diseño y desarrollo del currículum. En este caso, la evolución constante de conflictos, confrontaciones y presiones, así como la necesidad de establecer acuerdos y consensos, por coyunturales que sean, no se refieren tan sólo a la dimensión (macro)política del diseño y desarrollo curricular sino, muy especialmente, a la esfera micropolítica de cada comunidad escolar, claustro y aula. El diseño curricular aparece entonces como un *espacio de deliberación* en que se trata de alcanzar entre todos los participantes un consenso acerca del mejor argumento disponible en cada momento para fundamentar una decisión o conjunto de decisiones. Así, diseño y desarrollo curricular se convierten en un proceso cíclico, evolutivo y situacional, pues se trata de ir construyendo y reconstruyendo, a través de planes cada vez más complejos y completos, el currículum escolar en un centro educativo determinado (Guarro, 2002). La deliberación y el consenso, en tanto que resultado potencial de aquélla, hacen del diseño curricular una cuestión de solución de problemas de la práctica. Senge (1992) distingue entre dos tipos de consenso, uno *nivelador* que busca el común denominador de perspectivas múltiples individuales, y otro *aperturista*,

que busca proyectarse más allá de la perspectiva de cada persona individualmente considerada. Así, consenso por cesión o compromiso, y consenso en el sentido más genuino de la palabra; una búsqueda conservadora del *mínimo común denominador* o una apuesta más arriesgada por un *compromiso moral* entre los participantes. Evidentemente, es el segundo tipo de consenso, el genuino, al que se aspira en el marco de esa racionalidad deliberativa o, en términos habermasianos, comunicativa.

Pero, no obstante esos principios, la dinámica consenso/conflicto se cifra en que la *lucha* por un lugar reconocido en el currículum escolar es una de las principales formas y manifestaciones de debate y confrontación política en todos los niveles y estratos de nuestra vida social y comunitaria. Una de las posibles maneras de defender la incontestable trascendencia de cualquier cosa, de que hay algo que habría de ser considerado prioritario en nuestra sociedad, es decir que «debería enseñarse en la escuela» o, dicho en nuestros términos, que debería entrar a formar parte del currículum escolar como conocimiento valioso que debe ser elevado a la categoría de experiencia común de aprendizaje para toda la ciudadanía. Así, por poner algunos ejemplos y sin pretender cansar al lector: en las escuelas, suele decirse en los periódicos y tertulias radiofónicas, y también en los mítines electorales, los debates parlamentarios y hasta los informes ministeriales, debería enseñarse cine, debería enseñarse ajedrez, debería enseñarse acerca de la prevención del SIDA, debería dedicarse tiempo —y por tanto dinero— a prevenir el tabaquismo y el alcoholismo; en las escuelas se debería estar trabajando ya con Internet, debería haber un taller permanente de poesía y por supuesto, como mínimo una segunda lengua extranjera obligatoria y muchas otras más, a ser posible como optativas. En la escuela hay que enseñar valores y hay que hacerlo a través de los temas transversales, que van desde la

educación vial —absolutamente imprescindible para sus promotores— hasta la formación moral, pasando por la educación ambiental, la formación del consumidor inteligente, la educación ambiental o la formación para la igualdad entre los sexos. La escuela debería prevenir y hacer frente al racismo y la xenofobia, debería enseñar acerca de los pueblos y culturas minoritarios que no salen en la televisión ni en los periódicos; la escuela debería, desde luego, enseñar a pensar, esto es, desarrollar las habilidades cognitivas más puras de todos los seres humanos. Pero también, la escuela tiene que estar conectada con el mundo del trabajo si quiere disponer de alguna legitimidad y atractivo para el alumnado y sus familias; todos los saberes deben presentarse por tanto en su dimensión aplicada, incluso las áreas más tradicionales como las matemáticas y la lengua; todos los alumnos deberían tener la experiencia directa de cómo es el mundo del trabajo y, desde luego, de lo que ha supuesto en nuestro pasado y todavía supone en nuestro presente el rico mundo de la cultura rural y de las culturas populares. Esta enumeración podría continuar, como sabemos bien, a lo largo de muchas más páginas.

