

# Novedades Educativas

Nº 79

Editora: Beatriz Kaplan  
Director: Daniel Kaplan

Publicación mensual del Centro de  
Publicaciones Educativas y Material  
Didáctico S.R.L.

Año 9, Julio de 1997, Nº 79



**Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos**

### ***CURRÍCULUM NACIONAL, RECENTRALIZACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA: LO QUE ENSEÑA EL MODELO BRITÁNICO***

**Continuamos con la serie de notas en las que Flavia Terigi aportará, a maestros y profesores, elementos necesarios para comprender las políticas sobre el currículo y participar del debate curricular. En esta oportunidad se ocupará del Currículo Nacional desarrollado en el Reino Unido para Inglaterra y País de Gales, por tratarse de un caso paradigmático de recentralización del currículo y de articulación entre éste y las evaluaciones estandarizadas a escala nacional.**

*Flavia Terigi*

---

Durante más de una década, los análisis críticos de las políticas neoconservadoras han tomado al Currículo Nacional británico como paradigma del proceso más general de recentralización que está teniendo lugar en numerosos países en términos de política curricular. El proceso británico, poco conocido en nuestro país fuera del marco de los estudios especializados en política educativa, es de sumo interés para visualizar la articulación estrecha entre las políticas de recentralización del currículo y otros renglones de la reestructuración que la llamada “revolución neoconservadora” ha producido en el área educativa. Cuando se está inmerso en procesos de cambio de gran escala, como los que se pretenden para nuestro propio sistema educativo, el análisis de las políticas llevadas adelante para el sector en otros países ofrece una perspectiva diferente, en tanto permite colocar las cuestiones que se debaten localmente en un marco más amplio; en este caso, el de los procesos de reestructuración de los sistemas educativos y del lugar de la educación en las políticas públicas en este fin de siglo, que está produciendo importantes transformaciones en el servicio educativo en numerosos países occidentales.

Hacia mediados de la década del setenta y aun antes del inicio de la administración de Margaret Thatcher, el primer ministro inglés James Callaghan inició en Gran Bretaña el llamado “Gran Debate sobre la Educación”, al tiempo que establecía una serie de recortes en el gasto público destinado al área. A lo largo de la administración Thatcher (1979/ 1990), en Inglaterra y País de Gales<sup>1</sup> “los educadores recibieron instrucciones para preparar mejor al alumnado para la actividad laboral, seguir un currículo fundamental, rendir cuentas de su trabajo de modo más estricto a través de la utilización de exámenes estandarizados, utilizar en mayor medida la diferenciación del alumnado por grupos de capacidad y aplicar métodos sancionados por el Estado, todo ello con menos recursos económicos” (Ginsburg, 1990: 330).

Dieciocho años de gobierno conservador en Gran Bretaña han dejado como saldo una reestructuración profunda de aspectos sustantivos de la educación; algunos de ellos están siendo modificados en la misma dirección en nuestro propio país, en tanto otros son originales del caso británico pero plausibles para otros contextos nacionales. La cuestión ha sido analizada con cuidado y desde diferentes ángulos por numerosos autores (véase, por ejemplo, Ginsburg, 1990; Lawn, 1990; Sarup, 1990; Ball, 1993 a y b; Maw, 1993; Elliott y MacLennan, 1994; Elliott, 1995, entre otros), por lo que cualquier intento de síntesis no haría sino empobrecer las perspectivas. Lo que haremos aquí será presentar brevemente los ejes de la reforma impulsada por el gobierno conservador británico para el sector educativo a través de medidas inauguradas por la administración Thatcher y fortalecidas por el *premier* saliente John Major ( 1990/ 1997), que resultan de mayor relevancia para entender la especificidad de la política de Currículo Nacional.

#### **Qué es el Currículo Nacional**

El Currículo Nacional británico es el currículo formalmente vigente para Inglaterra y País de Gales desde 1989. Consiste en un grupo de materias fundamentales que todos los alumnos en todas las escuelas en esos países deben estudiar. Estas materias son Inglés, Tecnología y Diseño, Música, Matemática,

---

<sup>1</sup> El Departamento de Educación británico tiene jurisdicción sobre Inglaterra y País de Gales. Escocia e Irlanda, también integrantes del Reino Unido, tienen sus propias autoridades educativas. Por lo tanto, todo lo que definiremos aquí como medidas gubernamentales para el sector educativo tomadas por el ejecutivo británico se refiere de manera específica a Inglaterra y País de Gales.

