avances en Supervisión educativa
Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España

Currículo escolar y equidad educativa*

/

School curriculum and educational equity

Antonio Montero Alcaide**

Inspector del Servicio de Inspección de Educación de Sevilla

DOI: https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.970

Resumen

La equidad, como principio del sistema educativo, afecta a los principales ámbitos de este, como es el caso del currículo. Por eso la oportunidad de asociar currículo y equidad, a propósito de la participación en el XVII Congreso Estatal de Inspección de Educación, de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE), "Equidad, Igualdad e Inspección Educativa", celebrado en Córdoba, en noviembre de 2024. Cuatro aspectos son, entonces, de interés: la equidad educativa en las distintas teorías sobre el currículo; los modelos de diseño del currículo prescrito y la adecuación equitativa de las enseñanzas; la equidad y la educación básica en el sistema educativo; así como la influencia de las presentaciones del currículo, las expectativas docentes sobre el alumnado y el paradigma de la justicia social. Cuestiones que resultan significativas a fin de aportar algunas ideas y reflexiones sobre su contribución a la equidad. Esta, como conclusión general, ha de procurar la igualdad de oportunidades educativas de éxito escolar, del todo opuesta a la nada equitativa reproducción de las desigualdades personales y sociales de origen, alcanzada la igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza, pero sin la adecuación de las respuestas educativas, principalmente en la educación obligatoria.

---

* Artículo basado en la ponencia presentada en el XVII Congreso Estatal de Inspección de Educación de ADIDE Federación (Córdoba, 13-15 de noviembre de 2024)

** ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3543-8139

Palabras clave: Currículo escolar, equidad educativa, teorías sobre el currículo, modelos de diseño del currículo, educación básica, presentaciones del currículo, expectativas docentes, justicia social

Abstract

Equity, as a principle of the education system, affects its main areas, such as the curriculum. Hence, the opportunity to link curriculum and equity, in connection with the participation in the 17th State Congress on Education Inspection of the Association of Education Inspectors (ADIDE), "Equity, Equality, and Educational Inspection," held in Córdoba in November 2024. Four aspects are, therefore, of interest: educational equity in the different theories of curriculum; prescribed curriculum design models and the equitable adaptation of teaching; equity and basic education in the education system; as well as the influence of curriculum presentations, teachers' expectations of students, and the paradigm of social justice. These issues are significant in order to provide some ideas and reflections on their contribution to equity. This, as a general conclusion, must seek equal educational opportunities for academic success, completely opposed to the inequitable reproduction of personal and social inequalities of origin, achieving equal opportunities for access to education, but without adequate educational responses, mainly in compulsory education.

Key words: School curriculum, educational equity, theories about the curriculum, curriculum design models, basic education, curriculum presentations, teacher expectations, social justice.

"Desde muy pequeño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela."
Gabriel García Márquez (2002), *Vivir para contarla*

La equidad educativa en las distintas teorías sobre el currículo

La equidad figura, de manera destacada, entre los principios del sistema educativo, además de atender, de manera más específica, al alumnado con necesidad específica de apoyo, a partir de distintas circunstancias y por requerir una respuesta educativa diferente a la ordinaria (retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar). El currículo, por tanto, resulta directamente concernido para propiciar, como fin equitativo, el máximo desarrollo de las capacidades personales. De lo que resulta el interés por analizar las configuraciones curriculares y el modo en que facilitan o posibilitan la equidad educativa.

Desde que uno de los fundadores de las teorías del currículo, John Franklin Bobbitt, profesor de la Universidad de Chicago, definió, escueta y certeramente, el propio currículo -"lo que debe enseñarse en la escuela"-, en una obra precursora, *The curriculum* (1918), los estudios e investigaciones han acrecentado el corpus teórico de ese ámbito característico y preferente de las ciencias de la educación. Cabría, asimismo, acudir a la Antigüedad clásica para encontrar dialécticas o incertidumbres que perduran, milenios después, en esta posmodernidad de hogaño. Aristóteles afirmaba, así, en su *Política* (VIII), allá por el siglo IV a. C.: "No hay acuerdo alguno 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 estaba claro si la educación "debería preocuparse más por la formación del intelecto o del carácter". Y concluía reparando en la falta de certidumbre alguna "sobre si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que se salen de lo ordinario", pues cada una de esas opciones contaban con defensores. Luego la meridiana concisión de un concepto curricular primigenio, "lo que debe enseñarse en la escuela", no conlleva, claro está, una concreción aceptada y compartida. Y las controversias clásicas, justo por ese carácter, se reproducen en el tiempo y presentan más señalada expresión en las situaciones de

reforma y cambio del sistema educativo. De ahí que las dos reformas que han afectado a la Ley Orgánica de Educación (2006) sean una referencia directa para el análisis de la conformación del currículo, con los consiguientes efectos en la equidad educativa.

Además, la virtualidad equitativa del currículo guarda relación con los modelos teóricos de este, que, como aproximación general, se reparten en tres categorías o tipos. El currículo técnico, analítico, formal o racional es, entonces, una configuración precursora y directamente vinculada con el establecimiento del currículo en el sistema educativo. Trabajos precursores de este modelo curricular son los que determinan el desarrollo del currículo por objetivos, con las significativas aportaciones de Bobbitt (1918, 1924) y Tyler (1949/1973), después completadas o revisadas, entre otros, por Bloom (1956), Bloom, Krathwohl y Masia (1964), Taba (1962/1974) y Wheeler (1967/1976). La traducción del trabajo de Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), fue publicada en español, en 1973, *Principios básicos del currículo*, y el autor señala cuatro aspectos que han de estar presentes en la elaboración de cualquier currículo o "plan de enseñanza". Es el caso de los fines de la escuela, de las experiencias educativas que hacen probable alcanzarlos, de la organización eficaz de tales experiencias y de la comprobación del logro de los objetivos supuestos. La obra de Hilda Taba, *Curriculum development: Theory and practice* (1962), aparece como *Elaboración del currículo*, en la traducción española de 1974, y subraya, en cuanto a los elementos del currículo, la necesidad de incluir cuestiones referidas al aprendizaje y los métodos didácticos, con idéntica relevancia a la de los objetivos o los contendidos. Por eso todos los currículos, aun con sus particulares estructuras, comparten elementos característicos: "Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido. Finalmente, incluye un programa de evaluación de los resultados" (p. 24). La autora sostiene también el carácter sistémico del currículo, a partir de la interrelación y de la mutua dependencia de los elementos enunciados y propone un orden lógico, para la elaboración del currículo, que completa el propuesto por Tyler (1949/1973), ya que Taba (1962/1974) determina seis "pasos" consecutivos (p. 24): diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección

de contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje, determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo. No queda lejos de esta secuencia o esquema lógico, por otra parte, D. K. Wheeler, en su *Curriculum process* (1967), traducido en 1976 como *El desarrollo del currículum escolar*, aunque destaca el marco conductista del currículo, pues si el propósito general de la educación es modificar o propiciar las conductas, con el currículo se trata, mediante pretensiones deliberadas, sistemáticas y planificadas, "de inculcar modelos de conducta aceptados (conocimientos, habilidades, hábitos, sensibilidad, actitudes y valores), y de inhibir los no aceptados" (p. 15).