Pero el matiz importante no radica sólo en la multiplicidad y multiplicación de las demandas hacia el currículum escolar, a lo que debería enseñarse en las escuelas y cómo debería de hacerse. Lo importante es que tales demandas, en la mayor parte de los casos, tienden a plantearse en términos de obligatoriedad, es decir, no sólo se reclama su *entrada* en el currículum, sino que además se exige que formen parte de la experiencia común de la escolaridad, del currículum común al que todo ciudadano debería tener acceso. Cuanta más trascendencia y relevancia se asigne a un área, mayor será la *centralidad y duración* curriculares que para ella se reclame. Encaja aquí muy bien la anécdota histórica referida por Tanner y Tanner (1980,

p. 218) sobre el gobernador de un Estado de los Estados Unidos que se empeñó ante su Asamblea legislativa en que el Código Penal fuera tomado directamente como libro de texto en las escuelas secundarias de todo el estado.

La presión sobre el currículum escolar es, principalmente, de *nuevos* contenidos que se defiende deben entrar, crecer en tiempo y recursos o, más sutilmente, en reconocimiento y valoración social. Pero el tiempo y el espacio curriculares no son infinitos; al contrario, están cada vez más limitados. Por tanto, hay una fuerte lucha entre estas demandas, que llamamos aquí la lucha por ocupar un lugar reconocido en el currículum escolar. Tras esta lucha, por supuesto, hay intereses de todo tipo, empezando por los corporativos, como analizábamos más arriba. Veamos algunos ejemplos posibles en términos muy básicos: Tras las demandas de introducir la educación en los temas transversales están en principio los *expertos* en cada una de esas áreas, que ven reforzado y más demandado su conocimiento especializado; tras las demandas de introducir más lenguas extranjeras están los filólogos y profesores de idiomas, en especial los de las lenguas más minoritarias; tras las demandas de introducir en el currículum escolar la informática como contenido de enseñanza podría estar todo el mundo empresarial, pero de modo notable las empresas dedicadas a la fabricación de *hardware* y la distribución de *software*. En una palabra, ocupar un lugar reconocido en el currículum escolar equivale a (o se relaciona íntimamente con) ocupar un lugar reconocido en los patrones de valoración social del conocimiento considerado valioso y, con ello, en el mercado laboral y la jerarquía ocupacional.

Pero en todos y cada uno de los casos anteriores, o de otros ejemplos que pudiéramos presentar, también hay intereses políticos de mayor alcance y de mucho más largo recorrido. Así, es posible para el Estado evaluar el impacto de las campañas

de educación para la salud en términos de ahorro de recursos sanitarios y de disminución de la mortalidad juvenil o de la tasa de embarazos no deseados. El incremento de la *competencia colectiva* en lenguas extranjeras se considera uno de los mejores indicadores existentes en términos de competitividad internacional de los trabajadores y de potencial de marketing de los productos de un país, por no hablar del impulso que puede suponer para el sector del turismo, del que dependen hoy en grado muy notable las economías de muchos países, ricos y pobres por igual. Y, supongo, hasta sería posible igualmente estimar los *beneficios* sociales y de ahorro presupuestario derivados de introducir el ajedrez en el currículum escolar en términos de reducción de la impulsividad y aumento de la reflexividad de los alumnos (entre otras muchas posibilidades).

