

1. POSTMODERNIDAD, COMPLEJIDAD Y CAMBIO CURRICULAR

Antonio Bernal Guerrero
Universidad de Sevilla

Educación es cambiar. La educación supone suscitar cambios que mejoran a las personas. Hablar de cambio educativo es hacerlo en un contexto de significación positiva, auténtica, efectiva. Cambiar implica una modificación de la realidad, de alguna porción y estado de realidad, en alguna dimensión, extensión o intensidad. En la actualidad, cuando nos referimos al cambio educativo aludimos a una alteración, mutabilidad o transformación, más o menos profunda y amplia, de las ideas, de las instituciones o de las personas que en ellas protagonizan la educación.

Clarificar la sustancia del cambio es ponerlo en relación con los sistemas de valores y creencias desde los que se delimita, se impulsa y se enjuicia. Compleja situación ésta, dado que vivimos asimismo en época de profundas transformaciones sociales. La sociedad actual, con sus mil vertientes (aumento de la producción de bienes y disminución del trabajo, globalización y nacionalismos al mismo tiempo, sociedad tecnológica y desconfianza de la tecnología, importancia del conocimiento y vigorosa emergencia de los sentimientos...), nos aboca a la complejidad. Y con ella, a menudo, desconocemos si avanzamos o retrocedemos, puesto que las paradojas de este mundo postmoderno no hacen sino sumergirnos en la perplejidad. Si queremos evitar las soluciones más simples, aquellas que se aferran a algún elemento de la contradicción eliminando el otro, propuestas desde el fanatismo o desde la deliberada ignorancia, no tendremos más remedio que afrontar los problemas educativos desde la com-

plejidad que realmente presentan. De aquí se colige que la reflexión sobre el cambio educativo hayamos de vincularla a los cambios sociales que experimentan nuestros tiempos postmodernos.

Probablemente, el área educativa con la que más se relaciona el cambio, la innovación, sea la del currículum. En la innovación curricular se gestionan cambios específicos en ideas, materiales o prácticas curriculares hasta alcanzar su consolidación, persiguiendo objetivos de mejora personal e institucional. La innovación del currículo ha seguido trayectorias diversas, tal vez caracterizadas durante mucho tiempo por elaborarse con altos niveles de descontextualización respecto de la práctica escolar real. En la actualidad, la innovación se piensa por lo general en proyectos curriculares contextualizados. Posiblemente, el principal problema del profesorado, de la práctica educativa, se halla en el currículum, en tanto que planificación, desarrollo y evaluación. El cambio del currículo, como mejora de la teoría y la práctica escolares, abierta a las relaciones contextuales (políticas, culturales, sociales y escolares) y a la permanente evaluación de la pertinencia educativa, es actualmente uno de los principales focos de atención de la investigación y la reflexión pedagógicas.

1. EL MUNDO POSTMODERNO.

Algo que viene después de lo moderno. Así de impreciso se nos muestra el término postmoderno, que ha venido a tener amplio eco en el mundo desarrollado para reflejar, pese a su relatividad terminológica, que estamos viviendo en una época histórica que ya no podemos denominar moderna, sencillamente porque sus parámetros han variado de modo ostensible. Al mismo tiempo, aunque pueda parecer paradójico, decir postmoderno tal vez nos indica que tampoco estamos tan lejos de lo moderno y que de alguna manera se mantienen ciertos lazos con la modernidad.

En la última década del siglo XX se ha hablado con profusión, después de lo posindustrial, de poscapitalismo, de poscivilización y, por supuesto, de posmodernidad. Según Toynbee, inventor del término, la era posmoderna se inició hacia 1875 cuando el nacionalismo y la industrialización se habían establecido sólidamente en Occidente. Industrialismo y nacionalismo convergieron en la creación de grandes potencias, pero a partir del último cuarto del siglo XIX tomaron rumbos distintos. El nacionalismo ha seguido una suerte de dirección centrípeta, esto es, ha situado el espacio político progresivamente en círculos menores, hasta llegar a la constitución de ámbitos resultantemente incapaces de configurar Estados plenamente independientes desde el ángulo político, económico y cultural. El industrialismo, en cambio, ha ido aumentando la escala productiva hasta dimensiones transnacionales. El mundo posmoderno

ya no es un mundo dominado por grandes potencias, pretendidamente autosuficientes, sino constituido por Estados que ya no presentan una independencia sin merma, sino más bien limitada en alguno o varios aspectos. En nada faltamos a la realidad si afirmamos que lo peculiar de este mundo postmoderno es que se ha llegado a alcanzar una auténtica conciencia planetaria. De algún modo, lo que caracteriza históricamente a la época posmoderna es el fenómeno de la globalización, la realidad de los procesos transnacionales y la desaparición del escenario político de la modernidad, construido al amparo de varios y sucesivos imperios.

