

# 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**

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

---

### 3. EL CURRÍCULUM BÁSICO Y SUS CRÍTICAS

#### Introducción

La actividad educativa es conflictiva en el sentido de que no hay un acuerdo sobre cuáles son sus fines y cuál es el modo de alcanzarlos. Estas discrepancias se manifiestan sobre todo en los debates sobre el contenido del currículum. Por lo tanto, el tema del currículum básico se ha encontrado con una cantidad considerable de críticas, tanto a nivel público como profesional. Queremos señalar en este capítulo los argumentos más importantes en contra del currículum básico. Se centrará en seis líneas de crítica fundamentales y se intentará establecer en cada caso hasta qué punto el argumento invalida la idea de un currículum marco nacional. Este análisis preparará el terreno para una reconciliación entre la noción de dicho sistema de currículum y las reservas expresadas al respecto. Para mayor comodidad, llamaremos a las seis líneas de crítica, las seis tesis. Estas tesis están relacionadas con:

- a) la elección del alumno,
- b) la diferenciación,
- c) la imposibilidad de un consenso,
- d) el pluralismo cultural,
- e) la descentralización del poder,
- f) la autonomía profesional de los profesores.

Es importante subrayar que estas líneas de crítica no deben considerarse totalmente independientes. Como se verá, los distintos argumentos se interrelacionan en varios puntos. No obstante, cada tesis constituye una crítica tan sólida y significativa de un marco de currículum nacional que requiere un análisis por separado.

#### Tesis n° 1: La elección del alumno

Los partidarios de la tesis n° 1 sostienen que el principio más importante de la planificación del currículum no se relaciona con la naturaleza del conocimiento ni con las necesidades de la sociedad sino con la elección del alumno. Insisten en que los alumnos tienen derecho a seleccionar las materias del currículum de acuerdo con sus aspiraciones profesionales o sus inclinaciones personales. El hecho de que los alumnos se impliquen en las materias del currículum en las que tienen un interés profundo y continuo tiene ventajas evidentes. Por tanto, se considera que la clave del problema de los currícula no está en ampliar la cantidad de actividades obligatorias para eliminar las insuficiencias de los alumnos, sino en ofrecer la máxima libertad de elección a los alumnos para permitirles desarrollar sus potenciales con el estudio intensivo de las materias que consideren interesantes. En realidad, desde este punto de vista, lo importante en educación es permitir a los alumnos que sigan con mayor sofisticación, intuición e inteligencia las materias que *ellos mismos* estimen. Se considera que el no reconocimiento de este principio explica el difícil problema de la educación secundaria contemporánea. El problema es, según este punto de vista, el problema motivacional: un currículum que se compone, en su mayor parte, de actividades que son importantes, no para los propios alumnos, sino para los profesores y para la comunidad de adultos. Los profesores deben esforzarse por hacer ese currículum interesante, pero tal intento resulta forzado. Como consecuencia, muchos alumnos se sienten en el mejor de los casos manipulados, y en el peor, totalmente enajenados. Según este análisis, el problema de la motivación lo crean los profesores mismos: persisten en su intento de educar a los alumnos con materias que no tienen interés para ellos. El establecimiento de un currículum básico nacional, según se afirma, aumentará, por lo tanto, lo que ya es ampliamente reconocido como un problema extremadamente serio.

El principio de la elección del alumno se defiende tanto por motivos morales como por motivos psicológicos. Se considera que el principal objetivo de la educación es el desarrollo de la autonomía —el fomento de la capacidad de tomar decisiones de forma independiente asociada al sistema moral de autorregulación. En concordancia con este objetivo educativo, la práctica debería reforzar la predisposición de los alumnos a actuar de forma autónoma—, hacer elecciones, resolver los problemas ellos mismos, etc. Dicha tendencia se fomenta permitiendo a los alumnos elegir los objetivos de su propio currículum, llevar a cabo cualesquiera materias que deseen y, con otras palabras, asumir toda la responsabilidad de su propia formación. El argumento continúa afirmando que, por el contrario, la relación convencional entre profesores

y alumnos es autoritaria y explotadora: a los alumnos se les exige que estudien tradiciones de conocimiento que reflejan el sistema de valores de los profesores y que cumplan objetivos seleccionados de forma arbitraria sin un consentimiento. Una educación así, lejos de dar libertad a los alumnos, prolonga la dominación de los adultos sobre ellos, los esclaviza a formas ortodoxas de pensar y actuar que les son impuestas y, por lo tanto, ajenas a ellos, e impide el desarrollo de la persona verdaderamente autónoma. La introducción de un currículum básico obligatorio sería, según este análisis, moralmente ofensiva.