Estas primeras configuraciones técnicas, conductismo -y neoconductismo- aparte, continúan presentes en la definición del currículo en el sistema educativo y su desarrollo en las enseñanzas mínimas, como seguidamente se considerará. Puede sostenerse, por ello, el carácter predominante técnico de la ordenación del currículo escolar y una primera consecuencia para la equidad educativa, ya que esta depende, en materia curricular, de los niveles de concreción y adaptación de los elementos característicos del currículo, así como de los efectos resultantes para decisiones significativas en la escolaridad obligatoria: evaluación, promoción y titulación del alumnado.

Otras teorías curriculares se reúnen con el carácter de prácticas; esto es, teorías prácticas, por considerar que el currículo emerge de las interacciones educativas y tiene que ver, sobre todo, con problemas de acción (Clark y Yinger, 1980; Schön, 1983). Prevalecen, por tanto, los procesos de deliberación curricular como fundamento de las prácticas. Es más, considerada la naturaleza ética de estas, ha de conformarse el currículo de acuerdo con los distintos intereses de sus destinatarios y la diversidad de contextos y situaciones, por lo que se procura la equidad. Las teorías prácticas no resultan determinadas, entonces, por formalidades conductistas, sino que estiman la incertidumbre y complejidad de las interacciones educativas en las prácticas docentes, que son, asimismo, materia de reflexión. Requieren, por ello, un currículo abierto y flexible, con menor protagonismo de los "expertos", "técnicos" o "especialistas" en su diseño; o con el carácter de trabajo técnico atribuido al propio ejercicio de los educadores, cuando ponen en práctica o concretan currículos

externamente establecidos. Interesa, en este mismo sentido, la dialéctica entre dos presentaciones del currículo: una correspondiente a la intención y otra derivada de la realidad. En el primer caso, Stenhouse (1981/1987) -autor que anticipa las perspectivas prácticas- asocia la intención a los planes o prescripciones, así como a "una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas" (p. 27). Pero también el estado de las cosas en la escuela, lo que realmente sucede en ella, tiene que ver con el concepto de currículo. El mismo autor, al establecer de manera más concreta el propio currículo, subraya que "ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación" (p. 30). Tres ámbitos -planificación, estudio empírico y justificación- que dan espacio a la equidad. En el caso del proyecto debido a la planificación, el currículo debe considerar principios aplicados a varios aspectos: la selección del contenido -qué debe enseñarse y aprenderse-; el desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje -cómo debe enseñarse y aprenderse-; la adopción de decisiones relacionadas con la secuencia; y, sobre todo en lo que concierne a la equidad, la identificación de las situaciones individuales del alumnado que precisan ajustes de los principios referidos a los aspectos anteriores, de forma que respondan o se ajusten a necesidades individualizadas. El estudio empírico del currículo, asumido por los docentes, lleva a acodar nuevos principios sobre la evaluación del progreso del alumnado, así como el propio progreso de los educadores. En esto último incide, además, la evaluación formativa. Y también han de considerarse orientaciones sobre el modo de adecuar el currículo a diferentes situaciones escolares y contextos de los estudiantes, con especial atención a la variabilidad de los efectos en esa diversidad de situaciones y contextos, a fin de comprender las causas que la explican y la adecuación equitativa de las de naturaleza escolar. Finalmente, la justificación del currículo ha de tener en cuenta la finalidad, intención, propósito u objetivos de su configuración, y quedar abierta a la revisión y el examen crítico. Concreción del currículo, en los tres ámbitos anteriores, que deriva de una acertada definición de Stenhouse: "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (1981/1987, p. 29).

Estos planteamientos de las teóricas prácticas del currículo cuestionan la especificación curricular, y de los procesos educativos, a partir de la anticipación de los resultados esperados en forma de objetivos, que se sostiene, por otra parte, en la racionalidad de los medios y los fines. Sobre todo, si prevalece el carácter conductual de los objetivos, propio del tiempo en que despuntan las teorías prácticas. Aunque pueda considerarse parecido cuestionamiento, actualmente, con la formulación de los objetivos, incluso en términos de capacidades, y con la predeterminación de los criterios de evaluación a partir de los requerimientos de los contenidos, incluso formulados como saberes básicos. Afirmaba Stenhouse (1981/1987): "La traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de las distorsión del conocimiento en las escuelas" (p. 129). De ahí que abogara por un modelo de proceso, con un diseño y construcción del currículo desde lo que ocurre en clase, de acuerdo con el ejercicio del profesor, referido este a contenidos y principios: "En tal caso, lo que afirmemos de un currículum sería una respuesta a la pregunta siguiente: ¿qué es lo que ha de manejar el maestro y cómo ha de realizarlo?" (p. 134).

