

EL CURRÍCULUM BÁSICO

GORDON KIRK

Traducción de Cristina Alarcón y Carolina Ballestar

Supervisión de Isabel Caro

Cubierta de Ferran Cartes



Título original: *The Core Curriculum*

Publicado en inglés por Hodder and Stoughton, Londres

1ª edición, 1989

1ª reimpresión, 1997

Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

ISBN: 84-7509-531-3

Impreso en España - Printed in Spain

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

INDICE

El autor	9
Prólogo	11
Agradecimientos	13
1. El aumento de la influencia de la administración central en el currículum	15
2. Razones que justifican un currículum básico	33
3. El currículum básico y sus críticas	49
4. Criterios para un currículum básico	81
5. El currículum básico: tres enfoques contemporáneos	91
6. El currículum básico: una nueva síntesis	113
Índice analítico	117

1. EL AUMENTO DE LA INFLUENCIA DE LA ADMINISTRACIÓN CENTRAL EN EL CURRÍCULUM

El contexto histórico

¿Quién debe determinar lo que los jóvenes aprenden en la escuela? Esta ha sido una cuestión muy discutida en Gran Bretaña durante más de cien años. Como consecuencia del desarrollo de la educación pública a mediados del siglo XIX y de la asignación de fondos públicos a tal propósito, se consideró que la Administración central debía supervisar lo que se enseñaba en las escuelas. Si la inversión en educación era una respuesta política y humanitaria necesaria para los problemas de pobreza y falta de medios, si era un medio apropiado para favorecer y mantener la adhesión religiosa, y si fue concebida para dotar a los jóvenes con las habilidades que una sociedad industrial cambiante exigía, entonces, se debía encontrar un medio para asegurarse de que se obtenían tales resultados de los fondos invertidos. De acuerdo con la Comisión de Newcastle de 1861, los mejores medios para conseguir tal seguridad eran:

iniciar un examen de cada niño en cada escuela realizado por una autoridad competente a quien se pagaría una cantidad y con el objeto de averiguar si estos elementos de conocimiento indispensables son asimilados por completo y hacer que el futuro y la posición del profesor dependan, hasta cierto punto, de los resultados de este examen.¹

En 1862, el Código Revisado estableció un sistema de pagos para las escuelas: se pagarían 8 chelines (40 peniques actuales) por cada alumno que asistía más de 200 veces. Por otra parte, se les haría a todos los alumnos un examen de lectura, escritura y aritmética, controlado por la Inspección de Su Majestad (HMI)* y se deducirían 2 chelines y 8 peniques antiguos (aproximadamente 14 peniques actuales) por cada examen suspendido. Estas eran las principales características de la estrategia conocida como “pago por resultados”. Con esta técnica, la máquina del Estado se desplegaba para controlar el trabajo de los profesores, para exigir determinados niveles de rendimiento en un número reducido de objetivos, necesitándose representantes de la Administración central para que juzgaran si estos niveles se habían alcanzado o no.

El sistema de pago por resultados fue suprimido en 1895. No obstante, el control central sobre el currículum de la enseñanza primaria se mantuvo a través de una serie de códigos y no fue hasta 1936 cuando cambiaron estas regulaciones de forma que se dejaba en manos de los profesores la responsabilidad de un “currículum y un programa de estudios adecuados, que tuvieran en cuenta la organización y las circunstancias de la escuela”. Y en cuanto a las escuelas secundarias se refiere, el dominio completo que ejercía la Administración central sobre el currículum no disminuyó hasta la Ley de Educación de 1944 para Inglaterra y Gales y la correspondiente legislación escocesa de 1945.

Aunque el sistema de “pago por resultados” fue suprimido oficialmente en 1895, se siguió utilizando durante años, representando una gran ofensa para la conciencia profesional de los profesores y una amenaza para la creación de un servicio educativo eficaz. Existen tres razones para esta oposición tan fuerte por parte de los profesores hacia el sistema. En primer lugar, el “pago por resultados” degradaba la educación reduciéndola a un mero ejercicio de embutir datos apresuradamente en el que todo lo que se esperaba de los alumnos era capacidad para recordar. En segundo lugar, el sistema restringía la actividad profesional poniendo límites a la iniciativa y pedía conformidad con un currículum tan restringido que representaba una parodia de la educación. Por último, el “pago por resultados” ha sido utilizado como ejemplo de currículum controlado por el Estado, del uso deliberado del poder político para moldear las mentes de los jóvenes. Por todo esto, el “pago por resultados” ha quedado como un anatema para los profesores y sus asociaciones profesionales. Como consecuencia, cualquier medida que fortalezca la influencia central sobre el currículum y que reduzca la autonomía de los profesores, provocará probablemente el mismo recelo y hostilidad con la que los profesores reaccionaron ante el “pago por resultados”. Este recelo, profundamente arraigado, hacia la administración central explica la aversión de los profesores a cualquier aumento de la implicación ministerial en temas relacionados con el currículum.

¹ Dennis Lawton (1980), *The Politics of the School Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, págs. 15-16.

* Her Majesty's Inspectorate.