De la misma forma, por ejemplo, cuando se toma la decisión de que las lenguas clásicas dejen de ser obligatorias en el currículum de secundaria —o incluso de que desaparezcan definitivamente— los intereses del colectivo de profesores e investigadores de Latín y Griego se ven seriamente amenazados, pues ven cómo su ámbito de trabajo se devalúa y, más que eso, cómo sus perspectivas laborales se colocan en peligro de extinción. Tener un lugar reconocido en el currículum escolar es estar en condiciones de atraer a los estudiantes más capaces, de modo que el área o ámbito profesional mantenga o incremente su estatus en la jerarquía ocupacional. El desarrollo y la configuración en el alumnado de lo que Bernstein denominó en su día la «lealtad disciplinar», que coloquialmente y de modo apresurado suele llamarse especialización, sería uno de los correlatos de mayor interés y relevancia de esta dinámica cambio/conflicto del desarrollo curricular. Todos los estudios acerca de la formación de las disciplinas escolares, de los

que Goodson es sin duda el representante más prolífico y agudo, estarían así enmarcadas en esta dinámica.

ESCOLARIZACIÓN, CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA, LA DINÁMICA DEL CONSENSO Y EL CONFLICTO EN EL DESARROLLO CURRICULAR

En ese marco de la dinámica consenso/conflicto en el desarrollo curricular, es evidente que el principal reto a que se enfrenta nuestro sistema educativo actualmente es el de los recientes dilemas respecto al papel de las instituciones escolares en la construcción de identidades personales y colectivas de una sociedad multiétnica y culturalmente plural que aspira a vivir en democracia. El «juego» dialéctico entre consenso y conflicto, tanto en lo que se refiere a la toma de decisiones políticas en educación, como en lo que tiene que ver con la vida cotidiana de los centros educativos, se ve hoy sometido a presiones y tensiones para algunos sin precedentes en la historia de nuestros sistemas escolares.

Frente a la desfiguración de las identidades nacionales emergentes, paradójicamente, una serie de identidades de carácter local que se cifran en la etnia, la religión y la lengua. Así, a medida que avanza la mundialización, resurge con más fuerza el poder de la identidad y la reivindicación de lo local como una forma de no resignarse a la lógica de la homogeneización. En la mayoría de los casos, se trata de reacciones frente a las distintas formas de colonización que no tienen en cuenta la diversidad cultural de algunos contextos. A este respecto, subraya A. Hargreaves:

La rebalkanización contemporánea de Europa oriental constituye un ejemplo particularmente claro y extremo de cómo la globalización económica y la incertidumbre ideológica están creando pautas de retorno

a las identidades étnicas, religiosas y lingüísticas más localistas, claramente confinadas y, a veces, de un profundo carácter competitivo, y también de reconstrucción de dichas identidades. Desde la óptica localista parece que nadie quiere saber nada de los demás.

(1996, p. 81)

Ante esta crisis de identidad generada por la globalización, algunos sistemas educativos actuales encuentran en la revalorización de la cultura local una forma de hacer frente a la desaparición de la identidad nacional. Las Administraciones locales se prodigan en la publicación y potenciación no sólo de conocimientos tradicionales sino en la aparición de nuevas asignaturas o conocimientos que tienen en la cultura tradicional la fuente principal de su existencia. Una de las consecuencias o paradojas de la globalización es precisamente que la escuela se vea en la obligación de adoptar posturas defensivas y esté abocada a la defensa de valores localistas cerrados al exterior. Este fenómeno va claramente en la dirección contraria de la tendencia histórica, apuntada más arriba, de los currícula escolares a promover como materias troncales las áreas de validez más universal y contenidos más «objetivos».

La globalización cambia las condiciones de la formación de identidad personal y colectiva. Para aquellos con menos éxito en el mercado global, la búsqueda de identidad comienza a girar en otras direcciones, y lo hace de modo más intenso que en el pasado. Así, por ejemplo, el fundamentalismo religioso es una de las alternativas por las que optan quienes no saben o no quieren tener éxito en ese mercado y no es extraño que esté en alza en todo el mundo. El fundamentalismo religioso es a su vez, paradójicamente, un fenómeno de la globalización en tanto en cuanto trasciende a cualquier proyecto nacional (aunque alguno pueda incluirlo). La identidad cultural,

