



EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

1. INTRODUCCIÓN AL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

Así pues, nadie discutiría que el legislador debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes. De hecho, en las ciudades donde no ocurre así, eso daña a los regímenes, ya que la educación debe adaptarse a cada uno de ellos: pues el carácter particular de cada régimen suele no sólo preservarlo, sino también establecerlo en su origen; por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia y el oligárquico la oligarquía, y siempre el carácter mejor es causante de un régimen mejor...

Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad. No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. En los tiempos modernos, las opiniones sobre este tema difieren. No hay acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender, ni en lo relativo a la virtud ni en cuanto a lo necesario para una vida mejor. Tampoco está claro si la educación debería preocuparse más por la formación del intelecto o del carácter. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no hay certidumbre alguna sobre si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios). Respecto a los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno (de hecho no honran todos, por lo pronto, la misma virtud, de modo que difieren lógicamente también sobre su ejercicio).

ARISTOTELES, Política, VIII, 1 y 2.

Las palabras de Aristóteles, aun escritas hace más de dos mil años, contienen, prácticamente al completo, las cuestiones y problemas fundamentales de lo que hoy llamamos diseño y desarrollo curricular. Aristóteles esboza en estas breves frases el carácter de proceso político que tiene el desarrollo curricular, la necesaria "publicidad" que debe presidir dicho proceso, la doble función reproductora y renovadora del curriculum escolar y la naturaleza del curriculum como espacio de toma de decisiones. Es ciertamente notable que Aristóteles nos transmitiera ya una concepción "problemática" de lo que se enseña, de por qué se enseña y de cómo se enseña, lejos por tanto de una concepción digamos conservadora de curriculum. No está nada claro, nos dice, si la educación debe centrarse prioritariamente en lo profesional, lo moral o lo cultural (las tres opciones tienen sus partidarios y, según la traducción inglesa del texto (1969), nos dice que existen también defensores de un equilibrio entre las tres); y, no habiendo acuerdo sobre los fines y los contenidos de la educación, no puede haberlo tampoco acerca de los medios «que conducen a la virtud».

Diseño y desarrollo curricular suelen presentarse -como así aparece en el título de éste y de otros muchos libros y manuales- como un proceso unitario y conjunto obviándose muchas veces las diferencias entre ambos. El concepto de diseño curricular es, sin duda, el más asequible por cuanto implica la elaboración de un "producto visible": se inscribe y relaciona con el concepto de curriculum en tanto que documento, guía o proyecto en el que se hacen explícitas una serie estructurada de ideas pedagógicas y de previsiones instructivas. En contraste, el concepto de desarrollo resulta mucho más equívoco: por un lado, se concibe como

¹ Escudero, J.M., Bolívar, A., González, M.T., Moreno, J.M.(1997) Diseño y desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria. Cuadernos de Formación del Profesorado. Ed. ICE, HORSORI. Madrid.



el proceso de elaboración y construcción social que se resuelve en "diseños curriculares" y, por otro, como el proceso de aplicación práctica de dichos diseños en las aulas. Sin embargo, dada la profunda continuidad e inseparabilidad práctica de ambos tipos de proceso, las dos acepciones de desarrollo curricular se necesitan una a la otra; más que dos concepciones contrapuestas, son dos elementos complementarios de un mismo concepto de desarrollo curricular. Así, por ejemplo, Gimeno (1988:350) define desarrollo curricular (y lo diferencia de diseño) en los siguientes términos: «El desarrollo se refiere al proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del curriculum, función realizada de modo peculiar en cada sistema educativo, mientras que el diseño suele hacer referencia a la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo».

Parece, pues, claro que el concepto actualmente vigente de desarrollo curricular rodea y engloba al de diseño hasta hacerle formar parte de él. En tanto que proceso político de construcción social del curriculum escolar escrito, el desarrollo precede, condiciona y determina al diseño; como implantación, puesta en práctica y concreción del curriculum escrito (el curriculum en la acción), lo adapta y reconstruye en la realidad escolar y de aula. En cualquier caso, la diferenciación entre diseño y desarrollo continúa siendo importante como línea divisoria entre las dos grandes dimensiones del curriculum: intención y realidad (Stenhouse, 1984); curriculum prescrito frente a curriculum moldeado por los profesores y (y por otros agentes curriculares) y curriculum en la acción (Gimeno, 1988).

La doble acepción de desarrollo curricular nos sugiere, a su vez, una nueva perspectiva para complementar el proceso mismo de desarrollo: por un lado, tendríamos una visión sincrónica del proceso, esto es, el análisis de la relación entre todos los (f)actores y fuerzas que inciden sobre la configuración del curriculum en un momento y en un contexto dados; por otro, tendríamos una visión diacrónica, esto es, el análisis del proceso de realización y concreción prácticas del "curriculum en la acción", proceso que se extiende desde la elaboración del curriculum prescrito u oficial hasta el curriculum experimentado por los alumnos en las aulas. (Si se lee el índice de este libro, se verá que tal es precisamente el hilo conductor de nuestro discurso.)

En cuanto a la primera visión, que es sobre la que ahora nos vamos a centrar, Gimeno (1988:119) nos avanza la siguiente síntesis: "Sobre el curriculum inciden las decisiones sobre mínimos a que ha de atenerse, la política de la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc." El proceso de desarrollo curricular consiste, desde esta perspectiva a la que hemos llamado sincrónica, en la dinámica que se deriva de la relación de fuerzas entre todos esos (f)actores que tienen incidencia en el curriculum oficial o prescrito. El desarrollo (y el diseño) del curriculum constituyen, por tanto, una compleja práctica de interacción social en la que participan multitud de agentes personales e institucionales. De aquí la concepción del curriculum como institución pública en la que confluyen intereses contrapuestos, como espacio de debate político o como "escaparate" mediador entre lo social y lo escolar donde



distintas fuerzas personales e institucionales pugnan por adquirir un espacio reconocido.

Han sido muchos los intentos de construir un "mapa" en el que quede dibujado la compleja red de agentes y participantes en el proceso de desarrollo curricular. Autores como Nicholas (1980), Gay (1985), Zabalza (1987) y Gimeno (1988), presentan modelos descriptivos del desarrollo curricular en los que se pone de manifiesto el condicionamiento mutuo y la determinación recíproca entre los distintos participantes en el proceso. Gimeno (pp. 25-30) habla de un «sistema curricular», compuesto por un conjunto de subsistemas, en el que se encuadran y definen las distintas prácticas, niveles y potencial de configuración del curriculum en cada contexto nacional. Gay (1985) va un poco más lejos a considerar que, a medida que los sistemas educativos han ido creciendo y de democratizándose, aumenta el número de participantes -y la complejidad de sus interrelaciones- en el proceso de desarrollo curricular y, muy especialmente, grado de intervención de los poderes públicos; y ello ha supuesto, afirma, que «la dinámica del proceso de desarrollo del curriculum es similar en la mayor de las naciones».

En síntesis, suele distinguirse entre agentes y participantes *externos* (se extiende al propio sistema educativo y, concretamente, a la capacidad de las administraciones públicas para regular totalmente los términos de su participación e influencia relativa) y participantes *internos* (cuya actividad sí está regulada y/o controlada de alguna manera desde dentro del sistema educativo). Entre los primeros, tendríamos, por ejemplo, a partidos políticos, iglesia o iglesias, organizaciones y asociaciones profesionales, grupos de presión de todo tipo, medios de comunicación social, ámbitos de creación e investigación culturales y científicos, organizaciones sindicales y empresariales, editores de libros de texto y de todo tipo de material educativo e incluso al poder legislativo y al poder judicial. Entre los participantes *internos*, habría que contar con las distintas administraciones educativas, central, regionales y locales y, en concreto, con los "mecanismos" de implantación de sus políticas (legislación y regulaciones administrativas, inspección, exámenes externos a la escuela, y servicios de formación, apoyo y asesoramiento a las escuelas y profesores), los propios centros educativos y, por supuesto, los grupos organizados de profesores -sindicales o de otro tipo-, las organizaciones estudiantiles y las asociaciones de padres de alumnos.

Dejando a un lado el carácter más o menos artificial de esta distinción entre participantes externos e internos, lo crucial ahora es llamar la atención sobre el hecho de que todos y cada uno de los agentes y participantes en el proceso de desarrollo curricular son potencialmente agentes de control y agentes de cambio curricular; en la práctica, suelen desempeñar ambas funciones de manera simultánea, presentando alternativamente sus "dos caras" (la defensora del estatus-quo y la promotora de innovación) de acuerdo con sus particulares intereses y el modo en que éstos puedan verse afectados en momentos concretos del complejo proceso de toma de decisiones curriculares. En definitiva, *el motor de la dinámica de los procesos de desarrollo curricular podría concebirse como la relación dialéctica cambio-control*. Utilizando esta clave de análisis, resultaría posible adentrarnos en los procesos de condicionamiento mutuo y determinación recíproca que tienen lugar entre los distintos participantes en el desarrollo curricular a través de la consideración del doble papel reproductor-innovador que, en contextos determinados y bajo circunstancias históricas específicas, ejerce cada uno de



dichos participantes.

1.1. Tradiciones y estilos de desarrollo curricular: la dimensión política del desarrollo curricular

Hablamos de tradiciones y estilos de desarrollo curricular en tanto que distintos resultados históricos, asentados en contextos nacionales determinados de la particular configuración de las relaciones entre los distintos agentes y participantes en el proceso. A pesar de la dificultad que entraña intentar ordenar una realidad tan compleja, podríamos sugerir los siguientes elementos constitutivos de una tradición o estilo de desarrollo curricular (y que, al mismo desarrollo curricular).