Las palabras clave de la tesis nº 1, por tanto, son “elección”, “interés” y “autonomía”. Estas palabras recuerdan las tradiciones progresistas y radicales de educación que subrayan la diversidad y la flexibilidad de la política de currículum que ahora se asocia al “aprendizaje abierto”. Estos sistemas de “aprendizaje abierto”—que, por su puesto, no sólo se limitan a las escuelas— dan un gran valor al “aprendizaje autodirigido”, a los “currícula negociados” y a los currícula “estilo cafetería”. Todas éstas pueden considerarse formas en que un sistema educativo monolítico se va transformando poco a poco para dar cabida a los derechos de los estudiantes a elegir lo que quieren estudiar y para permitir que utilicen los recursos educativos públicos para sus propósitos.

¿Puede ser compatible la tesis nº 1 con un currículum básico nacional, o es tan incompatible con él que si la tesis nº 1 es válida se debilitaría la justificación de tal currículum básico nacional?

Puesto que la situación educativa representada por la tesis nº 1 tiene varias características interesantes, es necesario asegurarse de que no quedan excluidas con la introducción de un currículum básico nacional. Se afirma a veces, por ejemplo, que un currículum basado en la elección del alumno ofrece oportunidades ilimitadas para poner en práctica las estrategias de enseñanza y aprendizaje, mientras que probablemente un currículum básico nacional perjudicaría la educación e impondría la enseñanza “tradicional” o “formal”. Por supuesto, la introducción de un currículum básico no supone tal cosa. Incluso si un marco de ese tipo tuviera la forma de una simple lista de asignaturas obligatorias para todos los alumnos, aún tendrían que determinarse el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Naturalmente, las asignaturas escolares ofrecen posibilidades ilimitadas para adquirir información, para que los alumnos descubran las cosas por sí mismos, para investigar, para comprobar hipótesis, para la evaluación de datos, para comunicarse con efectividad y muchas cosas más. En realidad, si los profesores no incluyen estos aspectos en su trabajo, se puede decir que no están enseñando una asignatura en absoluto. La pedagogía en favor de la iniciativa implicada en la tesis nº 1 puede darse con igual importancia en un currículum básico nacional. Más aún, es posible que un currículum marco nacional pudiera incluir líneas de acción que obligaran a las escuelas a asegurar que cualquier que fueran las asignaturas obligatorias, tendrían que tratarse de forma que se tuviera en cuenta que cada asignatura, enseñada de forma adecuada, era un recurso poderoso para desarrollar cualquier tipo de pensamiento y otras habilidades.

De igual modo, se cree a menudo que la introducción de un currículum básico conlleva que se consideren las áreas de conocimiento como absolutas y que los alumnos las asimilen sin sentido crítico y sin cuestionárselas, en marcado contraste con el enfoque de conocimiento que se sugiere en la tesis nº 1. De nuevo, la introducción de un currículum básico no supone tal cosa. Es una caricatura de las asignaturas, presentándolas como pedazos de conocimiento que simplemente tienen que transmitirse a los alumnos. En realidad, cada área de conocimiento da origen a fuertes controversias y discusiones entre los que la practican; y “desarrollar” una asignatura correctamente es participar en todos estos debates y llegar a darse cuenta del carácter provisional del conocimiento.

La aclaración de estos posibles malentendidos debería sugerir que hay muchas formas en las que la tesis nº 1 es perfectamente compatible con un currículum básico. Incluso, tal y como se indicó antes, un currículum básico nacional podría requerir que los aspectos de la tesis nº 1 a los que se ha hecho referencia fueran las principales características del currículum de todos los alumnos. Sin embargo, el principal rasgo distintivo de la tesis nº 1 es el principio de la elección del alumno. ¿Hasta qué punto este principio es compatible con la idea de que hay ciertas áreas de conocimiento que deberían ser esenciales para todos los alumnos? Lo cierto es que la tesis nº 1 sería incompatible con un currículum básico que especificara con detalle y globalmente cada uno de los aspectos de cada una de las asignaturas. Pero, nadie es partidario realmente del tipo de currículum nacional en el que se ofrezca la misma dieta de una forma rígida e indiscriminada. Dejando aparte esa concepción de currículum básico, hay al menos tres formas de introducir la elección del alumno en un currículum básico.

