

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

2. RAZONES QUE JUSTIFICAN UN CURRÍCULUM BÁSICO

El término “currículum básico” sugiere que, sean cuales fuesen las experiencias de aprendizaje que lleven a cabo los alumnos, debe haber ciertas materias esenciales como núcleo de su programa de estudios. El currículum básico lo formarán aquellas actividades o estudios que todos los alumnos deban llevar a cabo. El término implica también que dicho núcleo constituirá sólo una parte del programa completo de los alumnos. Naturalmente, se puede pensar en una variedad de diferentes currícula básicos en diferentes escuelas. Lo que la escuela A piensa que debe formar un núcleo de conocimientos esenciales puede ser bien distinto de lo que se considera esencial en la escuela B. Sin embargo, la noción de currículum básico que se desarrolla a nivel nacional —tema de discusión del capítulo 1— implica cierto grado de acuerdo nacional sobre la naturaleza y composición de tal núcleo. En algunos países las delegaciones de la Administración central elaboran con minucioso detalle lo que los alumnos tienen que aprender y las escuelas están obligadas a seguir la disposición nacional. Como se indicó en el capítulo 1, esa clase de control central sobre el contenido del programa de estudios es un tema muy delicado en Gran Bretaña. Lo que se pretende conseguir es un marco aprobado para el currículum. En una sociedad democrática, la implantación de un currículum marco, aprobado a nivel nacional, por muy bien realizado que esté, será difícilmente puesto en práctica simplemente por un edicto del gobierno; tendrá que ser el resultado de una consulta y tendría que ser la respuesta a muchos debates, profesionales y públicos, sobre los temas relacionados. Este capítulo intenta presentar los argumentos y cuestiones a tener en cuenta que apoyan la justificación de un currículum básico nacional. No se pretende afirmar que estos argumentos dieron lugar directamente a las iniciativas ministeriales descritas en el capítulo 1. Sin embargo, indudablemente, éstos formaron parte de los debates públicos y profesionales de los que las iniciativas ministeriales fueron la respuesta, debates en relación a los que se juzgará la credibilidad y viabilidad de estas iniciativas. Los argumentos se agrupan bajo los siguientes apartados:

- Niveles de rendimiento en el currículum
- El currículum y su importancia para la vida adulta.
- El currículum y la comunidad democrática
- El currículum y la naturaleza del conocimiento
- El currículum y la responsabilidad
- Comparaciones internacional
- Aportación de coherencia al currículum

Niveles en el currículum

En la década de los sesenta se dieron importantes cambios en la educación. En el Informe Plowden de 1967 se aprobaron oficialmente enfoques progresistas o poco convencionales.¹ Este informe establecía los supuestos básicos en los que se basaba la educación progresista:

- El niño es el agente de su propio aprendizaje... La actividad y la experiencia, tanto física como mental, son a menudo los mejores medios para obtener conocimiento y comprender la realidad... Se retienen mejor los datos cuando se utilizan y se entienden, cuando se crean buenas actitudes ante el aprendizaje, cuando los niños aprenden a aprender (párr. 5.29).
- La capacidad de leer y escribir, o las técnicas usadas en artes y oficios, se pueden enseñar mejor cuando los niños perciben como evidente la necesidad de las mismas (párr. 5.30).

El correspondiente documento escocés, que apareció en 1965, resumía la nueva filosofía con estas palabras:

- El niño de la escuela primaria tiene una curiosidad natural y un deseo de aprender que le hace capaz de seguir, con seriedad y prudencia, su propia educación según sus preferencias. Necesita, y deben dársele, oportunidades para explorar e investigar su ambiente, para hacer sus propios descubrimientos y tomar sus propias conclusiones, para observar, para experimentar, para coleccionar, para construir, para leer y para anotar... Su habilidad para expresarse y para comunicarse con otros sólo quedaría

¹ Informe Plowden (1967), *Children and their Primary Schools*, Londres, HMSO.

perjudicada por la imposición de un silencio antinatural en el aula y por una insistencia demasiado temprana en lo correcto desde el punto de vista convencional.²

Con la aprobación oficial de los enfoques progresistas para la educación primaria, se eliminó la prueba de selección a los 11 o 12 años y se introdujeron las escuelas comprensivas en las que, al menos en los primeros años, se enseñaba en grupo con niños de diferentes aptitudes. Estos cambios no siempre se recibieron con entusiasmo, ni siquiera dentro de la profesión docente. La selección al final de la escuela primaria ha sido defendida por muchos como una forma de definir los niveles de habilidades básicas que deben aprender los alumnos en la escuela primaria. A finales de los sesenta y principios de los setenta las críticas aumentaron considerablemente. En realidad, las críticas, en ocasiones tan fuertes, y el debate público tan intenso y prolongado, indicaban una inquietud muy difundida sobre si estos cambios constituían, realmente, mejoras en la educación. Se dieron tres sucesos que eran en sí mismos sintomáticos de la preocupación reinante, y que al mismo tiempo sirvieron para agravarla.