Entre 1862 y 1944/45, hubo una disminución considerable del control central sobre el currículum escolar; los años siguientes fueron testigos de un cambio de igual importancia en la dirección contraria. El alcance de ese cambio puede verse en dos declaraciones ministeriales. En la primera, atribuida a George Tomlinson, el ministro de Educación desde 1947 en el gobierno laborista de la post-guerra, se afirma, sincera y brevemente, que “el ministro no sabe nada sobre el currículum”. La segunda de sir Keith Joseph, el ministro conservador de Educación y Ciencia del gobierno actual, en un discurso pronunciado en Sheffield en enero de 1984, no fue menos sincera:

Puedo ofrecer una relación de lo que sería el nivel mínimo a conseguir a los 16 años por el 80-90 % de los alumnos en algunas áreas del currículum...; en lengua, los alumnos tendrían que demostrar que leen con atención, que hablan con seguridad sobre los temas cotidianos de los que tienen experiencia, que pueden leer información escrita sencilla y transmitirla —oralmente y de forma escrita— sin pérdida de significado y que pueden expresar claramente sus puntos de vista; en matemáticas, que pueden aplicar los conocimientos teóricos y prácticos de la lista de fundamentos propuesta por el Informe Cockcroft; en ciencias, que quieren y pueden tomar un enfoque práctico ante los problemas, y esto supone observaciones inteligentes y meditaciones apropiadas y que pueden comunicar sus descubrimientos con eficacia...; en historia, que pueden tener conocimientos y perspectiva histórica, comprender los conceptos de causa y consecuencia, y que pueden comparar y sacar información de la evidencia histórica y ser conscientes de sus limitaciones; y en oficios, diseño y tecnología (CDT),* que pueden diseñar y construir algo, utilizando un número pequeño de materiales y manejando un grupo reducido de conceptos y dar cuenta de lo que han hecho y de los problemas que han tenido.²

La primera declaración, relacionada con una tradición de no interferencia política en el currículum, rechaza el papel de la administración central en dicho tema. La segunda, por el contrario, representa el uso dominante de la autoridad ministerial para influir sobre lo que se enseña en las escuelas y es indicativa del fuerte interés de la política gubernamental en ejercer tal influencia. Este capítulo pretende analizar el aumento del interés del gobierno y subrayar algunas de las manifestaciones importantes de su aparición.

El discurso de James Callaghan en el Ruskin, en 1976

Es evidente que, de acuerdo con la tradición, se persuadía a los ministros en gobiernos sucesivos para que adoptaran una postura neutral en relación al currículum. A este respecto, el ministro conservador David Eccles se refirió a él como “el jardín secreto del currículum”. El discurso del señor Callaghan en el Colegio Ruskin de Oxford, en octubre de 1976, desafió directamente esta metáfora del currículum como territorio prohibido para los ministros. El primer ministro estaba claramente interesado en aumentar el interés público por la educación y el trabajo de las escuelas. Su escrito para el discurso fue preparado por el Departamento de Educación y Ciencia (DES)** y se filtró a la prensa sin autorización antes del discurso. El Documento Amarillo, como se llegó a llamar al escrito filtrado, criticaba la enseñanza en la escuela primaria y secundaria. Sostenía que algunos profesores de la escuela primaria habían permitido que en las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética, el rendimiento se viera afectado negativamente por la comprensión inadecuada y por tanto por la aplicación de métodos centrados en el niño, con poco sentido crítico, o poco sistematizados. Con respecto al currículum de la escuela secundaria, el Documento Amarillo afirmaba que se había dado demasiado campo de acción al principio de la elección del alumno, con el resultado de que muchos alumnos estaban siguiendo programas desequilibrados y pocos alumnos estudiaban materias de tecnología y de ciencias. Se creía que el antídoto para estos males estaba en la creación de un núcleo o componente común en el currículum de todos los alumnos.

El discurso del primer ministro se esperaba con entusiasmo en la comunidad educativa y en la sociedad en general y recibió el debido tratamiento en todos los medios de comunicación. No obstante, si todos esperaban un análisis claro de los problemas de la educación del momento, junto a proyectos de cambio apropiados y cuidadosamente entramados, todos quedaron desilusionados. El discurso tenía objetivos más modestos. En primer lugar, afirmaba implícita y explícitamente, que las metas de la educación

* Craft, Design and Technology.

² Sir Keith Joseph, intervención realizada en la North of England Education Conference, Sheffield, aparecida en el *Times Educational Supplement*, 13 de enero de 1984.

** Department of Education and Science.

y el contenido del currículum eran en realidad materias para discusión pública y no podían ser consideradas un asunto exclusivo de los profesionales.

Supongo que nadie reclama derechos exclusivos en este campo. El interés público es fuerte y justo y será satisfecho... Padres, profesores, academias y corporaciones profesionales, representantes, academias de la educación superior y ambas ramas de la industria, junto con el gobierno, todos tienen un papel importante en la formulación y expresión del objetivo de la educación y de las pautas que necesitamos.³

Naturalmente, el hecho de que el primer ministro pronunciara el discurso después de todo, y de que rechazara el consejo de eludir el tema, cosa que no hizo, reforzó sus argumentaciones. En segundo lugar, el discurso señala cuestiones que, en opinión del primer ministro, eran de interés público y requerían debate público. Entre los temas que surgieron estaban los siguientes: la deficiencia en habilidades básicas entre los que dejan la escuela; la reticencia de muchos de nuestros estudiantes mejor entrenados a entrar en la industria; el nivel de alfabetización y conocimiento del cálculo; la validez de los métodos informales de enseñanza; el lugar de “un currículum básico con pautas generales”; y “el papel de la Inspección en relación con las pautas nacionales”. El primer ministro vio claramente el discurso como una oportunidad para establecer los asuntos a tratar en una amplia discusión pública sobre temas educativos. Lo siguiente fue el “Gran Debate”.