Quedan por traer al análisis las teorías críticas o emancipadoras del currículo, que mantienen alguna relación con las teorías prácticas antes apuntadas. Otro autor precursor destaca, entonces, la naturaleza del currículo como construcción histórica y social: "El currículum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal" (Kemmis, 1986/1988, p. 44). Por tanto, las teorías del currículo son teorías sociales que, además de expresar o reflejar la naturaleza de las sociedades en los momentos de su configuración teórica, también elaboran ideas sobre el cambio social y, de manera particular, "sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad" (p. 45). Algunas cuestiones son propias de estas configuraciones críticas del currículo, como la escolarización al servicio de los intereses del Estado, o la misma escolarización y el currículo orientados desde valores e intereses específicos; además de defender la elaboración del currículo no solo debida a expertos y a docentes, sino al trabajo cooperativo de distintos sectores, instituciones o personas relacionadas con la educación en las escuelas, que propicie la presentación de visiones críticas, tanto en el ámbito teórico como en el práctico. En definitiva, la preocupación por la regulación y el control, característica de la ciencia social técnica, o la orientación interpretativa e idiosincrásica de la ciencia social práctica, ambas aplicadas al currículo, son reemplazadas por el empeño

de la ciencia social emancipadora puesto en evidenciar la distorsión que tiene origen en el poder, sea por relaciones sociales de dominancia o con el concurso de la ideología. El currículo, por tanto, se considera como medio instrumental que, con las conductas y conocimientos que predispone, formaliza las pretensiones de la escolarización al servicio del Estado y del control social. Apple (1979/1986), precursor también de las ideas curriculares críticas, subrayó una "amenaza", históricamente no reconocida, que proviene de la construcción científica y neutral del currículo: "Dada la tendencia de muchos teóricos del currículo, desde los primeros días del campo, a elaborar sus compromisos conservadores en el lenguaje científico y aparentemente neutral de la inteligencia y la capacidad, es también una amenaza que históricamente no ha sido reconocida" (pp. 108-109). De resultas, en materia de currículo, señala el autor que no debe esperarse una renuncia a la pasada lógica de este. Por algo de esto mismo, Kemmis (1986/1988) sostiene que "las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad" (p. 22). La equidad, así, parece algo reinterpretada en los modelos curriculares críticos, si bien estos no son ajenos a una revisión de la equidad educativa, con el expuesto marco de la escolarización vinculada a los intereses del Estado y, particularmente, a las categorías de la reproducción social.

Tras este ligero análisis de las teorías y modelos curriculares, en los que ha de estar presente la equidad, interesa prestar atención al currículo en el sistema educativo y al modo en que puede verificarse aquella.

Diseño del currículo prescrito y adecuación equitativa de las enseñanzas

En el sistema educativo español, una de las primeras referencias a las enseñanzas mínimas figura en la disposición adicional de la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), cuyo apartado 2, al establecer lo que "en todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado", señala, entre otras competencias, "la fijación de las enseñanzas mínimas". Dos años antes, la Constitución Española de 1878 estableció, en su artículo 149.1.30.ª, esta competencia exclusiva del Estado: "Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia". Y, en 1885, la disposición adicional 1.2.c) de la Ley

Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), derogada la LOECE (1980), reproduce literalmente lo prescrito por esta ley con respecto a las enseñanzas mínimas. El consabido artículo 27 de la Constitución Española establece el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, con la asimismo expresa determinación, en su apartado 8, por la que "los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes". Las leyes educativas generales, y por eso curriculares, que se suceden durante décadas de inestabilidad en el sistema educativo español, han concretado la naturaleza y elementos de tales enseñanzas mínimas o de las configuraciones alternativas de estas por las alternancias gubernamentales y el disenso educativo consiguiente. La tabla siguiente (fig. 1) reúne las definiciones de currículo en la sucesiva regulación básica. Como puede observarse, la entidad del currículo en el sistema educativo español resulta bastante próxima a los modelos técnicos o analíticos, ya que se define como un conjunto de elementos característicos, consonantes con los originarios, que se reiteran en el curso de las reformas. Dos consideraciones guardan, en este caso, relación con la equidad. Una es la formulación de los objetivos en términos de capacidades, más que de conductas, para el logro de esas capacidades se adecue a las diversas situaciones del alumnado. Y otra la incorporación de las competencias al currículo, en la Ley Orgánica de Educación (2006), a partir de una recomendación europea, en el ámbito del programa Educación y Formación 2000-2010, renovado en las décadas siguientes, con una actualización de esa recomendación en el año 2018[1]. En tal sentido, el punto 1.2 de esta recomendación indica que los Estados miembros de la Unión Europea deben "apoyar a todos los estudiantes, incluso los que están en situación de desventaja o que presentan necesidades especiales, para que desarrollen plenamente su potencial". Y en el Anexo "Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo" figuran antecedentes especialmente equitativos:

> Toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral.

[1] Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Toda persona tiene derecho a recibir asistencia personalizada y oportuna a fin de mejorar sus perspectivas de empleo o de trabajar por cuenta propia. Esto incluye el derecho a recibir ayuda para la búsqueda de empleo, la formación y el reciclaje.

Figura 1. *Concepto y elementos del currículo en la regulación del sistema educativo*

LOGSE (1990) Artículo 4.1	Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.
LOCE (2002) Artículo 8.1	Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.
LOE (2006) LOMCE (2013) LOMLOE (2020)	Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas. (Artículo 6.1, LOE, 2006.)
	Se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. (Artículo 6.1, LOE, 2006, con la redacción del artículo único 4, LOMCE, 2013.) El currículo estará integrado por los siguientes elementos: a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. d) Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas. e) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes. f) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. g) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. (Artículo 6.2, LOE, 2006, con la redacción del artículo único 4, LOMCE, 2013.)
	Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas. (Artículo 6.1, LOE, 2006, con la redacción del artículo único 4, LOMLOE, 2020.)

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, las competencias clave son universalmente necesarias, con un decisivo propósito, vinculadas al aprendizaje permanente, en distinto grado de formalización y en diversos contextos:

> Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades.

Cabe sostener, así, que la incorporación de las competencias al currículo refuerza la virtualidad equitativa de este; sobre todo por la entidad de las propias competencias como referentes para la formulación de los otros elementos del currículo, que se interrelacionan y vinculan[2]. Pueden recordarse, así, las determinaciones del currículo por objetivos, y también por competencias, adelantados los aspectos de las teorías o modelos técnicos; si bien la naturaleza de capacidades, atribuida a los objetivos, y la personalización de la enseñanza para la adquisición de competencias atenúan esa determinación. Objetivos y competencias comparten significación, entonces, como resultados del aprendizaje escolar. Y el mantenimiento de las competencias en el currículo, ante el disenso educativo que afecta a la estabilidad de este, se debe a su carácter transnacional, como marco de referencia europeo. No ocurrió así con los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, incorporados al sistema educativo español por la LOMCE (2013), que, además de concretar los criterios de evaluación, eran referencia directa para las evaluaciones finales de etapa -conocidas como reválidas-, cuya superación resultaba necesaria por obtener las titulaciones correspondientes. En este caso, la determinación de los estándares podía advertirse de manera expresa, con efectos inciertos

[2] La reforma de la LOE (2006), llevada a término por la LOMLOE (2020), introduce perfiles competenciales, en las distintas etapas educativas, particularmente al concluir la educación obligatoria (perfil de salida). Tales perfiles incluyen descriptores operativos que se relacionan con las competencias específicas de las distintas áreas o materias. Y tales competencias específicas con los criterios de evaluación y saberes básicos de esas mismas áreas o materias.

en las posibilidades de materializar la equidad educativa, principalmente en la educación obligatoria.