El primero de ellos fue la publicación entre 1969 y 1977, de cinco documentos de educación conocidos como los *Black Papers* (documentos negros). Cada uno de ellos era una recopilación de artículos y anécdotas escritos por académicos, profesores y otros, y cada uno revelaba una denuncia mordaz y bien sustentada de algunas prácticas educativas que se estaban dando en ese momento. Con fervor destructivo, atacaban los enfoques informales y progresistas en la escuela primaria, el fin de la selección a los 11 ó 12 años, la enseñanza a los alumnos en grupos con niños de distintos niveles de aptitud, el aumento de las escuelas comprensivas a expensas de las “grammar schools” y otros tipos de escuela secundaria, y los cambios que se estaban produciendo en la educación superior en respuesta a las inquietudes de los estudiantes. Su tesis central era que estos cambios constituían en su conjunto una amenaza muy seria a los valores educativos tradicionales, que ellos consideraban que eran la iniciación ordenada de los jóvenes a través del estudio disciplinado y de los exámenes formales competitivos en la herencia cultural y científica, y los “grandes logros de la civilización anterior”. Se mantenía que esa concepción de la educación estaba siendo atacada en todas partes; los niveles de rendimiento estaban disminuyendo; los enfoques de *laissez-faire* en la escuela primaria permitían a los alumnos hacer lo que querían; había demasiados profesores incompetentes; se trataban con desprecio las nociones convencionales de disciplina y trabajo duro; y el absentismo, la indisciplina y la violencia se daban a gran escala y en proporción creciente. En su intensa defensa, los Documentos Negros tenían más en común con propaganda tradicionalista que con un debate académico, y esto se reflejaba en algunas ocasiones, en una forma de presentación que sugería una educación criminal y con un lenguaje que parecía anunciar una nueva etapa oscura —“Retrocediendo progresivamente”, “Desastre comprensivo”, “El aumento de la mediocridad”, “Descenso y caída de la idea de la Universidad”, “La empresa está enferma”. Hasta el mismo título de la serie— Documentos Negros —que invitaba, como así lo hizo, a la comparación con los Documentos Verdes y Documentos Amarillos oficiales sobre educación, acentuó la gravedad de los problemas de la educación del país y sus poco prometedoras perspectivas.

Los Documentos Negros provocaron ciertamente largos debates públicos y sus defensores sacaron la conclusión de que la reacción pública demostraba que los Documentos Negros reflejaban la opinión pública. Los profesores y otros implicados en la educación reaccionaron menos favorablemente ante los Documentos Negros. El ministro de Educación del momento, señor Short, dijo a la Cámara de los Comunes que la publicación del primer Documento Negro marcó “el día más Negro de la historia de la educación en 100 años”. En un estudio de los Documentos Negros, en el que se examina cómo los autores del Documento Negro tergiversaron y desfiguraron cuidadosamente los resultados de varios estudios de investigación importantes, se concluye que:

Desgraciadamente, mucha gente que no tiene el tiempo o la inclinación de estudiar estos informes por ellos mismos habrán asumido, puesto que a los Documentos Negros se asocian muchos nombres eminentes, que los resultados de las investigaciones que se ofrecen en ellos son imparciales y correctos. En este sentido, los Documentos Negros han hecho una importante contribución a la ignorancia de la gente.³

² Scottish Education Department (1965), *Primary Education in Scotland*, Edimburgo, HMSO.

³ Nigel Wright (1977), *Progress in Education*, Londres, Croom Helm.

Sea esa opinión válida o no, es innegable que la aparición de los Documentos Negros y la acogida que tuvieron, indicaron un fuerte interés público por el trabajo de las escuelas y la calidad del rendimiento de sus alumnos.

El segundo suceso que hizo aumentar el interés público en la enseñanza fue el caso del colegio William Tyndale para niños de 8 a 11 años en Islington, Londres, que surgió en 1975. En cierto modo, los problemas de la escuela surgieron por un conflicto de filosofías educativas. Muchos de los profesores de la escuela, acogiendo a la filosofía progresista de Lowden, trataban de inculcar en los alumnos la responsabilidad de su propio aprendizaje. Con las circunstancias difíciles de constituir una especie de ciudad interior, habían abandonado el intento de enseñar a los niños las habilidades básicas de una forma convencional; habían rechazado los métodos coercitivos de cualquier clase y trataban de crear un ambiente en conjunto más libre y más flexible en el que los alumnos aprendieran a su propio ritmo y en su momento. Algunos de los padres y directores administrativos del colegio no compartían esa interpretación de los hechos. Habían oído al director de estudios proclamar que la habilidad para escribir ya no importaba; sabían que un profesor había escrito “Odio los grupos de lectura” en la pizarra y había mandado a los niños a jugar fuera; habían escuchado de los niños que les dejaban ver la televisión y disfrutar varias horas jugando al ping-pong; tenían pruebas de conducta violenta y molesta por parte de los alumnos; y tenían fuertes sospechas de que había profesores en la escuela que estaban utilizando su posición profesional con propósitos políticos. Resumiendo, para esos padres y directores administrativos, el colegio William Tyndale era la antítesis de una escuela y se había convertido en un vergonzoso lugar de confusión y desorden.