En primer lugar, un currículum básico puede tomar la forma de varias secciones de estudio, cada una de las cuales consistiría en un conjunto de materias de la misma rama, de las que los alumnos deberían elegir una asignatura o actividad de cada sección. Por ejemplo, las ofertas de currículum de un colegio pueden estructurarse según algunas secciones de la siguiente manera:

<i>Comunicación</i>	<i>Estudios matemáticos</i>	<i>Estudios sociales</i>	<i>Ciencias</i>	<i>Estudios estéticos</i>
lengua	matemáticas	historia	física	arte
francés	aritmética	geografía	química	música
latín	estadística	economía	biología	oficios
alemán	etc.	sociología	ciencia	ed.física
etc.		estudios modernos	ingeniería	arte dramático
		política	etc.	etc.
		etc.		

Los alumnos pueden configurar su programa seleccionando por lo menos una asignatura de cada una de estas “columnas optativas”. Este tipo de sistema de currículum es muy corriente en Gran Bretaña. En Norteamérica, donde la norma en sistemas de currícula son los sistemas de créditos y de módulos, aún se ofrecen más posibilidades para la elección del alumno porque el número de ofertas curriculares de cada columna puede ser realmente amplio. Por ejemplo, en la escuela superior típica americana puede haber hasta veinte alternativas en “Comunicación”, incluyendo programas como “La novela americana”, “Los negros en la literatura”, “Sociedad y literatura”, “Escribir de forma creativa”, “Shakespeare”, etc. De esta forma, al aumentar considerablemente las posibilidades de elección, normalmente se exige que los alumnos elijan tres o cuatro unidades de trabajo de cada sección de estudio. Entonces, es muy posible, organizando el currículum de esta forma, asegurar que se cubren las áreas de estudio “esenciales”, al mismo tiempo que se tiene en cuenta la importancia de la elección del alumno. Mucho más próxima a nosotros, la iniciativa nacional para la educación de los 16 a los 18 años de Escocia —conocida como Plan de Acción— ha incorporado este enfoque, y hasta la fecha se han preparado más de 2000 unidades de trabajo que forman parte de un sistema de medidas de alcance nacional que intenta dar cabida a la elección del estudiante y a su propio ritmo. Más aún, el mismo sistema de módulos puede extenderse al Grado Superior, el tradicional examen que se hace en Escocia a los jóvenes de 17-18 años al dejar la escuela.

Una forma alternativa de conseguir este tipo de reconciliación entre elección y obligación es la conocida forma de organización de currículum como “núcleo más opciones”. En este enfoque, se determinan ciertos requisitos para los currícula y se hacen obligatorios para todos los alumnos —el “núcleo” del currículum— y el resto del programa de estudios total de los alumnos se compone de opciones que se entresacan de tantas alternativas como el colegio pueda ofrecer. Algunas veces, como las propuestas del Comité Munn en Escocia, que se comentarán más adelante, también se ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir tanto dentro del núcleo como en la parte opcional del currículum.

La tercera forma de incluir la elección del alumno en un currículum básico es quizá aún más importante que los dos enfoques de una estructura de currículum comentados anteriormente. Se critican frecuentemente las medidas actuales, porque la única concesión que hacen al principio de la elección del alumno es permitirles elegir las asignaturas que van a estudiar, y esa elección se hace dos veces en toda la enseñanza secundaria, como mucho. Sin embargo, la tesis nº 1 va mucho más allá de esta elección “en la organización” y aboga por la elección del alumno en el aula. La elección a ese nivel supone dar la posibilidad a los alumnos de trazar su propio camino dentro del programa de estudios —de concentrarse en ciertos objetivos más que en otros, de seleccionar las tareas que tengan más relación con sus propios intereses, de estudiar el ritmo que les dicten sus propias necesidades más que las del grupo, de optar por los métodos de evaluación que ellos consideren más adecuados, etc. Este tipo de negociación del currículum es un rasgo importante de la tesis nº 1. Puesto que este enfoque reconoce la madurez que se está desarrollando en los estudiantes, y pretende conseguir su participación en el desarrollo de sus habilidades y conocimientos, hay motivos para insistir en que esta participación deba darse en toda la enseñanza y aprendizaje en los años intermedios y en los últimos de la escuela secundaria. No hay razón alguna para que un marco nacional de currículum básico no incluya tales enfoques: en realidad, un marco como ése podría estipular perfectamente que las estrategias de enseñanza y aprendizaje a adoptar en cada una de las áreas obligatorias de estudio tuvieran estas mismas características.