1.- ¿Quién toma y dónde se toman las decisiones sobre el currículum prescrito?, o, dicho de otra manera, ¿dónde reside y cómo está distribuida la "soberanía curricular" en un sistema educativo determinado?, ¿cuántos y cuáles son los niveles de concreción curricular y cómo están repartidas las "competencias curriculares" entre cada uno de ellos?; en concreto, ¿qué capacidad de prescripción curricular tienen asignada el gobierno central, los gobiernos regionales, las autoridades locales, los centros de enseñanza y los propios profesores?

En este sentido, el criterio clave para caracterizar distintas tradiciones y estilos de desarrollo sería la existencia o ausencia de un "currículum nacional" (como sería, en nuestro caso el Diseño Curricular Base); a partir de ahí, se puede diferenciar entre estilos de desarrollo más o menos centralizados y descentralizados, cerrados y abiertos, nacionales, regionales, locales y basados o centrados en la escuela. Esta distinción clásica resulta, sin embargo, cada vez más artificial en la medida que la complejidad creciente del desarrollo curricular en todos los sistemas educativos actuales no nos permite encontrar ya modelos "puros" en ninguno de los sentidos apuntados. A pesar de esto, es sin duda posible identificar el carácter predominantemente centralizado o descentralizado en el currículum de cualquier país; obsérvese además que este rasgo está sometido a la evolución del modelo político-administrativo de cada país (lo que aquí llamamos modelo de Estado) y que la distribución de "competencias curriculares" entre las distintas administraciones, los centros y los profesores (los "niveles de concreción"), es siempre motivo de debate, tensión y conflicto.

2.- ¿Qué instrumentos existen, y cuáles se utilizan preferente o prioritariamente desde las distintas administraciones para controlar el grado de homogeneidad y consistencia del currículum escolar?, ¿cuál es, en este sentido, el papel de los sistemas de formación, selección y rendimiento de cuentas del profesorado, el de los sistemas de exámenes externos a la escuela, el de los servicios de inspección educativa y de asesoramiento externo a los centros, o el de la política de producción, selección y utilización de materiales y recursos educativos?

Este conjunto de rasgos está directamente relacionado con el anterior, esto es, con la presencia o ausencia de un currículum nacional y, por consiguiente, la relativa centralización o descentralización de las decisiones curriculares. Así, por ejemplo,



los países en los que tradicionalmente se ha carecido de dicha prescripción curricular en el nivel nacional, el papel de los exámenes externos (por ejemplo, Inglaterra antes de la reforma de 1989) o de la política de selección de textos escolares (por ejemplo, Estados Unidos) alcanza una importancia crucial, pues suponen el principal instrumento a disposición de esas administraciones educativas para intentar mantener una cierta homogeneidad en el curriculum a lo largo de las escuelas de todo el país. Por otro lado, esos mismos instrumentos pueden utilizarse también desde las administraciones para intentar promover cambios en el curriculum.

3.- ¿Qué conocimiento tiene más valor y, por tanto, debe ser seleccionado para su enseñanza en los centros educativos?, ¿cual es la tradición nacional (y/o regional y local) de selección y organización de los contenidos curriculares que se transmiten en los centros?, ¿qué factores socioculturales y estrictamente educativos influyen en la valoración y reconocimiento social a los distintos tipos de conocimiento?, ¿cómo responden estas tradiciones a los procesos más amplios de cambio cultural dentro de una determinada sociedad?

Las distintas respuestas posibles a este conjunto de cuestiones nos permiten identificar tradiciones de desarrollo curricular fuertemente asentadas, a las que suele denominarse "tradiciones epistemológicas" (Holmes y McLean, 1992; McLean, 1995a y 1995b). Dentro de lo que, vagamente ya, llamamos mundo occidental, estos autores señalan cuatro grandes tradiciones epistemológicas de desarrollo curricular: pragmatismo, enciclopedismo, esencialismo (o humanismo clásico), e ideal politécnico.

La tradición pragmática, que arranca desde B. Franklin y se consolida durante las largas décadas en que la educación estadounidense estuvo dominada por el allí denominado movimiento de la Educación Progresiva, abre la posibilidad de no contar con las disciplinas académicas tradicionales como centro y fuente exclusiva de contenidos curriculares y, con ello, asegura la inclusión de cursos no académicos en el curriculum, a los que se concede teóricamente el mismo grado de respetabilidad que a los académicos. A la cuestión curricular básica, ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor y, por tanto, debe ser seleccionado para su enseñanza en la escuela?, los estadounidenses han respondido, desde hace ya más de un siglo, afirmando que es principalmente aquél que responde a las necesidades vitales del individuo y el que le resulta útil para funcionar como miembro efectivo de su comunidad (Moreno, 1990). En abierto contraste, la tradición enciclopédica o racionalista, fuertemente establecida en la Europa continental desde el siglo XVI, considera al conocimiento como algo que merece ser adquirido por su valor intrínseco, ocupando el más alto grado de reconocimiento social: el conocimiento abstracto, compartimentalizado en torno a las disciplinas clásicas y altamente especializado. La tradición enciclopédica pone el énfasis en la universalidad del conocimiento académico (como expresión de la necesidad de introducir a todos los estudiantes en el conjunto de los ámbitos de conocimiento válido (la "Culture générale" francesa o la "Bildung" alemana) y en su racionalidad (como expresión de la prioridad concedida al desarrollo del pensamiento lógico y a las capacidades de análisis y síntesis). Por su parte, la tradición esencialista o humanista, localizada especialmente en Gran Bretaña, se caracteriza por la fuerte jerarquización de las distintas áreas de conocimiento académico y por un marcado



individualismo reflejado principalmente en la tendencia a la especialización temprana de los alumnos. Por último, el llamado ideal politécnico, propio de la escuela soviética, es ya, por razones obvias, una tradición que "cotiza a la baja". No obstante, su influencia a lo largo de este siglo ha sido -y en buena medida sigue siendo- incalculable. No conviene olvidar que, hasta hace muy pocos años, la mayor parte de los estudiantes del mundo asistían a una escuela modelada de acuerdo con los principios de la revolución soviética. La tradición política ponía el énfasis en un curriculum a la vez humanista, científico y profesionalizante donde el trabajo productivo se convertía en disciplina curricular básica.

4.- *¿Quién debe ser educado, o con qué criterios se definen las condiciones de acceso al conocimiento de los alumnos?, ¿cómo se reparte, distribuye y secuencia el conocimiento a lo largo de la escolarización?, ¿cuándo y cómo se produce la transición desde el curriculum general y/o común al curriculum especializado y diversificado, y de acuerdo con qué criterios de justificación?, ¿cómo se reflejan en los sistemas de agrupamiento de los alumnos el grado y las condiciones de accesibilidad al conocimiento de mayor prestigio o socialmente considerado de alto estatus?, ¿qué instrumentos de evaluación-orientación educativa se utilizan para tomar -y legitimar- tales decisiones?*

Una vez más, en las respuestas posibles a este conjunto de cuestiones están implícitos aspectos fundamentales de lo que hemos denominado un estilo de desarrollo curricular. En concreto, se plantea aquí el alcance del curriculum básico o común, el grado de comprensividad del curriculum escrito y las fuentes de la legitimidad que arrojan las decisiones acerca de la diversificación curricular y sus consecuencias de cara a la selección y especialización de los alumnos. Así, el mayor o menor énfasis en el criterio de adaptación a las necesidades y características individuales, el relativo al carácter crecientemente especializado del conocimiento y el que prima la necesidad de "ajustar" el curriculum escolar a las necesidades económicas y laborales de la sociedad, dan lugar a estilos de desarrollo curricular -y a sistemas educativos en su conjunto- más o menos elitistas o democráticos, selectivos o inclusivos, centrados en el desarrollo individual o en el colectivo.

En resumen, la consideración de estos cuatro conjuntos de rasgos, indicadores o "direcciones históricas", expresión del complejo entramado de la dimensión sociopolítica del desarrollo curricular, nos permitiría analizar y describir de una manera sistemática el estilo de desarrollo propio de un sistema educativo determinado. Así, por ofrecer un breve ejemplo, la tradición y el estilo peculiares de diseño y desarrollo del curriculum en Estados Unidos estarían caracterizados por la conjunción de tres factores clave: *la alta descentralización curricular, la tradición pragmática en la selección y organización del conocimiento que se transmite en la escuela y la tendencia estructural a retrasar cada vez más la selección y especialización de los alumnos* (utilizando, sin embargo los sistemas de agrupamiento internos a la escuela como mecanismo de diversificación curricular y de acceso diferencial al conocimiento).

En contraste, la tradición de nuestro país se caracterizaría por una fuerte *centralización curricular, por una concepción exclusivamente administrativista del diseño y desarrollo curriculares, por el predominio de la herencia enciclopédica en cuanto a la selección y organización del conocimiento y por una marca de historia de selección y especialización tempranas de los alumnos*. Toman, esta tradición



como punto de referencia, podemos comenzar a valorar en su justa medida el alcance de una reforma educativa como la que hoy está implantándose en España y que, precisamente, intentó poner en cuestión todos y cada uno de los elementos que acabamos de citar. Igualmente, resulta fácil entender que hayan surgido enormes resistencias y dificultades desde las posiciones más variadas e incluso opuestas y, muy especialmente, desde el ámbito de la educación secundaria.