sea religiosa, étnica, racial, de género, o local, regional o más global, es un antídoto frente a la complejidad y crueldad del mercado como juez del valor de cada individuo. Si la institución escolar —democrática y masiva ya en casi todo el mundo— se nos presenta a su vez como un mercado y asume, por tanto, la forma de «primera prueba» de competencia y éxito en ese mercado global, es esperable que quienes fracasan en esa primera prueba puedan tender a configurar y construir su identidad por medio de uno de los antídotos que mencionábamos, abandonando con ello la escuela pública como fuente de identidad colectiva. Por volver al ejemplo del fundamentalismo religioso, no es en absoluto una coincidencia el que buena parte de la lucha y la confrontación que mantiene con los Estados seculares tenga lugar en torno precisamente a la escuela pública.

Sin embargo y a pesar de todo lo anterior, al tiempo que las escuelas son el espacio de fuertes luchas sobre la definición de la cultura, representan, para aquellos que están en mayor riesgo de exclusión, justamente la ruta más importante de acceso al conocimiento. Y llegamos de nuevo al gran dilema entre el reconocimiento de la diferencia y el derecho de acceso a la cultura común. Para las minorías de todo tipo, hay un dilema entre ser reconocidos como diferentes y, además, no dejar de tener acceso a los rasgos de la identidad global, incluidas las competencias y conocimientos mejor valorados en la economía mundial. Desde otra perspectiva, resulta también dilemático el que sea cierto que la hegemonía de la actual ideología meritocrática, elaborada sobre los principios del libre mercado, perjudique notablemente a esas minorías y colectivos desfavorecidos; y que pueda ser igual de cierto que precisamente esa ideología meritocrática sea el único vehículo de verdad disponible y eficaz para la movilidad social de tales minorías y colectivos.

Toda esta nueva dimensión de la dinámica consenso/conflicto en el currículum escolar está teniendo como resultado el que nuestros centros educativos se enfrenten a nuevas formas y dimensiones de los problemas que han tenido siempre, y que tal vez por ello ahora a muchos les parecen nuevos. No vamos a entrar aquí, por ejemplo, en los temas relativos a los problemas y conflictos de convivencia escolar. No obstante, sí procede concluir el apartado con una magistral cita de G. Sartori (2001) que resume con gran eficacia buena parte de lo que hemos tratado de sugerir en las últimas páginas. El concepto de *pluralismo*:

[...] se desarrolla a lo largo de la trayectoria que va desde la intolerancia a la tolerancia, desde la tolerancia al respeto del disenso y, después, mediante ese respeto, a *creer en el valor de la diversidad*.

(p. 27, énfasis en el original)

[...] cómo el pluralismo se refleja sobre el consenso y sobre el conflicto. Se ha mantenido que la democracia se basa en el conflicto, no en el consenso. No estoy de acuerdo [...] el elemento central de la *Weltanschauung* pluralista no es ni el consenso ni el conflicto, sino, en cambio, la dialéctica del disentir, y a través de ella un debatir que en parte presupone consenso y en parte adquiere intensidad de conflicto, pero

que no se resuelve en ninguno de estos dos términos.

(p. 35)

[...] Y el consenso más importante de todos es el consenso acerca de las reglas de resolución de los conflictos [...] Después, si hay consenso sobre cómo resolver los conflictos, entonces es lícito «entrar en conflicto» sobre las *policies*, sobre la solución de las cuestiones concretas...