Historia, Arte, Ciencia, Geografía, Educación Física y una lengua moderna extranjera.<sup>2</sup> Para cada una de ellas, el Currículum Nacional especifica metas de logro (*attainment targets*) secuenciadas en niveles que se ponen en correspondencia con las cuatro etapas (*stages*) en que se divide la escolaridad desde el punto de vista del currículum. Según el Currículum Nacional, “un niño promedio llegará alrededor del nivel 2 a los 7 años de edad, al nivel 4 a los 11, al 5 ó 6 a los 14, y al 6 ó 7 a los 16” (*The National Curriculum for English*, 1991:8, original en inglés).

Para cada materia se establecen descripciones sintéticas sobre lo que debería enseñarse a los alumnos para que puedan alcanzar las metas de logro correspondientes a su etapa. El *Currículum Nacional* establece, también, que a las edades de 7, 11, 14 y 16 años (edades límite de cada una de las etapas) se realicen evaluaciones del rendimiento de todos los alumnos con respecto a las metas de logro establecidas para su respectiva etapa, “en parte sobre la base de las evaluaciones de los docentes y en parte por pruebas nacionales conocidas como *standard assessment tasks*” (*The National Curriculum or English* 1991: 8, original en inglés).

Estas *standard assessment tasks* expresan la idea fuerte que subyace a las políticas de currículum nacional: establecer en el nivel central de la administración de la educación una serie estandarizada de mediciones de rendimiento que se aplique a toda la población escolar en momentos determinados de su trayectoria educativa, depositando los principales mecanismos de regulación de la enseñanza en la evaluación centralizada (Terigi, 1996b).

Según Ball, se pretendía, a través del Currículum Nacional, “poner el ‘verdadero’ conocimiento nuevamente en las escuelas, y disciplinar a los docentes” (Ball, 1993b: 200). Esta pretensión tiene un antecedente no muy lejano en el movimiento conocido como “back to basis”, iniciado a fines de la década del sesenta como reacción a lo que se interpretaba como un descenso general en la calidad de la educación. En los Estados Unidos, cuna de este movimiento, el *back to basis* se expresó como preocupación por volver a los saberes instrumentales básicos (aprender a leer y escribir y adquirir soltura en el cálculo), llevando inclusive a una embestida contra las disciplinas artísticas (Eisner, 1987). En el Currículum Nacional británico -en una versión más cercana a la que subyace a los Contenidos Básicos Comunes argentinos- la preocupación por la calidad tuvo una resolución diferente: para todas las asignaturas -no sólo las mal llamadas “instrumentales”- se fijaron con precisión y exhaustividad los contenidos confiando su selección a los expertos en las disciplinas. El resultado final es un tanto enciclopédico, como es sabido, pero ello no debería impedirnos comprender la lógica sobre la calidad que subyace a ambas soluciones.

En un primer análisis, el Currículum Nacional puede ser visto como un fenómeno inédito para el Reino Unido, dado que, “antes de 1988, nunca había habido un currículum estatutario en Inglaterra y Gales” (Maw, 1993:55, original en inglés). La tradición educativa inglesa hace difícil comprender por razones puramente educativas el nivel de centralización de la educación que supuso la aprobación del Currículum Nacional. En efecto, históricamente, el peso principal de la decisión y el financiamiento educativos ha estado en manos de las autoridades educativas locales (*Local Educational Authorities*, o LEAs). Estas LEAs habían sido creadas por la Education Act de 1902 (Balfour Act), y se ocuparon desde su origen tanto del nivel elemental como secundario, incorporando más adelante la jurisdicción sobre otros niveles. Poseían un comité de educación con participación de padres, representantes locales, expertos en educación y representantes de los maestros y profesores.

Ahora bien, las LEAs constituyeron, en su momento, una iniciativa destinada a poner el control de la educación en manos públicas. En efecto, en la misma Balfour Act<sup>3</sup> se establece que las escuelas voluntarias (de administración privada, muchas de ellas religiosas, históricamente muy numerosas y por lo tanto poderosas en la prestación del servicio educativo) recibirían una parte de los impuestos locales en forma de subsidios en tanto se pusieran bajo el control de las LEAs.