2. LA REFORMA COMPRENSIVA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria es el corazón de cualquier sistema educativo. Desde hace décadas, los grandes debates de fondo en educación han venido centrándose en la compleja -y controvertida- naturaleza de este tramo del sistema. La gran mayoría de las reformas educativas emprendidas en los últimos treinta o cuarenta años tienen como foco la estructura y/o el curriculum de lo que hoy llamamos escuela secundaria obligatoria y escuela secundaria superior o postobligatoria. Y es que el tipo de articulación que se establezca entre educación primaria y secundaria, y entre secundaria y superior, define y caracteriza de manera inequívoca el conjunto del sistema educativo de un país. Aún más en concreto, la relación que exista entre la dimensión general-académica y la dimensión profesional en el curriculum de la educación secundaria nos da una idea enormemente precisa de cuáles son las prioridades de la política educativa y curricular de un determinado sistema educativo nacional.

Las últimas décadas se caracterizan por la espectacular expansión de la educación secundaria en todo el mundo. Además de la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los quince o dieciséis años de edad, se ha producido un acompañamiento de altas tasas de retención en períodos postobligatorios, esto es, períodos que aun no siendo obligatorios mantienen hasta un 80% de los correspondientes grupos de edad dentro del sistema y, en la práctica, funcionan como si también fueran obligatorios. Pero hay que hablar igualmente de expansión curricular. Se han multiplicado las materias y áreas "socialmente significativas" que han encontrado un espacio más o menos reconocido dentro del curriculum escolar, con lo que cada vez existe una mayor dificultad para mantener un curriculum común basado en la tradición de las disciplinas académicas en torno a las que ha girado siempre la enseñanza secundaria.

En principio, la extensión y consiguiente masificación de la enseñanza secundaria debe interpretarse como el resultado del proceso democratizador de los sistemas educativos que ha tenido lugar en esta segunda mitad del siglo XX. Y es que, hasta hace relativamente poco tiempo, primaria y secundaria no eran dos tramos articulados del sistema educativo sino más bien *dos tipos distintos de educación*, la primera para las masas, la segunda para una pequeña élite -valga la redundancia. En Francia, solía y suele hablarse, con ese gusto característico por la síntesis conceptista, del sistema educativo compuesto por una doble red - "P-P" y "S-S" -, esto es, la red Primaria-Profesional frente a la red Secundaria - Superior; en realidad, como puede apreciarse, se trataba de dos sistemas educativos distintos y separados. La integración de ambas redes - o de ambos sistemas- a través de la articulación curricular entre primaria y secundaria y, por consiguiente, la generalización de la enseñanza secundaria, es lo que en términos generales, conocemos como reforma comprensiva. Así, la escuela secundaria comprensiva mantiene un curriculum básico y común hasta los catorce, quince,



dieciséis o más años de edad, al que todos deben tener acceso, retrasando (o al menos suavizando) la selección y especialización de los alumnos y extendiendo, además, el período de obligatoriedad. El curriculum de la escuela comprensiva está basado en el principio esencialmente democrático de que todos los miembros de la sociedad pueden y deben participar en los procesos de toma de decisiones, lo que da lugar a posiciones educativas que prescriben un curriculum general e inclusivo para los alumnos de todo tipo de origen social.

El origen histórico y las circunstancias y factores que dan lugar a las reformas comprensivas están suficientemente explicados en otras fuentes (Ferrandis, 1988, Fernández-Enguita y Levin, 1989, Román y Moreno, 1990) y no creemos necesario volver a insistir aquí. Nos limitaremos a intentar sintetizar los tres grandes cambios implícitos en las reformas comprensivas -especialmente relacionados con la evolución del curriculum secundario- que han tenido lugar en este último medio siglo:

1.- Ruptura del (exclusivo) emparejamiento curricular y administrativo entre educación secundaria y educación superior

La primera y más inmediata consecuencia de las reformas comprensivas fue precisamente la ruptura de la "red secundaria-superior". Si tenemos en cuenta que los sistemas educativos europeos se construyeron históricamente "desde arriba hacia abajo", esto es, desde las ya casi milenarias universidades hasta las más que recientes escuelas infantiles, se puede comprender que las escuelas secundarias dependieran -administrativa y curricularmente- de las universidades, y que su misión radicara exclusivamente en la preparación para el acceso a los estudios superiores. De hecho, como es sabido, el título académico de bachiller tuvo rango de título universitario hasta tiempos relativamente próximos (en Francia, por ejemplo, todavía lo es legalmente), y los institutos de Enseñanza Secundaria aún se inscriben en un "distrito universitario" del que dependen académicamente.

La masificación de la escuela secundaria ha dado la vuelta a dicho emparejamiento: para la mayor parte de los alumnos, la escuela secundaria no es y preparatoria sino terminal; el curriculum básico y común propio de la escuela comprensiva es más una prolongación del que se estudia en la primaria que un "calentamiento" o un "filtro" para el que luego vendrá en la universidad; los profesores de la secundaria pasan a estar más cerca -en estatus, formación sistema de selección y tareas docentes- de los de la primaria que de los de la universidad. En una palabra, en lo que se refiere a su alumnado, a su profesorado y a su curriculum, habrá que admitir -y asumir como un éxito- que centros de secundaria han pasado de parecerse a las universidades a identificarse más con las escuelas primarias.

No hará falta insistir en que son muchos -dentro y fuera del sistema educativo- los que experimentan este cambio como una pérdida (la famosa "egebeización" de la secundaria y la nostalgia por los supuestamente mejores tiempos pasados en que tan sólo una minoría accedía a los Institutos del una vez llamado "bachillerato universitario") y que claman a favor de modelos de escuela secundaria más estratificados en los que las ramas o secciones académicas han permanecido más puras, menos "contaminadas" por la comprensividad (siempre se pone el ejemplo de Alemania y de otros países de la llamada "área del marco"). No obstante,



utilizando las palabras de Martin McLean (1995a), las diferencias en la configuración de la escuela secundaria en Europa no son más que «las cicatrices después de la batalla.» habida en el siglo XX para sustituir la escuela estratificada por la escuela comprensiva, una sustitución que, a pesar de sus distintas variantes y versiones y con mayor o menor intensidad, se ha producido en todas partes y ha alcanzado un fundamental consenso político y social.

2.- Ruptura con la tradición disciplinar como única fuente de contenidos curriculares válidos y valiosos

Si se ha roto el emparejamiento curricular entre secundaria y superior y se afianza el carácter terminal de aquélla, las fuentes de conocimiento válido y valioso para la enseñanza ya no pueden seguir siendo exclusivamente las disciplinas clásicas tal y como se organizan y delimitan desde la universidad. Así, las reformas comprensivas se caracterizan por introducir nuevas materias en el curriculum básico de la secundaria, por multiplicar el número de las materias optativas a las que los alumnos pueden tener acceso (muchas de ellas con un claro componente profesionalizante) y, muy especialmente, por sustituir a la "asignatura" por el área de conocimiento como criterio para la organización de los contenidos curriculares (otro rasgo, dicho sea de paso, que las acerca a la escuela primaria y las aleja de la universidad). Se trata de un proceso de expansión curricular, al que ya aludíamos más arriba, que, por un lado, refleja la irrupción de los nuevos ámbitos de saber y experiencia en el curriculum escolar y, por otro, responde a la necesidad de ajustar el curriculum a las marcadamente diversas características, expectativas, necesidades, intereses y motivaciones de los "nuevos" alumnos y alumnas que han accedido a la educación secundaria.

La tendencia a la expansión curricular y a la relativa pérdida de protagonismo de las disciplinas tradicionales se complementa -e incluso puede decirse que se compensa- con el mantenimiento de un núcleo básico de contenidos curriculares a los que todos los alumnos han de tener acceso. Dicho curriculum común, aun estando organizado en torno a áreas de conocimiento, continúa en buena medida centrado en las disciplinas o materias tradicionales o, mejor dicho, en algunas de ellas (Lengua nacional, Idiomas, Matemáticas y Ciencias). Si la expansión curricular ha puesto en suspenso la continuidad del humanismo clásico y del enciclopedismo racionalista como tradiciones de selección de contenidos curriculares en Europa, el mantenimiento de un amplio curriculum común en las escuelas comprensivas encuentra buen acomodo en dichas tradiciones, en especial en la enciclopedia-racionalista: esta tradición, propia de Francia, España y demás países del centro y sur de Europa, ha implicado para la educación secundaria la intención de abarcar el «caleidoscopio enciclopédico de todas las áreas legítimas durante el mayor tiempo posible» (McLean, 1995a:30); está además en clara conexión con el ideal ilustrado - y el principio igualitario de que existe un conocimiento público, explícito y universal al que todos los ciudadanos pueden y deben tener acceso.

3.- La "irresistible ascensión" de la formación profesional

El tercer gran cambio derivado de las reformas comprensivas no es otro que la importante elevación del estatus de la formación profesional dentro del sistema educativo. Después de la reforma de la educación secundaria general, el objetivo fundamental de la LOGSE no ha sido otro que la reforma de la formación



profesional inicial o reglada. De hecho, la primera consecuencia práctica de una reforma comprensiva es el traslado de la formación profesional específica al período postobligatorio de la educación secundaria. Así, las últimas décadas muestran una "ascensión" imparable de la formación profesional dentro de los sistemas educativos, por la que ha pasado de ser un sector marginal, identificado con el fracaso, a constituir una alternativa legítima de acceso a los estudios superiores y, dicho sea de paso, una buena parte de la oferta de estos estudios.

Por otra parte, en el nivel de la secundaria obligatoria, las reformas han dado lugar a una especie de "reconciliación" entre los sectores académico y profesional, integrando bajo la misma institución a alumnos que antes se separaban, e introduciendo en el curriculum elementos profesionales que configuran una formación profesional "de base" a la que han de acceder todos los alumnos. Esta formación de base no sólo no implica la especialización temprana de algunos alumnos sino que aspira a desarrollar competencias generales basadas en saberes profesionales transversales que sienten las bases par la necesaria movilidad y constante recualificación que caracterizan a los mercados laborales.