Hasta aquí el análisis sugiere que no existe una grave incompatibilidad entre la tesis nº 1 y la idea de un currículum básico nacional. Ya se ha demostrado que muchos de los puntos de la tesis nº 1 son igualmente realizables en un núcleo de estudios obligatorios. También se ha comentado que tal currículum básico puede incluir el ejercicio de la elección del alumno, tanto en la configuración del currículum como en

el aula. Sin embargo, la versión radical de la tesis nº 1 insiste en la completa libertad de elección de los alumnos de seguir sólo con las actividades que les interesen. En este punto parece que no hay posibilidad de reconciliación: por una parte se sostiene que hay ciertas materias que deben figurar en el currículum de todos los alumnos; por otra parte, se afirma que no debe haber ninguna prescripción y que los alumnos mismos están inclinados a seguir. ¿Cómo puede resolverse este desafío al currículum básico? Se debe resolver cuestionándose si la versión radical de la tesis nº 1 se puede sostener realmente. Hay cuatro argumentos que demuestran que no es así.

El primer argumento está relacionado con la función social de la educación y sostiene que si a los jóvenes se les debe educar para participar en los distintos aspectos de la vida adulta, han de dedicarse a actividades que les preparen para esos aspectos. Es decir, hay ciertas materias cuya contribución al desarrollo de los jóvenes y de su capacidad para hacer frente a la vida en una sociedad compleja es tan importante, que hacerlas elementos obligatorios en el currículum escolar está justificado, tanto si los alumnos las consideran interesantes como si no. El segundo argumento sostiene que si, tal y como indican los partidarios de la versión radical de la tesis nº 1, la autonomía y la autodeterminación son las ideas centrales de la vida tomada con responsabilidad, debe reconocerse que éstas no pueden ejercerse correctamente sin un largo período de educación previa. La elección responsable de las actividades a seguir, o de los estilos de vida a adoptar, implica familiarizarse con un abanico de alternativas; además, presupone cierta capacidad para discriminar, para evaluar los datos, para adoptar una postura crítica ante las circunstancias de la vida y para hacer valoraciones suficientemente complejas de la condición humana. Pero todo esto requiere la clase de atención y educación que intenta proporcionar un currículum escolar. En tercer lugar, reducir la educación de los alumnos a las materias que ellos consideren interesantes es ofrecerles una experiencia educativa demasiado restringida. Es también no reconocer que, aunque no se puede imponer a los alumnos el interés hacia algo, sus intereses pueden activarse con un buen método de enseñanza. En realidad, quizá la *raison d'être* de un profesor sea el suscitar y hacer crecer los intereses del alumno y ampliar el abanico de intereses que los jóvenes podrían desarrollar. Por último, el enfoque del *laissez-faire* que recomienda la tesis n. 1 no tiene en cuenta que si a los alumnos se les permite hacer lo que quieran en relación al desarrollo de cualquiera de sus intereses, pueden ser las víctimas de un ambiente muy empobrecido si no totalmente antieducativo. Si se deja de esta forma a los alumnos apañárselas por su cuenta, ¿cómo podemos asegurar nosotros, o ellos, que tendrán el tipo de experiencia que, como veíamos antes, da como resultado el tipo de autonomía tan deseada?

Estos argumentos son motivos poderosos para rechazar la versión radical de la tesis nº 1. Hay motivos suficientes por lo tanto para colocar a los alumnos en contextos en los que adquirirán las habilidades y conocimientos que necesiten para llevar una vida con responsabilidad. Si la autonomía es esencial para una vida así, entonces debería constituir un objetivo explícito del currículum y debería verse como el resultado de un serie de experiencias de aprendizaje planificadas racionalmente. No hay razón para temer que se someta a los alumnos a las ideas y valores de otros puesto que la función de las materias del currículum es desarrollar la capacidad de los alumnos para el juicio crítico y la independencia; es equiparles con los “instrumentos de la autonomía”. Por lo tanto, se concluye que la idea de un currículum básico ha pasado la primera prueba. Puede dar cabida, por completo, a la demanda de que los estudiantes dirijan ellos mismos sus estudios, de que haya negociación en el currículum y de que el currículum desarrolle la autonomía. Más aún, puede ofrecer a los alumnos la posibilidad de elección en relación a las áreas de estudio y al método de enseñanza. Sin embargo, no se puede reconciliar el currículum básico con la reclamación de que los alumnos tengan total libertad para elegir, si bien esa versión de la tesis de la elección del alumno no se sostiene, como muestra el análisis hecho anteriormente.

## Tesis nº 2: La diferenciación

La tesis nº 2 trata sobre hasta qué punto el currículum debe tratar de desarrollar las diferencias individuales y tener en cuenta las diferencias intelectuales y de otro tipo entre los alumnos. Hay dos versiones de esta tesis.