De modo que las LEAs pueden ser vistas como un dispositivo de centralización a nivel local de unas instituciones educativas hasta entonces ajenas al control gubernamental. Desde este punto de vista, la creación de las LEAs puede ser vista como un primer movimiento centralizador, seguido, desde fines de la

---

<sup>2</sup> En el caso de País de Gales, el galés ocupa el lugar del inglés, cuyo estudio se hace obligatorio sólo a partir de determinado momento de escolaridad.

<sup>3</sup> La legislación educativa se ha realizado tradicionalmente en Gran Bretaña a través de las Acts, a las que es común identificar con el nombre de quien las ha impulsado. Así, la *Elementary Education Act* de 1870 (la primera ley general de educación elemental que tuvo Inglaterra) es más conocida como *Forster Act*, y la ley de creación de las *Local Educational Authorities* es conocida como la *Balfour Act*.

Segunda Guerra Mundial, por iniciativas del gobierno central tendientes a limitar el poder de las mismas LEAs: la *Butler Act* de 1944 reemplazó al tradicional *Board of Education* por un Ministerio de Educación con función de controlar las LEAs y con capacidad para removerlas. Por esta ley, se crearon dos instancias de planeamiento: por un lado, cada LEA debía elevar al Ministro de Educación un plan para los diferentes niveles del sistema educativo y, por otro lado, se crearon dos Consejos (uno para Inglaterra y otro para Gales), con facultad de proponer planes al ministro.

Por tanto, si bien nunca se había producido una prescripción generalizada, el Currículum Nacional aparece como un nuevo movimiento centralizador. Desde luego, no fue una iniciativa aislada. Fue instituido por la *Education Reform Act* de 1988,<sup>4</sup> que “incluye el establecimiento de un ‘currículum común’, ‘pruebas nacionales’ de logro, el desmantelamiento de muchas de las responsabilidades educativas de las autoridades educativas locales, mayor ‘responsabilidad’<sup>5</sup> de los maestros y las escuelas frente a sus clientes, y creciente ‘elección de los padres’ en la selección de las escuelas” (Elliott y MacLennan, 1994:165).

### **El Currículum Nacional como pieza clave de una política general para la educación**

La cita de Elliott y MacLennan condensa varios de los ejes más relevantes para entender la articulación entre el Currículum Nacional y la política conservadora británica. Nos referiremos a ellos brevemente.

Como anticipamos, la articulación clave es entre currículum y evaluación. El Currículum Nacional prescribe tanto lo que deberá enseñarse a los alumnos como los niveles de logro que habrán de ser evaluados al final de cada *key stage*. Sin embargo, la articulación entre currículum y evaluación produjo el **desplazamiento de la direccionalidad de la enseñanza hacia las pruebas estandarizadas**, a punto tal que “la evaluación establecida en forma homogénea por el poder central para todos los sujetos en edad escolar se convierte en el verdadero *curriculum*” (Terigi, 1996b:83). Como hemos recordado siguiendo a Elliot, en el caso inglés los docentes enseñan atendiendo no a los niveles de logro definidos como aceptables para cada grado de la escolarización en el texto del Currículum Nacional británico, sino a los ítems de evaluación contenidos en las pruebas correspondientes a cada uno de los *key stages* (Elliot, 1995).<sup>6</sup>

De allí que buena parte de las reacciones del profesorado contra el Currículum Nacional se hayan dirigido a las pruebas (Lawn, 1990; Elliott, 1995). Durante 1993, tuvieron o lugar conflictos serios en torno a las pruebas, pero las críticas se habían acumulado desde e tiempo atrás. De ellas se ha dicho que no producen una representación justa del rendimiento de los alumnos, que restan tiempo -para la enseñanza en las aulas, que someten a los alumnos desde muy pequeños a una presión excesiva, y que las rodea el secreto y la falta de consulta (Elliott, 1995). Goldstein *et al* mostraron, a través de rigurosos análisis multiniveles de los resultados de las pruebas de 5.784 estudiantes de 66 escuelas londinenses, que los intervalos de confianza para efectos específicos del tipo de escuela son excesivamente amplios. Esta expresión técnica equivale a decir que, de acuerdo con los resultados, es difícil diferenciar unas escuelas de otras por resultados atribuibles a factores internos de las instituciones. En particular, los investigadores afirman que sobre la base de los resultados de las pruebas no puede producirse ningún *ranking* refinado de escuelas, lo que tiene serias implicancias para la publicación de listas de resultados (Goldstein et al, 1993).

