

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

4. CRITERIOS PARA UN CURRÍCULUM BÁSICO

Introducción

Hasta la fecha, la discusión ha mostrado que existen razones convincentes para asegurar que a todos los alumnos, por su propio interés y por el interés de la comunidad, se les debería ayudar a adquirir un surtido de habilidades y conocimientos mientras estén en la escuela, y para producirlo, los convenios específicos del currículum tendrían que hacerse a nivel nacional. Además, se ha demostrado que se pueden modificar los argumentos en contra de suministrar a nivel nacional el currículum. Sin embargo, la mayoría de estos argumentos en contra del currículum nacional han llamado la atención sobre el hecho de que las características de las medidas educativas estarían en peligro por la introducción de un currículum marco nacional. Estas valiosas características de un sistema educativo se pueden proteger estipulando que cualquier currículum marco nacional debe satisfacer ciertos requisitos y cubrir ciertas condiciones. Se ha propuesto que esos requisitos y condiciones deberían tomar la forma de unos criterios fijados de antemano con los que se deberían evaluar cualquier marco propuesto del currículum. Esa lista de criterios no sólo conectaría el contenido de un currículum marco nacional, sino que además lo conectaría con el contexto en el cual se plantea y hacia el que se dirige ese marco. Cada currículum está inmerso en un contexto social y educativo, un medio ambiente en el que las experiencias de aprendizaje se plantean, se hacen efectivas y se evalúan. Es discutible que la calidad de un currículum dependiera de las estructuras que se creen para apoyar su planteamiento y su mantenimiento. Lo mismo se aplicaría a un currículum marco nacional. Tienen que darse ciertas condiciones para asegurar que el marco del currículum se establezca en un contexto apropiado. De acuerdo con las bases de la discusión anterior, este capítulo propone un conjunto de criterios para evaluar la composición de un currículum marco nacional y para determinar si es adecuado el contexto en el que se desarrolla, dirige y evalúa. Inevitablemente, estos criterios son completamente generales. Este capítulo además de los criterios, genera una lista detallada de cuestiones que deben servir para abrir el foco de discusiones, tanto para sus defensores como para sus críticos, sobre la posibilidad de un currículum marco nacional.

Criterios para un currículum básico

1. *Un currículum marco nacional estaría determinado por la administración central tras el normal proceso democrático de consulta.* Dado que un currículum básico refleja los valores de una sociedad, es un tema de política pública y, junto con otros temas similares, estará determinado por el Parlamento y el grupo representativo elegido democráticamente. Obviamente, para tomar una decisión, intentará reflejar los puntos de vista de los ciudadanos y tendrá en cuenta, de forma normal, a los grupos profesionales y a otros grupos. El hecho de que la forma del currículum de la escuela se determine de esta manera, no choca necesariamente con el establecimiento de un currículum detallado por agencias nacionales; ya que mientras estos grupos tienen una contribución importante en el desarrollo del currículum, no tienen autoridad política, aun exigiendo una autoridad profesional, para poder determinar la forma del currículum.

2. *El currículum básico determinado centralmente tomaría la forma de un informe sobre la estructura general de dicho currículum, antes que una especificación detallada de los contenidos del programa.* En el capítulo 3 se alegaba que se debía alcanzar la descentralización en la toma de decisiones sobre el currículum, para lograr la consolidación del desarrollo profesional de los profesores a través de su compromiso en el planteamiento y evaluación de los alumnos, y para permitir que las escuelas, por sí mismas, jugaran un papel activo dentro del desarrollo del currículum. Claramente, si dicho currículum se especifica en detalle a nivel central, se restringe seria e inaceptablemente el campo de acción de la iniciativa local y de la escuela, dentro del desarrollo curricular. Por lo tanto, lo que se requiere es un grupo de principios que cubran la forma general del currículum. De este modo, pueden reconciliarse los propósitos de la tramitación central, de la administración local y de las mismas escuelas, dado el compromiso que tienen en el desarrollo del currículum: se puede producir un marco nacional, que no interfiera con la responsabilidad que tienen las autoridades locales de educación, de asegurar que el currículum esté en armonía con las necesidades y las aspiraciones locales, no negándose a los profesores la responsabilidad de

relacionar dicho currículum con las circunstancias particulares de cada escuela y el idear las estrategias de enseñanza/aprendizaje apropiadas para el aula.