Como contrapunto a todo lo anterior, tenemos que cerrar este apartado refiriéndonos de manera explícita al clima hostil -tanto político y social como estrictamente educativo- que la reforma comprensiva de la secundaria está encontrando en nuestro país justamente en el momento del comienzo de su implantación. Este fenómeno, que va más allá de las resistencias y rechazos que por definición debe afrontar toda reforma, también se produjo en los demás países que llevaron a cabo reformas parecidas años atrás. Al tratarse de reformas habitualmente diseñadas y llevadas a cabo por administraciones socialista o socialdemócratas, las críticas desde posiciones conservadoras han sido siempre muy duras; al mismo tiempo, la permanencia en la escuela comprensiva de dispositivos selectivos internos, "efectos secundarios" de la democratización de la secundaria como son el reforzamiento de las opciones de élite (centros privados) en dicho nivel o la imposición de restricciones para el acceso a la universidad, además, por supuesto de la simple constatación de que las reformas no habrían conseguido profundizar en la igualdad educativa y social que la retórica política que las acompaña había asegurado, añade a las críticas conservadoras el desencanto y la desconfianza desde las posiciones más avanzadas y radicales. En conjunto, estamos ante lo que podría denominarse la "devaluación política de las escuelas comprensivas"; una cuestión sobre la que no insistiremos más, pues, también ha sido ya suficientemente analizada (Levin, 1982; Ferrandis, 1988; Fernández-Enguita y Levin, 1989; Román y Moreno, 1990).

Tal vez sí proceda, sin embargo, un breve análisis de las características particulares que dicha devaluación política de la comprensividad está adquiriendo en España en el momento presente. Las posiciones críticas a que acabamos de hacer referencia -especialmente las de carácter más conservador- ya tuvieron su efecto en el desarrollo legislativo de la reforma durante los últimos dos o tres años de la administración socialista. Actualmente, estamos viendo que la devaluación de la comprensividad no sólo ha sido asumida sino que también está siendo impulsada por el gobierno en el poder. Se está transmitiendo el mensaje de que, con la reforma, tuvo lugar una especie de "secuestro" de la educación por una comunidad profesional de psicólogos y pedagogos que, con la falta de realismo que caracterizaría a los sabios chiflados, han impuesto un curriculum demasiado



avanzado -a la vez excesivamente complejo y blando- para lo que necesitamos, han confundido a los profesores con una jerga ininteligible, han enfadado a los padres con un nuevo mapa escolar que daña a las zonas rurales, y se ha predispuesto, con todo ello, a la opinión pública para aceptar como buena cualquier crítica que se haga a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Con ello, toda medida encaminada a retrasar -y a rebajar o recortar- la implantación de la ESO está provista de una buena cobertura. Los partidarios de la escuela secundaria elitista y selectiva se frotan las manos.

Las acusaciones acerca de una bajada generalizada del rendimiento académico y sobre el pretendido daño que la ESO va a infligir a las expectativas de desarrollo económico de nuestro país, son críticas que no tardarán en llegar con fuerza. A todo ello hay que unir el alza de las ideas neoliberales en economía, sociedad y educación y, más específicamente, los argumentos que sugieren una supuesta vuelta atrás o revisión de las reformas comprensivas en Suecia, Inglaterra o Francia, por no mencionar el tópico de que las universidades norteamericanas son las mejores del mundo, pero sus escuelas secundarias -las primeras en convertirse en comprensivas- son las peores, un argumento que ni siquiera hace falta comentar, pues se desmonta a sí mismo.

En definitiva, no son precisamente tiempos de optimismo y confianza para la escuela secundaria pública. El debate sobre las consecuencias e implicaciones -políticas, económicas, sociales y estrictamente educativas- de la generalización del acceso a la educación secundaria continúa y continuará abierto porque, actualmente, es el debate sobre la educación misma. En síntesis, se trata de saber si, además de tener una escuela secundaria masiva, queremos que también sea democrática.

3. COMPRESIVIDAD Y DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA

Hasta ahora hemos hablado exclusivamente de comprensividad para caracterizar y contextualizar el currículum de la escuela secundaria. Introducimos ahora el segundo ingrediente que completa la enorme complejidad inherente a las reformas comprensivas: la diversidad o, para utilizar la expresión al uso, la atención -y respuesta- a la diversidad. Obsérvese que, curiosamente, en los primeros años de presentación, debate de la reforma y aprobación de la LOGSE, la atención pública y profesional estuvo colocada en el lado de la comprensividad (currículum básico y común, retraso de la selección y especialización, extensión de la obligatoriedad, compensación de desigualdades y promoción de la igualdad de oportunidades educativas), mientras que, a medida que pasaban los años y se acercaba la implantación efectiva de la ESO, el énfasis se ha ido desplazando hacia el principio de atención a la diversidad (medidas ordinarias y extraordinarias de atención y respuesta a la diversidad en los centros de secundaria). Está claro que no se trata de ninguna casualidad; ni siquiera es un capricho de la, por definición, cambiante y caprichosa moda pedagógica. Y es que el fenómeno a que nos referimos se inscribe en un contexto político y social en el que los valores de pluralismo, "respeto" a la diferencia y desarrollo individual priman claramente sobre los de igualdad, solidaridad e integración social. En cualquier caso, lo que pretendemos es poner de manifiesto que la gran cuestión en el currículum de la educación secundaria -y no sólo de la obligatoria- es el tipo de equilibrio que deba establecerse entre comprensividad y diversidad, entre currículum común y



currículum diversificado, entre conocimiento de acceso universal y conocimiento de acceso diferencial y, por tanto, restringido.

Afrontar el problema de atender a la diversidad de los alumnos no es, desde luego, ninguna novedad. Antes al contrario, es en realidad afrontar el problema de la enseñanza misma. Cuando la escuela secundaria, desde su tradición academicista y minoritaria, se hace masiva -y obligatoria- asumiendo la totalidad de los alumnos del correspondiente grupo de edad, atender a la diversidad se convierte en la preocupación más grave e inmediata del profesorado. Se trata, ni más ni menos, que de articular una actuación didáctica que permita atender simultáneamente y con éxito a unos alumnos que se van diferenciando progresiva -y rápidamente- como resultado de la propia escolaridad, de sus intereses y expectativas, y de los contextos personales, familiares y sociales de los que proceden y en los que viven cada día.

Las vías o estrategias para "tratar" o "responder" a la diversidad implican siempre la *ampliación de la oferta curricular* en todos sus elementos y dimensiones posibles: ampliación de las áreas de conocimiento que se enseñan en la escuela, variación y flexibilidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, mayor número de materias tanto comunes como optativas, más y distintos materiales y recursos curriculares; más fórmulas y sistemas de agrupamiento de los alumnos, multiplicación y flexibilización de espacio y tiempos, más capacidades que desarrollar aparte de la intelectuales, más tipos de contenidos que aprender aparte de los conceptuales, mayor flexibilidad y variación en los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc. En resumen, atender a la diversidad supone necesariamente profundizar de una manera espectacular en el proceso que antes hemos descrito como "expansión curricular". Aunque no vamos a entrar en ello ahora, las implicaciones para la organización de los centros, las tareas docentes del profesorado y, no lo olvidemos, la financiación del sistema escolar, son evidentes. Aun así, hay quien critica a la escuela comprensiva por ofrecer un "menú único" a todos los alumnos; al mismo tiempo, hay quien la critica porque, precisamente a través de las estrategias de atención a la diversidad, continúa discriminando a grupos enteros de alumnos legitimando además las desigualdades de todo tipo.

La diversidad se concibe usualmente, y en ocasiones exclusivamente, como un conjunto formado por las capacidades cognitivas, intereses y motivaciones de un alumno que definen su capacidad de aprendizaje (y, por consiguiente, su rendimiento académico) en un momento concreto y situación educativa en particular. Pero también hay una diversidad derivada de la pertenencia a algún grupo social, étnico, cultural o lingüístico; de hecho, los documentos oficiales de la reforma han hecho referencia a la diversidad que se genera por las distintas culturas de procedencia social, la diversidad derivada del sexo, la diversidad en los estilos de aprendizaje, etc. Cuando la diversidad de origen individual o social afecta negativamente al rendimiento en la escuela, la diferencia se convierte, académicamente hablando, en desventaja y, socialmente, en desigualdad. La escuela, así, estaría reproduciendo las desigualdades y, en tanto que "monopolio" autorizado para evaluar -objetivamente(?)- capacidades individuales y sancionar con ello el "mérito" de cada cual, también las estaría legitimando.

En teoría, la diferencia se respeta e incluso se potencia, profundiza y desarrolla. La desigualdad, sin embargo, se combate y se intenta compensar. Esta es sin duda la



filosofía de nuestro sistema educativo de acuerdo con la LOGSE. Pero si se logra -y no es difícil- hacer pasar la desigualdad como diferencia, en los centros educativos nos encontraríamos, irónica y paradójicamente, ya no sólo reproduciendo las desigualdades, sino respetándolas "democráticamente" como "hechos diferenciales" de individuos o de grupos completos. Éste es, en síntesis, el riesgo oculto del sistema de medidas de atención a la diversidad.