Parece que en el mundo posmoderno se ha llegado por parte de las naciones al convencimiento de que forman parte de un sistema. En efecto, ya no aspiran a ser ámbitos autosuficientes, sino que admiten su interdependencia con otras naciones y su pertenencia a una determinada ordenación superior. ¿Qué está ocurriendo si no en Europa, desde el Tratado de Roma o más claramente desde el Tratado de Maastricht?

El siglo XX nos ha proporcionado un extraordinario progreso material al hilo del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Pero, al tiempo, también nos ha dejado las mayores atrocidades de la historia, con más de cien millones de víctimas mortales. Se esté de acuerdo o no con Toynbee sobre el origen exacto de la era posmoderna, lo que parece innegable es que después de la II Guerra Mundial este progreso paradójico había conmovido de tal modo los cimientos del mundo que, a no dudarlo, desde entonces puede hablarse de un nuevo orden mundial en la historia, un orden en el que ya tiene cabida manifiesta el recelo hacia la tradicional idea de progreso. A esa nueva etapa se ha convenido denominarla postmodernidad.

Sin ánimo de exhaustividad, diversas cuestiones socioculturales nos presenta el mundo posmoderno, caracterizado por una creciente complejidad de la organización social y del modo de vivir de los individuos: afrontar los retos de la globalización y de un orden internacional democrático y solidario, construir una auténtica civilización del ocio, extraer consideraciones eficientes de la teoría del caos y de la complejidad, buscar la armonía entre el progreso científico y los planos estético y moral o impulsar un pensamiento ecológico que ha tratado de poner de manifiesto la desviada relación que se ha dado entre el moderno sistema industrial y la naturaleza misma.

Nada extraño decimos si afirmamos que se está dando en nuestra época un cambio de valores. Si la educación, desde un punto de vista general, se halla inmersa en un sistema de valores, es lógico que se modifique; igualmente, cualquier cambio educativo implica un cambio de valores, en correlación estrecha y necesaria. Profundizar en el fenómeno del cambio educativo nos arroja al ámbito de la complejidad. Esto requiere cierta explicación.

2. LA COMPLEJIDAD COMO CONTEXTO DEL CAMBIO EDUCATIVO.

No se entiende el cambio educativo sin referencias al cambio que se produce en la sociedad misma. Las reformas escolares, los currículos y los cambios sociales han sido, tradicionalmente, fenómenos estrechamente vinculados entre sí. No se pretende afirmar que el cambio educativo sea algo completamente determinado por los contextos socioculturales en los que se ubica, negando así las posibilidades innovadoras que emanan de la propia evolución de la reflexión pedagógica, pero sí se trata de aseverar que las perspectivas de cambio educativo se hallan notablemente influidas por las ideas y orientaciones provenientes del marco político, económico, ideológico, social en que han de desenvolverse. El cambio educativo no sigue una lógica estrictamente pedagógica, aunque ésta pueda tener su relevancia; el cambio en educación es fruto asimismo de otros influjos y lógicas: sociales, culturales, económicas, políticas, tecnológicas. Por esto se ha dicho (Reid, 1997) que la teoría del cambio y la teoría curricular reflejan valores, prioridades y aun imperativos prevalentes en cada etapa histórica, con sus mitos y creencias. En momentos en los que en la sociedad predominaba el consenso, el cambio únicamente se centraba en la mejor gestión e implementación posibles del currículo. Conforme los viejos consensos se han ido derrumbando, las perspectivas meramente técnicas y gerenciales han ido dando paso a otras más acordes con la gran conflictividad y complejidad de los cambios curriculares en los nuevos marcos sociales.

En los últimos lustros, hemos ganado perspicacia, limpidez y sagacidad, penetración y sutilidad a la hora de comprender el origen del cambio educativo, los factores que en él influyen, los propósitos del currículum o las lógicas que sustentan a las políticas educativas y planificaciones curriculares. Cuanto mejor lo entendemos, más conciencia adquirimos de la dificultad que entrañan los fenómenos de cambio. A veces, la distancia entre el cambio teórico y su aplicación y realización efectivas puede llegar a parecernos abismal. La investigación pedagógica ha avanzado en la exploración de alternativas a este problema crucial para el desarrollo y la innovación curriculares, pero de un modo reiterativo desde la realidad se nos interpela en la misma y ya clásica dirección: qué podemos hacer y qué debemos hacer para mejorar verdaderamente la educación (Escudero, 1997). Pero hay que agregar nuevas preguntas de respuestas nada fáciles, relativas al concepto mismo de mejora y a los criterios que la delimitan, a cómo compatibilizar proyectos universales y locales de cambio, a cómo atender la cohesión social y la vertebración de los sistemas escolares sin menoscabar el legítimo principio de autonomía de la institución escolar.