Sin embargo, las pruebas han tenido efectos específicos sobre lo que cuenta como conocimiento a enseñar en las escuelas. Por un lado, traccionan la enseñanza hacia la definición de contenidos fragmentarios y hacia la supresión de aspectos más complejos del aprendizaje: “Como resultado del desarrollo de los exámenes públicos, únicamente las asignaturas (o, para ser más exactos, los aspectos de las asignaturas) fácil y ‘objetivamente’ evaluables pueden incluirse en un *curriculum* con el cual el alumno se prepara para realizar estas pruebas. Por idéntico motivo, la experiencia cotidiana de los jóvenes queda excluida sistemáticamente de los currícula escolares”(Sarup, 1990:204). Elliott ha insistido en que las pruebas han producido una reducción del contenido a conocimientos y destrezas: “Con el fin de satisfacer las exigencias de unas formas de tests estandarizados sencillas, baratas y carentes de ambigüedad, que proporcionen

---

<sup>4</sup> Es interesante observar la escasa cantidad de Acts para educación que se promulgan, entre la primera en 1870 y la que impulsó el gobierno de Margaret Thatcher.

Sancionar un Act para educación constituye en el Reino Unido un fuerte gesto político; de allí la importancia de la *Education Reform Act* de 1988, que creó el Currículum Nacional. Antes de ella, la última Act para educación había sido la *Butler Act*, aprobada en 1944 y que limitaba al poder de las LEAs.

<sup>5</sup> El término inglés utilizado en *Education Reform Act* es *accountability*, que no tiene traducción directa al castellano y que equivale a nuestra expresión “rendir cuentas”. Elegimos el término *responsabilidad* en su sentido de “responder por algo”.

<sup>6</sup> Hemos insistido en este aspecto en la nota publicada en *Novedades Educativas* en el mes de junio (Terigi, 1997).

indicadores de aprovechamiento a los consumidores de educación, el *National Curriculum* redefine cada vez más los contenidos como conocimientos que hay que dominar, en vez de como ideas que apoyan un pensamiento creativo e imaginativo” (Elliott, 1995:255).

Por otro lado, la generalización de la evaluación según tests estandarizados ha producido la homogeneización de la enseñanza, puesto que, si bien el *Currículo Nacional* funciona como una suerte de mínimo común denominador al que pueden realizarse adaptaciones, la “presión de los exámenes” (Sarup, 1990) fuerza a abandonar las variaciones para concentrarse en lo que -se sabe- será efectivamente evaluado. Algunas disposiciones oficiales refuerzan la tendencia a la homogeneización: “En el transcurso de las pruebas de la *Key Stage 3*, los profesores de lengua recibieron una antología de textos que tendrían que utilizar como base para los tests de conocimientos de literatura de sus alumnos”(Elliott, 1995:246).

El punto de remate de las políticas de evaluación centralizada fue la **remuneración docente según criterios de eficacia**, medida a través de los resultados de los alumnos en los tests. Esta articulación no es retórica sino que tiene su propio marco legal: en 1987 se sanciona la Ley de Condiciones y Salarios para los Maestros, que estableció “una mejor relación entre el salario, las responsabilidades y el desempeño, sobre todo el desempeño de los maestros en el aula” (citado en Lawn, 1990:38). Como consecuencia de esta ley, según ironiza Lawn, “el maestro tendrá que ser barato o productivo” (Lawn, 1990:41).