La primera versión sostiene que una sociedad se compone de individuos únicos y que una sociedad buena es la que fomenta la individualidad humana. Una forma de reconocer este principio es a través del desarrollo de las diferencias individuales en la escuela y de permitir a los alumnos desarrollar sus aptitudes al máximo para así hacer su propia contribución especial a la vida social. De esta forma, se protege y perpetúa la diversidad y la riqueza de la vida social. La introducción de un currículum básico puede amenazar esta riqueza y esta diversidad y sustituirla por una uniformidad gris en que se eclipsaría la individualidad.

Dejando aparte la cuestión de si es más importante fomentar las diferencias individuales que las características comunes a todos —y no es ni mucho menos evidente que así sea— existen dos cuestiones como contestación. En primer lugar, un currículum básico nacional no eliminaría toda posibilidad de que los alumnos desarrollaran sus aptitudes individuales. Los dos modelos de sistema de currículum vistos en las páginas 52-53 darían a los alumnos la oportunidad de trabajar tanto como deseen en asignaturas para las que tengan mejores aptitudes. Estas habilidades altamente desarrolladas pueden proporcionarles después una posibilidad para conseguir un empleo o ser un medio para contribuir de alguna otra forma a la vida de una comunidad.

En segundo lugar, un currículum básico que pretende capacitar a los alumnos para tomar decisiones de forma autónoma les permitirá adoptar la clase de vida que deseen tomar. En tales circunstancias, no hay razón para que haya una disminución en la diversidad social. Es más, un currículum básico que estimule a los alumnos a explorar con juicio crítico diferentes profesiones, trabajos domésticos y roles sexuales en lugar de aceptarlos como santificados por la tradición, intensificaría la riqueza y diversidad de la vida social. Por tanto, un currículum básico no puede considerarse de ninguna manera como un medio para eliminar diferencias individuales ni para imponer uniformidad de gustos y estilos de vida.

La versión más conocida de la tesis nº 2 trata de las diferencias de aptitud que se dan entre los alumnos. Sus partidarios apuntan el hecho de que hay una enorme variación en el rendimiento humano. Se explique como se explique esa variación, según la opinión de muchos, no hay una explicación clara y definitiva. Por decirlo de la forma más sencilla posible, los alumnos difieren en el ritmo de aprendizaje. Entonces, ¿cómo van a cumplir todos los alumnos las demandas de un currículum básico? Si se supone que todos los alumnos deben alcanzar el mismo nivel de rendimiento en las materias obligatorias, ¿no será necesario bajar ese nivel exigido hasta el punto ridículamente bajo para dar cabida a los que tienen mayor dificultad en las materias escolares? En tal caso, ¿qué ocurrirá con los alumnos más brillantes? ¿se les debe refrenar y exigir que progresen sólo al ritmo determinado por los estudiantes más lentos? Por otra parte, si el nivel de rendimiento exigido se pone para desafiar a los alumnos más brillantes, ¿qué ocurrirá con aquéllos cuyo progreso en las tareas escolares es dificultoso y lento, sin mencionar a aquéllos con necesidades educativas especiales? Sea cual sea el nivel de rendimiento esperado y dejando aparte la aptitud, ¿todos los alumnos deben estudiar el mismo currículum? ¿Exige el currículum básico la formación de grupos con alumnos de diferentes niveles de aptitud, con las dificultades pedagógicas y de organización que eso supone?

Esta línea de críticas es la mantenida por los que ven la introducción de un currículum básico como un paso atrás en la educación. Llamen la atención sobre la forma en que los profesores se han esforzado durante años en adaptar el currículum al alumno y no al contrario y han intentado diseñar programas de trabajo adecuados a la edad, aptitud y habilidad de los alumnos. Estos progresos no conducían a la introducción de un programa común de estudios obligatorios sino a programas aún más diferenciados y a formas de aprendizaje individualizado cuyo objetivo era dar a los alumnos el trabajo adecuado a su ritmo de aprendizaje y el tipo de enseñanza que les fuera más apropiado. Se consideraba necesario progresar hacia programas de estudio altamente diferenciados por las desigualdades individuales entre los alumnos y porque el currículum convencional de la “grammar school”, con su orientación fuertemente académica, era inapropiado y muchas veces nada grato para muchos de los alumnos. Entonces, ¿por qué debía invertirse la tendencia hacia la diferenciación de los currícula con la introducción de un núcleo de materias obligatorias para todos?