En consecuencia, parece claro que la respuesta que en el curriculum se dé a la diversidad es una opción ética, antes que una cuestión de eficacia docente, comodidad u optimización del rendimiento de los alumnos. Habrá que distinguir con precisión -y habrá que hacerlo especialmente en el proyecto curricular de cada centro- cuándo estamos hablando de diferencias que hay que respetar y cuándo de desigualdades que hay que compensar y combatir, ya que todas ellas forman parte de la llamada diversidad del alumnado y reclaman medidas tanto ordinarias como extraordinarias para adaptar la enseñanza. De hecho, por ejemplo, la aplicación del principio de discriminación positiva y la incorporación de los referentes culturales de los grupos desfavorecidos en el curriculum escolar, podrían considerarse como medidas de atención a la diversidad, si bien se consideran más bien medidas de desigualdad. Lo cierto es que las medidas que aparecen en el Real Decreto de compensación de desigualdades (MEC, 1996) deberían catalogarse como parte de la estrategia general del sistema educativo para atender a la diversidad. Atención a la diversidad y compensación de desigualdades no tendrían que percibirse como aspiraciones distintas o, como a veces ocurre, incluso opuestas. El principio de atención a la diversidad en modo alguno debe utilizarse como coartada para la discriminación y para la deslegitimación de políticas y de prácticas que intentan profundizar en la igualdad de oportunidades educativas.

4. LAS CLAVES CURRICULARES DE LA ESO Y DEL BACHILLERATO

A pesar de nuestra tradición fuertemente centralista y sobrerreguladora en materia educativa, lo cierto es que la reforma LOGSE ha supuesto la prescripción, por primera vez en nuestra historia, de un curriculum nacional (en el sentido francés y, más recientemente, británico de la expresión) para la educación secundaria. Una prescripción curricular que, más allá de una lista de materias en cada curso, incluye objetivos, contenidos, principios y orientaciones metodológicas, criterios para la elaboración y utilización de materiales, criterios de evaluación y promoción y, sobre todo, concepciones explícitas sobre el conocimiento escolar, sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje y sobre el papel del profesor en dicho proceso.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) entre los 12 y los 16 años se configura a partir de los principios de la comprensividad que venimos analizando en este capítulo. Así, el curriculum de la ESO pretende proporcionar a todos los alumnos una base cultural común y polivalente, combinando el valor terminal de lo que se aprende con su función propedéutica en relación con oportunidades posteriores de educación y empleo. El curriculum de la ESO pretende diferir toda diferenciación entre los alumnos hasta los 14 años de edad (como ya ocurría en el sistema educativo anterior) e idealmente hasta los 16 años. Se cuenta con un extenso curriculum común que, sobre todo en el segundo ciclo (14-16), se complementa con un espacio de opcionalidad creciente, introduciéndose, además, programas de diversificación curricular en el último año.



Por su parte, el nuevo Bachillerato se define por el propio MEC (1991) como una «educación para la madurez» y como un bachillerato «con vocación de la mayoría».(p. 77). En efecto, la presión social y familiar empuja a la mayor parte de los jóvenes hacia el bachillerato, con lo que la doble función de la ESO -terminal y propedéutica- se reproduce aquí, ya en un nivel postobligatorio, lo que hace todavía más difícil articular la doble función desde el punto de vista curricular. Por una parte, la formación debe basarse en las disciplinas científicas, como vía de acceso a los estudios superiores; por otra, para un porcentaje creciente de alumnos se trata, de hecho, de la última etapa de su vida escolar, en consecuencia, debe ser capaz de proporcionarles una formación fuertemente vinculada con salidas profesionales. Una vez más, encontrar el equilibrio no es tarea fácil-

El curriculum del Bachillerato es una extensión del de la secundaria obligatoria. Obviamente, aumenta la diferenciación y la optatividad, pero el curriculum común, algo más reducido y con la incorporación de la Filosofía, es similar. Cuando, como es el caso del Bachillerato, se establecen "modalidades" de especialización, es inevitable que surja una jerarquía natural entre las mismas, relacionada con su acceso preferente a la educación superior y, en concreto, al sector de élite de las universidades. Este fenómeno tiene lugar en todos los países europeos: cuando se produce la universalización del acceso a un tramo del sistema educativo -la secundaria obligatoria aquí-, el inmediatamente posterior tiende a diferenciarse y diversificarse, pues, los dispositivos selectivos se trasladan a él con toda la intensidad. En otras palabras, cuando se elimina la selectividad manifiesta de un tramo del sistema, dicha selectividad estratificadora se traslada -en ocasiones corregida y aumentada- al siguiente. Este efecto no debería utilizarse, sin embargo, como argumento para minimizar la importancia de las políticas democratizadoras en educación, como con cierta frecuencia se hace desde posiciones supuestamente progresistas.

En cuanto a lo que más arriba denominamos tradiciones epistemológicas de desarrollo curricular, es evidente que el curriculum de la educación secundaria continúa en buena medida apoyado en la tradición enciclopédico-racionalista, si bien se ha permitido una incipiente especialización y se ha pretendido reducir el academicismo introduciendo elementos pragmáticos. Por otro lado, las propias medidas de atención a la diversidad hacen cada vez más difícil mantener un curriculum común durante más tiempo de escolarización.

Pero veamos, con más detalle, cuáles son los rasgos y claves fundamentales que han configurado el curriculum de la educación secundaria-ESO y Bachillerato- en el marco de la reforma que en estos momentos se está implantando:

1. *Concepción del aprendizaje y del sujeto que aprende:* La LOGSE se caracteriza por asumir explícitamente una serie de posiciones en relación con la naturaleza del proceso de aprendizaje y, consiguientemente, con el papel tanto del alumno como del profesor en dicho proceso. Así, se aspira a que todos los alumnos y alumnas establezcan relaciones sustantivas-significativas-entre las experiencias y conocimientos previos y los nuevos conocimientos y aprendizajes; el profesor aparece como un guía-mediador entre conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.



2. *Curriculum abierto y niveles de concreción:* El primer gran lema de la reforma -aparte de la introducción en nuestro contexto educativo del concepto de curriculum- fue precisamente la idea del curriculum abierto. El curriculum nacional -al que nosotros llamamos Diseño Curricular Base- consiste- en una serie de "mínimos" curriculares prescriptivos y de orientaciones psicopedagógicas para la acción que, posteriormente, han de ser adaptados y reconstruidos, primero de acuerdo con las características diferenciales de cada Comunidad Autónoma, después con las características y circunstancias particulares de cada centro educativo, cada aula y cada alumno. Desde el punto de vista didáctico, el curriculum abierto y la sucesión de concreción supone, por tanto, la primera -y tal vez más importante- medida de atención a la diversidad. Al mismo tiempo, y desde el punto de vista político, la idea del curriculum abierto se hacía compatible con el nuevo modelo de Estado de las autonomías, un modelo que, en materia educativa, va a consolidar su desarrollo próximamente con la transferencia de las competencias educativas a todas las Comunidades Autónomas, culminándose así un proceso descentralizador del sistema educativo sin precedentes en nuestra historia.

A pesar de lo anterior, es sin duda mucho lo que habría que analizar y discutir acerca del desarrollo legislativo y la materialización práctica posteriores del "eslogan" del curriculum abierto y la descentralización. Los dos próximos capítulos de este libro lo harán con detalle en relación con el nivel de centro educativo. Por el momento, baste decir que el intento de cambiar desde arriba un sistema educativo napoleónico como sin duda era el nuestro, utilizando como "herramientas" de legitimación y desarrollo las propias y tradicionales de los sistemas más descentralizados del mundo, los anglosajones, (curriculum, niveles de concreción curricular, curriculum abierto, autonomía curricular de los centros, desarrollo curricular basado en la escuela) ha encontrado más resistencias y dificultades de las previstas.

3. *La optatividad:* «Un espacio creciente de optatividad.» es la expresión que suele usarse para hablar de la principal medida ordinaria de atención a la diversidad. Por el mismo motivo, también puede convertirse en lo que en otra parte denominamos el «sistema interno de selección» en las escuelas comprensivas (Moreno, 1990). La optatividad implica una distribución desigual del conocimiento de acuerdo con criterios de atención a la diversidad. Dicha distribución desigual persigue, no obstante, el desarrollo de las capacidades diferenciales de todos los alumnos a través de "itinerarios" formativos distintos. En consecuencia, la optatividad asegura, para distintos grupos de alumnos, tanto la función terminal de la educación secundaria como la propedéutica. De otra manera, la optatividad puede traducirse tanto en la búsqueda de alternativas muy desmarcadas de las disciplinas académicas tradicionales como precisamente en la profundización y ampliación en dichas disciplinas.

La optatividad implica decisiones concretas de cara a la diversificación de estrategias metodológicas y de organización de las aulas además de planificar espacios y tiempos diferenciados para distintos grupos de alumnos; Nuestra legislación rechaza la separación de los estudiantes por nivel de capacidad o "habilidad académica", esto es, la posibilidad de llevar a cabo agrupamientos homogéneos de acuerdo con dicho criterio. A pesar de ello, la existencia de materias optativas no deja de ser un sistema de



agrupamiento homogéneo por habilidad académica (y motivaciones e intereses), aunque en lugar de selección impuesta desde fuera tenga la apariencia de una autoselección realizada por el propio alumno.