Una característica de nuestra época es la sustitución de los clásicos contextos ideológicos, culturales y morales por otros distintos y distantes de aquéllos; nuevos y plurales referentes, situacionales y contingentes (Berger y Luckman, 1997). Esta "pér-

dida de la continuidad histórica" (Tedesco, 1995), con las transformaciones consecuentes en las identidades tradicionales (profesional, política...), es resultado del profundo y acelerado cambio social que parece sacralizar la premura, convertida en la principal categoría de la política en cualquiera de sus modos y niveles. En tanto que es también un proceso de socialización, la educación parece quedarse sin referentes. Estos cambios sociales presentan, a nuestro juicio, un avance legítimo y plausible en el ámbito de la libertad y de la autonomía de la persona, ya que las posibilidades creativas y de decisión han aumentado notablemente; pero acaso estemos en un tiempo histórico necesitado de la construcción de nuevos imaginarios sociales que, sin que ello suponga indeseados regresos al pasado (Sarramona, 2000), sirvan de estímulo social a la construcción de nuevas identidades colectivas y de contexto dinamizador y posibilitador de identidades personales logradas. Lo cierto es que vivimos momentos de gran incertidumbre y de desconcierto social que, cómo no, también se hallan reflejados en un cierto confusiónismo escolar que sacude y sobrepasa las estructuras mismas de los sistemas de educación.

No cabe duda de que este panorama ha rebajado considerablemente los antiguos niveles de optimismo reformista de la educación. Hoy hay más mesura y cautela al hablar de cambio educativo, seguramente porque sabemos más sobre lo que significa y supone. Con todo, las sugerencias de cambio que se nos presentan parecen abrir nuevos caminos de inédita y promisoría fecundidad. Así no sólo se relaciona el cambio con los contextos postmodernos de nuestro tiempo (Hargreaves, 1994) o se suscita la innovación educativa desde un enfoque sistémico capaz de propiciar nuevos y decisivos pactos sociales (Hargreaves y Fullan, 1998), sino que se sugiere comprender la innovación educativa desde presupuestos próximos a la teoría de la complejidad y del caos (Colom, 2001), más allá de los conocidos enfoques simplificadores de antaño.

Los cambios en el currículo y en la educación habrá que contemplarlos desde la complejidad. No puede ser de otro modo. El reconocimiento generalizado de la complejidad de los fenómenos de cambio es el punto de arranque necesario para una adecuada comprensión y posterior actuación innovadora. Acaso sea desalentador para no pocos, pero si se quiere innovar de verdad, o sea, de una forma valiosa y significativa, la complejidad es un rasgo inherente al fenómeno del cambio en materia de educación y, por ende, curricular. He aquí un legado inequívoco de la reflexión sobre el cambio hasta ahora experimentada.

En la actualidad se aspira a inducir muchos más cambios que antes y de mayor profundidad. Crece el nivel de exigencia para los centros educativos y para los profesionales de la educación. La innovación curricular hoy amplifica e intensifica el trabajo formativo que se ha de desarrollar con los estudiantes. Esto supone una superior

reivindicación de la condición profesional de los profesores y hasta un mayor requerimiento de compromiso personal con el quehacer educativo. Al tiempo, las instituciones escolares pasan a pensarse, más que como organizaciones burocráticas y limitadas al cumplimiento más o menos eficaz de prescripciones externas de cambio, como organizaciones dinámicas en situación de aprendizaje permanente, capaces de adoptar sus propias decisiones e inferir proyectos de continuada renovación del currículo. El cambio educativo, actualmente, ya no se restringe a determinadas cuestiones curriculares o de enseñanza, sino que se abre a otro tipo de transformaciones (Cuban, 1992): perfiles más exigentes del profesorado, estructuras y relaciones en los centros, nuevas vías de relación entre los centros y sus profesores con el entorno, con las familias y con la sociedad... Este orden de cambio, sin duda de más hondo calado en los sistemas escolares, entraña igualmente una alta complejidad.