Las razones que justifican la diferenciación en el currículum para tener en cuenta las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los alumnos son, sin duda alguna, razones importantes. Es cierto que las formas

convencionales de diferenciación —la división de los alumnos en tipos distintos de escuelas en el momento de pasar a la educación secundaria y la asignación de programas totalmente diferentes— están desacreditadas. Aunque las razones que llevaron al abandono de esa medida tradicional se centraban principalmente en las desigualdades en la selección y en los aspectos sociales y educativos de separar a los niños en escuelas diferentes, al menos, en parte, fue también debido al descontento ante las consecuencias de un sistema selectivo en el currículum. Este sistema postulaba objetivos educativos y programas de estudio radicalmente diferentes para los alumnos de los diferentes tipos de escuela secundaria. En términos generales, había tres programas que correspondían a los tres tipos de escuela secundaria: uno de ellos consistía en el estudio de las asignaturas académicas convencionales y se ocupaba del desarrollo intelectual de los alumnos; otro estaba fuertemente orientado hacia estudios profesionales y tecnológicos; y otro implicaba, en gran parte, a los alumnos en actividades prácticas y estaba ampliamente relacionado con un tipo de ocupaciones de un nivel relativamente bajo. Aunque llena de buenas intenciones, esta política de currícula deformó gravemente la educación de los jóvenes, y les privó, de diferentes formas, de un programa debidamente equilibrado. La introducción de la educación secundaria integrada no terminó con los intentos de diferenciar los currícula: dentro de las paredes de la escuela comprensiva continuaban las dos tradiciones de currícula —el programa de actividades académicas para los más capacitados y un programa de orientación más práctica para aquellos que no resultaban aptos para el curso académico—. Este dualismo en los currícula era defendido con firmeza. Por ejemplo, Bantock<sup>1</sup> defendía la diferenciación de los currícula y era partidario del desarrollo de un programa diferente para los alumnos “que mostraban poca aptitud para el currículum de base intelectual”. Ese currículum, según Bantock, incluiría arte, “cuestiones de vida práctica”, televisión, fotografía y otros medios de comunicación y actividades físicas. Aunque Bantock aclaró que su propuesta no debía considerarse como una “alternativa inferior para los incapaces”, en realidad, las propuestas de este tipo se han considerado de esta manera. Entonces, ¿cómo puede diferenciarse un currículum si sus objetivos curriculares generales son los mismos para todos los alumnos? Hay dos formas posibles de abordar esta cuestión.

La primera ha sido adoptada en el programa de desarrollo de Escocia siguiendo las recomendaciones de los informes Munn y Dunning de 1977. Al introducirse un currículum marco nacional y un sistema de evaluación y titulación, también nacional que englobe a todos los alumnos, debe encontrarse un modo de establecer diferentes niveles de rendimiento. La estrategia adoptada fue proponer tres niveles de calificación para los mayores de 16 años —Nivel básico Nivel general y Nivel notable— y especificar tanto como fuera posible las habilidades y conocimientos que se evaluarían en cada nivel. Además, en algunos casos, se desarrollaban programas de estudio diferenciados, correspondientes a los tres niveles de ejecución. La justificación para esto es que los alumnos debían seguir en cada una de las áreas del currículum un programa apropiado, en el sentido de que ofreciera una experiencia educativa estimulante, posibilitando el éxito aunque no garantizándolo. En algunas áreas, como en lengua, hay una estructura común de programa de estudios y la diferenciación se refleja en el nivel de rendimiento de los alumnos en su trabajo durante el curso y en el examen al final del mismo. En otras áreas, como en matemáticas, hay programas de estudio diferentes correspondientes a los tres niveles de ejecución. Los diferentes programas de estudio están estructurados cuidadosamente para que exista un cierto grado de solapamiento entre ellos y para facilitar el paso de un nivel a otro según el progreso de un alumno. Así, aunque el programa general es más exigente que el programa básico, presupone que las habilidades y conocimientos que se exigen en el Nivel básico han sido ya aprendidos y se implica a los alumnos en actividades más exigentes. Del mismo modo, el programa de estudios del Nivel notable da por supuesto que las competencias exigidas en el Nivel general han sido ya aprendidas y se implica a los alumnos en el nivel más exigente de los tres. Al mismo tiempo, no hay relación directa entre el programa de estudios y el nivel de ejecución que se obtiene: es decir, el nivel de ejecución no está previamente determinado

El segundo enfoque queda resumido en la frase de Bruner: “Cualquier materia puede enseñarse correctamente y con eficacia a cualquier niño en cualquier etapa del desarrollo”.<sup>2</sup> Esta afirmación tan sugestiva engloba uno de los principios centrales de lo que se ha llamado “aprendizaje del dominio”. Según este punto de vista, las diferencias en el rendimiento escolar no deben explicarse por características latentes como “aptitud”. Por el contrario, la variedad en la ejecución puede explicarse por referencia a lo que los

---

<sup>1</sup> G. H. Bantock (1971), “Towards a theory of Popular Education”, *Times Educational Supplement*, 12 y 19 de marzo de 1971.