En cualquier caso, la optatividad entraña ciertos riesgos o peligros. Blanco (1995:37 y ss.) señala dos muy evidentes: por un lado, las materias optativas pueden convertirse en un espacio encubierto de recuperación para atrasados o de ampliación para adelantados; por otro, cuando se oferta grupos de materias en bloque (por ejemplo, las modalidades en el bachillerato), tienden a continuar la especialización y la segregación anteriormente existentes. Cuando existen grandes modalidades en la etapa, como en bachillerato, la optatividad está íntimamente relacionada con dónde se coloca cada alumno de cara al acceso a los estudios universitarios; las materias optativas suelen utilizarse para colocarse en el "carril" más apropiado, a veces para colocarse en dos a la vez y asegurar al menos una de las alternativas preferidas, en definitiva para alinear y realinear expectativas de acceso. Pero, en contraste con lo anterior, la enorme versatilidad que la optatividad introduce en el curriculum asegura la permanencia dentro del sistema de muchos alumnos, esto es, claramente previene y se anticipa a la deserción escolar de muchos estudiantes; además, asegura una cierta igualdad de éxito en los estudios incrementando la motivación y el valor de lo escolar para amplios grupos de alumnos. Queda pendiente la persistente cuestión de cómo certificar la diversidad después de haberla "atendido" a través de las optativas.

4. La funcionalidad de los aprendizajes y/a incorporación de elementos profesionales al curriculum académico tradicional. Es la aspiración que se deriva del intento de integrar un curriculum general y académico con otro de corte profesional (o pre-profesional), de refundir y hacer compatibles una función terminal que confiere a la etapa sentido en sí misma con la función de preparación para estudios posteriores que de hecho tiene para proporciones cada vez mayores del alumnado.

La funcionalidad de los aprendizajes exige introducir aspectos prácticos en el curriculum de todas las áreas, primando lo sintético sobre lo analítico, el "saber-cómo" y "saber-para" en lugar del "saber-qué" propio de una concepción del curriculum basado en la estructura de las disciplinas tradicionales. Implica el comienzo de la ruptura con la tradición enciclopédico-racionalista que ha caracterizado siempre al curriculum de nuestros centros de secundaria, aunque, como se verá más adelante, dicha tradición es más resistente de lo que parecería y de lo que los reformadores, sin duda, habrían deseado.

La funcionalidad de los aprendizajes también se refiere a la importancia de aprender a aprender y, por tanto, a los llamados contenidos procedimentales (lo que, en términos profesionales, llamábamos más arriba el énfasis en las cualificaciones y competencias de base), al desarrollo de la capacidad de autoconocimiento y de toma de decisiones autónomas, lo que refuerza el papel central de la orientación educativa y académico-profesional en el propio curriculum de la secundaria y, por ende, en la estructura organizativa de los centros.

En línea con la "irresistible ascensión" de la formación profesional y con el



énfasis en la funcionalidad de los aprendizajes, el curriculum de la ESO incorpora también elementos profesionales en el curriculum. Además de la introducción de la Tecnología como nueva área básica, se introducen elementos de profesionalización en todas las áreas, de manera que se asegure una formación profesional de base a todos los alumnos.

5. La incorporación del área como sustituta de la disciplina como principio organizador de los contenidos. La organización de los contenidos curriculares en torno a áreas de contenidos, propia de las reformas comprensivas, también persigue romper con el academicismo tradicional e incorpora nuevos ámbitos de saber al curriculum, dándoles además un tratamiento mucho más cercano a la realidad inmediata a los alumnos. La organización por áreas pretende una mayor interrelación de contenidos diversos de cara a una cultura más integrada y relevante para los alumnos; supone un marco más flexible para seleccionar e ir actualizando los contenidos; además, las áreas permiten articular mejor la optatividad y, en general, todas las medidas de atención a la diversidad (Gimeno, 1987). Sin embargo, una vez más, la realidad del desarrollo posterior se ha quedado bastante lejos de tan buenas intenciones. De hecho, la introducción del área parece en ocasiones un mero recurso retórico: analizando los bloques de contenido, se observa cómo las disciplinas tradicionales siguen estando en la raíz de la selección y organización de los contenidos, de manera que el área aparece minuciosamente dividida en torno a los territorios clásicos de las disciplinas (así, en Ciencias Sociales, encontramos una sucesión de bloques de Geografía, otros de Historia, otros de Sociología-Economía y otro de Arte (Bolívar, 1996a).
6. *La incorporación de nuevas áreas básicas en la ESO.* La expansión curricular ha supuesto la integración de la Tecnología, la Educación visual y plástica y de la Música en el curriculum básico de la ESO. Se trata de materias que, claramente al margen del núcleo clásico de disciplinas académicas, amplían el curriculum permitiendo potencialmente el desarrollo de otros tipos de capacidades y habilidades y la adquisición de otros conocimientos.
7. *La incorporación de las áreas o temas transversales.* Los temas transversales suponen todo un discurso alternativo al del curriculum académico tradicional. Si las áreas de conocimiento sustituyen a las materias clásicas, los temas transversales implicarían otra vuelta de tuerca al ir más allá de las áreas, buscando criterios de selección y de organización de los contenidos totalmente nuevos: los temas transversales buscan la apertura a los problemas del mundo real y enfatizan la función terminal de la secundaria al autoproclamarse "aprendizajes para la vida", y promueven una visión crítica de la ciencia y la tecnología, las relaciones sociales, la igualdad entre los sexos, la relación con el medio ambiente, el consumo, la salud, la paz y el desarrollo internacional. Han de estar presentes en todas las áreas y son responsabilidad de todos los profesores.

En el desarrollo legislativo -y documental- de la LOGSE, la cuestión de los temas transversales se ha ido configurando paulatinamente en torno a lo que hoy denominamos Educación en Valores y Educación Moral (Bolívar:1996a; MEC,



1993). Esta vendría a servir de "paraguas" bajo el que tendría lugar la articulación curricular de todos los temas transversales. Además, se reconoce la necesidad de concentrar el desarrollo didáctico de los temas transversales en torno a los contenidos actitudinales. En el Bachillerato, no obstante, al tiempo que se decidió no incluir -o no mantener- la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, se planteó también no exigir el tratamiento de los temas transversales en el curriculum. (La Comunidad Autónoma Vasca es una excepción a lo primero, pues sí incluye contenidos actitudinales en su curriculum oficial) (Bolívar, 1996a).

8. *La formulación de objetivos en términos de capacidades y la incorporación de capacidades tradicionalmente ausentes o incluso deliberadamente ignoradas. La división tripartita de los contenidos.* Otra de las grandes novedades -y de los grandes lemas- de la reforma ha sido la formulación de objetivos en términos de capacidades que habrían de desarrollar todos los alumnos a lo largo de las etapas, los ciclos y cada área en particular. Desmarcándose del interés académico exclusivo por las capacidades intelectuales o cognitivas, el curriculum de la secundaria hace referencia también al desarrollo de capacidades afectivas, motrices, de equilibrio personal y de inserción social. Al mismo tiempo, además de los contenidos conceptuales y procedimentales, encontramos la novedad de la inclusión de contenidos hasta entonces igualmente ausentes-o deliberadamente ignorados- como son las actitudes, normas y valores.

A pesar de la importante presencia de las "nuevas" capacidades en los objetivos de las etapas, y, en consecuencia, de la importancia concedida a los "nuevos contenidos", dichos contenidos y las capacidades implícitas en los objetivos no aparecen después en los criterios de evaluación; tampoco los objetivos generales-efectivamente en torno a actitudes y cuestiones transversales de manera mayoritaria- parecen tener nada que ver con los contenidos posteriormente seleccionados. En otro lugar liemos puesto de manifiesto la cierta incongruencia entre el diseño de los objetivos y el de los contenidos (Bolívar, 1996a:47). Al igual que ocurría con la idea de curriculum abierto, con la incorporación del área como principio organizador de conocimientos o con la entrada en el curriculum de los temas transversales, los objetivos en términos de capacidades parecen haber quedado también como una "introducción retórica" al curriculum de cada etapa, tal vez incluso como un instrumento de sensibilización del profesorado acerca de los efectos "a largo plazo" de su enseñanza; en fin, una -buena- declaración de intenciones, con la que además se pretendía desmarcarse de planteamientos anteriores, pero que luego no ha sido materializada ni siquiera en el propio desarrollo legislativo ulterior.

La diferenciación entre tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales, introduce una nueva fuente de variedad -y de diversidad en el curriculum de cada una de las áreas, que pretende llevar a centros y profesores hacia tratamientos didácticos de los contenidos que trasciendan el academicismo convencional. Además, el profesorado podrá, y tendrá, que realizar un trabajo de contextualización y adaptación de los distintos bloques de contenidos, determinando y priorizando claramente los contenidos nucleares o funda del curriculum, esto es, los que resultan imprescindibles para aprendizajes posteriores, así como aquéllos que contribuyen al desarrollo de capacidades generales o que poseen una gran



funcionalidad. Este cometido se nos presenta, al mismo tiempo, como una estrategia de atención a la diversidad y como medida de desarrollo curricular para asegurar que lo más básico y fundamental del curriculum es algo a lo que tendrán acceso todos los alumnos y alumnas.

Por otra parte, y en relación con este elemento curricular que son los contenidos, los proyectos curriculares de los centros han de proponer una determinada secuenciación, tarea que deja "abierto" el curriculum oficial. Dicha secuenciación debe llevarse a cabo de acuerdo con la teoría de la elaboración (otro de los compromisos teóricos explícitos de la LOGSE), que también serviría para la distinción de los contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios) y procedimentales. En este sentido, Bolívar (1996a: 47) critica el hecho de que se haya asumido que para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías en que aparecen divididos; las categorías se nos convierten así en un corsé que hay que rellenar obligatoriamente (subordinándonos, como decía Hegel acerca de Kant, a un «furor simétrico», y convirtiendo la elaboración de proyectos curriculares en un ejercicio intensamente burocrático y, lo que es peor, sólo para "iniciados").