Por otra parte, a través de diversas medidas adoptadas por el gobierno inglés, **se redefinió fuertemente el papel de los padres, convirtiéndolos en clientes o consumidores** de un servicio.<sup>7</sup> Sarup observaba “la referencia a la educación no como un *sistema*, sino como *servicio*” (Sarup, 1990: 198, destacado en el original). Dos medidas son decisivas en este terreno para traccionar la intervención de los padres como clientes:

Por la *Education Act* se otorgó a los padres el derecho a elegir la escuela de sus hijos, tomando como criterio los resultados publicados de los exámenes estandarizados (Ginsburg, 1990). Con esto se obligó a los enseñantes a poner fin a su resistencia a la publicación de tales exámenes, pero sobre todo se redefinió el tipo de presión que los padres habrían de realizar desde entonces y se reforzó la tendencia a enseñar según los *key stages* y no según las prescripciones sobre la enseñanza contenidas en el Currículo Nacional. Pese a la discutible eficacia de las pruebas para diferenciar escuelas (Goldstein et al, 1993), de hecho los resultados de los tests han sido utilizados para *rankear* las escuelas y sugerir que unas son mejores que otras porque obtienen mejores resultados. “En Inglaterra y Gales los resultados de los exámenes se publican ahora en *league tables* para facilitar el activo consumismo de los padres, ‘libres’ para jugar en el mercado en pos de ventaja educativa” (Carter, 1993:149).

Más adelante, se crea el llamado “bono escolar”, por el cual se autoriza a los padres a deducir, de su declaración anual de impuestos, el monto que hubieran desembolsado para enviar a sus hijos a escuelas de mejores resultados.

“Todas las transformaciones descritas en las páginas anteriores”, escribía Sarup en relación con su propia caracterización del proceso inglés, “se justifican en nombre de una mayor ‘rendición de cuentas’ (*accountability*) y del ‘derecho de elegir de los padres’. La educación se contempla según el modelo de libre mercado. Un buen sistema educativo es el que satisface las demandas de sus consumidores” (Sarup, 1990:198, destacado en el original).

Estas políticas están estrechamente ligadas a una serie de iniciativas que produjeron una **merma en el poder relativo de los profesores en el control de la educación**. Aunque profesores universitarios “participaron en la construcción de borradores para cada área temática del *currículo* nacional y se les consultó al efecto, vieron cómo los resultados de sus esfuerzos eran continuamente modificados por los ministros” (Elliott, 1995:246). Los maestros y profesores a cargo de la enseñanza del Currículo Nacional vieron recortada su capacidad de influencia a través de iniciativas como las siguientes:

En 1984, el Ejecutivo nacional inició una decidida intervención en la formación del profesorado, creando el Consejo para la Acreditación de la Formación del Profesorado (Ginsburg, 1990). “Uno de los efectos principales del nuevo proceso de acreditación fue que los programas que habían desarrollado un currículo más integrado y ‘progresivo’ se encontraron en una difícil situación para satisfacer los criterios prescriptos” (Ginsburg, Wallace y Miller, citado en Ginsburg, 1990:331). Según Elliott, la postura del gobierno británico respecto de la formación del profesorado consistía en que debía equiparse a los profesores para que implementaran los requisitos del Currículo Nacional, reduciéndolos al papel de meros ejecutores técnicos del currículo y colaborando a su desprofesionalización (Elliott, 1995).

---

<sup>7</sup> En este caso, la expresión “servicio” no se refiere a la educación como servicio público, sino como mercancía que se vende en el sector servicios de la economía.

También se disolvió el Consejo de Escuelas, organismo a través del cual las organizaciones de profesores habían ejercido una gran influencia sobre el currículum desde la década del sesenta, puesto que "contaba con una importante representación del profesorado y ejercía funciones asesoras en los ámbitos del *currículum* y la política de exámenes. Los profesores han dejado de ostentar la responsabilidad principal sobre el *currículum* y lo que sucede en la escuela" (Sarup, 1990:198).

Por una nueva *Education Act*, promulgada en 1986, se disolvió el comité Burnham, foro para la negociación colectiva de los docentes sobre reivindicaciones salariales y condiciones de trabajo, y se inició un sistema nacional de evaluación del profesorado que se ligaría a la diferenciación de las remuneraciones a la que nos referimos anteriormente (Ginsburg, 1990).

Ciertas iniciativas dirigidas contra las LEAs apuntaron de manera directa al poder de los docentes: los representantes de las organizaciones de profesores dejaron de ostentar la condición de miembros con voz y voto en los comités de educación de varias LEAs y, en lugar de ello, se implementó un sistema por el cual los integrantes de los comités de educación de esas LEAs consultarían con algunos docentes a título individual (Ginsburg, 1990).