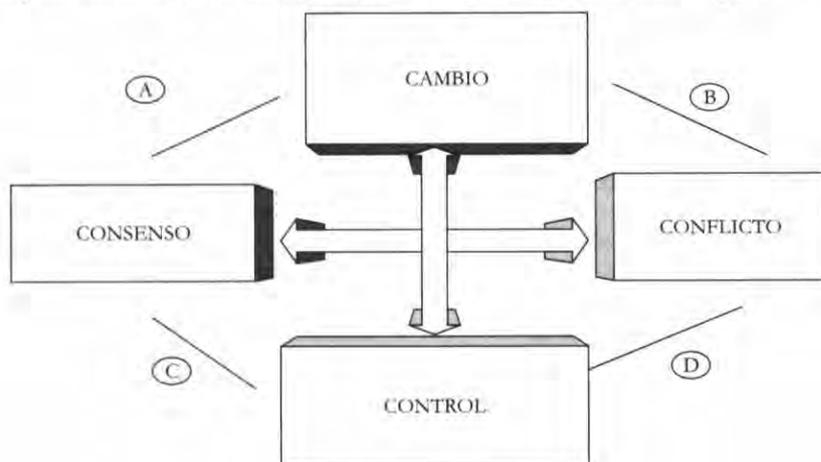
(p. 36)

[...] el consenso no debe entenderse como un pariente cercano de la unanimidad... consenso es un proceso de compromisos y convergencias en continuo cambio entre convicciones divergentes.

(p. 37)

CONCLUSIÓN: LAS DINÁMICAS DEL DISEÑO Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM COMO MODELOS DE COMPRESIÓN Y EXPLICACIÓN

La caracterización tentativa que hemos llevado a cabo sobre las dos dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum podrían considerarse como modelos comprensivos –y con cierto potencial de explicación– del propio proceso de desarrollo del currículum. Y podríamos representarlo gráficamente como sigue:



Si bien somos muy conscientes de que estamos ante una vía de análisis teórico sobre la que todavía hay que hacer mucho trabajo de «afinación», en especial en cuanto a la diferenciación entre las dimensiones «macro» de política curricular y la «micro» del currículum en la acción, podríamos estar en condiciones de aventurar y sugerir que del cruce, contraste o encuentro entre las dos dinámicas del diseño y desarrollo curricular, cabe identificar cuatro situaciones o espacios de evolución de los currícula escolares:

- Escenarios de cambio-consenso.
- Escenarios de cambio-conflicto.
- Escenarios de control-consenso.
- Escenarios de control-conflicto.

ESCENARIOS DE CAMBIO-CONSENSO

Los escenarios de cambio-consenso suelen generarse y articularse en torno a cambios en el currículum que están relacionados y sintonizados con cambios simultáneos en los modos de construcción de la identidad colectiva en un país o comunidad. Localizaríamos aquí, por ejemplo, a las grandes propuestas de reforma educativa, propias, eso sí, de tiempos ya pasados. Del mismo modo, estarían en este ámbito las grandes campañas de alfabetización que tan fuertemente han marcado y definido los sistemas educativos y sociales de muchos países en desarrollo. Asimismo, los proyectos de reconstrucción educativa hoy en marcha en los llamados países post-conflicto –Kosovo, Sierra Leona o Camboya son casos actuales muy representativos– podrían ser los mejores ejemplos contemporáneos de un escenario curricular de cambio-consenso.

Aunque sean sin duda los ejemplos más claros en lo que a este escenario se refiere, no sólo es posible hablar de los procesos de reconstrucción escolar en países post-conflicto como los espacios más apropiados y prioritarios para la reconstrucción nacional. Más allá del profundo

desencanto de la postmodernidad respecto del potencial transformador de la educación, lo cierto es que los sistemas educativos, y en especial esa institución a la que denominamos currículum escolar, siguen percibiéndose en todo el mundo como el mejor recurso político disponible para construir y asegurar la convivencia pacífica y, con ella, una mayor cohesión social. Un caso nacional paradigmático a este respecto es el de Malasia, donde el denominado «Currículum integrado» de la educación secundaria identifica 16 valores universales que, supuestamente, representan el punto de intersección de todas las religiones, culturas y lenguas que coexisten en el país (Hashim, 1996). Sin entrar en la discusión de fondo acerca del carácter universal o no de ese conjunto de valores (recuérdese, en este sentido, la famosa y más que reveladora declaración de Mohattir, el líder malayo, cuando afirmó que «los valores asiáticos son valores universales, mientras que los valores europeos son sólo valores europeos» (*The Economist*, 9 de marzo de 1996, p. 33), cabe llamar la atención sobre la confianza que, hoy más que nunca, se deposita en el currículum escolar para *extraer* y construir la unidad nacional en contextos de gran diversidad étnica, religiosa y lingüística.