Los aspectos básicos del currículo anteriormente descrito también son materia de interés, si se tienen en cuenta sus modelos de concreción. La denominación de enseñanzas mínimas es utilizada desde la LOGSE (1990) para referir esos aspectos básicos del currículo. Sin embargo, como puede advertirse en las figs. 2 y 3, otras denominaciones han sido “enseñanzas comunes” (LOCE, 2002) o “currículo básico” (LOMCE 2013). En cualquier caso, dos finalidades principales son propias de las enseñanzas mínimas (denominación recuperada con la LOMLOE, 2020): garantizar una formación común y la validez de los títulos correspondientes. El primero de tales propósitos no parece del todo garantizado y así se evidenció desde las primeras concreciones de las enseñanzas mínimas. Sin necesidad de disquisiciones terminológicas, cierto es que el nombre de las cosas importa, todavía más si se asocian a la equidad educativa. Así, el término “enseñanzas mínimas” parece referirse a un grado o nivel cuya consecución sea indispensable para alcanzar algún reconocimiento o acreditación educativa del aprendizaje, cuando en realidad se trata de las enseñanzas que, al menos, deben considerar las Administraciones educativas en su desarrollo, para salvaguardar la doble finalidad característica de las enseñanzas mínimas (Montero, 2021).

Figura 2. *Enseñanzas mínimas, enseñanzas comunes, currículo básico*

LOECE (1980)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
Enseñanzas mínimas	Enseñanzas mínimas	Enseñanzas comunes	Enseñanzas mínimas	Currículo básico	Enseñanzas mínimas

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. *Aspectos básicos del currículo*

LOGSE (1990) Artículo 4.2	El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las **enseñanzas mínimas**, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.
LOCE (2002) Artículo 8.2	En relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, el Gobierno fijará las **enseñanzas comunes**, que constituyen los elementos básicos del currículo, con el fin de garantizar una formación común a todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.
LOE (2006) LOMCE (2013) LOMLOE (2020)	Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las **enseñanzas mínimas**. (Artículo 6.2, LOE, 2006)
	Corresponde al Gobierno el diseño del **currículo básico**, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones. (Artículo 6.bis 1.e, LOE, 2006, con la redacción del artículo único 5, LOMCE, 2013.)
	Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, fijará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las **enseñanzas mínimas**. (Artículo 6.3, LOE, 2006, con la redacción del artículo único 4, LOMLOE, 2020.)

Fuente: Elaboración propia.

En tanto que la expresión “enseñanzas comunes” -incluso “currículo básico”- resulta bastante más consonante con su genuino propósito: garantizar una formación común. El disenso permanente, en la regulación del sistema educativo español, explica, así, que el uso de los términos se base en la adscripción política del Gobierno que promulga las leyes y no en la pertinencia de los propios términos.

Considerada la equidad, tienen más influencia, sin embargo, los modelos de concreción de las enseñanzas mínimas, cuyos horarios escolares se han recogido en la figura 4.

Figura 4. *Horarios escolares de las enseñanzas mínimas, las enseñanzas comunes o el currículo básico*

LOGSE (1990) Artículo 4.2	Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.
LOCE (2002) Artículo 8.2	A los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde en todo caso el 55 por 100 de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial y el 65 por 100 en el caso de aquellas que no la tengan.
LOE (2006) LOMCE (2013) LOMLOE (2020)	Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan. (Artículo 6.3, LOE, 2006.)
	El horario lectivo mínimo correspondiente al bloque de asignaturas troncales se fijará en cómputo global para toda la Educación Primaria, para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, y para cada uno de los cursos de Bachillerato, y no será inferior al 50 % del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general. En este cómputo no se tendrán en cuenta posibles ampliaciones del horario que se puedan establecer sobre el horario general. (Artículo 6.bis, 2.e, LOE, 2006, con la redacción del artículo único 5, LOMCE, 2013.)
	Las enseñanzas mínimas requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan. (Artículo 6.4, LOE, 2006, con la redacción del artículo único 4, LOMLOE, 2020.)

Fuente: Elaboración propia

Dos son las maneras, entonces, de desarrollar las enseñanzas mínimas. Una a partir de sucesivos niveles de concreción, tal como se consideró en debates, propuestas y aportaciones anteriores a la LOGSE, con especial incidencia de la obra de Coll (1991), *Piscología y currículum*. De modo que el Gobierno del Estado, las Administraciones educativas y los centros docentes tienen competencias o facultades para llevar a término una progresiva adecuación del currículo en sucesivos niveles de concreción curricular (los correspondientes a las entidades anteriores). La autonomía pedagógica de los centros es señalada, a estos efectos de concreción, e incluso cabe la posibilidad de otro nivel ajustado a las características del grupo clase en que se lleva a cabo la enseñanza o a las características particulares de determinados alumnos (adaptación curricular). El modelo de concreción curricular mediante enseñanzas mínimas es propio de la LOGSE (1990) y de la LOE (2006), aunque la modificación de esta, por la LOMCE (2013), estableció una concreción curricular alternativa. Así, en lugar de considerarse niveles de concreción del currículo, quedó establecida una distribución de competencias en función del tipo de asignaturas y de los elementos del currículo de estas. Las asignaturas, en la ordenación de esa reforma de la LOMCE (2013), quedaron distribuidas

en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Al menos el 50 % de los horarios escolares se dedicaba a las enseñanzas comunes, a partir de las asignaturas troncales, cuyo currículo era elaborado casi exclusivamente por el Gobierno. Para las asignaturas específicas, correspondía también al Gobierno establecer los estándares de aprendizaje evaluables, y el resto de elementos del currículo se establecía por las Administraciones educativas, que tenían asimismo las competencias sobre el currículo de las asignaturas de libre configuración autonómica. La LOMLOE (2020) recuperó los niveles de concreción de la LOE (2006), previamente establecidos en la LOGSE (1990). Y cabe advertir, por otra parte, en la regulación del currículo en la LOCE (2002), un modelo intermedio, ya que las entonces enseñanzas comunes debían ser consideradas “en sus propios términos” por las Administraciones educativas. Luego la concreción del currículo, en este caso, se llevaba a término a partir de la determinación general de las enseñanzas comunes. En la fig. 5 se detallan aspectos de los referidos modelos de concreción curricular en el sucesivo curso de las reformas educativas, además de presentarse, de modo general, en la fig. 6.