El Gran Debate 1976-77

El Gran Debate tuvo lugar a dos niveles. En primer lugar, se manifestó en una producción masiva de artículos en la prensa educativa y en la prensa nacional sobre los niveles de rendimiento, sobre la composición del currículum básico, sobre el control del currículum y sobre el papel de las escuelas y otros temas relacionados. En segundo lugar, a nivel oficial, tomó la forma de ocho conferencias regionales de un día de duración. Fueron invitados a cada una de ellas unos 200 representantes del mundo de la industria y el comercio, asociaciones comerciales, asociaciones de profesores, autoridades locales de educación e institutos de educación superior. El documento de base para estos encuentros, *Educating our Children: Four Subjects for Debate*, fue preparado por el DES. Este ensayo derivaba claramente de los temas señalados en el discurso pronunciado por el primer ministro en Ruskin. Los cuatro temas para el debate fueron:

- el currículum escolar (de 5 a 16 años)
- la evaluación de los niveles de rendimiento
- la educación y el entrenamiento de los profesores
- la escuela y el trabajo

Entre los puntos a discutir de los primeros temas estaban los siguientes:

- ¿Cuáles deberían ser los objetivos y el contenido de un currículum básico?
- ¿Cuál es la mejor forma de poner en práctica un currículum básico consensuado?
- ¿Tenemos los medios adecuados para obtener información fiable del rendimiento de los alumnos en las escuelas? y, si no, ¿qué otras medidas se requieren?

¿Qué relevancia tuvieron estas conferencias regionales? Según un comentarista, el formato permitió poco más que “un corto medio galope para una cuadra de caballos de batalla”.⁴ Otra opinión fue que el Gran Debate había sido “un ejercicio único de contemplación del ombligo educativo del país”.⁵ Por su parte, la ministro Shirley Williams expresó su satisfacción por este cambio hacia la consulta abierta por parte del DES. Cabe dentro de lo posible que las conferencias regionales demostraran tal diversidad de puntos de vista sobre aspectos importantes de la política educativa que dejaran el camino abierto para una iniciativa más decisiva desde el centro. Esta iniciativa pronto iba a hacer su aparición.

³ James Callagan, “Towards a national debate”, conferencia pronunciada en el Ruskin College, octubre de 1976, aparecida en *Education*, 21 de octubre de 1976.

⁴ Citado en Tim Devlin y Mary Warnock (1977), *What must we teach?*, Londres, Temple Smith.

⁵ Citado en Tim Devlin y Mary Warnock (1977), *What must we teach?*, Londres, Temple Smith, pág. 11.

Education in Schools: un documento consultivo (el Documento Verde), julio de 1977

El Documento Verde del Departamento de Educación y Ciencia y la Oficina de Gales explica su relación con el discurso de Ruskin y con los temas tratados en el Gran Debate y después pasa repentinamente a hablar de la relación entre las escuelas, las autoridades locales de educación y los ministros. En cuanto a este tema, se incluye la siguiente justificación de la participación del gobierno en materia de currículum:

Los ministros son responsables, según la ley, de fomentar la educación de la población de Inglaterra y Gales. Necesitan saber qué están haciendo las autoridades locales de educación y, a través de ellos, lo que sucede en las escuelas. Deben prestar atención a las necesidades nacionales si es que creen que el sistema educativo no las está cubriendo adecuadamente.

Entonces, después de aludir a las actuales críticas al currículum y de exponer la necesidad de “establecer principios aceptados mayoritariamente para la composición del currículum escolar para todos los alumnos”, el documento continúa de la siguiente forma:

Renunciar al liderazgo en materia de educación, lo cual se ha convertido en asunto de gran interés público, no sería compatible con el deber de los ministros de “fomentar la educación de la población de Inglaterra y Gales”, ni con su responsabilidad ante el Parlamento. Así pues, los ministros intentarán establecer un acuerdo de tolerancia con sus colegas del servicio educativo sobre un currículum marco y en particular, ya que existen objetivos comunes para todas las escuelas y todos los alumnos a ciertas edades, sobre si debería haber un “núcleo”, es decir, una parte “invariable”.

Para poner en práctica este sistema se propuso enviar una circular a todas las autoridades locales pidiéndoles que llevaran a cabo una revisión del currículum en sus áreas consultando con sus escuelas, y que informaran de los resultados en un plazo aproximado de doce meses.

Informe de las medidas de las autoridades locales de educación para la puesta en marcha del currículum

La circular 14.27 era un amplio cuestionario para las autoridades locales de educación (LEAs)* que cubría todos los aspectos de la planificación, desarrollo, evaluación y recursos del currículum en sus escuelas. Algunas de las cuestiones más relevantes eran las siguientes:

- ¿Qué procedimientos ha establecido la autoridad para llevar a cabo sus responsabilidades con el currículum según la Sección 23 del Decreto Ley de Educación (1944)?
- ¿Qué medidas sistemáticas ha establecido la autoridad, si es que ha establecido alguna, para recoger información sobre los currícula que se ofrece en las escuelas de su área?
- ¿De qué forma la autoridad ayuda a las escuelas a decidir sobre el énfasis relativo que deben dar a determinados aspectos del currículum, especialmente el fomento de la alfabetización y la capacidad de cálculo?
- ¿Cuál ha sido la contribución de la autoridad al análisis de los problemas de las escuelas secundarias de proporcionar opciones de asignaturas adecuadas para los alumnos mayores, evitando suprimir elementos del currículum considerados esenciales para todos los alumnos?
- ¿Cuáles son los elementos del currículum que la autoridad considera esenciales?