Por otra parte, los cambios en educación no dependen únicamente de los propios sistemas educativos, sino que también se gestan y realizan en diversos contextos y por múltiples agentes que intervienen en la construcción de los fenómenos de cambio. En efecto, en la ideación, delimitación y regulación de los cambios participan una pluralidad de agentes que intervienen de modos diversos en diferentes ámbitos. Es conveniente considerar los espacios en los que se elaboran y actúan los cambios escolares, adentrándonos así en la radícula de la complejidad del cambio educativo y curricular. En este sentido, Gairín (1991) ha distinguido dentro del ámbito institucional en el desarrollo curricular, tras la macroestructura curricular, los contextos escolar (relativo al centro educativo) y del aula. Este autor, refiriéndose a la macroestructura curricular, señala tres marcos: *ideológico*, vinculado a la relación entre el sistema socio-cultural y la educación; *normativo*, ligado más claramente a la política educativa y curricular; y *operativo*, relacionado con la planificación y el desarrollo curriculares. Otros autores (Bowe y Ball, 1992) han hablado de tres ámbitos: *macro*, constituido por las fuerzas sociales, grupos políticos y sectores financieros; *textual*, representado por la política y administración educativas; y, finalmente, el relativo a los centros y profesores, denominado *contexto de la práctica*. En suma, los cambios escolares no son sólo expresión de nobles proposiciones pedagógicas, también son exponentes de dialécticas, disputas y enfrentamientos sociales y políticos. Basta una mirada, verbi-gracia, al modo en que se han aprobado las leyes educativas en nuestro país en estos dos últimos decenios.

Los contenidos y dirección del cambio social y educativo vienen condicionados por las preferencias promovidas por las fuerzas políticas, económicas y sociales. Así, las *recomendaciones* de ciertos organismos internacionales (FMI, UNESCO, OCDE...), por ejemplo, presentan una influencia inequívoca en la orientación de las cuestiones sociales por parte de la comunidad internacional, y en lo referente al cambio en materia educativa no hay excepción. Las variadas perspectivas sociales, a menudo antagó-

nicas, sobre los problemas educativos también dejan oír sus voces -ni todas ni siempre en la misma medida, en función de sus capacidades, recursos y posibilidades reales de ejercer pujanza en la sociedad- en estos amplios espacios donde se influye en la racionalidad, gestión y valoración del cambio educativo. Este volumen de influjos es canalizado, generalmente, mediante los textos legislativos, las leyes y sus desarrollos correspondientes, en el marco de las políticas diseñadas desde las administraciones educativas (también podríamos añadir en este marco *textual* aquellos textos que divulgan y dan a conocer las propuestas de cambio). En este contexto, el cambio educativo trata de legitimarse en función del interés general social y, de este modo, se suelen determinar los principios y fines que informan el pretendido cambio, así como el nuevo currículo y organización escolar sugeridos. Dada la enorme dificultad para hallar una sinergia educacional que alimente todo el sistema escolar, representando a todos los sectores sociales, grupos e individuos, no es extraño observar cómo desde una determinada administración educativa se terminan realizando propuestas más afines a las opciones políticas que en ese momento gozan del poder. Aquí se halla un inesquivable elemento contradictorio y de elevada complejidad: el cambio en educación trata de encontrar un consenso social que lo legitime global y claramente; pero, en tanto que ese cambio se materializa en determinadas preferencias axiológicas, el cambio educativo se desliza hacia el terreno más comprensivo y refinado de las diferentes políticas socioculturales. Los conflictos, ante la inexistencia de la neutralidad, surgen inevitablemente y se corre el riesgo de que el cambio en educación quede en una mera apariencia formal de cara a la sociedad, pero donde el compromiso real con un cambio hacia una mejor educación, por parte de las distintas agencias educativas implicadas, no llegue a ser una realidad completa (Bolívar, 1999). Si no se acierta a superar esta especie de red laberíntica en la que se hallan las propuestas de cambio surgidas en el marco de las políticas educativas, es fácil que unas pretendidas reformas sucedan a otras, sin que en realidad ninguna llegue a colmar la necesidad de mejorar la práctica de la educación.

El quehacer de los profesores y la cultura de las instituciones escolares inciden, asimismo, con sus propias contribuciones formales y materiales en el desarrollo del cambio escolar. Cada escuela, como célula fundamental del sistema escolar, se constituye en un marco propio de realización última del cambio. En este marco han de incluirse los profesores en la medida en que son quienes mantienen finalmente la relación pedagógica con los alumnos en las aulas, siendo por ello determinantes en la concreción del cambio escolar. La cada vez más abrumadora responsabilidad que recae sobre los docentes, en una atmósfera social y administrativa tendente a cierto control y vigilancia que con frecuencia entran en colisión con su autonomía profesional (Esteve et al., 1995; Hargreaves y Goodson, 1996), junto a una creciente dificultad de la convivencia en los centros de complicado diagnóstico, han generado un

malestar nada fácil de solucionar. Por lo demás, los estudiantes constituyen un estamento también relevante en la realización misma de los cambios, puesto que a ellos van dirigidos en última instancia. Con su vigor o pasividad ante la innovación educativa, con su estimación o rechazo, su sumisión a la tradición o su apertura a nuevos horizontes de desarrollo y humanización, el estudiantado supone un peso notable en la práctica real de la educación, quizás no valorado hasta ahora suficientemente. El ámbito de la práctica constituye, a todas luces, un contexto pleno de complejidad para la realización efectiva de cualquier cambio en educación. No se trata de maximizar la importancia singular de los centros educativos, de los profesores y de los estudiantes; pero tampoco de minimizarlo, como si el cambio pudiera describirse, explicarse y realizarse desde espacios ajenos al de la práctica educativa misma.