En cualquier caso, la razón de ser de las enseñanzas mínimas, las enseñanzas comunes o el currículo básico corresponde a su ya adelanta doble finalidad: asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes. En un artículo sobre el currículo escolar y la descentralización educativa en España, tras la publicación de la LOE (2006), Frías del Val (2007) sostiene que “los contenidos mínimos que fueron formulados con esta condición carecieron de virtualidad para garantizar la formación común del alumnado, es decir, para cumplir la finalidad que la LOGSE atribuía a las enseñanzas básicas” (p. 207). Considerada la equidad desde una perspectiva amplia -del sistema educativo, además de las respuestas escolares al alumnado-, la insuficiencia del diseño y, sobre todo, del desarrollo de las enseñanzas mínimas por las Administraciones educativas afecta, por tanto, a la equidad del sistema educativo. Aunque solo se haga una referencia ligera, este relevante asunto incumbe, entre otros ámbitos, a los cometidos de la Alta Inspección de Educación (Montero, 2022). Y deriva, como resulta conocido, del disenso educativo y del inestable curso de las reformas asociado a las alternancias gubernamentales. Así puede comprobarse con los anteriormente expuestos modelos de diseño y desarrollo del currículo, cuya contribución a la equidad debería tener un doble resultado: la configuración de la formación común y las

respuestas educativas al alumnado, con procesos de concreción del currículo que no alteren los propósitos mayores de las enseñanzas imprecisamente denominadas como mínimas cuando más bien resultan comunes en relación con la equidad.

Figura 5. *Desarrollo del currículo por las Administraciones y los centros educativos*

LOGSE (1990) Artículo 4.3	Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.
LOCE (2002) Artículo 8.3	Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos.
LOE (2006) LOMCE (2013) LOMLOE (2020)	Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas, del que formarán parte los aspectos básicos señalados anteriormente. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía. (Artículo 6.4, LOE, 2006.)
	El artículo 6.bis de la LOE (2006), introducido por el artículo único.5 de la LOMCE (2013), determina las competencias que corresponden al Gobierno (6.bis, 2.a), al entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (6.bis, 2.b) y a las Administraciones educativas (6.bis, 2.c), en función de los bloques de asignaturas (comunes, específicas y de libre configuración autonómica) y de los elementos del currículo de estas (contenidos comunes, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, recomendaciones de metodología didáctica). Dentro de la regulación y los límites establecidos por las Administraciones educativas de acuerdo con los apartados anteriores, y en función de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa, los centros docentes podrán: 1. Completar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa 2. Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios. 3. Determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas. (Artículo 6.bis, 2.d, LOE, 2006, introducido por del artículo único 5, LOMCE, 2013.) Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía. (Artículo 6.bis, 5, LOE, 2006, introducido por del artículo único 5, LOMCE, 2013.)
	Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas, del que formarán parte los aspectos básicos anteriormente señalados. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía. (Artículo 6.5, LOE, 2006, introducido por del artículo único 4, LOMLOE, 2020.)

Fuente: Elaboración propia

Figura 6. *Modelos de diseño y desarrollo del currículo*

Progresivos niveles de concreción curricular	**Concreción curricular a partir de unas enseñanzas generales y comunes**	**Distribución de competencias en función del tipo de asignaturas y de los elementos del currículo**
LOGSE (1990), LOE (2006), LOMLOE (2020)	LOCE (2002)	LOMCE (2013)
Las enseñanzas mínimas, fijadas por el Gobierno, son objeto de progresiva concreción (Administraciones educativas, centros docentes).	Las enseñanzas comunes, fijadas por el Gobierno, deben ser consideradas por las Administraciones educativas, en sus propios términos, al desarrollar el currículo.	Las competencias sobre el currículo se distribuyen en función de los tipos de asignaturas (troncales, específicas, de libre configuración autonómica) y de los elementos del currículo de las propias asignaturas (criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, contenidos).

Fuente: Elaboración propia

La equidad y la educación básica en el sistema educativo

La educación básica y obligatoria, por su naturaleza característica, es el tramo escolar en que más presente ha de hacerse la equidad educativa. Así, determinar y extender la educación obligatoria implica una convicción decisiva: todos los escolares -con esta referencia universal- pueden no solo recibir educación, sino aprender. De resultas, un desarrollo sin equidad de la escolaridad común y básica conduce a formas de exclusión social. Gimeno Sacristán (2000) reparó, por ello, en el sentido educativo y social de la educación obligatoria, y subrayó la convicción anterior: “Si no se cree en que todos pueden `crecer´, en el sentido de acrecentar sus habilidades y capacidades, la universalidad de la educación obligatoria pierde todo su fundamento más digno” (p. 56). Y el currículo, cualesquiera que fuesen sus modelo de diseño y desarrollo, debe facilitar la adquisición de lo que César Coll consideró el “conocimiento básico imprescindible” (2006), indispensable para evitar posibilidades exclusión. Establecía también el autor un “conocimiento básico deseable”, pero el primero, el “imprescindible”, además de auspiciar la equidad educativa, debería promover la oportunidad de un consenso educativo asimismo indispensable.