3. *El currículum marco nacional se derivaría de, y se relacionaría directamente con, un grupo de objetivos generales de educación que incluyen las habilidades, los conocimientos, las disposiciones y los valores que se requieren para vivir en una sociedad democrática.* Como se mostró con anterioridad, el análisis de las consecuencias que rodean a un currículum básico suscita inevitablemente cuestiones concernientes a los valores que subyacen a un sistema educativo y los objetivos centrales hacia los que está dirigido. Con demasiada frecuencia, los intentos por delinear un currículum básico significan nada más que el listado de las asignaturas obligatorias. Estos intentos son inútiles. Son el resultado de no reconocer que las asignaturas constituyen los recursos que pueden utilizarse para realizar una cantidad ilimitada de objetivos: por ejemplo, deben constituir el medio para cultivar la racionalidad crítica, para el simple entrenamiento de la memoria, para inducir docilidad y pasividad o capacidad de resolución para inculcar una fe ciega en la autoridad o el escepticismo más profundo, etc. Se supone que un currículum marco nacional es una manifestación de una filosofía social y educativa y una descripción de un marco parecido puede no tener sentido a menos que se clarifiquen los presupuestos y los valores centrales de los que surge.

El objetivo de un currículum marco nacional es, en su esencia, inevitablemente social: está obligado a referirse al abanico de cualidades y capacidades que se requieren para tener una participación efectiva en la vida comunitaria. El término «competencia social» es una buena sinapsis de este conjunto de cualidades y capacidades. Desde luego, éstas son extremadamente diversas. Incluyen habilidades y conocimientos referentes a uno mismo y a los demás, la dinámica del desarrollo humano y la interacción social, tanto el desarrollo como la esencia de las instituciones sociales y políticas, la vida familiar, los servicios sociales, las artes, los pasatiempos, la estructura ocupacional y las diferentes formas de empleo, el ambiente artificial y físico, y las consecuencias que tienen las distintas opiniones en nuestra sociedad, tanto sociales como morales. La importancia de estas habilidades y conocimientos en la educación de los alumnos ha sido ampliamente reconocida y, desde luego, el poseerlas se considera como el sello distintivo de la persona formada. Dos comentarios recientes sobre el trabajo de las escuelas han servido para fortalecer la conexión entre el currículum y la vida social y para hacer hincapié en ciertos aspectos de la vida social que fueron subestimados en el pasado. En el primero de ellos, Patricia White,¹ en un examen de las distintas formas de preparar a los alumnos para vivir de forma efectiva en una democracia participativa, es partidaria de un currículum que incluya un análisis de los derechos, las obligaciones y las oportunidades humanas; la distribución del poder en la sociedad; y las habilidades políticas e interpersonales que se requieren para una toma de decisiones democrática y efectiva. En el segundo, una reformulación contemporánea de las metas educativas, John White² mantiene que, ya que la educación está dirigida hacia fines sociales, y para hacer participar a la gente plenamente en la vida social, tendría prioridad fomentar primero unas disposiciones, que el cultivar el conocimiento. Desde luego, esto no significa que no tenga importancia poseer conocimiento: reconoce que necesitan adquirirse todo tipo de conocimientos, no sólo en nuestro propio beneficio, sino como el prerrequisito para actuar en la vida social y para trazar el «plan de vida», la selección de la clase de vida que una persona desea vivir. Esta disposición destacada por White incluye cooperación, valentía moral, mentalidad independiente, autodirección, ser reflexivo, iniciativa, tolerancia, prudencia e imparcialidad. Tanto si se da prioridad como si no a determinar estas disposiciones por encima del desarrollo del conocimiento y de la comprensión, ambas son, de forma clara, características esenciales que entran dentro de lo que se ha llamado «competencia social», por lo que un currículum básico intentará asegurar que se cultiven tanto estas disposiciones como los aprendizajes cognitivos.