ESCENARIOS DE CAMBIO-CONFLICTO

Frente al espacio anterior, las situaciones de cambio-conflicto marcan y reflejan lo que, literaria y famosamente, denominó Hirschman las retóricas de la intransigencia: la *perversidad* inherente a los cambios (son malos por definición); la *futilidad* (va a dar igual, nada va a cambiar de verdad); y el *riesgo* (ponen en peligro conquistas anteriores y es preferible evitarlos). Así, todo el tejido resistente que anida en las comunidades escolares y que tanto tiene que ver con la cultura identitaria de los centros educativos y los intereses que los

rodean, vendría a ser el decorado de fondo de estos escenarios de cambio-conflicto. Cuando hablamos de resistencia, en principio, no hemos distinguido en términos de legitimidad de la misma o de su intencionalidad ideológica. Así, por poner un ejemplo concreto, todavía hoy siguen ejerciendo una feroz resistencia muchas asociaciones civiles de varios Estados norteamericanos para impedir la adopción de textos escolares de Biología en los que se presente el evolucionismo como alternativa científica al creacionismo para explicar el origen de la vida. Por otra parte, más cercanos a nosotros, grupos de profesores que trabajan en centros del sur de la Comunidad de Madrid han ejercido en los últimos años una fuerte resistencia a los intentos de una parte de sus comunidades escolares por aplicar los *Reglamentos de Derechos y Deberes de los alumnos* de modo tal que se multiplicaran las expulsiones de modo masivo, afectando, claro está, casi en su totalidad a alumnos de etnia gitana.

ESCENARIOS DE CONTROL-CONSENSO

De modo más claro, las decisiones curriculares encaminadas a la descentralización educativa y al incremento de la autonomía de centros y de profesores, se inscriben con claridad en este marco. El propio desarrollo del currículo por los centros y la colaboración como norma y principio de relaciones entre colegas, independientemente de otras consideraciones sobre sus posibles utilidades políticas, serían buenos ejemplos de un escenario de control-consenso. El énfasis está puesto en la generación de planes de mejora escolar basados en las necesidades de formación y desarrollo profesional del profesorado así como en la demanda local y comunitaria en materia de competencias y habilidades a desarrollar en el currículo escolar. Como bien afirma Bolívar (2002):

Dado que el control burocrático del currículo y la enseñanza no ha llevado muy lejos, la delegación de autonomía en la gestión y toma de decisiones puede posibilitar el compromiso en las tareas de enseñanza.

Sin embargo, tal vez el fenómeno de mayor alcance en estos momentos dentro del escenario de evolución curricular de control-consenso, sea la fuerte emergencia del concepto de «competencia clave» (Rychen y Salganik, 2001) que, junto con el de «estándar educativo» que ya se trató más arriba, se está erigiendo en punto de referencia mundial para la toma de decisiones políticas en materia curricular. La reconfiguración y formulación de los currícula escolares en términos de competencias clave viene a consolidar la hegemonía actual de la tradición pragmática –anglosajona– en el diseño y desarrollo del currículo, aparte de reflejar con intensidad los profundos cambios en las demandas que la nueva economía del conocimiento impone sobre el sistema escolar.

ESCENARIOS DE CONTROL-CONFLICTO

En este último escenario, hay que comenzar por presentar las situaciones en que la escolarización es *parte del problema* y no de la solución en lo que a cohesión social se refiere. Estamos hablando de los casos, tristemente numerosos, de utilización del currículo escolar con fines de adoctrinamiento, represión cultural, segregación de minorías étnicas, marginación sexista e inculcación de actitudes de superioridad racial y lingüística. Tales (ab)usos del currículo se reflejan con claridad en los libros de texto y en otros materiales escolares, aparte de tener un correlato muy visible en las prácticas de enseñanza dentro del aula.