En los procesos de diseño y debate sobre la reforma del sistema educativo, previos a la promulgación de la LOMLOE (2020), su utilizó el concepto “aprendizajes imprescindibles”, algo relacionado tanto con los requerimientos que se expresan en los criterios de evaluación como con la formulación de los saberes básicos. No se incorporó, sin embargo, como un nuevo elemento del currículo, si bien es oportuno distinguir, a efectos de las interpretaciones y sus consecuencias en la equidad, la naturaleza y el alcance del conocimiento básico imprescindible. De acuerdo con Coll (2006), este corresponde al adquirido mediante aprendizajes que, si no se alcanzan al concluir la educación básica, determinan el desarrollo personal y social, y pueden incluso llevar a situaciones de inequidad y exclusión. Asimismo, tal conocimiento es difícil de adquirir en tiempos y condiciones que no sean los propios de la educación obligatoria. Y su formulación, convenida y consensuada, auspicia un modelo, proyecto o concepción social compartido. Mientras que el conocimiento básico deseable, aunque asimismo influye en el desarrollo personal y social, no es tan determinante como el imprescindible, puede aprenderse, adquirirse o recuperarse finalizada la educación obligatoria, e incluso responder a diversidad de visiones y opciones sobre la orientación social.

Precisamente por el carácter del currículo como construcción social, resulta necesario el análisis crítico (Penalva, 2007) de su flexibilidad, concreción y del modo en que puede resultar afectada, por lo que debe preservarse, la formación común en la educación obligatoria. Además, la particular entidad de esta etapa, con el trasfondo de la educación permanente, obliga a considerar su doble naturaleza de educación básica terminal y, a la vez, preparatoria de enseñanzas y estudios posteriores (Abiétar y Navas, 2017). Otra dualidad, complementaria de la anterior, también es propia de la enseñanza básica, toda vez que reúne la formación personal y la socialización[3]. La última reforma del sistema educativo español introduce un cambio de sobra relevante en la propia educación obligatoria, pues incorpora a esta los ciclos formativos de grado básico, tal como establece el artículo 3.3. de la LOE (2006) con los cambios de la LOMLOE (2020): "La educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico constituyen la educación básica". El alcance de esta modificación es notorio, sobre todo con perspectivas equitativas, toda vez que tales ciclos, si bien se incluyen en las ofertas de Formación Profesional[4], tienen como principal objetivo facilitar la obtención de la titulación correspondiente a la educación obligatoria. Pocas dudas caben con estas precisiones realizadas en el preámbulo de la LOMLOE (2020): "Estos ciclos garantizarán la adquisición de las competencias de la educación secundaria obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional. La superación de esas enseñanzas conducirá a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria". Son del todo explícitas, además, otras dos consideraciones. Una es la de universalizar la consecución de ese título, por los efectos que derivan de no alcanzarlo: "Los ciclos formativos de grado básico concretan, así,

[3] El artículo 4.4 de la LOE (2006), con los cambios introducidos por la LOMLOE (2020), tiene en cuenta estas peculiaridades de la enseñanza básica: "La enseñanza básica persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones. Debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta".

[4] Así lo establece el artículo 22, Ofertas de formación profesional, de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, pues en su apartado 1 determina que entre las ofertas de formación profesional, correspondientes al Sistema de Formación Profesional, figuran, además de otras, la incluida en la educación básica (a) y la incluida en las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo (b).

el esfuerzo del sistema educativo para garantizar que ningún alumno o alumna quede fuera del mismo sin un título de educación secundaria obligatoria. Lo contrario implica un coste social y personal que la sociedad no puede ni debe permitirse". Y otra se relaciona con la necesidad de adecuar significativamente las prácticas docentes a ese objeto: "Para hacerlo posible han de proporcionarse al alumnado de estos ciclos las oportunidades reales de aprender que necesitan, pues los resultados no cambiarán si no se cambia profundamente la práctica educativa".

Un nuevo aspecto ha de tenerse en cuenta, asimismo, desde la equidad en la educación básica: la concreción del "perfil competencial de salida", al término de la educación obligatoria, aun con las controversias sobre la forma de establecer el currículo de las enseñanzas y el modo de relación de los elementos del currículo de las áreas o materias (competencias clave, descriptores operativos, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos). Ha de advertirse, por ello, que el perfil competencial de salida, como referencia fundamental para los logros escolares al concluir la educación obligatoria, no se refiere solo a la realización de esta cursando los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria, sino asimismo con los programas de diversificación curricular o con los ciclos formativos de grado básico, concluidos, en ambos casos y al menos, los dos primeros cursos de la etapa. Aunque -como se ha comprobado al referir las enseñanzas mínimas, comunes o el currículo básico- el nombre de las cosas importe, las tres anteriores formas de cursar la educación obligatoria, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, pueden considerarse como vías o itinerarios que conduzcan a la equitativa consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Cuestiones, las consideradas en este apartado, que derivan de la equidad como principio del sistema educativo, establecido en su regulación básica, a fin de garantizar tanto la igualdad de oportunidades educativas como la compensación de desigualdades de distinta naturaleza[5]. En tal sentido, la aplicación del principio de igualdad de

[5] Entre los principios del sistema educativo español, establecidos en el artículo 1 de la LOE (2006), con los cambios de la LOMLOE (2020), figura: "b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se

oportunidades ya no corresponde solo a garantizar la disposición de un puesto escolar que permita la escolarización, sino a ofrecer respuestas educativas que faciliten alcanzar el éxito escolar. Mas no de modo igualitario -una del todo inconveniente manera de atender la diversidad-, sino equitativo. Esto es, universalizar las posibilidades de lograr equitativos éxitos escolares, consonantes con las diversas capacidades personales. En definitiva, pasar de la igualdad de oportunidades de acceso a la igualdad de oportunidades de éxito escolar, sin que la escuela, por la inadecuación de sus respuestas educativas, reproduzca o, todavía peor, legitime desigualdades personales de origen.