Se mantuvo un conflicto continuo entre profesores y directores administrativos, acusándose los unos a los otros de esconder motivaciones políticas, hasta que la escuela se disolvió y se llevó a cabo una investigación pública sobre todo el asunto.⁴ Si bien el caso hizo surgir muchas preguntas sobre el control del currículum y la responsabilidad de profesores y de directores administrativos, no hay duda de que esta continua exposición de los asuntos de la escuela reforzó en la mente de la gente la sospecha de que no todo estaba bien en las escuelas.

El tercer suceso fue la publicación, en 1976, de un importante estudio sobre la eficacia de diferentes enfoques de enseñanza llevado a cabo en la Universidad de Lancaster por Neville Bennett.⁵ El estudio comparaba el rendimiento de los alumnos en tres tipos diferentes de enseñanza.

Informal:—Aquellos profesores cuyo trabajo en las aulas estaba en concordancia con la filosofía progresista de Plowden;

Formal:—Aquellos profesores cuyo trabajo en las aulas estaba en concordancia con la práctica tradicional;

Mixto:—Aquellos profesores cuyo trabajo en las aulas tenía características tanto informales como formales.

Los alumnos de estos grupos diferentes de profesores fueron sometidos a diferentes tipos de mediciones. El análisis de los resultados demostraba la superioridad de los métodos de enseñanza “formales” respecto al rendimiento en lectura, en matemáticas y en lengua. Por otra parte, los alumnos instruidos por profesores “formales” fueron tan buenos en trabajos de creatividad o imaginación como los compañeros que fueron instruidos por profesores “informales”. Aunque este estudio era el centro de una importante controversia en círculos educativos y entre aquellos relacionados profesionalmente con la investigación en educación, la comunidad, en un sentido más amplio, lo interpretó como una demostración de los efectos perjudiciales de la adopción generalizada de métodos progresistas e informales, a pesar de las pruebas de los investigadores de que sólo un 17 % de las escuelas, aproximadamente, habían adoptado métodos informales, y como una confirmación de la necesidad de volver a una forma de enseñanza que prestara la debida atención al rendimiento en las habilidades básicas. Al mismo tiempo, se mostraron contrarios al estudio en aquellas zonas donde la política de las autoridades locales de educación favorecía los métodos informales y donde el informe se interpretó, por lo tanto, como una crítica a la política de las LEAs.

Los Documentos Negros, el caso del William Tyndale y el estudio de investigación sobre estudios de enseñanza, parecían centrar la atención pública en la naturaleza de las normas que las escuelas debían

⁴ R. Auld (1976), *William Tyndale Junior and Infant Schools Public Enquiry*, Londres, Inner London Education Authority.

⁵ N. Bennet (1976), *Teaching Styles and Pupil Progress*, Londres, Open Books (trad. cast. *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Madrid, Morata, 1979).

mantener y en el grado en que estaban manteniéndolas en realidad. Los participantes del Gran Debate contribuyeron a aumentar el conjunto de críticas al bajo rendimiento en las habilidades básicas de los que finalizaban su escolarización. Algunos representantes de la industria declararon que había una proporción alarmante de aspirantes a aprendiz que se descalificaban a sí mismos por su incapacidad para realizar tareas simples de lectura y manejo de ordenadores de forma satisfactoria. El director de Educación Militar informó que tres cuartas partes de los 43000 aspirantes al Ejército tenían que volver a estudiar lo básico en educación.⁶ Por otra parte, las universidades y otras instituciones de educación superior se lamentaban del número de estudiantes —los llamados éxitos del sistema educativo— que no eran capaces de deletrear correctamente o escribir frases. Para terminar, el hecho de que aproximadamente 100.000 personas al año recibieran ayuda de la Campaña de Alfabetización de Adultos se tomó como evidencia del fracaso de las escuelas.

El debate público se centró en si los niveles de rendimiento estaban disminuyendo o no. Se afirmaba a menudo que no se estaban comparando aspectos similares; por ejemplo, aquellos que 20 años antes habían empezado a trabajar como aprendices, permanecían ahora en la escuela y comenzaban la educación superior. En la parte más productiva de la discusión se admitió que, estuvieran disminuyendo los niveles o no, éstos no eran lo bastante altos y no habían aumentado con el desarrollo de las expectativas de lo que requiere la vida en una sociedad contemporánea. Si ése era realmente el caso, y en vistas al aumento de la inversión pública en educación, el remedio podía ser someter a mayor control público las prioridades del currículum escolar.

El currículum y su importancia para la vida adulta

La importancia del currículum escolar atrajo también el interés público. Con respecto a esto, dos eran las principales críticas. Por una parte, se afirmaba que el currículum no tenía relación con la realidad social que vivían los alumnos y que no les proporcionaba las habilidades y las aptitudes necesarias para la supervivencia en el mundo contemporáneo. El currículum, continuaba el argumento, se ocupaba del conocimiento “académico” más que del conocimiento “para la acción” de forma que enseñara a una persona a enfrentarse con el amplio abanico de posibilidades y exigencias impuestas por la vida social contemporánea. Desde este punto de vista, había una disociación entre el contenido de las diversas disciplinas del currículum escolar y los intereses principales de los jóvenes. En realidad, esta disociación era tan profunda, que la educación, para muchos, se convirtió en un ritual aburrido que no era capaz de profundizar en sus circunstancias.