<sup>2</sup> J. S. Bruner (1966), *The process of Education*, Cambridge Mass., Harvard University Press.



estudiantes saben y pueden hacer antes de empezar un curso, su propio compromiso con el aprendizaje y el rendimiento y la calidad de la enseñanza que reciben. De acuerdo con esto el rendimiento de los alumnos mejoraría si se asegurase que las unidades de trabajo están relacionadas con, y son, la continuación de lo que han aprendido hasta entonces; si se pudiera estimular a los alumnos a adoptar una actitud positiva ante su trabajo y a creer que pueden tener éxito; y si los métodos de enseñanza e implicaran la configuración clara de las capacidades que se están enseñando, con medidas para la solución de las dudas dentro del propio programa, para que pudieran corregirse rápidamente los errores y los malentendidos y no dieran lugar a posteriores equivocaciones.

La adopción de estos principios del aprendizaje del dominio podrían dar lugar a un enfoque para el problema de la diferenciación diferente del que se ha comentado anteriormente. Implicaría establecer claramente y en cada área del currículum las habilidades y aptitudes que se exigen, y proporcionar las experiencias de aprendizaje adecuadas y con su propio sistema de aclaración de dudas y problemas, para que los alumnos alcancen los objetivos en cada área. Es decir, aunque todos los alumnos trabajarían para conseguir los mismos objetivos del currículum, no trabajarían todos al mismo ritmo ni tendrían todos los mismos programas, aunque sólo fuera porque algunos necesitarían más ayuda para aclarar y corregir sus dudas que otros. Para los partidarios del aprendizaje del dominio, no hay necesidad, por tanto, de elaborar programas de estudio distintos y paralelos para alumnos considerados como brillantes, para los no tan brillantes y para los lentos. La forma de solucionar el problema de un currículum básico es señalar en cada área del núcleo de asignaturas comunes las habilidades y conocimientos que *todos* los alumnos deben aprender, y proporcionar ayuda a aquellos que puedan necesitarlo y cuando lo necesiten. Una vez que los alumnos han pasado los requisitos del núcleo de asignaturas comunes, entonces pueden seguir estudiando en las áreas que quieran, después de haber demostrado que dominan las materias del núcleo de asignaturas comunes. Por lo tanto, el enfoque del aprendizaje del dominio ofrece una respuesta desafiante a los que se oponen al currículum básico por creer que tal currículum no podría dar cuenta de las diferencias de aptitud entre los alumnos. El aprendizaje del dominio tampoco implica que los niveles de aptitud se deban poner excesivamente bajos. Por el contrario, todo el enfoque rechaza la creencia convencional de que los alumnos tienen un techo intelectual o académico más allá del cual no pueden pasar nunca. Adopta, en conjunto, un punto de vista más optimista sobre la posibilidad de educar a los alumnos, sugiere el establecimiento de un conjunto de objetivos bastante ambicioso para el currículum básico y ofrece los medios para que todos los alumnos alcancen el nivel exigido. Por otro lado, no obliga a todos los alumnos a atravesar el mismo terreno a la misma velocidad.

Antes de dejar la tesis nº 2, queda una observación por hacer. Las críticas a un programa central intentan a menudo desacreditarlo aduciendo que supondría la agrupación de alumnos de diferentes aptitudes (agrupaciones flexibles) una tarea que muchos profesores considerarían extremadamente absorbente. Pero el currículum básico no requiere tal cosa. Si bien es cierto que “la agrupación de alumnos de diferentes aptitudes” cuando se da con la “enseñanza para diferentes aptitudes”, en la que se toman las medidas necesarias en cuanto a recursos y organización en las aulas, para que los alumnos puedan trabajar a su propio ritmo, puede constituir un contexto totalmente apropiado para poner en marcha un currículum básico. Sin embargo, la introducción de un currículum básico no requiere esta forma de agrupación de los alumnos.

En resumen, se ha examinado la idea de un currículum marco nacional en relación a la necesidad de diferenciación en el currículum. Las dos versiones de la tesis han mostrado ser perfectamente compatibles con un currículum básico y, lejos de invalidar tal currículum, proporciona indirectamente una justificación para dicho currículum.