Entre los objetivos sociales de un currículum básico se encuentran los relacionados con la habilidad y el conocimiento vocacional. Como se señaló en el capítulo 2, el empuje para conseguir un currículum nacional básico se vio activado por la disparidad existente entre el currículum escolar y el mundo de la industria y el comercio: no había una conexión directa entre lo que se esperaba que aprendiesen los alumnos en la escuela y las demandas de la compleja sociedad industrial. Sin suponer en ningún momento que la educación sea reducible a la simple preparación vocacional, es inconcebible que las habilidades que se espera que adquieran los alumnos en la escuela no tengan en cuenta el mundo laboral. La TVEI gubernamental ha demostrado que se puede desarrollar proyectos altamente imaginativos para permitir que

¹ Patricia White (1984), *Beyond Domination*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

² John White (1982), *The aims of Education Restated*, Londres, Routledge and Kegan Paul

equipos de gente joven obtengan las habilidades técnicas y sociales que exige el mundo laboral sin necesidad de abandonar su obligación con los objetivos generales educativos.

4. *Un currículum marco nacional reflejaría una justificable categorización de los conocimientos y las formas de la actividad disciplinaria.* Ya se destacó en el capítulo 2 que el conocimiento humano es divisible en un número de categorías distintas. Aunque existen varias categorizaciones posibles, todas ellas tienden a ser muy similares: cada una de ellas intenta reducir la variedad de asignaturas y disciplinas dentro de un número limitado de divisiones y todas intentan demostrar la contribución educativa distintiva que ofrece cada una de las familias de disciplinas. Desde luego, un currículum marco nacional intentaría asegurar que todos los alumnos tuvieran acceso a todas y a cada una de estas áreas distintas de la experiencia educativa, sea cual fuese la categorización que se esté utilizando. Está claro que es mucho más útil y poderoso el utilizar cualquiera de estos sistemas de categorización para identificar las áreas de estudio que han de cubrirse que el utilizar un simple listado de asignaturas. Una lista de estas características se basaría únicamente en las contribuciones educativas distintas hechas por cada una de las asignaturas del listado, pero ¿cómo puede demostrarse una búsqueda de diferenciación sin recurrir a otra categorización más general de conocimientos? A menos que se acepte una categorización parecida, el plantear el currículum se reduce a un regateo infructuoso sobre los objetivos de física versus química, o arte versus arte dramático y música.

Lo ya tratado demuestra que el deseo de permitir el acceso a cada uno de los distintos tipos de actividades disciplinarias no hace de los alumnos unos eruditos en cada una de las áreas, pues esto supondría la absorción pasiva de hechos y principios. Antes que ocurra esto, debe atraerse a los alumnos hacia los tipos de actividad investigadora y de solución de problemas que caracterizan los diversos campos de la investigación y la reflexión intelectual. De esa forma, los alumnos no son simplemente receptores del conocimiento, sino participantes en varias constantes de la actividad analítica que incluye, en sus diferentes formas, hipotetizar, evaluar la evidencia, la experimentación y la crítica.

5. *Un currículum marco nacional anticiparía la elección del alumno y maximizaría las oportunidades para el aprendizaje autodirigido.* El que los alumnos elijan está justificado tanto por motivos psicológicos como éticos: por una parte, se pueden intensificar la motivación y el compromiso del alumno si éstos son capaces de implicarse en aquellas actividades por las que tienen un interés especial; por otra parte, el hacer esta clase de elecciones se vería como una forma modesta de cultivar la autonomía de la autoregulación adulta. Mientras sea considerable el rango de elección del alumno en el área opcional del currículum, será posible, además, organizar su elección en las áreas centrales del currículum. Facilita la elección un plan básico que refleje la división distintiva de los estudios, consistiendo cada una de estas divisiones en varias actividades intelectuales. Al mismo tiempo, como se dijo en el capítulo 3, prever una elección del alumno es inadecuada si se refiere sólo, siguiendo la vía tradicional, a la elección de áreas de estudios con un marco de referencia dado. Además, el principio de la elección de los alumnos implicaría un grado de aprendizaje autodirigido en el sentido de que los alumnos, sobre todo en los niveles intermedio y superior de la escuela secundaria, fueran capaces de negociar la trayectoria del curso y elegir qué tareas y cometidos deben realizar, así como el ritmo al que se avanzaría dentro del programa.