Se habían hecho varios intentos de contrarrestar la orientación fuertemente académica del currículum escolar —por ejemplo, con la introducción de sistemas de ayuda, programas de educación social y otras actividades que se desarrollaron para hacerse cargo de objetivos más explícitamente sociales. Sin embargo, a estos intentos se les había atribuido una categoría meramente marginal y no podían empezar a competir por conseguir un lugar en los currícula con actividades académicas ya establecidas, ni siquiera como respuesta a las críticas que señalaban la incidencia creciente del alcoholismo, el abuso de drogas, el vandalismo, la delincuencia, las crisis psicológicas y matrimoniales, y que intentaban establecer una conexión entre esas indicaciones de malestar social y las deficiencias del currículum escolar. En realidad, quizá la introducción de actividades de educación social y de ayuda podían hacer pensar a los profesores que se debía fortalecer la orientación académica de su trabajo, asumiendo que, con la introducción de personal de educación social se les eximía de la responsabilidad de relacionar lo que enseñaban con la cuestión de vivir y crecer en una sociedad compleja.

La idea de que el currículum debía completar el desarrollo personal y social de los alumnos iba unida a la convicción de que el currículum preparaba mal a los alumnos para la vida en una sociedad industrial. Naturalmente, había existido durante mucho tiempo un rechazo a considerar las escuelas como el lugar adecuado para la formación profesional; su función era más amplia y reflejaba el hecho de que el trabajo era sólo una de las actividades de la vida de un adulto.

Sin embargo, las críticas afirmaban que una cosa es evitar un profesionalismo restringido y otra muy distinta no iniciar a los alumnos en los aspectos industriales y tecnológicos de la vida contemporánea y no proporcionarles las habilidades básicas para una posterior formación tecnológica. Representantes del mundo de la industria y el comercio, opinaban que las escuelas desviaban a los alumnos del mundo de la tecnología,

⁶ Aparecido en Tim Devlin y Mary Warnock (1977), *What must we teach?*, Londres, Temple Smith.

en parte debido a la creencia errónea de que la tecnología no ofrecía el mismo estímulo intelectual que los tradicionales estudios académicos, y en parte, como respuesta al prejuicio profundamente arraigado en la sociedad en general de que las actividades de “hacer” y “construir” propias de la tecnología no eran algo de lo que una persona educada se pudiera enorgullecer. Las críticas insistían en que un currículum que descuidaba esta área tan importante eran tan incompleto como un currículum que no prestara la suficiente atención al desarrollo social y personal. No fue necesario elegir entre estas dos demandas: se consideró que ambas tenían un lugar en el currículum escolar, y, que se necesitaban, quizás, medidas para asegurar que se cubrieran completamente tales demandas.

El currículum y la comunidad democrática

Las críticas hacia el currículum escolar que se acaban de exponer presuponen que existe una relación entre la educación y la vida social. En realidad, una importante tradición en las perspectivas sobre educación mantiene que el contenido del currículum y su justificación, deriva de un análisis de lo que es necesario para participar con eficacia en la forma de vida de la comunidad. Se entiende el currículum escolar como un conjunto de conocimientos aceptados por la sociedad que deben proporcionar una experiencia educativa común para todos los miembros de la comunidad. Se pueden identificar cuatro vertientes en esta tradición.

La primera se asociaba a los partidarios de la educación integrada. Éstos sostenían que la reorganización de las escuelas en especialidades globales tendría como consecuencia directa la institución de un currículum integrado. Tal currículum proporcionaría a todos los alumnos el acceso al mismo conjunto de experiencias educativas; terminaría con la “discriminación educativa” de ofrecer a algunos alumnos un programa académicamente exigente que sentara las bases para la educación posterior, mientras otros recibían un programa incompleto basado en principios radicalmente diferentes; y corregiría los desequilibrios que permitían a algunos alumnos cumplir objetivos intelectuales a expensas, por ejemplo, del desarrollo social y personal, y viceversa. Se defendía un currículum común como el medio por el que la sociedad se aseguraba que todos los niños recibían el tipo de educación que les correspondía por derecho y que todos los ciudadanos alcanzaban cierto nivel mínimo de conocimientos y de habilidades. De esta forma, el potencial de todos los alumnos se desarrollaría para el beneficio de los propios alumnos y de la sociedad, la cual depende para su supervivencia del desarrollo de las aptitudes y las habilidades de cada uno. Se consideraba que con la institución de un currículum de tales características se daría la completa igualdad de oportunidades educativas. Más aún, asegurando que todos los alumnos recibían juntos una experiencia común de aprendizaje podían terminarse la fragmentación social y las distinciones de clase. La cohesión social en la que se basaba la democracia requería un currículum común.