Además de las situaciones citadas, que son obviamente las más extremas, pueden localizarse también en este escenario de control-conflicto las políticas contemporáneas de evaluación de la calidad y, en

concreto, de distribución de todo tipo de incentivos como *premio* a la calidad (y los consiguientes *castigos* que de un modo u otro siempre hay en el reverso de los premios), o su utilización para justificar decisiones de naturaleza intrínsecamente controvertida, como el cierre de centros o la modificación de plantillas y oferta de puestos de profesorado. Como ejemplos concretos de esas políticas cabe mencionar los sistemas de monitorización del rendimiento de los alumnos, tanto nacionales como internacionales, el establecimiento y publicación de *rankings* de escuelas de acuerdo con los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas externas, o los mapas de calidad realizados desde los servicios de inspección o supervisión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W.: «Ideology, reproduction and educational reform», en P. ALTBACH; G. KELLY (Eds.): *New approaches to comparative education*. Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1986, pp. 51-71.
- *Educación y poder*. Madrid, MEC-Paidós, 1987.
- ARCHER, M.: *The social origins of educational systems*. Londres, Sage Publications, 1979.
- ARCHER, M. (Ed.): *The sociology of educational expansion: Take-off, growth and inflation in educational systems*. Londres, SAGE Publications, 1982.
- BENAVOT, A. et al.: «El conocimiento para las masas: Modelos mundiales y currícula nacionales», en *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 317-344.
- BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977 [ed. cast.: *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, 1988].
- BOLI, J.; RAMÍREZ, F.; MEYER, J. W.: «Explaining the origins and expansion of mass education», en *Comparative Education Review*, 29 (1985), 2, pp. 145-170.
- BOLIVAR, A.: «El centro escolar en el desarrollo del currículum: Una revisión de las políticas de mejora», en *Revista de Estudios del Currículo*. Barcelona, Pomares, 2002 (en prensa).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.
- BOWLES, S.; GINTIS, H.: *Schooling in capitalist America: Educational Reform and the contradictions of academic life*. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1976.
- BROWN, R. (Ed.): *Knowledge, education and cultural change*. Londres, Tavistock Publ., 1974.
- CARNOY, M.: «Globalización y reestructuración de la educación», en *Revista de Educación*, 318 (1999), pp. 145-162.
- *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris, UNESCO-IIEP, 1999b.
- CARNOY, M.; ROTHEN, D.: «What does globalization mean for educational change? A comparative approach», en *Comparative Education Review*, 46 (2002), 1, pp. 1-9.
- CUBAN, L.: *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York, Teachers College Press, 1993.
- ECKSTEIN, M.; NOAH, H.: *Secondary school examinations*. New Haven, Yale University Press, 1993.
- ESCUADERO, J. M.: «Tendencias actuales en la investigación educativa: los retos de la investigación crítica», en *Curriculum*, 2 (1990), pp. 3-26.
- ESCUADERO, J. M. (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 1999.
- FIALA, R.; GORDON-LAWFORD, A.: «Educational ideology and the world educational revolution: 1950-1970», en *Comparative Education Review*, Vol. 31 (1987), 4, pp. 315-332.
- FULLAN, M.: *The meaning of educational change*. New York, Teachers College Press, 1982.