En 1979 se presentó un informe con las respuestas a la circular. Se sacaron dos conclusiones importantes en relación a las cuestiones citadas arriba. En primer lugar, “muchas autoridades no tienen medidas sistemáticas para recoger y controlar regularmente información sobre el currículum de sus escuelas”. En segundo lugar, hubo una gran diversidad de opiniones sobre cuáles deberían ser los “elementos esenciales” del currículum, viendo muchas autoridades tal tema como asunto propio de las escuelas. Dadas las opiniones predominantes sobre quién tenía la responsabilidad de los currícula, estos

* Local Education Authority.

resultados no son quizás totalmente inesperados. En realidad, un crítico de esta medida consideraba que “la circular fue una estratagema que consiguió que las LEAs parecieran estar fallando en sus obligaciones, y por lo tanto permitió al DES tomar la iniciativa”.⁶ Por su parte, los ministros implicados expresaron claramente sus intenciones. Propusieron “tomar la iniciativa en el proceso de conseguir un consenso nacional sobre el marco conveniente para el currículum”. Tal iniciativa “daría a la Administración central una base firme para el desarrollo de una política nacional y la organización de los recursos y proporcionarían un inventario para que las autoridades y las escuelas formularan y revisaran los objetivos y la política de currículum teniendo en cuenta las necesidades y las circunstancias de la localidad... Concebido de esta manera, un marco conjunto podría suponer un paso importante hacia delante en la búsqueda del aumento de la consistencia y de la calidad de la educación escolar en todo el país”.⁷ Como primer paso en el desarrollo de tal marco, se invitaría al HMI a formular “una opinión sobre un posible currículum basándose en su conocimiento de las escuelas”.

Documentos de la Inspección de Su Majestad (HMI)

Se pueden considerar los escritos de la HMI como un refuerzo del cometido de un marco nacional para el currículum. En 1977 presentaron *Curriculum 11-16*. La primera parte de este documento establecía una “convinciente posibilidad de un currículum común en la educación secundaria hasta los 16 años”. Dicho currículum común se desarrollaba a partir de ocho “áreas de experiencia”:

- la estética y la creativa
- la ética
- la lingüística
- la matemática
- la física
- la científica
- la social y la política
- la espiritual

La Inspección mantuvo su ataque contra la “variedad inaceptable” de las disposiciones sobre currícula en su *Aspects of Secondary Education* (1979) y de nuevo en *A View of the Curriculum* (1980). Este último documento volvía a subrayar la necesidad de un marco nacional de currículum y de la delimitación de un núcleo común de conocimientos para todos los alumnos. La composición de ese núcleo se hizo primero, provisionalmente, en forma en una serie de “propuestas a considerar”. En realidad, la Inspección propuso un núcleo que consistía en lengua, matemáticas, educación religiosa, educación física, idiomas modernos, artes y oficios aplicados, historia y asignaturas de ciencias. Por último en *The Curriculum from 5 to 16* (1985) la Inspección insistía en que durante el período de enseñanza obligatoria todos los alumnos debían mantener el contacto con nueve áreas de conocimiento —las incluidas en la lista de 1977, añadiéndose el área “tecnológica” y sustituyéndose la “social y política” por “la humana y la social”—. En cada una de estas áreas de conocimiento las escuelas fueron instadas a desarrollar cuerpos de conocimientos, conceptos, habilidades y actitudes adecuados, para asegurarse de este modo que todos los alumnos recibían una experiencia educativa comparable a nivel general.

El currículum marco nacional

El gobierno hizo su primer intento de formular un currículum marco nacional en el documento consultivo *A Framework for the School Curriculum* (1980). En un documento un tanto breve —se consideraba que el análisis de principios más importantes se había hecho en el documento de la HMI *A View of the Curriculum*— se sostenía que durante el período de escolarización obligatoria, desde los 5 hasta los 16 años, todos los alumnos debían estudiar lengua, matemáticas, ciencias, educación religiosa y educación física. En la etapa secundaria, continuaba el informe, los alumnos debían estudiar además un idioma

⁶ Maurice Holt (1983), *Curriculum Workshop: An Introduction to the Whole Curriculum Planning*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pág. 21.

⁷ Department of education and Science/Welsh Office (1979), *Local Authority Arrangements for the School Curriculum*, Informe aparecido en la Circular 14.77 Review, Londres, HMSO.

moderno, y el currículum de todos los alumnos debía incluir lo que se llama “preparación para la vida adulta y la vida de trabajo”, un programa variado de actividades que comprendía oficios, diseño y tecnología, historia y geografía, educación moral, educación sanitaria, y “preparación para la paternidad y para tomar un papel participativo en la sociedad adulta”.

Las ideas del gobierno estaban más elaboradas en *The School Curriculum* (1981), el cual se vio claramente como el punto culminante de varios años de discusión pública. Una vez reafirmada la necesidad de un marco nacional y establecida una lista de objetivos educativos generales, los ministros determinaron “el enfoque para el currículum que debía seguirse en los años siguientes”. En cuanto a la primera etapa de la enseñanza, el plan de desarrollo aprobaba las mismas asignaturas que fueron enumeradas en *A Framework for the School Curriculum*, pero se prestaba más atención a la historia y la geografía, a las artes de expresión y a las ciencias, y a la necesidad de trabajar de forma claramente estructurada y cada vez más exigente en estas áreas del currículum. El marco para el currículum de la escuela secundaria comprendía lengua, matemáticas, ciencias, idiomas modernos, microelectrónica, oficios, diseño y tecnología, educación religiosa, educación física, humanidades, actividades prácticas y estéticas, y “preparación para la vida adulta”.

Se consideró que el documento constituía una “guía para las autoridades locales de educación” y los ministros propusieron informar ellos mismos, en su momento, de las acciones tomadas por las LEAs en relación a esta guía. Esto se reforzó en una circular posterior a las LEAs, en 1981 y dos años después, la circular 8/83 pedía a las LEAs un informe sobre los progresos en la formación de una política de currículum para alumnos de cualquier nivel de habilidad y aptitud.

Aunque *The School Curriculum* se podía haber considerado como el informe definitivo del gobierno sobre la estructura del marco del currículum nacional, fue sustituido en septiembre de 1984 por *The Organisation and Content of the 5-16 Curriculum*, si bien los términos del último documento transmitían la impresión de que la naturaleza y el ámbito de aplicación del marco nacional no habían sido determinados todavía. La estructura del curriculum propuesto para la primera etapa es similar al expuesto en el anterior documento aunque incluye los siguientes componentes adicionales:

Habilidad y trabajo práctico dirigidos hacia alguna experiencia de diseño y tecnología y de solución de problemas;
introducción a la informática;
información sobre el mundo adulto, incluyendo cómo se gana la vida la gente.