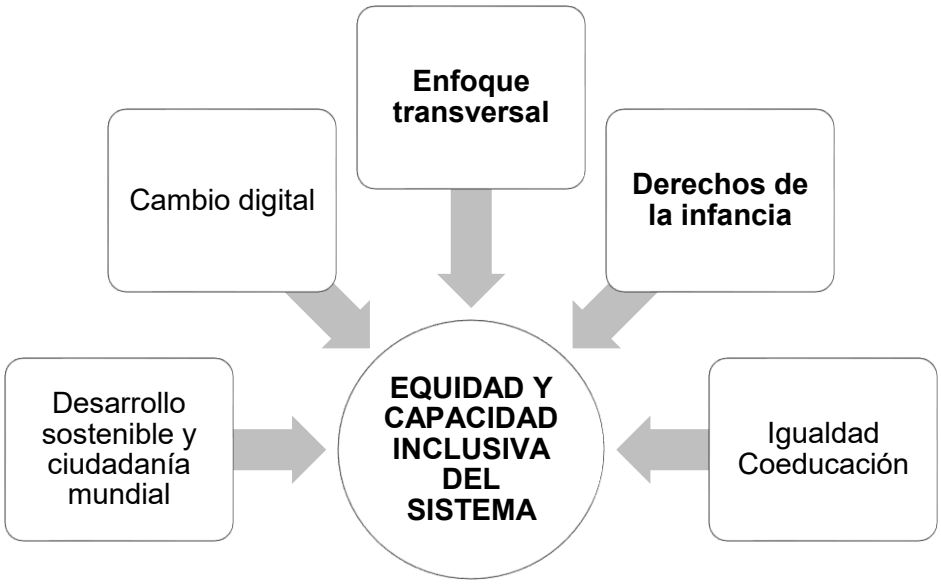
Cuando, en el preámbulo de la LOMLOE (2020), se presentan los enfoques "que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a que nos enfrentamos", reunidos en la fig. 7, consta "un enfoque transversal", cuya perspectiva es que "todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje". Declaración no lejana a la antedicha igualdad de oportunidades de éxito escolar y asimismo vinculada a los derechos de la infancia -otro enfoque explícito-, toda vez que el interés superior del menor[6] justifica y requiere, entre otras muchas actuaciones, que las respuestas escolares y educativas se adecuen a las diferentes realidades y necesidades de los menores. La equidad, finalmente, se hace explícita como efecto del interés centrado en los enfoques anteriores, junto a otros, de la última reforma del sistema educativo español: "La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva". Establecida, por tanto, la relevancia de la equidad en los grandes principios y declaraciones, su materialización educativa continúa siendo un reto, tanto en la forma de concretarse -la educación comprensiva requiere, de modo indispensable, adecuadas medidas de atención a la diversidad- como en los recursos precisos para llevarla a término. En el

deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España".

[6] La Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989, de Naciones Unidas, determina, en su artículo 3.1, sobre el interés superior del menor: "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño".

caso del currículo, ámbito que aquí nos ocupa, el interés superior del menor y las garantías de éxito en la educación conllevan, por ello y principalmente en la educación obligatoria, modelos y medidas de adaptación y ajuste, dada la relevante evidencia de que currículo es la materia de la enseñanza.

Figura 7. *Enfoques del sistema educativo*



Fuente: Elaboración propia

Presentaciones del currículo, expectativas docentes y justicia social

El currículo referido en los apartados precedentes de este artículo tiene un carácter conocido y prescrito. Es, por tanto, el currículo explícito -cuestión distinta resulta que sea real o efectivamente enseñado-. Sin embargo, esta visibilidad reglamentaria del currículo coexiste con otras dos manifestaciones, o ausencias, curriculares. Se trata del currículo oculto y del currículo nulo. En el primer caso, el estudio y la teorización del currículo oculto interesó a John Dewey, a comienzos del siglo XX, y se ocupa de él en *Democracia y educación* (1916/1995), si bien la denominación "currículo oculto" corresponde a Philip W. Jackson (1968/1991), *La vida en las aulas.* Aunque es considerado desde distintas perspectivas y acercamientos, cabe entender que el currículo oculto conduce a aprendizajes, generalmente no enseñados de manera expresa, que se asocian a valores, asunciones, ideas o creencias, así como a acciones o comportamientos docentes; y que incluso llegan a ser adquiridos en mayor medida que los aprendizajes resultantes del currículo explícito o prescrito. Todavía más, este último

currículo puede ser enseñado, incluso de manera inintencionada, con la influencia de elementos curriculares ocultos. Si se repara en la equidad, la influencia del currículo oculto es manifiesta, ya que entre sus efectos puede estar el refuerzo de las desigualdades personales y sociales. También son propias de ese currículo las orientaciones ideológicas, pero en el ámbito de la educación obligatoria destacan los patrones docentes influidos por las percepciones educativas del profesorado, y el propio currículo oculto puede contribuir o facilitar enseñanzas tan implícitas como pertinentes. Guardan directa relación con este currículo, por otra parte, las expectativas o profecías docentes con respecto al alumnado. Se trata del efecto Pigmalion, procedente de la *Metamorfosis*, de Ovidio, que Rosenthal y Jacobson probaron, con resultados publicados en 1968, a partir de proporcionar información a los docentes sobre determinados alumnos que habían obtenido una puntuación alta en un test de inteligencia, cuando, en realidad, la prueba no se había aplicado y el alumnado se eligió al azar. Sin embargo, ese mismo alumnado obtuvo, finalmente, al concluir la investigación, resultados significativamente más altos que los esperados. Esto es, las expectativas favorables refuerzan e impulsan las interacciones docentes con el alumnado al que se asocian y, en sentido contrario, aminoran la atención que se les presta. De suerte que se verifican “profecías autocumplidas”. Aspectos con la verbalización de los prejuicios y las expectativas, así como la generación de autoconceptos por el alumnado -las propias creencias sobre posibilidades y limitaciones-, derivan del efecto de esas profecías, que actúan, como se ha indicado, en un doble sentido, por lo que pueden resultar tan estimulantes como inhibidoras. Al cabo, tales expectativas influyen en los comportamientos y actuaciones docentes, y pueden afectar significativamente a la evolución académica del alumnado y, como particularmente interesa, a las respuestas e interacciones docentes propiciadoras de la equidad.

Debe considerarse, por otra parte, el currículo nulo. Se refiere este, con carácter general, a temas u objetos de estudio no enseñados (Eisner, 1979), aunque también se trate de contenidos educativos que, por distintas causas, no tienen significación, utilidad, y quedan postergados. La inequidad curricular resultaría, así, de atribuir ese carácter de currículo nulo a enseñanzas que debieran ser explícitas, a fin de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Por tanto, a las necesidades de adecuación del currículo explícito o prescrito se une la pertinencia de evitar los sesgos, o potenciar los estímulos, del currículo oculto, y la evitación de nulidades curriculares improcedentes.