- «Evaluation Program Implementation. What can be learned from Follow Through», en *Curriculum Inquiry*, 13 (1983), 2, pp. 215-227.
- *Change Forces – The sequel*. Londres, Falmer Press, 1999.
- GIMENO, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- GIROUX, H.: «Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis», en *Harvard Educational Review*, 53 (1983), 3, pp. 257-293.
- *Cruzando límites*. Barcelona, Paidós, 1997.
- GOODSON, I.: *Social histories of the secondary curriculum*. Basingstoke, Falmer Press, 1985.
- *School subjects and curriculum change*. Basingstoke, Falmer Press, 1987a.
- *International perspectives in curriculum history*. Londres, Croom Helm, 1987b.
- *The making of the curriculum: collected essays*. Basingstoke, Falmer Press, 1988.
- «La construcción social del currículum: Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículo», en *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 7-37.
- *La historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- *El cambio en el currículo*. Barcelona, Octaedro, 2000.
- GUARRO, A.: *Currículum y democracia*. Barcelona, Octaedro, 2002.
- HARGREAVES, A.: «Resistance and relative autonomy theories: problems of distortion and incoherence in recent marxist analysis of education», en *British Journal of Sociology of Education*, 3 (1982), 2, pp. 107-126.
- «Restructuring: posmodernity and the prospects for educational change», en *Journal of Education Policy*, 9 (1994), 1, pp. 47-65.
- *Profesorado cultura, y postmodernidad (cambian los tiempos cambian los profesores)*. Madrid, Morata, 1996.
- HASHIM, R.: *Educational dualism in Malaysia: implications for theory and practice*. Kuala Lumpur, Oxford University Press, 1996.
- HOLMES, B. (1958): «Social change and the Curriculum», en G. BEREDAY; J. LAUWERYS (Eds.): *Yearbook of Education: The Secondary school curriculum*. London, Evan Brothers, 1958.
- MCLEAN, M. (1995): «Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la UE», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 9 (1995), pp. 13-76.
- MEYER, J. et al.: *World expansion of mass education: 1870-1980*. California, Stanford University, Department of Sociology, 1990.
- MORENO, J. M.: *Los exámenes: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- «Desarrollo del currículum, renovación curricular y asesoramiento», en J. M. Escudero (Coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid, Síntesis, 1999, pp. 237-266.
- POPKEWITZ, T. S.: *Change and stability in schooling: the dual quality of educational reform*. Victoria, Deakin University Press, 1983.
- RAMIREZ, F.; BOLI, J.: «The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization», en *Sociology of Education*, 60 (1987), pp. 2-18.
- RAMÍREZ, F.; MEYER, J.: «The world institutionalization of education», en J. SCHRIEWER (ed.): *Discourse formation in Comparative Education*. New York, Lang, 2000.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.: «Las representaciones del cambio educativo», en *Revista de Educación*, 326 (2001), pp. 167-184.
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Eds.): *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern y Göttingen, Hogrefe y Huber Publishers, 2001.
- SARTORI, G.: *La sociedad multiétnica*. Madrid, Taurus, 2001.
- SENGE, P.: *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica, 1992.
- SKILBECK, M.: *Curriculum reform: an overview of trends*. Paris, OCDE-CERI, 1990.

- TANNER, D.; TANNER, L.: *Curriculum development*. New York, McMillan, 1980.
- TYACK, D.; CUBAN, L.: *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Harvard University Press, 1995 [ed. cast.: *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, FCE, 2000].
- TORRES, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001.
- WELLS et al.: «Globalization and Educational Change», en A. HARGREAVES; A. LIEBERMAN; M. FULLAN; D. HOPKINS (Ed.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer, 1998, pp. 322-348.
- YOUNG, M. F. (Ed.): *Knowledge and control*. London, Collier MacMillan, 1971.
- «Currícula and the social organization of knowledge», en R. BROWN (Ed.): *Knowledge, education and cultural change*. London, Tavistock Publ., 1974, pp. 339-359.
- «Curriculum change: limits and possibilities», en M. F. YOUNG; G. WHITTY (Comps.): *Society, State and Schooling*. London, Lewes, 1977, pp. 240-262.
- «Knowledge, learning and the curriculum of the future», en *British Educational Research Journal*, 25 (1999), 4, pp. 463-477.