6. *Un currículum marco nacional incluiría una estrategia para tener en cuenta las variaciones en el ritmo de aprendizaje de los alumnos.* Un currículum básico no implica que todos los alumnos marcharan a un ritmo uniforme a través de las mismas dificultades, lo que conduciría al final a que algunos de ellos fueran penalizados. Por otra parte, los niveles mínimos de competencia podrían especificarse previamente en todas las áreas de estudio; éstas constituirían los aprendizajes básicos, y cuando los alumnos, habiendo recibido una enseñanza apropiada y la solución a los problemas que hayan surgido, logran el nivel requerido de dominio en todas las áreas se terminaría su trabajo en el currículum básico, con lo que cualquier trabajo posterior que acometieran en la escuela estaría bajo su propia elección. Sin embargo, este trabajo constituiría una prolongación que iría más allá de lo básico y representaría un trabajo mayor y más difícil para los alumnos. Una alternativa a esta medida, adoptada en parte por el programa escocés, incluiría el establecer programas paralelos, embarcando a los alumnos en el programa que fuera más acorde con su ritmo de trabajo y aprendizaje. Son dignas de destacarse las similitudes que existen entre estos dos enfoques: ambos incluyen el definir cuidadosamente los objetivos, el diagnóstico de las dificultades del alumno y el prever el remedio adecuado para ayudarle. Además, ambos buscan el alcanzar ciertos niveles mínimos de competencia en cada una de las áreas que se exigen. Sin embargo, mientras el primer enfoque permite al

alumno abandonar lo básico del plan de estudios una vez haya alcanzado el nivel que se le exige, el segundo prevé que los alumnos desarrollen su competencia más allá del nivel mínimo.

7. *Un currículum marco nacional implica un sistema nacional de valoración y de titulación.* Si un currículum básico refleja lo que, desde un enfoque nacional, se considera el aprendizaje central, debe disponer de unos medios para determinar si se han alcanzado, o no, esos aprendizajes y de confirmar públicamente sus logros. Los acuerdos nacionales en asuntos de evaluación pueden tomar diversas formas. Los defensores de la democracia local y la autonomía escolar ven probablemente como la forma más apropiada de valoración el tener una medición competente basada en la escuela, para asegurarse de poder comparar los niveles entre escuelas y regiones. No obstante, los modelos externos convencionales de evaluación del aula no pueden excluirse para que contribuyan de forma significativa, y siempre que se utilicen correctamente, a la objetividad de la evaluación y para establecer los criterios nacionales. En el pasado, la evaluación externa tendió a vincular un alto número de preceptos en el plan de estudios y es posible que los avances que se han conseguido, tanto en la evaluación interna como en la externa, puedan disfrutarse en un sistema que combine ambos modelos de evaluación, tal y como se ha propuesto en las reformas escocesas. Sean como sean los acuerdos en el tema de evaluación, deben dar como resultado una forma común de titulación que constituya la confirmación formal y pública de lo que los alumnos han aprendido en cada una de las áreas que conforman el currículum marco nacional.

8. *Un currículum marco nacional requiere que se adopten los procedimientos apropiados a nivel nacional, según el criterio de las LEAs y en los distintos niveles escolares.* A nivel nacional la estipulación se tiene que hacer por medio de la consulta sobre la configuración del currículum marco; los procedimientos son necesarios para asegurar que los requisitos del marco nacional se comunican de modo inequívoco a las LEAs y que las LEAs llevan a cabo sus obligaciones siguiendo la dirección del currículum. Además, los acuerdos, tanto en los temas de valoración como de titulación, necesitan estar documentados y distribuidos debidamente por los que asumen la responsabilidad total del servicio de educación. En el nivel de las LEAs, debe existir una política claramente definida, con los procedimientos adecuados que la apoyen, sobre el currículum escolar. Tal política y tales procedimientos deben incluir las exigencias de las LEAs para el currículum escolar, la consulta con los padres y otros grupos comunitarios, la publicación de los requisitos necesarios para el currículum de la escuela, la evaluación de los currícula escolares, fijar las estrategias debidamente documentadas del currículum en cada escuela, incluyendo la demostración de la compatibilidad de cada programa escolar con los requisitos nacionales, y el proporcionar apoyo a los profesores, en tiempo y entrenamiento en servicio, de forma que se les permita ejercer al máximo sus responsabilidades dentro del desarrollo del currículum. Además, en el nivel de la escuela en particular, existe una necesidad obvia de articular la política de una escuela en su totalidad dentro del currículum y de institucionalizar los procedimientos apropiados para su planteamiento, dirección y evaluación. De este modo, la administración central, la administración local y las mismas escuelas contribuyen en determinar, implementar y mantener una política coherente del plan de estudios.