La segunda vertiente de esta tradición sostenía que la trayectoria hacia la cultura común era a través de un currículum común y pretendía identificar los ingredientes de una cultura común como base para la planificación del programa de estudios. Dennis Lawton, como ejemplo de su enfoque, afirma que el currículum representa una “selección de la cultura”.⁷ La selección de la cultura se obtiene llevando a cabo un “análisis cultural” de una sociedad determinada, un análisis de sus diferentes instituciones y de los principios que nos informan sobre su “modus operandi”. Un análisis de ese tipo sugiere que una sociedad se compone de un conjunto de sistemas como el siguiente:

1. Estructura social/Sistema social
2. Sistema económico
3. Sistema de comunicaciones
4. Sistema de racionalidad
5. Sistema tecnológico
6. Sistema moral
7. Sistema de creencias
8. Sistema estético

El currículum se forma con una selección adecuada de cada uno de estos ocho sistemas. Es decir, el currículum escolar implicará a los alumnos en el desarrollo de las habilidades y los conocimientos relacionados con cada una de las ocho dimensiones de la vida social. Se prevé que algunos profesores,

⁷ Dennis Lawton (1983), *Curriculum Studies and Educational Planning*, Londres, Hodder and Stoughton.

posiblemente de diferentes áreas de asignaturas, cooperen en la creación de programas de estudio para cada una de estas áreas. Por ejemplo, el área tecnológica debe ser desarrollada por profesores de oficios, diseño y tecnología, economía doméstica y estudios informáticos; y el sistema estético debe desarrollarse con un programa coherente de arte, teatro y estudios de cine y televisión. El resultado sería un currículum común que proporcionara a los alumnos la capacidad para emprender y participar por completo en la vida de la comunidad.

Un tercer enfoque, propuesto por David Hargreaves,⁸ ha intentado establecer una conexión directa entre la noción de comunidad y el currículum escolar. Este enfoque mantiene que una buena sociedad es aquella en la que los seres humanos alcanzan cierta dignidad al implicarse en diversas formas de vida comunitaria y experiencias colectivas. Aunque la desintegración de las comunidades tradicionales y el fomento del individualismo, por ejemplo, han perjudicado la vida colectiva, se puede regenerar con un currículum escolar convenientemente modificado. Se propone que todas las escuelas secundarias deben tener “un currículum básico y central que estaría organizado sobre estudios comunitarios y las artes expresivas”: abarcaría aproximadamente la mitad del currículum y sería un currículum obligatorio “para todos los alumnos de cualquier nivel de aptitud u origen social”. Un currículum de este tipo implicaría naturalmente a los alumnos en diversas formas de actividad colectiva. Les iniciaría en el análisis de comunidades diferentes, de la vida familiar, de las estructuras institucionales, de la distribución del poder; y trataría de enseñar a los alumnos las habilidades que se necesitan para participar de forma eficaz en la vida colectiva. El énfasis que se le da a las artes expresivas en el núcleo común que se propone tiene una doble justificación: por un lado, las artes expresivas son en sí mismas un poderoso medio de generar actividad colectiva, por otro lado, la combinación de estudios comunitarios y artes expresivas cuestionará la posición dominante que disfrutaban las actividades “intelectuales-cognitivas” y permitirá que se pongan en práctica actividades que fomenten el desarrollo “estético/artístico”, “afectivo/emocional”, “físico/manual” y “personal/social”.

Por último, se han presentado argumentos que indican que los principios en los que se basa la noción de democracia apuntan por sí mismos hacia la necesidad de un currículum básico. Se afirma que la democracia supone un compromiso con ciertos principios básicos que incluyen la racionalidad, la justicia, la tolerancia, el respeto hacia los otros y la verdad. Como consecuencia, se mantiene que los alumnos que se inician en una forma de vida democrática necesitan adquirir una extensa gama de habilidades que se derivan directamente del compromiso con los principios democráticos. Por ejemplo, deben estar dispuestos a actuar racionalmente, a no aceptar afirmaciones sin tener pruebas suficientes, a tener una actitud crítica frente a la autoridad, a resolver las discusiones a través de la persuasión, a estar preparados para solucionar las cosas por ellos mismos, y muchas cosas más. Y lo que es más, es imposible un compromiso con los principios democráticos sin un conjunto muy amplio de conocimientos: requiere conocimiento de la situación de uno mismo, del contexto económico y político, de los factores relacionados con la propia actividad profesional, de lo que hacen otras personas en ese mismo momento, de estilos de vida alternativos, de actividades para el tiempo libre, de por qué hay discrepancias en gran cantidad de temas sociales y morales, y muchas otras cosas. Si tal como se recomienda frecuentemente, las escuelas deben iniciar a los alumnos en una forma de vida democrática, entonces hay una necesidad urgente de un currículum que fomente las aptitudes, las habilidades y los conocimientos que requiere el compromiso con la democracia.

De forma diferente, estos argumentos apuntan hacia la necesidad de establecer en el currículum ciertos elementos esenciales como una forma de preparar a los alumnos para participar completamente en una sociedad democrática.