A modo de conclusión: la escuela no ha muerto

Considerados, en este artículo, distintos aspectos que confluyen, tienen influencia o casi determinan la equidad educativa, parece llamativo que se concluya afirmando la supervivencia de la escuela. Razón hay, entre otras, por la categórica declaración, puesta como título por Everett Reimer, cerca del último cuarto del siglo XX, a su libro *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación* (1970/1973); obra que resultó de sus conversaciones, durante quince años, con el pensador radical austriaco Ivan Illich. Un nada inocente recuerdo infantil de la antropóloga Margaret Mead figura como anticipo: "Mi abuela quiso que yo tuviera una educación; por eso no me mandó a la escuela". En suma, se sostiene la utópica desvinculación entre el hecho educativo y el hecho escolar, si bien deben reconocerse las diversas y valiosas contribuciones educativas de instancias y contextos extraescolares, además de tenerse en cuenta los ámbitos y procesos de la educación no formal[7].

Obviedad manifiesta, entonces, que la escuela no ha muerto, aunque su vitalidad debe apartar amenazas y riesgos. Particularmente, el que conduce al premonitorio fracaso de la escuela, como resultante de una secuencia adversa y malograda. Así, aunque las expectativas de compensación de las desigualdades de origen, con que accede el alumnado, sean altas, e incluso se deleguen o deriven a la escuela intervenciones no propiamente escolares, las respuestas educativas, y de modo concreto las curriculares, han de facilitarse desde lo que sí es genuino y propio de la escuela:

[7] Interesa recordar, a este respecto, que una de las modificaciones de la LOMLOE (2020) conllevó la incorporación de nuevo artículo a la LOE (2006), el 5 bis, La educación no formal, con esta formulación: "La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad".

la articulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De forma que no se acuda a la determinación de factores extraescolares, así como a la ausencia de soluciones a estos, para generalizar la falta de respuestas propiamente escolares. No ha de obviarse, asimismo, la necesidad de recursos educativos, pero las respuestas desde la escuela pueden estar condicionadas por cuestiones no solo referidas a la disponibilidad de recursos, sino a las culturas profesionales y a la manera de llevar a término las posibilidades de autonomía escolar, en distintos ámbitos. Para que, como efecto resultante, se verifique la nada equitativa confirmación o legitimación escolar de las desigualdades de origen del alumnado. Justificación evidente para las agoreras certificaciones del fin de la escuela.

El análisis de los logros educativos, sobre todo en el marco de las pruebas internacionales de evaluación del alumnado, reitera no solo la influencia de esas desigualdades de origen, sino su mantenimiento escolar, por lo que es del todo necesario establecer, de manera ordinaria y sistemática -aunque quede bastante para adoptar una cultura de la evaluación-, procesos de reflexión, individuales y compartidos, sobre las prácticas docentes, así como respuestas educativas, consonantes con la autonomía, que den identidad y singularidad al diseño y desarrollo del currículo en los centros.

Otra línea de trabajo puede relacionarse con el aprendizaje comunitario, en una doble materialización. Las comunidades de aprendizaje, en primer término, vinculan a los sectores de la comunidad educativa y facilitan oportunidades de equidad en interacciones efectivas. Y las comunidades de aprendizaje profesional, constituidas por los equipos docentes, propician la extensión del liderazgo, entendido, en este caso, como implicación en el desarrollo profesional docente, de modo que tales comunidades de aprendizaje se conviertan asimismo en comunidad de líderes.

La demanda formulada en el enfoque transversal de la LOMLOE (2020), anteriormente expuesto, puede encontrar, así, medidas o soluciones pertinentes. Y el ejercicio de las funciones de inspección, principalmente las referidas a la evaluación y supervisión, ha de centrarse, por otra parte, en los resultados y logros, sobre todo derivados de la autonomía de los centros, que influyen o conducen a la mejora de la equidad educativa.

Las ideas de la filósofa política Nancy Fraser (2008/2012), que sostienen un relativamente nuevo paradigma de la justicia social, son consideradas además en el ámbito educativo (Belavi y Murillo, 2020), inseparable del social. Aunque tales postulados estén relacionados con la democracia en las escuelas, una de las intenciones manifiestas es, precisamente, la de romper la secuencia, o el círculo perverso, de la desigualdad en y desde la escuela. Así como, por lo que nos ha ocupado en estas páginas, la de adoptar un currículo crítico y participativo. Por tanto, los fundamentos y la perspectiva de la justicia social dirigen también la organización, el funcionamiento y las respuestas educativas de las instituciones escolares y sociales -o, en este marco, escolares por sociales-.

Finalmente, la inspección del sistema educativo, que da título al artículo 148 de la LOE (2006), sin cambios posteriores, tiene, entre otros fines relevantes, la calidad y la equidad de la enseñanza. Luego el currículo escolar, como materialización didáctica del objeto de la propia enseñanza, concierne, por sus cometidos específicos, a la docencia y a la inspección. Y la equidad educativa es un propósito que no debe resultar inalcanzable por determinaciones extraescolares que generalicen la insuficiencia de respuestas y hagan inexistentes o desajustadas las propiamente escolares.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas

Abiétar, M. y Navas A. A. (2017). El sentido de la escolaridad obligatoria como transición o como fin. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(4), 75-94.

Apple, M. (1986), *Ideología y currículo.* Akal. (Trabajo original publicado en 1979).

Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(3), 5-28. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001

Bloom, B.S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I, The cognitive domain.* David McKay Company, Inc.

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. y Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II, Affective domain*. David McKay Company Inc.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum.* Houghton Mifflin.

Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum.* Houghton Mifflin.

Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.

Clark, Ch. y Yinger, R. J. (1980). *The hidden world of teaching: implications on teacher planning.* East Lansing, Michigan State University.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum.* Paidós.

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *8*(1). http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. (Trabajo original publicado en 1916).

Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial. (Trabajo original publicado en 2008).

Frías del Val, A. S. (2007). El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, (343), 199-221.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.

Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas.* Morata. (Trabajo original publicado en 1968).

Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Morata. (Trabajo original publicado en 1986).

Montero Alcaide, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(2), 23-36. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002

Montero Alcaide, A. (2022). La Alta Inspección de Educación en el debate legislativo. Sentido y necesidad de configuración. *Avances En Supervisión Educativa*, (37). https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.756

Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revisa de Currículum y Formación del Profesorado, 11*(3), 1-14.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, *3*(1), 16-20.

Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professional think in action.* Temple Smith.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo.* Morata. (Trabajo original publicado en 1981).

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo.* Troquel. (Trabajo original publicado en 1962).

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículum.* (Trabajo original publicado en 1949).

Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar.* Santillana. (Trabajo original publicado en 1967).