Como hemos afirmado anteriormente, el fenómeno del cambio educativo, de alguna manera, pone en relación intrincada y aun laberíntica a los distintos espacios de influencia en los que múltiples agentes intervienen afectando en alguna medida a su definitiva construcción. Aquí, como hemos puesto de relieve, encontramos una fuente de complejidad del cambio educativo.

Pero, el cambio educativo no se incardina en unas coordenadas únicamente espaciales, sino también temporales. El cambio educativo es un fenómeno, más que revolucionario y drástico, conservador y evolutivo; el cambio precisa de continuidad para su realización, las transformaciones son resultado de la dialéctica y la reconstrucción de lo existente (Cuban, 1992). Toda pretensión de cambio que ignore las condiciones, necesidades, expectativas y cultura de los protagonistas de la educación parece condenada al fracaso. Las instituciones escolares, adonde van dirigidas las propuestas de cambio, tienen sus propias tradiciones y marcos reguladores, así como presentan biografías dispares, sentidos y significados diversos y plurales, como las personas que las habitan (profesores y estudiantes), configurados en unos determinados contextos históricos y no en otros. Los procesos de cambio relacionan la historia externa (los cambios legislados) con las historias preexistentes (internas) que hay en los centros educativos. De esta compleja relación puede inferirse el conflicto con acercamiento final o bien, como sucede en no pocas ocasiones, el conflicto que acaba en incomunicación, desentendimiento e inhibición. En cualquier caso, incluso cuando nos situáramos en la perspectiva del diálogo fructífero y de la comprensión entre el cambio legislado y las personas que protagonizan la educación en los escenarios concretos de la práctica escolar, no hay posibilidad de cambio efectivo si no lo circunscribimos a la idea de trayecto, de proceso, de algo que requiere un tiempo más o menos amplio para su realización. El cambio es una compleja relación diacrónica entre pasado, presente y futuro, que en todo caso exige una considerable duración si queremos su fecunda implantación en la realidad.

La educación se realiza en una suerte de tensión entre lo novedoso y lo conocido, lo nuevo y lo viejo, que la aboca a un permanente conflicto, disputa que resulta más acusada cuando las estructuras se transforman vertiginosamente multiplicando la imprevisibilidad de todos los procesos: "Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita; y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ponerlo, una y otra vez, en el punto justo. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aunque no se pueda jamás tener certeza de ella. Nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros, los viejos, les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación" (Arendt, 1996, 204). En el sentido histórico de los cambios en educación palpita la complejidad, puesto que no partimos nunca de cero. En las dimensiones del currículo, en los escenarios donde se desarrolla y en los protagonistas de la relación educativa se hallan veneros de la complejidad inmanente a todo cambio. En la heterogénea y polifónica implicación social en la elaboración y promoción del cambio educativo, se encuentra el germen de complejidad consustancial a toda transformación que aspire a ser realmente honda y significativa.

3. EXPECTATIVAS CURRICULARES HOY.

La innovación curricular ha seguido varias etapas en los cuatro últimos decenios (Angulo y Blanco, 1994), en función de qué enfoques o estilos han prevalecido para la comprensión y elaboración de los proyectos innovadores. Así, en los años sesenta y setenta del pasado siglo el cambio curricular se pretendió inducir desde la Administración educativa, mediante diseños curriculares, centralizados, legitimados por lo general desde las ciencias sociales del comportamiento y de la educación. El cambio, entendido de este modo, es una competencia y responsabilidad del Estado, que trata de impulsarlo y difundirlo por todo el sistema escolar. La Administración educativa se convierte en el pilar del cambio. De los centros y profesores se espera el cumplimiento fiel de las propuestas innovadoras diseñadas por los técnicos y expertos desde otras instancias. Este enfoque, como es conocido, ha sido duramente criticado por su desconocimiento de la complejidad real de la vida de los centros escolares, por su falta de reconocimiento del carácter profesional de los profesores y por su presunción de consenso alejada de la nueva realidad social. Se entendía el cambio como algo

exclusivamente técnico, donde se trataba básicamente de dar cumplimiento a decisiones diseñadas por expertos y prescritas y difundidas por la Administración. En este enfoque se considera que el cambio curricular se propicia desde arriba y centros y profesores deben adoptarlo al reconocer la bondad de lo prescrito.