El valor de una especificación de criterios

El intentar identificar los criterios relacionados con un currículum básico a lo largo de un listado es un ejercicio valioso, al menos en dos sentidos. Primero sirve para corregir la tendencia, detectada tanto entre los críticos como entre los defensores de un currículum marco nacional, de enfocar una dimensión única del problema. La existencia de un grupo de criterios que dirijan la introducción de un currículum básico hace que no tenga sentido el intentar reducir el currículum básico a unas prioridades esenciales estrechamente concebidas, ya consistan en una mera lista de asignaturas académicas tradicionales, o ya sean una prescripción fielmente detallada del currículum, lo cual suprimiría las iniciativas de los profesores. Segundo, la definición de los criterios pondrían punto final a muchos de los puntos de vista contradictorios en relación a lo que se considera un currículum básico. Por ejemplo, no tenemos que decidir, en este caso, entre el control central y la iniciativa local. Desde luego que debe existir una determinación central sobre el currículum marco nacional, pero, como se ha señalado, la iniciativa local en la configuración del compromiso de los padres o el trabajo de los profesores en el desarrollo del currículum es esencial para la propia dirección de las escuelas. Otro punto de discusión se refiere al supuesto conflicto entre, por una parte, la iniciación de los alumnos en las diversas formas de conocimiento, y por otra, el cultivo de lo que se ha llamado competencia social. Es verdad que las formas de conocimiento se pueden lograr de tal forma que su relevancia en relación a la experiencia de los alumnos en la realidad social sea más bien débil, si es que

esta experiencia existe; pero no es preciso lograr de esta forma las distintas áreas de experiencia o modelos de actividad. En realidad, se supone que la competencia social se ve fomentada a la vez que el alumno se dedica a las distintas formas de conocimiento. No se trata de ocuparse por una parte del desarrollo cognitivo e intelectual de los alumnos, y luego ocuparse, por otra, del desarrollo de disposiciones, actividades y valores, y de la competencia social. Al iniciarse en las distintas áreas de conocimiento, los alumnos adquieren aquellas habilidades, conocimientos, valores y disposiciones que se suponen necesarios para la competencia social.

Existe otra aparente dicotomía entre, por una parte, la educación, y por otra la preparación vocacional. En el pasado, se asumió por lo general que el trabajo de las escuelas se relacionaría con una u otra de las siguientes desideratas: o las escuelas deben ocuparse de la preparación general para la vida o deben esforzarse por implicar a los alumnos en una preparación estricta para el mundo laboral. Seguramente, es obvio que si el objetivo de la escolarización es dotar adecuadamente a la gente joven para la vida, se encontrarán después del período escolar con que simplemente no pueden evitar el ser introducidos en el estudio de la vida en una sociedad industrial, lo que les ayudará a adquirir las habilidades que les permitirán funcionar de forma efectiva en esa sociedad. Estas y otras áreas de conflicto aparentemente insalvables, no lo son tal, y la lista de criterios que se ha propuesto es una forma de reforzar la conclusión de que, incluso manteniendo filosofías distintas con respecto a la educación, existe una alternativa racional, que consiste simplemente en deplorar la extensión de nuestras diferencias y desacuerdos.

El desarrollo y mantenimiento de un currículum marco nacional: un inventario

Una vía alternativa de subrayar los factores que se relacionan con la introducción y la dirección de un currículum nacional es idear una lista de preguntas que deban tenerse en cuenta en cualquier empresa parecida que se acometa. La siguiente lista de preguntas, que se deriva de una lista de criterios descritos, representa una elaboración más detallada de los ocho criterios. La lista tiene dos partes: la primera se refiere a las características del marco mismo, mientras que la segunda se refiere a su contexto, los factores que se relacionan con el origen, desarrollo, mantenimiento y evaluación del marco curricular.