La estructura que se propuso para la etapa secundaria es similar a la presentada en *The School Curriculum* salvo que en el último documento se añadió economía doméstica para todos los alumnos.

Hay una característica de estas disposiciones que vale la pena subrayar. En todos los documentos oficiales hay una negación de la intención del gobierno. Se sugiere, repetidamente, que no hay intención de introducir a través de una legislación un currículum prescrito para toda la nación, que sería obligatorio para todas las LEAs y para todas las escuelas. Así pues, el *Curriculum 11-16* (1971) de la HMI declara:

Repetimos que no tenemos la intención de abogar por un currículum estándar para todas las escuelas secundarias hasta la edad de 16 años, ni para edades inferiores porque eso sería ingenuo desde el punto de vista educativo. Uno de los valores más positivos de nuestros planes educativos es la libertad de las escuelas para reaccionar ante las diferentes circunstancias de sus localidades y para fomentar la iniciativa y la resistencia de sus profesores.

En realidad, el propio documento del gobierno *The School Curriculum* (1981), incluye estas palabras: “Ni el gobierno ni las autoridades locales deben especificar con detalle lo que se debe enseñar en las escuelas”. Al mismo tiempo, el interés del gobierno por el currículum escolar no se limitaba a establecer un marco nacional. El Documento Blanco, *Better Schools* (1985) señalaba que uno de los principales compromisos de la política del gobierno era: “asegurar una mayor calidad en los objetivos y el contenido del currículum”, y se consideraba que éste era un paso necesario hacia la mejora de los niveles de rendimiento de los alumnos. Esta política se está llevando a cabo de dos formas: en primer lugar, el DES está publicando una serie de documentos sobre los objetivos a conseguir en las diferentes áreas del currículum. Hasta la fecha, han aparecido los documentos de lengua (DES, 1984)⁸ y de ciencias (DES, 1985).⁹ Ambos documentos

⁸ Department of Education and science (1984), English from 5-16, Londres, HMSO.

⁹ Department of Education and science (1985), Science 5-16: A statement of Policy, Londres, HMSO.

señalan las habilidades y conocimientos que se deben comprender y aprender en cada una de las asignaturas en diferentes etapas de la escolarización. En segundo lugar, los ministros han aprobado “criterios nacionales” para diferentes áreas de asignaturas. Estos criterios nacionales se desarrollaron en conexión con el nuevo Certificado General de Educación Secundaria y pretendían “ofrecer un breve listado de la inteligencia, los conocimientos y las aptitudes que deberían desarrollarse en el curso del seguimiento del programa de estudios”. Indudablemente, el desarrollo de estos elementos impondría fuertes obligaciones a las escuelas y marcaría un cambio de poder decisivo hacia el gobierno central en materia de currículum. No es extraño que un destacado funcionario del Sindicato Nacional de Profesores (NUT)* rechazara el Documento Blanco, considerado las iniciativas del presente gobierno con respecto al currículum como una “dosis de retórica centralista”.¹⁰

Por su parte, el gobierno insiste en que “el establecimiento de objetivos ampliamente aceptados, no significaría que la política de currículum del ministerio, las LEAs y las escuelas se relacionaran entre sí de una forma uniforme a nivel nacional. Desde el punto de vista del gobierno, tal diversidad es positiva, concuerda correctamente con las tradiciones inglesa y galesa respecto a la educación escolar y contribuye a la vivacidad y a la innovación”.¹¹

De una forma discutible, lo que ha ocurrido es una reinterpretación de la relación convencional entre la Administración central, las LEAs y las escuelas que ha permitido a la Administración central, basándose en su “responsabilidad ante el Parlamento por la acción del sistema educativo a todos los niveles”, presionar a las LEAs a hacer una estimación más completa y detallada de sus responsabilidades con respecto al currículum, a través de lo cual influir sobre las escuelas. La estrategia consistía, no en un dictado ministerial, sino en presionar poco a poco a las LEAs para asegurar que el currículum escolar en sus zonas se ajustaba a un consenso real o imaginado sobre lo que los alumnos deben aprender en la escuela. Al mismo tiempo, hubo otros acontecimientos que reforzaron considerablemente el liderazgo del centro y que hicieron más probable que las LEAs respondieran positivamente a las iniciativas del gobierno. Estos sucesos se verán en el resto del capítulo.

El fin del Consejo Escolar

El Consejo Escolar (para currícula y exámenes) fue fundado en 1964 por el ministro de Educación y Ciencia como un cuerpo independiente cuya función era la de “favorecer y mejorar la educación haciendo análisis de los currícula, de los métodos de enseñanza y de los exámenes en las escuelas, manteniéndolos bajo supervisión.” Fue consolidado conjuntamente por el DES y por las LEAs y el criterio de selección de los miembros se ideó deliberadamente para conseguir una mayoría de profesores. Durante años, el Consejo Escolar llevó a cabo una considerable producción de informes y materiales sobre cada uno de los aspectos del currículum escolar. Constituía claramente la agencia para el desarrollo del currículum más importante y con más influencia en el país y muchos de sus proyectos recibieron aclamación internacional.