Según Elliott, las medidas contra el poder de los docentes se relacionan con el rechazo del gobierno conservador a los modelos de actuación docente característicos del movimiento de reforma curricular de los años sesenta, inscripto en la tradición de la participación de maestros y profesores en el desarrollo y la evaluación del currículum (recuérdese como paradigmática de esta tradición la obra de Stenhouse, por ejemplo Stenhouse, 1991 ) Según analistas ingleses, "el gobierno de Gran Bretaña, y la derecha en general, consideran que los llamados métodos progresistas de los años sesenta son los responsables del 'descenso' de los niveles educativos" (Elliott, 1995:254) También según análisis producidos en el Reino Unido, el gobierno considera que su enemigo es el "establishment" educacional, "que para ellos es una combinación de maestros y funcionarios públicos de izquierda (e incluso de centro) cuya reputación está manchada por su constante deseo de trabajar en un servicio público digno" (Lawn, 1990:36)

El trasfondo del conjunto de medidas que hemos compilado sumariamente en torno a los ejes propuestos es una creciente mercantilización de la educación. Si ha descendido la calidad de la enseñanza, se confía su mejora ya no a las asociaciones profesionales de docentes, ni a las autoridades educativas locales, sino a la presión que son capaces de ejercer los consumidores con las pruebas del bajo rendimiento en la mano. La educación aparece regulada por *la mano invisible del mercado*. "El Estado contribuye a crear esa 'mano invisible' mediante un cuádruple movimiento. En primer lugar, retirándose de la prestación directa. En segundo lugar, estableciendo los parámetros para estimar la calidad de la prestación de los particulares, mediante estándares nacionales de rendimiento. En tercer lugar, haciendo pública la información necesaria para establecer la eficacia de los prestatarios. Y, finalmente, mediante políticas de subsidio a los padres para posibilitar la libre elección de prestatarios del servicio educativo" (Terigi, 1996b: 83)

### **De cara al futuro**

Por haber sido la Nueva Derecha británica la vanguardia de las políticas neoconservadoras en educación (Elliott y MacLennan, 1994), el triunfo del laborismo (del Nuevo Laborismo, como se ha presentado en público siguiendo la retórica de la Nueva Derecha) en las elecciones generales del año en curso abre expectativas acerca de que nos encontremos ante un eventual punto de inflexión en la ofensiva neoconservadora para el sector. Durante muchos años, en el Reino Unido los representantes de los maestros y profesores han sido excluidos de los lugares de decisión; durante muchos años los docentes han enseñado teniendo como referente curricular real las evaluaciones estandarizadas; durante muchos años la educación ha sido definida como un servicio y los padres se han colocado ante éste como clientes, como grupo de consumidores "Durante muchos años" equivale -conviene no olvidarlo- durante la escolaridad completa de varias cohortes. Equivale a una generación o más. A lo largo de por lo menos una generación, el Estado mínimo en términos económicos ha tenido su contracara en un Estado fuerte en términos culturales, que ha redefinido las categorías de dominio público para tratar lo educativo. Es que el Estado neoconservador es un Estado movilizadísimo en el terreno cultural; en efecto, despliega una política cultural eficaz, dirigida a crear "una auténtica 'ideología orgánica', que trata de introducir en toda la sociedad, y lo hace a través de verdaderas embestidas culturales sobre la conciencia práctica de la gente" (Apple, 1996:37).

Independientemente de los rumbos que esté tomando en este momento el gobierno laborista británico, la cuestión tiene un interés general que nos incluye: la situación abre el interrogante acerca de las posibilidades de cambio real en el mediano plazo para el sector educativo, dada la profundidad de la reestructuración que ya ha tenido lugar. ¿Cuál es el alcance que puede tener una nueva revolución educativa, de otro signo político, en un terreno que parece haber sido objeto de modificaciones sustantivas, en el que ha

cambiado no sólo la fachada del servicio educativo o su forma de organización, o el poder relativo de los diversos sectores, sino los posicionamientos históricos de los actores? Dicho de otro modo, ¿es posible otra educación?