El currículum y la naturaleza del conocimiento

Entre los argumentos más importantes para la justificación de un currículum básico aparecían los presentados por los filósofos de la educación basándose en su análisis sobre la naturaleza del conocimiento. El punto central de tales argumentos era que el conocimiento y el entendimiento humanos se han ido diferenciando en un conjunto de categorías o “formas”. Cada una de ellas utiliza sus propios conceptos, su propia forma característica de analizar e investigar, y sus propios medios de distinguir entre lo verdadero y

⁸ David H. Hargreaves (1982), *The Challenge for the Comprehensive School*, Routledge and Kegan Paul.

lo falso, entre lo bueno y lo malo, entre lo correcto y lo incorrecto. Esas distintas formas del conocimiento constituyen, en su conjunto, la forma de comprender e interpretar la experiencia humana y la única forma de ampliar tal entendimiento. Ésta era, pues, una tesis que negaba la afirmación de que “el conocimiento es uno”, y que las diferencias entre las disciplinas eran “arbitrarias” o “artificiales”. Por el contrario, la física, por ejemplo, era una clase de disciplina claramente diferente de las matemáticas, y éstas dos eran a su vez radicalmente distintas del estudio de la literatura o de la música. Las diferencias no eran arbitrarias ni mucho menos: reflejaban diferencias básicas en la forma en que se interrelacionaban los conceptos y en los métodos de análisis e investigación utilizados.

En el argumento presentado anteriormente, Paul Hirst ha llegado a la conclusión de que el conocimiento humano se reduce a las siguientes siete formas:

lógica y matemáticas
ciencias físicas
“conciencia de nuestra mente y de la de los otros”
ética
estética
religión
filosofía⁹

En realidad, cada una de estas formas constaba de una familia de disciplinas y cada miembro tenía en común con su familia el hecho de que compartían una metodología y forma de actividad racional características. Naturalmente, en cada una de estas formas los conocimientos se han ido acumulando poco a poco con el trabajo de las disciplinas que la forman. Sin embargo, estas formas no debían considerarse como meros almacenes de conocimiento acumulado: cada una de ellas constituía una tradición de investigación intelectual, un medio de desarrollar conocimiento, y para adaptarse a una forma de conocimiento, era necesario dominar su medio de generar conocimiento.

Las implicaciones de esta tesis con respecto al currículum eran claras: si cada una de las formas era distinta, si cada una era un medio de estructurar la experiencia humana, entonces, las escuelas debían tomar medidas para que los alumnos fueran sistemáticamente educados en todas esas formas. El currículum debía implicar a todos los alumnos en el estudio de cada una de las formas del conocimiento. Tal currículum proporcionaría a los alumnos lo que se llamó “las herramientas de la autonomía”, el sistema conceptual necesario para juzgar y dar sentido a la experiencia humana. Puesto que constituía, en términos actuales, el material intelectual de una persona culta, debía ser el patrimonio de cada alumno.

La filosofía de las formas del conocimiento ofreció a los responsables de la planificación del currículum el marco que estaban buscando. Aunque había algunos que cuestionaban que todas las formas del conocimiento pudieran reducirse a siete “formas”, y que la filosofía se tomara como un medio para ordenar lo que se había convertido, con la proliferación de nuevas asignaturas y la necesidad de adaptarse a las nuevas demandas, en un currículum sobrecargado; dicha filosofía de las formas del conocimiento proporcionó la respuesta para los que habían estado buscando los “elementos esenciales” de la educación o un currículum “equilibrado”; y fue el antídoto contra la especialización prematura y un currículum poco elaborado esgrimido como alternativa.

La tesis de las formas del conocimiento tenía varias manifestaciones diferentes: “áreas de significado”; “modos de actividad”; “áreas de experiencia”; “formas de conocer”. Muchas de estas manifestaciones, incluyendo los ocho “sistemas” de análisis cultural comentados anteriormente, procedían claramente de la tesis original de las formas del conocimiento y se utilizaron para reducir una extensa gama de asignaturas y disciplinas diferentes en un número reducido de categorías distintivas que podían ofrecer un marco para el currículum escolar. No obstante, John White desarrolló una tesis similar de una forma muy novedosa y merece destacarse en este contexto, especialmente porque fue elaborada en un libro que llevaba el título de *Towards a Compulsory Curriculum*.¹⁰ White empezaba reconociendo que exigir a los niños que asistieran a la escuela durante once años constituye una restricción devastadora de su libertad. ¿Puede justificarse tal represión en la libertad de los alumnos? White afirma que la educación debe ayudar a los alumnos a elegir por sí mismos la clase de vida que desean llevar y el tipo de actividades a las que les

⁹ P. Hirst y R. S. Peters (1970), *The Logic of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

¹⁰ John White (1973), *Towards a Compulsory Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

gustaría dedicarse. El ejercicio racional de elegir requiere, sin embargo, el conocimiento de tantas actividades y formas de vida como sea posible. En este punto, White menciona dos categorías de actividad:

Categoría (a). Actividades que no se pueden entender si no se realizan.

Categoría (b). Actividades que se pueden entender, al menos en parte, sin realizarlas.