Entre los años setenta y ochenta, la perspectiva del cambio curricular giró hacia los sentidos y significados personales de los docentes acerca de lo que puede suponer una mejor educación (Fullan, 1993). Desde esta perspectiva, se pasó a considerar que el cambio curricular estaba relacionado con su implementación, más que con su simple adopción por parte del profesorado. La innovación curricular se hallaba así vinculada al desarrollo del pensamiento de los profesores, a sus compromisos intelectuales y emocionales con el cambio, con sus estilos y disposiciones para poner en práctica una educación respetuosa con las diferencias de los estudiantes (dicho sea de paso, único modo de que para estos también resulte significativa la innovación). El cambio del currículo se ligaba de esta manera al mundo interior de los profesores, al ámbito donde se elaboran y proyectan los significados. Como consecuencia de todo ello, la formación del profesorado pasó a un primer plano y se afirmó rotundamente el protagonismo de los profesores en todo cambio escolar. De la misma práctica educativa emergió este nuevo enfoque, puesto que los profesores no se limitaban de hecho a recibir los cambios prescritos de una manera pasiva; el quehacer docente, con sus regularidades y reglas cotidianas, representaba un influjo decisivo sobre la práctica de la enseñanza, mucho más relevante que las normas emanadas desde instancias superiores. Pasó a contemplarse al profesor como un agente mediador entre el currículo diseñado por la Administración y la práctica. También se entendió al docente como un profesional con la suficiente autonomía, dominio de sus competencias, como para contribuir al desarrollo del currículo desde su propia reflexión pedagógica. El cambio curricular se considera, desde este modelo, un fenómeno singular, concreto y personal, contextual y situacional. La innovación del currículo pasaba de considerarse un problema del Estado a una cuestión prácticamente exclusiva del profesorado (Elmore, 1996). Pero, ¿qué pasa, entonces, con el cambio curricular entendido como un proyecto general para todo el sistema escolar?, ¿realmente son los profesores (sin duda piezas claves del cambio) los únicos responsables de la innovación del currículo?

Más recientemente, desde finales de los años ochenta hasta ahora, se ha producido una compleja reconceptualización del fenómeno del cambio curricular. En lugar de una construcción personal del cambio por los docentes, se ha pasado a considerar la innovación en los contextos de cada centro y su desarrollo en un marco de reflexión y negociación colectiva (Marsh et al., 1990). Se pretende afirmar el cambio curricular en el marco de las propias autorregulaciones de los centros y de los equipos y comunidades profesionales que deben desarrollar su labor de un modo más cooperativo,

coordinado y responsable. Emerge con fuerza la idea de asociar el cambio a un concepto de currículum flexible y diversificado (Torre, 1993), lejos de la vieja noción de la transformación del currículo como proyecto uniforme, universal y cuasi isócrono. Se reivindican, así, los principios de descentralización y de autonomía de las instituciones escolares frente a la gestión centralizada y burocrática de la innovación. Se reclama, pues, una mayor participación social en el fenómeno del cambio curricular, aumentándose la influencia en el sistema escolar de otros agentes y contextos, mientras se solicita una menor intervención del Estado en los procesos de innovación escolar, adjudicándose más bien una función de arbitraje que de liderazgo en materia educativa. En fin, esta reconceptualización última a la que aludimos aboga por un enfoque nuevo del cambio: la reestructuración del sistema escolar como pivote fundamental de la innovación (Elmore, 1990). De esta perspectiva se desprende claramente la idea de que los centros educativos son las unidades básicas del cambio del currículum, por eso se reclaman, coherentemente, la autonomía y la participación como elementos imprescindibles para la innovación curricular. La apuesta innovadora por la flexibilidad y liberalización del currículo, al margen de ciertas reticencias ligadas a las dudas sobre la efectiva mejora de la educación que pueda suponer y a la invertebración del sistema escolar (Szabo, 1996), supone nuevos replanteamientos conceptuales, organizativos y funcionales sobre los centros escolares y los profesores como profesionales de la educación.

Ya sea desde el diseño y planificación del currículo realizado por expertos, ya sea desde los propios profesores como agentes innovadores, bien sea desde los centros autónomos como ámbitos de transformación curricular, el cambio en cada una de estas etapas reseñadas ha pretendido activarse desde algún núcleo impulsor concreto. Si se ha prestado especial atención a suscitar el cambio desde la Administración educativa, se ha producido un alejamiento de la práctica real de los procesos curriculares. Cuando se ha puesto el énfasis en los docentes, como dinamizadores del cambio, éste parece quedar desmedidamente delimitado por las contingencias, situaciones y significados personales. Si, finalmente, se ha optado por un enfoque social más comprensivo, centrándonos en la actividad propia de cada institución escolar, se han encontrado serias dificultades para relacionar la dimensión experiencial, situacional de las personas que protagonizan la educación, con la dimensión más general, colectiva y global que implica todo cambio que aspira a repercutir en todo el sistema escolar. Ninguna de las perspectivas enunciadas ha colmado las aspiraciones de un cambio realmente hondo y significativo que conduzca a una educación mejor para todos. ¿Cómo habría que afrontar, pues, el cambio curricular?, ¿qué perspectiva, susceptible de satisfacer las demandas sociales e individuales de mejora educativa, es preciso adoptar? ¿Acaso hay probabilidad de que tal enfoque exista?