Manteniendo su posición de cuerpo independiente con una mayoría de profesores, el Consejo se declaró a favor de la tesis de que “cada escuela debe tener toda la responsabilidad sobre su propio currículum y métodos de enseñanza basados en las necesidades de sus propios alumnos y desarrollados por su propio profesorado”. Consideraba que su función “no era la de hacer prescripciones sobre el currículum sino ofrecerles los más detallados datos de investigación en los que basar sus opiniones”.¹² En realidad, aun cuando el Consejo Escolar desviaba su atención del currículum en su conjunto, en contraste con su preocupación por las áreas o aspectos particulares, mantenía su postura de no hacer recomendaciones. *The Whole Curriculum* (1975) y *The Practical Curriculum* (1981) pretendían prevenir a los profesores de la complejidad de los problemas a tener en cuenta en la planificación de un programa de estudios completo, pero ambos evitaban dar respuestas estereotipadas. Así pues, el Consejo Escolar se declaraba en favor de dos principios: diversidad de currícula y control de los profesores sobre el currículum.

Durante años, la relación entre el DES y el Consejo Escolar se caracterizó por lo que un comentarista ha descrito como “criticonería”. En realidad, el Documento Amarillo confidencial hablaba de los logros del Consejo como “mediocres en general”. Se mantenían las dudas sobre el poder de los sindicatos de

* National Union of Teachers.

¹⁰ *The Sunday Times*, 31 de marzo de 1985, pág. 17.

¹¹ Department of Education and Science (1985), *Better Schools*, Londres, HMSO.

¹² The Schools Council (1975), Working Paper 53, *The Whole Curriculum 13-16*, Londres Evans / Methuen Educational.

profesores en el Consejo y había quienes pensaban que “el currículum era demasiado importante para dejarlo en manos de los profesores”. En octubre de 1981 la revisión del Consejo Escolar por parte del gobierno, dirigida por Nancy Trenaman, llegó a la conclusión de que, aunque el Consejo Escolar había sido “demasiado político, demasiado complicado y se había extendido demasiado”, aun así, debía continuar existiendo aunque de una forma más restringida. A pesar de este informe, realizado por el gobierno, sir Keith Joseph dio a conocer en abril de 1982 su intención de desarticular el Consejo Escolar y fundar dos nuevas instituciones —el Comité para el Desarrollo del Currículum Escolar y el Consejo de Exámenes de Secundaria— para llevar a cabo determinadas funciones consultivas sobre el currículum por una parte y sobre exámenes por otra. Sir Keith aclaró que los miembros de los nuevos comités serían “personas nombradas por el ministro por su idoneidad en especial para esta importante responsabilidad”. Esta fue la reacción del Ministerio ante la declaración del Nancy Trenaman de que “un cuerpo nombrado por el gobierno concuerda... con un sistema de control de la administración central sobre el currículum y los exámenes”. En el debate de la Cámara de los Comunes que siguió al anuncio del Ministerio, hubo algunos miembros del Parlamento que acogieron con agrado la eliminación del “desarrollo de un currículum sin sentido que no había hecho sino perjudicar la educación durante años”. Otros, por el contrario, se oponían a la sustitución del Consejo Escolar por dos cuerpos que no serían elegidos democráticamente; veían cierto peligro en el hecho de que el ministro “se rodeara de personas de una sola opinión” y en la “protección centralizada” que se decía que caracterizaba a las nuevas disposiciones, y detectaban el eclipse de los valores de pluralismo de currícula por los que el Consejo Escolar se había formado.¹³ Un comentarista sostenía que el gran éxito del Consejo Escolar podía haber acelerado su caída. “Es irónico el hecho de que los proyectos del Consejo, muchos de los cuales subrayaban el valor de la iniciativa local, de la implicación de los profesores, de la toma de decisiones a nivel Escolar y de varias innovaciones en pedagogía, como la enseñanza interdisciplinar, pudiera conducir al aumento de la actividad a nivel nacional para controlar el currículum”.¹⁴

La formación de la Unidad de Evaluación del Rendimiento (APU)*

La APU fue fundada por el DES en 1974 “para promover el desarrollo de métodos de evaluación y control del rendimiento de los niños en la escuela, y para intentar determinar la incidencia del bajo rendimiento”. Aunque el nacimiento de la nueva unidad se dio a conocer en un documento sobre las deficiencias y necesidades educativas de los inmigrantes, el trabajo de la unidad ha estado relacionado claramente con el problema más general de los niveles de rendimiento en las escuelas. Los partidarios de la APU insistían en que el gobierno debe mantener el interés en la calidad de la educación para determinar si los recursos se distribuyen de una forma racional y si las escuelas están cubriendo las necesidades en continuo cambio de los alumnos y de la sociedad. Con tal fin, tuvieron que buscarse formas de controlar el rendimiento de los alumnos.

La primera estrategia planificada por la APU fue examinar el rendimiento de los alumnos no en las asignaturas de la escuela, como tales, sino en determinadas áreas de desarrollo —verbal, matemática, científica, ética (posteriormente cambiada por social y personal), estética y física—. Hasta la fecha, se han llevado a cabo análisis del rendimiento en lengua (con disposiciones diferentes para los idiomas modernos), matemáticas y ciencias, pero no en las tres áreas restantes. Jean Dawson, directora administrativa de la APU, resume lo realizado por la unidad con estas palabras:

Ya hemos realizado con éxito un total de 24 inspecciones nacionales sin interrupciones indebidas en las escuelas, con el apoyo general de las LEAs y de los profesores interesados... y con la cooperación entusiasta de los niños que hemos examinado... Muchos de los recelos que existían cuando se fundó la unidad, tanto por el motivo político de su creación como por los efectos que probablemente tendría el control nacional sobre el currículum, han sido aquietados (si no completamente eliminados) por la forma en que se ha llevado a cabo la inspección, por el tacto manifestado por los equipos de control, por la forma en que se ha implicado a los grupos de profesores de todo el país en el desarrollo, ensayo

¹³ *Hansard*, 22 de abril de 1982.

¹⁴ Malcom Skilbeck (1984), “Curriculum Evaluation at the National Level”, en Malcom Skilbeck (ed.), *Evaluating the Curriculum in the eighties*, Londres, Hodder and Stoughton.