Esta distinción se ejemplifica con la comparación entre la comunicación lingüística y el alpinismo. La primera es un ejemplo de actividad de la categoría (a), ya que uno no puede entender lo que es comunicarse a menos que se comunique realmente; mientras que el alpinismo es un ejemplo de actividad de la categoría (b) porque uno puede entender algo de lo que está implicado, por ejemplo, viendo una película sobre la ascensión del Everest. White sostiene, con este argumento, que las actividades de la categoría (a) deberían formar un núcleo de estudios obligatorios para los alumnos en la escuela. Éstas serían comunicación, matemáticas, ciencias físicas, crítica de obras de arte, filosofía, historia y estudios sociales. Los alumnos deberían ocuparse en estas actividades para entenderlas y después tomar decisiones sobre qué profesión desean realizar y qué formas de vida quieren llevar. Esta es la justificación para interferir en la libertad de los alumnos: se limita su libertad por un tiempo para hacerles capaces de ejercer su libertad después. Naturalmente, según White, el currículum puede contener toda clase de otras actividades pero éstas serían voluntarias. Las actividades obligatorias serían las ya citadas, una lista que no es del todo diferente de las formas del conocimiento que se mencionaron anteriormente. *Towards a Compulsory Curriculum* fue considerado por su autor como un intento de iniciar el debate público sobre un currículum común de ámbito nacional y como una tesis que podía ser interesante para políticos y otros. Aparentemente, el único político que reaccionó favorablemente ante el caso y se comunicó con el autor fue sir Keith Joseph.

Currículum y responsabilidad

La noción de responsabilidad en educación es compleja. Abarca toda la red de profesores, alumnos, padres, autoridades locales de educación, la Administración central y la sociedad en general. En este contexto, el término se refiere a la exigencia cada vez más fuerte de que los profesores sean responsables de una forma más abierta, en el sentido de que cumplan con unas expectativas definidas claramente. Dos factores relacionados entre sí influyeron en el aumento de este tipo de demandas. En primer lugar, en tiempos de fuertes presiones fiscales, a las que los británicos se habían ido acostumbrando poco a poco, y cuando los fondos disponibles debían distribuirse únicamente después del más cuidadoso análisis de las prioridades, se empieza a someter el trabajo de las escuelas a una inspección más minuciosa y se empieza a cuestionar si se están obteniendo beneficios del dinero invertido. La fuerte inversión pública en educación ha conducido casi inevitablemente a una demanda de evidencia de la efectividad de la inversión.

En segundo lugar, la publicidad que se dio a los debates sobre los niveles de rendimiento, los Documentos Negros, el caso William Tyndale, y otros factores, hicieron surgir la cuestión de si los profesores estaban cumpliendo con sus obligaciones. Como consecuencia, se hizo más admisible la reclamación de un mayor control público en el currículum y de la especificación clara de lo que se podía esperar de las escuelas. Naturalmente, se pedía también un reajuste de la idea convencional de sobre quién recaía la responsabilidad sobre el tema del currículum. Durante años, los profesores habían reaccionado ante la relativa pasividad de la Administración central y local en materia de currícula y habían asumido la responsabilidad de lo que se les enseñaba a los alumnos y defendieron con gran resolución su derecho a tomar tal responsabilidad. No obstante, en parte como respuesta a los Documentos Negros y al tema de los niveles de rendimiento, aumentó el apoyo a una mayor implicación pública en la configuración del currículum. Se mantenía que el currículum escolar estaba directamente relacionado con el futuro del país, y por lo tanto, era claramente un asunto de política social. Los profesores podían muy bien tener responsabilidades profesionales claramente definidas con respecto a las mejores formas de facilitar el aprendizaje —es decir, con respecto a los *medios* de la educación— pero eso no les daba derecho, como profesores, a ser las únicas autoridades en cuanto a los *objetivos* de la educación. Por supuesto, estos objetivos debían ser el resultado de debates y discusiones públicas y, por último, debía fijarlos, no un cuerpo de profesores sino un cuerpo representativo de la opinión pública en general. Paul Hirst ha resumido esta opinión con estas palabras:

Lo que los profesionales consideran en concreto sobre lo que debe hacerse en las escuelas y cuál es la mejor forma de lograrlo no abarca todas las consideraciones relevantes para decidir lo que los alumnos

deben aprender realmente. La importancia a largo plazo de este aprendizaje, tanto para el individuo como para la sociedad, introduce cuestiones que sobrepasan los conocimientos, no sólo de los profesores sino de todos los demás profesionales dentro del sistema educativo. Los profesionales con diversas funciones dentro del sistema educativo pueden ofrecer importantes aportaciones en la toma de decisiones sobre la organización de recursos del sistema escolar subvencionado. Pero las implicaciones a gran escala de estas decisiones indican que otros profesionales y la sociedad en general tienen intereses que se deben tener en cuenta. Los profesionales no son expertos en el tema de cuál es el fin último de la educación, ni qué objetivos debe cumplir en algunas áreas conflictivas, ni en algunos aspectos importantes de la organización educativa y ni en la distribución de recursos. Estas otras consideraciones son principalmente asuntos de política social.¹¹

Este punto de vista apuntaba la necesidad de que se hicieran explícitas las responsabilidades de los profesores: tendrían que aceptar la obligación de obrar de acuerdo con los objetivos que habían sido determinados por la comunidad.

Comparaciones internacionales

La forma en que un país fija su política educativa está claramente influida por, y a su vez refleja, los valores y principios sociales más amplios y no se puede invalidar con la demostración de que sus medidas no llegan a ningún sitio. Por otra parte, hay que indicar también que las costumbres tribales no son leyes de la Naturaleza; el hecho de que el sistema educativo cambie es una invitación a considerar si debe modificarse un currículum determinado.