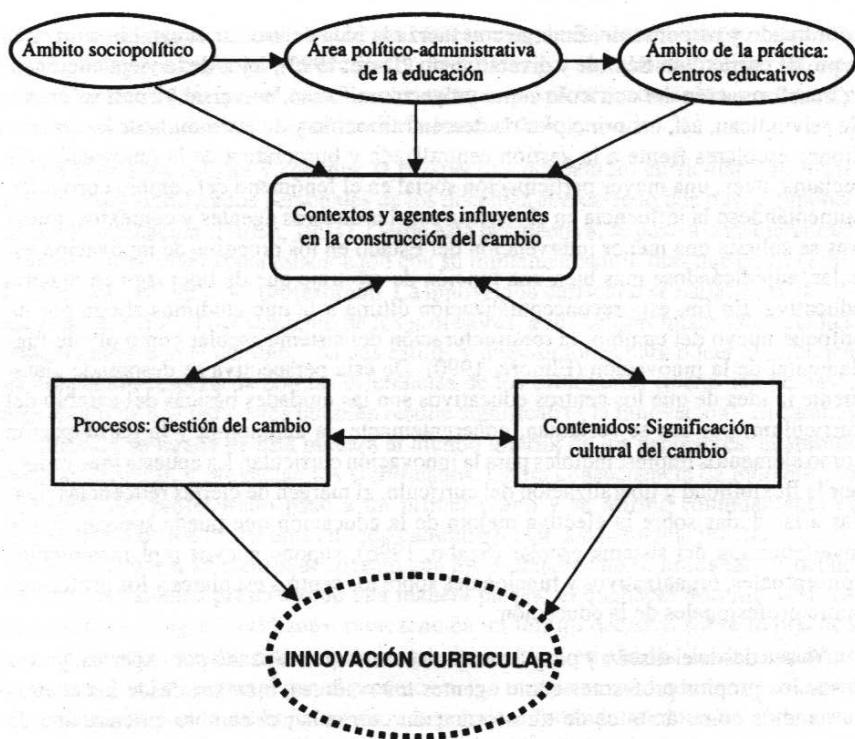


Fig.1. Elementos y condicionamientos del cambio curricular.

Algo se ha podido aprender de las trayectorias seguidas por la teoría del cambio curricular: adoptar un enfoque determinado ha supuesto excluir otros posibles. Tal vez haya que buscar una perspectiva *integradora* del cambio (Bernal Guerrero, 1999), basada en la complementariedad antes que en la disyuntiva. En este sentido, deberíamos pensar en la coordinación del currículo, relegado en cierta medida cuando el interés se desplazó hacia el ámbito de los significados del quehacer profesoral, con los docentes, agentes determinantes en la presentación y propuesta final de las cuestiones curriculares, y todo ello, a su vez, con los centros educativos y su desarrollo, puesto que suponen el terreno institucional y social donde el currículo llega finalmente a los estudiantes constituyendo etapas decisivas de su vida escolar. Por lo demás, como es obvio, tal perspectiva integradora no puede ser ajena a la concausación entre cambio social y educativo.

Tradicionalmente, los modelos de cambio del currículum han solido centrarse preferentemente en cómo gestionar el cambio, en sus procesos y estrategias más convenientes, en la creación de las condiciones necesarias para que los profesores y las instituciones escolares pudieran innovar el currículum. Los modelos alternativos han insistido, por un lado, en la importancia de clarificar los contenidos mismos asociados al cambio y, por otra parte, en las relaciones que contenidos y procesos mantienen con los diversos contextos (sociales y políticos en general, de las políticas educativas y de los centros escolares) que, de una manera u otra, ejercen influencia en el cambio curricular. En la *figura 1*, tratamos de representar las referidas exigencias integradoras del cambio del currículum, sin despreciar ninguna perspectiva y considerando la complejidad contextual de los fenómenos de cambio en nuestro tiempo.