* Assessment of Performance Unit.

y evaluación previa de los materiales, y por la forma objetiva e imparcial en que se han presentado los resultados.¹⁵

Al mismo tiempo, había otros resueltamente contrarios a la APU y a su filosofía. Dudaban de que se pudieran desarrollar medidas válidas para todas las áreas de desarrollo; afirmaban que los exámenes utilizados tendrían un efecto distorsionador y trivializador en el aprendizaje de los alumnos (“el examen de este año se convertirá en el currículum del año que viene”); pensaban que a pesar de las promesas de que se utilizarían métodos ligeros de muestreo, se harían comparaciones superficiales sin la suficiente evidencia entre regiones y entre escuelas; y percibían en todo lo que rodeaba los exámenes en masa asociados a la APU la más siniestra intrusión de la Administración central en el trabajo de las escuelas y el fantasma de los currícula controlados por el Estado.

La reforma del sistema de exámenes para mayores de 16 años

Ha sido ampliamente aceptado que el sistema de exámenes en la escuela ha ejercido un poderoso efecto de control en los currícula escolares, aunque en tiempos más recientes el Certificado de Educación Secundaria (CSE, * modelo 3) ha permitido a las escuelas jugar un papel importante en la evaluación de sus propios alumnos. Mientras durante años se discutía en el Consejo Escolar y en otros lugares sobre la reforma del sistema de exámenes y sobre una mayor integración del Certificado de Educación Secundaria (CSE) y el Certificado General de Educación (GCE),** sir Keith Joseph en enero de 1984 dio la noticia de que se iban a hacer cambios mucho más radicales en la evaluación de los alumnos al final de la enseñanza obligatoria. Pensaba en un cambio, de acuerdo con las nuevas ideas modernas sobre educación, de un sistema en el que los alumnos son evaluados unos en relación a otros (sistema basado en la norma) a uno en el que serían evaluados en relación a un criterio determinado especificado previamente (sistema basado en el criterio). En este último, los alumnos aprueban si alcanzan determinado nivel de competencia: se espera de ellos que demuestren haber llegado a cierto nivel de rendimiento sin tener en cuenta su situación respecto a sus compañeros. Estas serán las características del nuevo Certificado General de Educación Secundaria en Inglaterra y País de Gales.

Sir Keith Joseph ha afirmado que se establecerán criterios nacionales en las principales áreas del currículum. Este proceso requerirá un análisis pormenorizado para determinar claramente y sin ambigüedades las habilidades y los conocimientos que corresponden a cada nivel de rendimiento. De esta forma, un sistema debe evolucionar con los profesores, los directores, la educación superior y complementaria, y los alumnos pueden tener confianza en lo que significa realmente una determinada calificación: indicará, sin duda, lo que el alumno ha sido capaz de conseguir. Tanto si una reforma de este tipo lleva, según mantiene sir Keith Joseph, a una implantación general de niveles de rendimiento, como si no, ha sido interpretada como una invasión aún mayor por parte de la Administración central en lo que se enseña y lo que se aprende en las escuelas. En realidad, si los criterios de rendimiento van a ser *nacionales*, si van a ser utilizados por todo el sistema, si van a ser tan pormenorizados y específicos como los partidarios del sistema basado en un criterio desearían, entonces esta reforma presagia una intervención central enérgica en el currículum.

Política gubernamental sobre niveles de rendimiento

Como ya hemos indicado, bajo la administración laborista en los setenta, se dieron signos de un interés más activo de la Administración central en el currículum escolar. Existen dudas sobre si este interés se ha intensificado con el actual gobierno conservador. Este gobierno hizo de los niveles de rendimiento en educación una importante plataforma política y las acciones tomadas por este gobierno en relación al currículum y a las evaluaciones son parte de una estrategia coherente y más general sobre niveles de rendimiento en educación. Esta estrategia incluye una revisión del contenido de los primeros cursos en la formación del profesorado; la formación de un comité para acreditar los cursos de educación para

¹⁵ Jean Dawson (1984), “The work of the Assessment of Performance unit”, en Malom Skilbeck (ed.), *Evaluating the curriculum in the Eighties*, Londres, Hodder and Stoughton.

* Certificate of Secondary Education.

** General Certificate of Education.

profesores; una investigación de los procedimientos de validación externa de los cursos en el sector público de educación superior; un análisis de la selección del profesorado; sugerencias sobre la consideración de los profesores como miembros regulares del cuerpo docente, y un informe público de la Inspección de Su Majestad sobre los resultados de sus visitas a escuelas y colegios.

Evolución en Escocia

Escocia es una entidad educativa sólida con una larga experiencia en formas de actuación fuertemente centralizadas. La eficacia de estos procedimientos centralizados queda demostrada en la puesta en práctica del mayor programa de cambios en currícula y evaluación que se está llevando a cabo actualmente en Escocia.

Se formaron, en 1974, dos comités nacionales, uno de ellos formado por el Comité consultivo sobre temas del currículum, el cuerpo nombrado responsable de asesorar al ministro sobre cuestiones relacionadas con el currículum para analizar la estructura del currículum para alumnos de 14 a 16 años (el Comité Munn) y el otro formado por el propio ministro para tratar la evaluación de los alumnos de más de 16 años (el Comité Dunning). Estos dos comités presentaron un informe en 1977. El Comité Munn recomendaba una estructura de currículum con un núcleo y varias opciones que requería que los alumnos trabajaran en cada una de los ocho siguientes “modalidades de actividad”:

- lingüística/literaria
- matemáticas
- estudios sociales
- científica
- educación religiosa
- educación moral
- estudios estéticos
- educación física