Es sorprendente que lo característico de la política educativa de otros países sea un alto grado de control central sobre el currículum. No sólo es corriente encontrar un marco aceptado a nivel nacional para el currículum con la distribución del tiempo para determinados componentes, sino que además se dan especificaciones muy detalladas que controlan los objetivos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los libros de texto. Este tipo de currícula “controlados por el Estado” —una noción que suscita sospechas profundas en Gran Bretaña— se encuentra no sólo en países del Este sino también en Francia y los países escandinavos. En todos estos países la política de currículum se considera parte de un programa más amplio de acción social y un medio de crear una sociedad culta. En realidad, en tales países se consideraría extraño que un asunto tan importante como lo que se enseña en las escuelas no estuviera definido y determinado. Lo que en Gran Bretaña se puede considerar como una muestra de libertad y diversidad local, sería para estos países una muestra de la falta de responsabilidad de la Administración.

Aportación de coherencia al currículum

El conjunto final de argumentos que se pueden presentar en apoyo de la justificación de un currículum básico se relaciona con la convicción cada vez mayor de que la política de currículum ha llegado a ser incoherente y desordenada. Esta incoherencia se manifiesta de muchas formas. Existía una falta de continuidad en algunos casos entre las escuelas primarias y las secundarias. En realidad no había ningún sistema para asegurarse de que el currículum de un alumno fuera una experiencia educativa coherente y progresiva. Las escuelas se enorgullecían de su propio sistema de opciones, pero éstas se basaban frecuentemente en la disponibilidad del personal más que en principios educativos, y por lo común permitía que los alumnos interrumpieran sus estudios en áreas tan importantes como las ciencias. El carácter azaroso de la educación creado por estos esquemas de opciones con todas sus excentricidades se agravó con una gran cantidad (al menos en Inglaterra y Gales) de comisiones de exámenes y los esquemas de currículum que cada uno de ellos generó. Hubo veinte juntas de exámenes diferentes, cada una de las cuales entregaba su propio certificado, varios cientos de nombres de asignaturas y casi 19.000 programas de estudio diferentes. Aunque el sistema de exámenes externos se había considerado como un medio de mantener un grado de control sobre el currículum, desde 1964, el Certificado de Educación Secundaria (CSE, modelo 3) había concedido una responsabilidad considerable a cada escuela en relación al currículum y a la evaluación. La mayor libertad concedida a los profesores debido a esta gestión se podía interpretar como un incentivo a la creatividad de las instituciones o, menos favorablemente, como un paso más hacia el desorden. Se pensó que la diversidad y la variedad de políticas de currículum existente era perjudicial para la educación, especialmente para las personas que cambiaban de residencia a menudo. Se sostenía que sus

¹¹ P. Hirst (1972), “Professional Authority: Its Foundations and Limits”, Vol. XXX, n. 2, págs. 172-182.

hijos podían encontrarse con el tema de “Los dinosaurios” o “Los vikingos” tres o cuatro veces en su enseñanza primaria y que su educación secundaria podía ser interrumpida de forma importante por la variedad de sistemas de opciones y programas de estudio.

Hubo otros factores que acentuaron la sensación de inestabilidad con respecto a los currícula. Los años en cuestión se caracterizaron por un amplio desarrollo y experimentación en currícula. Mientras muchos consideraron ese nuevo auge de los currícula como una necesidad educativa, otros lo vieron como poco más que una moda. Peor aún, los escritos de los “antiescolares” y los partidarios de la “escuela libre”, no menos que sus polémicos titulares —*School is Dead, Deschooling Society, Teaching as a Subversive Activity, Compulsory Miseducation*— parecían proclamar la anarquía en la educación y constituir una influencia desestabilizadora.

Planteados muchos cambios y con la perspectiva de cambios mucho más radicales, muchos deseaban un período de consolidación de los currícula, si no una vuelta a la situación anterior. En tales circunstancias, se apoyó a los que subrayaban la necesidad de establecer un acuerdo sobre lo que se quería que fueran los once años de educación obligatoria, y a los que pensaban que tal objetivo se podía cumplir con la introducción de un currículum básico de ámbito nacional.

Conclusión

Este capítulo ha intentado agrupar los argumentos de diferentes procedencias relacionados con un marco nacional de currículum o un núcleo de conocimientos esenciales para todos los alumnos. Cada uno a su manera, estos argumentos reflejaban una insatisfacción con las medidas políticas existentes sobre currícula. Se pensaba que el currículum no estaba manteniendo los niveles de rendimiento, que no estaba relacionado con las demandas de la sociedad en general y de una sociedad democrática en particular, que no tomaba en cuenta suficientemente en que distintas formas del conocimiento contribuían al desarrollo intelectual y social de los alumnos; que estaba sujeto a las irregularidades de los sistemas de opciones; que estaba demasiado influido por determinadas escuelas y profesores; y que no reflejaba un acuerdo nacional sobre lo que los alumnos debían aprender. Se pensó que la respuesta más apropiada a todas estas supuestas deficiencias en el currículum era la introducción de un currículum nacional que incorporara las expectativas de la sociedad sobre lo que deben aprender los alumnos y sobre lo que deben enseñar las escuelas.