La pregunta es central para quienes asistimos con preocupación al proceso que está viviendo nuestro propio país, y es urgente. En este sentido, el debate, lejos de constituir una amenaza es una necesidad dadas las circunstancias. En nuestro medio se pregunta con insistencia: ¿es posible volver atrás? Tengo la impresión de que no es esto lo que hay que debatir en este momento. La ilusión de “volver atrás” es la contracara de la ilusión inaugural que ha instalado el discurso de la reforma (Terigi, 1996b) Ni la llamada transformación educativa empezó todo de cero, ni podemos actuar ahora como si todo pudiera volver a ser "como antes". La reforma educativa no es un conjunto de medidas políticas echando atrás las cuales se podrá volver a la situación de partida. Es que no hay situación de partida: hay procesos, y en el proceso en el que nos encontramos, estamos ante un escenario diferente respecto del cual, según creo, la pregunta es: **¿cuáles son las decisiones que tenemos que tomar para que, en las condiciones que ha generado hasta aquí el proceso de reforma, sea posible direccionar las acciones hacia una transformación real del sistema, que resuelva sus problemas históricos poniendo el mayor cuidado en no apelar al traumatismo como estrategia, contando con -y no en contra de- la capacidad de actuación de los docentes y fortaleciendo a las instituciones educativas, sin renunciar a las aspiraciones de mejoramiento de la calidad y recuperando para el discurso de la calidad el sentido democrático que tuvo alguna vez, cuestionando inclusive si el objetivo social democrático de ampliar la igualdad de oportunidades no en sí una reforma bastante limitada (Apple, 1996) y si no será necesario tensionarlo, ir todavía más allá, movilizand las opiniones de todos para la construcción de un nuevo sentido compartido para la educación?**

---

## **bibliográficas y documentación citada**

- Apple, Michael**, *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Ball, Stephen**, "Education, Majorism and «the Curriculum of the Dead» . En: *Curriculum Studies*, Volumen I, n° 1, pp. 195/214, 1993.
- , "Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA". En: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n° 1, pp. 3/19, 1993.
- Eisner, Elliot**, *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- Elliott, Brian y MacLennan, David**, "Education, modernity and neoconservative school reform in Canada, Britain and the US". En: *British Journal of Sociology of Education*, vol 15, n° 2, pp. 165/ 185, 1994.
- Elliot, John**, "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular". En: AA.VV., *Volver a pensar la educación, Vol II: Practicas y discursos educativos, Publicación del Congreso Internacional de Didáctica*, La Coruña, Paideia/ Morata, 1995.
- Ginsburg Mark**, "El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado". En: *Revista de Educación número extraordinario, "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación"*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 315/345, 1990.
- Goldstein, Harvey; Rastash, Jon; Yang, Min; Woodhouse Geoffrey; Pan, Huiqi; Nuttall, Desmond y Thomas, Sally**, "A multilevel analysis of school examination results". En: *Oxford Review of Education*, vol. 19, n° 4, pp. 425/ 433, 1993.
- Lawn, Martin**, "From responsibility to competence: a new context for curriculum studies in England and Wales". En: *Curriculum Studies*, 22(4), pp. 388/391m 1990. Traducción de Noemi Rozemblat.
- Maw, Janet**, "The National Curriculum Council ant the Whole Curriculum: reconstruction of a discourse ?". En: *Curriculum Studies*, Volumen I, n° 1, pp. 55/ 74, 1993.
- Sarup, Madan**, "El currículum, el conocimiento escolar y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación". En: *Revista de Educación* n° 291. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, enero/ abril de 1990, pp. 193/221, 1990.
- Stenhouse, Lawrence**, *Investigación y desarrollo del currículum*, 3ra., Madrid, Morata, 1991.
- Terigi, Flavia**, "Notas para otro análisis de la política curricular en Argentina". En: *Novedades Educativas*, año 8, n° 66, 1996.
- , "Notas para una genealogía del currículum escolar". En: *Propuesta educativa*, año 7, n° 14. Buenos Aires, FLACSO/ CIID/ Novedades Educativas, 1996.
- , "El currículo en la era de las políticas curriculares". En: *Novedades Educativas*, año 9, número 78, junio de 1997, pp. 8/10.
- The National Curriculum for English**. *A guide to the development of a national curriculum for English in England and Wales*, 1984 - 1990. The Jason Press/ The British Council, 1991.