El Comité Dunning recomendaba un modelo complejo de “evaluación completa”, que cubriendo todo el rango de edades permitiera a los alumnos alcanzar uno de los tres niveles de rendimiento —notable, bien o suficiente— en cada área de estudio. Después de amplios estudios sobre la viabilidad de las medidas del programa y los aspectos técnicos de las propuestas de evaluación, el ministro dio su respuesta a estos informes en 1980. Declaraba que las ocho modalidades de estudio propuestas por el Comité Munn “proporcionaban un marco para el currículum que todas las escuelas deberían adoptar”. También afirmó que se implantarían las propuestas de evaluación. Después de poner a prueba el material adecuado para el currículum y para la evaluación, el ministro declaró en 1982 que habría una implantación por fases de las propuestas, que comenzaría en agosto de 1984. Esta decisión dio lugar a la organización de reuniones de trabajo conjuntas, en cada una de las áreas de asignaturas, para desarrollar las líneas generales de los nuevos programas de estudio y para concretar los criterios específicos para su evaluación. La actividad de estas reuniones de trabajo conjuntas ha sido intensa y continuará durante algunos años hasta que se hayan completado todos los programas de estudio y las medidas de evaluación para todas las asignaturas del nuevo examen de Grado General para mayores de 16 años.

El Departamento ha tomado el mando en todo este trabajo y ha organizado lo que, bajo cualquier criterio, es un programa sólido de trabajo de desarrollo con notable determinación y energía. En el proceso, al menos, se ha reforzado el control mental que el Departamento Escocés de Educación (SED) * ejerce sobre el trabajo de las escuelas en Escocia.

Iniciativa de Educación Técnica y Profesional (TVEI)**

En noviembre de 1982, la primer ministro anunció la intención del gobierno de emprender la TVEI, un proyecto de cinco años dirigido por la Comisión de Servicios de Mano de Obra “para examinar y poner a prueba métodos de organización, dirección y distribución de recursos de programas de educación general, técnica y profesional” para jóvenes entre 14 y 18 años. Esta iniciativa se concibió para estimular a las autoridades locales a organizar programas a tiempo completo creados con fondos gubernamentales—hasta

* Scottish Education Department.

** Technical and Vocational Education Initiative.

400 000 libras por proyecto— con la condición de que se incluyeran determinados criterios marcados por el gobierno. Estos criterios eran los siguientes:

1. Se deben ofrecer iguales oportunidades a jóvenes de ambos sexos y estos deben ser educados normalmente juntos en los cursos dentro de cada proyecto. Deben evitarse los estereotipos sexuales.

2. Los programas deben ofrecer currícula de 4 años en progresión de año en año, diseñados para preparar al estudiante para los aspectos específicos del empleo y para la vida adulta en una sociedad sujeta a cambios rápidos.

3. Los programas deben tener objetivos claros y específicos incluyendo los objetivos de promover la iniciativa, habilidades de solución de problemas y otros aspectos del desarrollo personal.

4. La proporción entre elementos generales, técnicos y profesionales en los programas debe variar en función de las necesidades individuales de los estudiantes y de la etapa del curso, pero el programa debe incluir los dos elementos, general y técnico/profesional.

5. Los elementos técnicos y profesionales deben estar claramente relacionados con las oportunidades de empleo potenciales tanto dentro como fuera del área geográfica de los jóvenes en cuestión.

6. Debe incluirse una experiencia laboral planificada y adecuada como parte integral del programa desde la edad de 15 años en adelante.

7. Los cursos ofrecidos deben poder enlazarse acertadamente con posteriores oportunidades de educación o formación.

8. Se deben tomar medidas para la evaluación continuada y para que estudiantes y profesores discutan el rendimiento o progreso de los estudiantes.¹⁶

En Escocia, los proyectos tuvieron, además, que demostrar su compatibilidad con las iniciativas de desarrollo de un currículum nacional para las edades de 14-16 y 16-18.

En el primer año de su actuación, la TVEI subvencionó 14 proyectos; en el segundo año, se pusieron en marcha otros 48 proyectos, incluidos 5 en Escocia. En 1985 se introdujeron 11 programas más en Inglaterra y Gales y uno más en Escocia.

Aunque los proyectos son voluntarios, en el sentido de que las LEAs no están obligadas a ponerlos en marcha y los alumnos no están comprometidos obligatoriamente, y aunque los programas muestran la variedad que se debe esperar de las fuertes iniciativas locales, la relevancia de la TVEI es indudable. Como responsabilidad del Departamento de Empleo, la TVEI representa un enérgico esfuerzo del gobierno, prácticamente ignorando al departamento del gobierno que tradicionalmente ha ejercido su responsabilidad sobre las escuelas y el currículum de las escuelas, para llevar a cabo una orientación repentina y decisiva del currículum hacia lo que se considera de una importancia inmediata para las habilidades y los conocimientos prácticos que requiere una sociedad tecnológica.

¹⁶ *TVEI Review 1984* (1984), Londres, Manpower Services Commission.

Conclusión

Los datos presentados en este capítulo muestran indudablemente el desarrollo, durante la última década, de una mayor implicación del gobierno en materia de currículum. La autoridad central se ha impuesto a ambos lados de la frontera, aunque no con la estrategia de intervención abierta de ordenar lo que deben aprender los alumnos, sino ejerciendo una presión progresiva sobre las LEAs para asegurarse de que todos los alumnos tengan en sus escuelas un núcleo central de conocimientos hasta los 16 años. Al mismo tiempo, hubo otros cambios, a sí mismo instigados por la Administración central, que tuvieron el efecto de reforzar la influencia de la Administración central en el currículum. ¿Por qué, en este caso, la Administración central consideró necesario reforzar su influencia en la configuración del currículum escolar? ¿Qué factores se pensó que justificaban la institución de un currículum de ámbito nacional? Las respuestas a estas cuestiones se considerarán en el próximo capítulo.