Parece, pues, que una atenta mirada a las exigencias de los fenómenos de cambio reclama la aplicación del *principio de complementariedad* o de *integración* de los diferentes elementos participantes, si se pretende lograr una educación de más calidad. El cambio educativo, la innovación del currículum requieren un triple desarrollo: curricular, profesional y organizativo. En estos procesos de desarrollo, implicados entre sí, se apoyan, dentro de un contexto determinado, los fenómenos de cambio: la obstaculización o impulso en cualquiera de estos desarrollos mencionados incide, negativa o positivamente, en los demás.

El nuevo paisaje social y político demanda a la educación nuevas coordenadas de relación con los agentes sociales y del desarrollo. A la educación se le exigen respuestas satisfactorias para los múltiples problemas que aquejan a nuestras sociedades y, cuando aún no se han podido resolver viejos retos, sobre ella van recayendo, de modo creciente y a ritmo vertiginoso, nuevos desafíos y responsabilidades añadidas. Con todo, seguimos interrogándonos, hoy como ayer, ¿qué debemos enseñar y para qué? Estamos en momentos de redefinición de los fundamentos sociales y políticos de la educación y ésta, como no puede ser de otra manera, se resiente (Cuban, 1992). Desde la incertidumbre o la perplejidad, el dilema o el asombro, la preocupación o la confusión, es preciso que la educación formule nuevas propuestas sugeridoras para un mejor desarrollo social, humano y cultural.

Sin que necesariamente lo esté con alguna prescripción política, el cambio educativo y curricular puede estar relacionado con diferentes aspectos de la enseñanza y de la educación. Queremos decir que la política educativa también puede fraguarse como respuesta al potencial educativo de la práctica misma, no sólo como implantación de ideas preconcebidas, con lo cual las trayectorias del cambio no tienen por qué ser unidireccionales. Esto nos traslada, una vez más, al terreno de la complejidad, ¿pero acaso podemos considerar el cambio desde otra perspectiva? Entre las no escasas dificultades que presentan los fenómenos del cambio, columbramos un atisbo de es-

peranza: las nuevas ideas y realidades políticas y administrativas, de los profesionales de la educación y de la vida de las instituciones escolares dependerán, en no pequeña medida, de lo que seamos capaces de construir entre todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, F. y BLANCO, N. (Coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- BERGER, P.L. y LUCKMAN, Th. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, Paidós.
- BERNAL GUERRERO, A. (1999). Perspectivas en el desarrollo e innovación del currículo escolar. En Rodríguez Neira, T. et al.: *Cambio educativo: Presente y futuro*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 117-125.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- BOWE, R. and BALL, S.J. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. London, Routledge & Kegan Paul.
- COLOM, A.J. (2001). Teoría del caos y educación (acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX (218): 5-24.
- CUBAN, L. (1992). Curriculum Stability and Change. En Jackson, P.W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*, New York, McMillan, 216-248.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Innovación curricular*. Madrid, Cincel.
- DENCİK, L. (1992). Creciendo en la era posmoderna: el niño y la familia en el estado del bienestar. *Anuario de Psicología*, Nº 53, pp. 7-98.
- ELMORE, R. (1990). *Restructuring Schooling*. S. Francisco, Jossey Bass.
- ELMORE, R.F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 1-26.
- ESCUADERO, J.M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros: balance crítico y constructivo, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Libro de Actas, CEP de Linares, 17-47.
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London, The Falmer Press.
- GAIRÍN, J. (1991). Ámbito institucional en el desarrollo curricular. En Medina, A. y Sevillano, Mª L. (Coords.): *Didáctica*, Madrid, UNED, tomo 1, 271-366.

- HARGREAVES, A. (1994). Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change. *Journal of Educational Policy*, 26 (2): 363-392.
- HARGREAVES, A. and FULLAN, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There*. New York, Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. and GOODSON, I. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London, The Falmer Press.
- MARSH, C. et al. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London, The Falmer Press.
- REID, W. (1997). Conceptions of curriculum and Paradigms for Research: The Case of School Effectiveness, *Journal of Curriculum and Supervision*, 12 (3): 212-227.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T.; PEÑA, J.V.; HERNÁNDEZ, J. (2000). *Cambio educativo: Presente y futuro*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- SARRAMONA, J. (2000). El futuro de la Escuela. En Rodríguez Neira, T.; Peña, J.V.; Hernández, J.: *Cambio educativo: Presente y futuro*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 23-32.
- SIROTNIK, K.A. (1994). La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- SZABO, M. (1996). Rethinking Restructuring: Building Habits of Effective Inquiry. En McLaughlin, M.W. and Oberman, Y. (eds.): *Teacher learning. New policies, new perspectives*. New York, Teacher College Press, 73-91.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TOYNBEE, A.J. (1970). *Estudio de la Historia*. Compendio de D.C. Somerwel, 3 vols. Madrid, Alianza Editorial.