9. *Las nuevas funciones de la evaluación.* La evaluación, como elemento del curriculum oficial, también experimenta el fenómeno de la expansión. Adquiere nuevas funciones, se dirige y refiere a más realidades, sus consecuencias de todo tipo se multiplican y la información que genera se hace llegar a más y distintos sitios, dándole a sus resultados nuevas utilidades. Así, la evaluación se torna orientadora, formativa y psicopedagógica en relación con el alumnado; además, habría de evaluarse la propia práctica docente, los proyectos curriculares y programaciones de aula, los demás documentos de planificación y regulación del centro escolar, aspecto éste que se tratará con detalle en el capítulo tercero de este libro.

10.- *El papel de la orientación educativa: acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académico-profesional.* En el marco legislativo de la reforma, la Orientación educativa deja de ser una actividad periférica y marginal al curriculum para pasar a ocupar un lugar dentro del curriculum mismo. Muchas cuestiones y aspiraciones del nuevo sistema educativo, a la sazón comúnmente asociadas a concepciones hoy bastante generalizadas de calidad de la enseñanza, pasan a descansar sobre los responsables de la Orientación educativa en los centros. Nos referimos, por ejemplo, al desarrollo del equilibrio personal de los alumnos, a la atención individualizada a sus necesidades personales, a su integración social en el marco del grupo-clase, del centro en su conjunto y de su entorno comunitario; a la toma de decisiones en relación con todo el sistema de medidas de atención a la diversidad; al establecimiento de una relación positiva, fluida y llena de contenido con los padres y madres de los alumnos, y a un largo etcétera de aspiraciones y compromisos que, como decimos, parecerían estar en la raíz de lo que convencionalmente se entiende como educación de calidad. La Orientación y todas sus tareas aparecen, además, configuradas de manera ciertamente sólida, partiendo de la acción tutorial en cada grupo-clase (el tutor sería el primer orientador de cada alumno), continuando con el Departamento de Orientación cuyo ámbito de actuación es todo el centro y cuya importancia relativa en sus distintos órganos se incrementa sensiblemente, y el Equipo de Sector (¡oler o multidisciplinar) que



proporciona el apoyo externo necesario a cada centro y coordina las actuaciones en toda una zona o sector.

En definitiva y en resumen, podríamos citar aquí al Quijote con aquello de que «de leyes no andamos mal». A partir de ahora, no obstante, habrá que ver qué ocurre con las propuestas marco de reforma más allá del Boletín Oficial del Estado y de los Boletines de las Comunidades Autónomas, esto es, en los centros y en las aulas.

5. LOS FRENTE ABIERTO: PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Como conclusión de este primer capítulo, presentamos a continuación una recapitulación crítica que no hace más que intentar profundizar un poco más en los grandes temas que hemos ido presentando hasta aquí y aportar nuevas perspectivas para abordarlos. Estos frentes abiertos, creemos, van a polarizar la atención y el debate en este tramo de la educación durante los próximos años.

1.- La percepción pública de la comprensividad. Es revelador el hecho de que el problema, el debate y la polémica entre unidad y diversidad (escuela única y escuela estratificada, escuela selectiva e igualdad de oportunidades en educación) se plantea prácticamente con exclusividad en el nivel secundario y en el momento en el que parte de la antigua enseñanza secundaria se convierte en obligatoria y, por tanto, se universaliza. El hecho de que esto sea así indica, para empezar, la enorme importancia que la secundaria tiene, y su lugar estratégico como tramo o nivel del sistema educativo.

Hemos hablado más arriba de la devaluación política de las escuelas comprensivas en los tiempos que corren. También lo hemos hecho sobre las manifestaciones particulares de dicha devaluación en nuestro país que, en el momento de escribir (1997), no ha hecho más que empezar. Estas reformas deben prevenir la imagen de deterioro que inevitablemente se produce cuando se universaliza un servicio público, más aún cuando los valores de calidad y excelencia (o una determinada concepción de los mismos) se encuentran tan en alza. En este sentido, son muchos los análisis que nos presentan un panorama en el que las necesidades de democratización del sistema educativo aparecen enfrentadas con las necesidades de desarrollo económico. En otras palabras, parecería que la política educativa debe optar entre democratización y desarrollo económico; todavía más, el desarrollo económico exigiría segregación y selectividad y, por tanto, renunciar o, al menos frenar la democratización. Democratización significa inclusión en el sistema educativo (y no sólo de acceso) mientras que se asume que desarrollo económico implica la sobreeducación de algunos a expensas de la exclusión de otros. Es verdaderamente necesario y urgente desmontar esta retórica y, con ello, intentar que la percepción pública de la comprensividad y, por ende, de la democratización educativa evolucione en otra dirección; en modo alguno, democratización y desarrollo económico pueden presentársenos, desde el punto de vista del sistema educativo, como objetivos antitéticos o procesos contrapuestos.

2.- La percepción pública de la optatividad y de la atención a la diversidad La optatividad, como medida "estrella" de atención a la diversidad, da lugar como ya hemos podido ver anteriormente, a algunas paradojas y contradicciones. Algunas de ellas están directamente relacionadas también con la percepción pública de la



reforma educativa y de la comprensividad en general. Así, el principio, "tener muchas asignaturas" se percibe como poco serio. Cuando se tienen varias asignaturas fuera de la lista de materias tradicionales, pueden ser relevantes, pero tampoco se perciben como serias o, al menos, tienen un reconocimiento y valoración social claramente inferior. Si tales optativas, además tienen que ver con la dimensión "privada" del conocimiento, comienzan de inmediato los rasgos de vestiduras en más de un sector de nuestra sociedad. La posibilidad de que los alumnos se matriculen en estas asignaturas suele utilizarse como argumento y prueba del descenso de calidad educativa, de la caída en el rendimiento escolar de los alumnos, de la relajación indebida de las tradiciones académicas de esfuerzo, rigor, exigencia y trabajo duro, etc.

Así, nos encontramos con que, desde un punto de vista conservador, la optatividad se critica porque hace bajar el nivel de rendimiento de los alumnos porque trivializa el currículum escolar y, en definitiva, porque estaría yendo en contra de una enseñanza de calidad. Por otra parte, desde posiciones progresistas y radicales, la optatividad tiende a ponerse, como mínimo, "en cuarentena" y a criticarse con dureza en la medida que discrimina el acceso de los alumnos a un conocimiento reconocido como valioso, reproduciéndose así los patrones desiguales de distribución del capital cultural. A pesar de todo lo anterior, la optatividad -por otro lado de dimensiones casi insignificantes en la ESO-, parece ser la clave de la atención a la diversidad en el marco del currículum escolar como ya argumentamos en un apartado anterior.

3.- El currículum común en la secundaria y las tradiciones academicista: Benavot y otros (1991) hicieron un estudio 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. Los autores concluyen que, en las últimas décadas, se produce la promoción global de un grupo de materias troncales en los distintos países, lo que les lleva a concluir que los currículos oficiales «reflejan procesos mundiales de estandarización creciente». Las materias troncales, además, tienden cada vez más a representar el conocimiento o validez más universal (Matemáticas, Ciencias, Lenguas, Estudios Sociales), disminuyendo progresivamente la importancia y el tiempo dedicado a materias de carácter más específico, "localista", o privado (educación religiosa o ética, formación cívica, historia nacional y local). Aunque los mismos autores reconocen 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 parecen tener actualmente una dimensión internacional que de ningún modo podemos obviar. 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.

Volviendo al hilo de nuestro discurso, la cuestión es, si la aceptamos como cierta, cómo interpretar dicha estandarización curricular alrededor de las materias que integran lo que hemos llamado el currículum común y básico de la escuela comprensiva. Probablemente, habrá que admitir una enorme resistencia y persistencia de la tradición enciclopédico-racionalista en la selección de contenidos válidos para su transmisión en los centros, en su organización y, de manera especial, en los procesos de socialización académica y profesional del profesorado de secundaria.



Por otro lado, tanto desde posiciones más conservadoras como manifiestamente progresistas, continuamos claramente en la línea de esta tradición enciclopédica: los conservadores, porque asegura la permanencia y preservación del patrimonio cultural de la nación (su historia, su literatura, su lengua están en el centro del curriculum); los progresistas por el principio igualitario que subyace al hecho de que exista un conocimiento explícito de alto estatus al que todos pueden y deben tener acceso, un conjunto de contenidos valiosos a los que se proporciona acceso universal a todos los ciudadanos. En este sentido habría que interpretar muchas y recientes iniciativas en defensa de las humanidades en el curriculum escolar o a favor de las lenguas clásicas o, más específicamente, la actual preocupación ministerial por la enseñanza de la historia. Así, cuando analizamos el curriculum de la secundaria, vemos que la tradición enciclopédica, a pesar de estar enormemente amenazada por una creciente especialización y opcionalidad, por la influencia de los países y los sistemas educativos anglosajones, y por la aparentemente imparable fragmentación de las áreas de conocimiento en la universidad, se mantiene y perpetúa con una "salud de hierro".

El problema, concluye con agudeza McLean después de un análisis comparado de las tradiciones epistemológicas en los currícula de los países europeos, (1995a:70) es «cómo persuadir a los estudiantes (así como a sus familias y profesores) de que un racionalismo utilitario estrecho de miras, que parece ser esencial para participar en las economías avanzadas, es un centro de atención significativo y válido para las vidas de los jóvenes entre 10 y 19 años, Y, sobre todo, añadiríamos aquí, qué hacer para ese veinte o treinta por ciento de los alumnos cuya procedencia socioeconómica y cultural les sitúa decididamente al margen de dicho universo académico y para los que la inteligente pregunta que formula McLean resulta, desgraciadamente, pura retórica.