Parte A: el currículum marco nacional

1. ¿Se relaciona el currículum marco nacional sólo con unos aprendizajes básicos centrales, dejando un área significativa del programa total a estudios opcionales o a elegir?
2. ¿Consiste el currículum nacional en un currículum marco general antes que en una especificación detallada de contenidos de los programas de cada área?
3. ¿Identifica el currículum marco nacional las líneas de acción de los profesores y los planificadores curriculares en relación a los principios que gobernarían la elaboración detallada de los programas?
4. ¿Se derivaría el currículum marco nacional de la relación explícita de los objetivos educativos generales y está claramente relacionado con ellos?
5. ¿Está enfocado el currículum marco nacional hacia el cultivo de la competencia social requerida para la vida en una sociedad democrática?
6. ¿Incluye la especificación de la competencia las dimensiones disposicional y cognitiva?
7. ¿Están explícitos los valores que implican el pluralismo cultural?
8. ¿Tiene en cuenta el currículum marco nacional la diversidad de roles que se espera que asuman las personas en la vida moderna?
9. ¿Ayuda el currículum a la gente joven a adquirir las habilidades técnicas, sociales y otras, requeridas para vivir en una sociedad industrial compleja?
10. ¿Busca el currículum de forma explícita el lograr el desarrollo de un entendimiento de los aspectos social, económico y político de la sociedad moderna?
11. ¿Refleja el currículum marco nacional una categorización justificable de las diferentes formas de conocimiento y actividades disciplinarias?
12. ¿Intenta el currículum marco nacional fomentar las estrategias analíticas y de investigación de las diferentes categorías de conocimiento y la reflexión?
13. ¿Prevé el currículum marco nacional la elección de los alumnos de cualquier tipo de actividad en las distintas áreas obligatorias de estudio?
14. ¿Proporciona el currículum marco nacional la suficiente amplitud para el aprendizaje autodirigido, para marcarse sus propias etapas y para su negociación?

15. ¿Tiene en cuenta el currículum marco nacional el hecho de que los alumnos aprenden a ritmos diferentes y necesitan diferentes soluciones para sus problemas?

16. ¿Precisa el currículum marco nacional que se identifiquen los niveles mínimos de competencia para todos los alumnos en cada una de las áreas de estudio requeridas?

Parte B: El contexto del currículum marco nacional

17. ¿Está determinado el currículum marco nacional por agencias centrales del gobierno?

18. ¿Se ha consultado en lo que era necesario con profesionales y otros grupos públicos y representativos?

19. ¿Son comunicados los requisitos del currículum marco nacional de forma clara a las LEAs?

20. ¿Ha especificado la administración central de forma clara cómo se debe dirigir el currículum marco nacional a nivel de las LEAs?

21. ¿Se ha asegurado la administración central de que existan los procedimientos adecuados para la evaluación y titulación de los logros de los alumnos dentro del currículum marco nacional?

22. Si los procedimientos referidos en el ítem 21 no son los apropiados para el control de los criterios nacionales, ¿ha desarrollado distintos procedimientos adecuados para ello?

23. ¿Tienen las LEAs una política curricular claramente desarrollada, articulada y comunicada a todas las escuelas?

24. ¿Necesitan las LEAs escuelas para generar una política curricular documentada que disponga las estrategias para planear, dirigir y valorar el currículum marco nacional?

25. ¿Tienen las LEAs una política claramente definida que se refiera al apoyo dado a las escuelas en su trabajo para desarrollar el currículum?

26. ¿Está prevista la influencia que tienen los padres y otros grupos en las LEAs y la interpretación escolar de los requisitos del currículum nacional?

27. ¿Toman parte los profesores en el proyecto, dirección y evaluación del currículum de sus escuelas?

28. ¿Pueden demostrar las escuelas que su currículum es compatible con los requisitos de un currículum marco nacional y sus principios?

29. ¿Pueden demostrar las diferentes secciones de cada escuela que sus estrategias de enseñanza y aprendizaje son compatibles con los principios que se incluyen en el currículum marco nacional?

30. ¿Estimulan las estrategias operativas de la dirección de las escuelas al personal a comprometerse en la continua revitalización del currículum?

31. ¿Tienen las escuelas procedimientos para determinar si los departamentos y los profesores individualmente, llevan a cabo o no la política escolar basada en el currículum marco nacional?

Conclusión

Estos parecen ser los tipos de cuestiones que tienen que afrontarse para determinar la estructura del currículum marco nacional básico, e idear las vías más efectivas a través de las cuales se pueda dirigir. Sin un grupo de criterios o una lista como la anterior, es difícil evaluar el currículum básico o la efectividad con la que se proyecta y dirige. En ausencia de criterios claros para juzgar sobre estos temas, existe una fuerte posibilidad de que la práctica llegue a ser muy confusa.