4.- El futuro de la formación profesional de la base y de la formación profesional de grado medio en el marco del currículo secundario. El futuro de la formación profesional continúa siendo incógnita. Los esfuerzos realizados son indudables, y la elevación del status de la formación profesional, un hecho. Que todos los alumnos reciban una formación profesional de base y que lo relativo a la inserción laboral impregne objetivos, contenidos y actividades del curriculum de la secundaria obligatoria es una gran aspiración. Sin embargo, hemos insistido en que las tradiciones son difíciles de modificar, y la orientación de la demanda de formación profesional específica continuará durante mucho tiempo reflejando las disfunciones y limitaciones del pasado. Esta formación profesional, la que coexiste con el bachillerato, es probablemente la que aún tiene un futuro un tanto incierto. El bachillerato, como hemos dicho, nace «con vocación de mayoría», esto es, toma conciencia de su carácter terminal para muchos jóvenes, es una tremenda competencia con la otra rama de la Enseñanza secundaria postobligatoria, que podría continuar manteniéndola en una situación marginal.

No es posible ya pensar en la formación profesional como un nivel o tramo del sistema educativo formal; sus características organizativas y curriculares la sitúan necesariamente fuera de la "lógica exclusivamente escolar". Comprobamos que la formación profesional se ha desarrollado de manera sólida en los países donde ha sido posible un compromiso y un reparto claro de competencias y responsabilidades entre los principales sectores implicados, esto es, el propio



sistema educativo, los empresarios y los sindicatos. La planificación de la oferta de formación profesional debe girar en torno al empleo y, en concreto, a las necesidades de cualificación de los distintos sectores productivos. Esto implica la necesidad de establecer un sistema de formación que aproxime el sistema educativo al sistema productivo y, en la práctica, el establecimiento de acuerdos entre instituciones educativas y empresas. Las condiciones óptimas para alcanzar estos acuerdos no son en absoluto fáciles de determinar: cuestiones como desde dónde debe partir la iniciativa (oferta unilateral desde las empresas, demanda específica de las escuelas o incluso de cada estudiante individual), hasta dónde debe llegar y cuál debe ser el papel del Estado y de las administraciones regionales y locales, y cómo y quién ha de evaluar y controlar la calidad de los programas de formación en las empresas, constituyen un conjunto de importantes dilemas para la política de formación profesional.

5.- Los *temas transversales en la secundaria*. La búsqueda de la profundización en el carácter terminal de la secundaria obligatoria, aparte de la formación profesional de base y de algunas materias optativas, se realiza también con la introducción de los temas transversales, esto es, áreas de conocimiento no dependientes de las disciplinas convencionales -que las atraviesan- cuyo acceso se considera imprescindible para la formación del ciudadano contemporáneo en el marco de una sociedad democrática. Una vez más, al igual que la llamada formación profesional de base y la funcionalidad de los aprendizajes, la cues-

en efecto "atravesarán" el currículum, pero sin que nadie -ni profesores ni alumnos- se dé cuenta de ello ni mucho menos lo asuma como relevante.

En el caso de los temas transversales, es obvio que su papel e integración dentro del currículum está sin resolver no sólo en la práctica, sino tampoco en el plano teórico: Los contenidos disciplinares son los verdaderos ejes estructuradores del diseño curricular y los temas transversales rompen dicho diseño; los equipos docentes, a través de sus proyectos o en su desarrollo curricular, tienen que resolver el problema que los expertos no han sabido solucionar. (Bolívar, 1996a:25-26). No obstante, la probabilidad inmediata de que la articulación curricular de las transversales se resuelva parece más bien pequeña. Cuando se cuestionan las optativas -y se plantea explícitamente reducirlas- y cualquier otro "experimento curricular" que transmita cierta imagen de falta de seriedad académica, cuando además se alzan ya voces afirmando que se está al límite de la saturación curricular (aparte de otras medidas que están sobrecargando e intensificando en exceso la labor profesional del profesorado de secundaria), la propia alternativa de la transversalidad se utilizará más bien para justificar demandas de "volver a lo básico", por utilizar la ya clásica expresión norteamericana.

Como tantas otras innovaciones del currículum oficial de la secundaria a las que estamos pasando revista, los temas transversales necesitan su espacio y su tiempo, aunque no pueda ser para todos los alumnos y en todas las áreas, como idealmente se plantea. Su credibilidad aumentaría si se incluyeran también en el Bachillerato -junto con los contenidos actitudinales, dicho sea de paso- y si se continuara profundizando en la apertura al exterior de los centros a través de las numerosísimas organizaciones no gubernamentales -y también gubernamentales, aparte, obviamente, del Ministerio y las Consejerías de Educación- que han encontrado en los temas transversales su vía de aproximación e influencia sobre el currículum escolar.



6.- *Las políticas de acceso a la universidad y el curriculum de la secundaria superior.* Precisamente la generalización de la educación secundaria ha dado lugar a que en todos los países se despliegue un conjunto de dispositivos -en ocasiones sumamente complejos- para regular el acceso a los estudios superiores. Al mismo tiempo, los cambios habidos dentro de la propia universidad y las decisiones que dentro de ella se han ido tomando en relación con la admisión de alumnos, han tenido efectos inmediatos sobre el curriculum de la secundaria superior, las expectativas de sus alumnos y los modos de trabajar de sus profesores. En una palabra, el curriculum de la enseñanza secundaria superior el curriculum en la acción, entendemos en este momento- está fuertemente condicionado por las políticas de acceso a la universidad; en nuestro caso, especialmente por el llamado coloquialmente examen de "selectividad", oficialmente Pruebas de Acceso a la Universidad (P.A.U.) y su asociación a medidas de numerus clausus.

Como es sabido, son ya varios los debates nacionales que -supuestamente se han llevado a cabo sobre el tema en nuestro país. En estos momentos, nos encontramos al comienzo de un debate más, que debe concluir con una propuesta concreta de reforma por parte del Consejo de Universidades, en teoría ya muy avanzada en su elaboración. Mientras tanto, hay que llamar la atención sobre el hecho de que el examen de selectividad es la única pieza relevante de nuestro sistema educativo que ha atravesado prácticamente inmaculada el período de la transición y, por tanto, permanece en el sistema como último vestigio del régimen anterior (Moreno, 1992; aunque tal vez habría que añadir también precisamente el sistema de formación inicial del profesorado de secundaria); que esto sea así es suficiente indicador de la fuerza, la inercia y la resistencia de los exámenes externos en los sistemas educativos.

7.-*La formación del profesorado de secundaria; las funciones tutorial y orientadora y la atención a la diversidad.* En materia de formación del profesorado, como acabamos de sugerir, es claro que la formación inicial de los de secundaria es la gran asignatura pendiente. El abismo que existe entre las exigencias del nuevo sistema educativo hacia el profesorado de secundaria y los procesos y rasgos a través de los que éste ha construido su identidad profesional, dan como resultado un panorama poco menos que explosivo, que ayuda a comprender buena parte de la indiferencia, el inmovilismo, el rechazo y las actitudes abiertamente negativas que hoy pueden verse en nuestros Institutos.

La desconexión entre secundaria y superior da lugar a problemas y disfunciones que no es fácil resolver en un primer momento. Una manifestación de tal desconexión entre las nuevas configuraciones de la secundaria y de la superior es bien visible en relación con la formación del profesorado: en secundaria buscamos profesores competentes en ciencias sociales o ciencias de la naturaleza, capaces además de ocuparse de la formación general de los alumnos ejerciendo como tutores, mientras que en la universidad preparamos desde el primer curso a especialistas en biología, química o historia antigua; para éstos, es ciertamente difícil de asumir una actividad profesional que vaya más allá de lo límites de dicha especialización disciplinar.

Hay, por tanto, una grave contradicción entre la introducción de las área como espacio para la organización de contenidos curriculares en secundaria el enorme grado de especialización que caracteriza a los nuevos planes de estudio



universitarios. El propio Álvaro Marchesi afirmaba en un artículo recién que «no hemos sido capaces de articular bien la configuración y el modelo de educación secundaria con el diseño de los planes de estudio en la universidad. El bachillerato tiene una estructura polivalente, mientras que los nuevos títulos universitarios son demasiado especializados desde el primer curso» (March 1995:90).

Desde cierta perspectiva, se diría que los países europeos han encontrado más fácil a lo largo de las últimas dos o tres décadas expandir sus sistemas educativos que hacer crecer su mercado laboral. No obstante a pesar de haber conseguido una educación universitaria de masas (convencionalmente se entiende que es así cuando más del veinte por ciento del correspondiente grupo de edad accede a la universidad), Europa va muy por detrás en tasas de participación en la universidad con respecto a los otros dos 'bloques' económicos con los que habitualmente se la mide -Estados Unidos y Japón. A mismo tiempo, el acceso al trabajo de los jóvenes es cada vez más difícil y, en consecuencia, sufre unos porcentajes de desempleo juvenil -y de desempleo global- que no es exagerado calificar de escandalosos.

En este contexto, la Unión Europea, a través de la Comisión de las Comunidades Europeas, está asumiendo un papel cada vez más activo e influyente en el ámbito de las políticas de educación, formación y empleo de nuestros jóvenes (un terreno en el que, por razones que ahora no viene al caso analizar, no habían osado penetrar directamente durante sus primeras décadas de historia). Por continuar utilizando la terminología propia de la LOGSE, podría decirse que las directrices políticas de Bruselas en este sentido muy bien podrían acabar erigiéndose (de hecho ya lo están haciendo) en un nuevo 'nivel de concreción' del currículum de la educación secundaria de todos los sistemas educativos de los países de la Unión Europea. Este nuevo nivel de concreción curricular su pondrá, como siempre, una fuente de promesas y, al mismo tiempo, también de riesgos para nuestros centros de enseñanza secundaria.