### **Tesis nº 3: La imposibilidad de un consenso**

La introducción de un currículum básico nacional daría por supuesto que ciertas actividades y áreas de conocimiento son más importantes que otras. La tesis nº 3 cuestiona tal inferencia, afirmando que no se puede llegar a un acuerdo en ese tema. Desde este punto de vista, no existe el conocimiento objetivo; por el contrario, todo el conocimiento está “construido socialmente”, en el sentido de que refleja los valores de determinadas personas y determinadas condiciones sociales. En esta tesis se presta atención a la forma en que durante años se han estudiado diferentes interpretaciones del conocimiento, e incluso académicos con la misma tradición de investigación intelectual han aceptado sistemas lógicos completamente diferentes. En cualquier momento, el contexto del currículum escolar mostrará lo que es aceptable convencionalmente y lo que consideran los grupos socialmente influyentes y poderosos que se debe saber. De esta forma, el grupo dominante podrá ejercer una influencia de control muy fuerte, aunque para los que aspiran al conocimiento

el currículum público tendrá que adecuarse al conjunto de normas y niveles de rendimiento fijados por las autoridades. Puesto que lo que se considera sobre qué debe saberse y qué es “buena” literatura o “buena” filosofía puede variar entre un grupo de académicos y otro, el currículum no puede aspirar a ningún tipo de validez objetiva; más bien refleja las preferencias institucionalizadas, si no los prejuicios, de los que ostentan el poder. Por tanto, no hay absolutos respecto al currículum; todo es relativo, y el currículum representa una selección del conjunto de conocimientos, el cual está obligado a ser arbitrario.

La misma arbitrariedad se observa en la división del conocimiento y en la forma de obtenerlo. Se supone que la división del conocimiento en diferentes materias representa las líneas de demarcación establecidas por los académicos para preservar su territorio y para proteger sus intereses creados. Al mismo tiempo, también se consideran dudosas nociones tales como la racionalidad, el respeto por la evidencia, el argumento lógico, los valores que tradicionalmente se consideran los puntales de cualquier investigación intelectual seria, ya que estos valores considerados, en sí mismos, socialmente construidos: sólo reflejan la forma en que ciertos grupos influyentes de académicos perciben su trabajo y no pueden pretender ser las condiciones inevitables y esenciales de la actividad académica.

Esta consideración del conocimiento como algo relativo va acompañada de la consideración de la adquisición del conocimiento como una tarea totalmente subjetiva. Puesto que se cree que el conocimiento no tiene una existencia objetiva e independiente del conocedor, se ve la adquisición del conocimiento, no como

una absorción pasiva de los constructos usados y acumulados por otros, o como la iniciación progresiva y sistemática en áreas estructuradas de actividad disciplinada, sino como un proceso individual de dar significado a la interacción activa con el mundo. Así, por ejemplo, un defensor de la educación libre insiste en que “cada niño es un productor de significados autoactivado, un agente activo en su propio proceso de aprendizaje... un individuo que confía en sí mismo, independiente, que se realiza a sí mismo”; por otra parte, no hay un “cuerpo de conocimiento indispensable en sí mismo y que todos los niños debieran saber lo que dos niños tienen en sus cabezas como ‘silla’ o ‘tía’ o ‘negro’ no sería nunca absolutamente idéntico”.<sup>3</sup>

En este tipo de escritos, la relatividad del conocimiento y la subjetividad de la adquisición de tal conocimiento se refuerzan entre sí: en realidad, en un mundo en el que el conocimiento y los intentos por adquirirlo son sólo formas arbitrarias de conducta convencional, la percepción de los estudiantes sobre lo que tiene valor debe ser tan válida como cualquier otra. Aparentemente, la tesis nº 3 es totalmente irreconciliable con la justificación de un núcleo de estudios obligatorios. Si un currículum no es mejor que cualquier otro, el currículum básico tiene forzosamente que interpretarse como una imposición arbitraria. No podría haber una forma más directa de desafiar la idea de un marco de actividades, importantes desde el punto de vista educativo, que deban estudiar todos los alumnos. Mary Warnock es una de las que han aclarado los riesgos de la tesis nº 3.

Si no se suprime el relativismo progresivo, me parece que los especialistas en pedagogía pueden, del mismo modo, desistir de su empresa. No sólo en teoría sino también en la práctica, el relativismo tiende a socavar la confianza de los que desarrollan el currículum y de los profesores; y con razón. Puesto que, según esta teoría, la confianza en su propio currículum no sería otra cosa sino un signo de dogmatismo.<sup>4</sup>

¿Se puede hacer frente al desafío del “relativismo progresivo”?

Existen varios argumentos contrarios a la postura expresada en la tesis nº 3. En primer lugar, si esta tesis es correcta en su postura relativista, de que estamos ante varias perspectivas diferentes de la verdad y la realidad, siendo todas ellas igualmente válidas y sin que ninguna de ellas reclame nuestra lealtad, y si realmente no es posible demostrar de forma concluyente que una postura es superior a otra, ¿por qué, entonces, debería tomarse esta tesis en serio? Puesto que la tesis rechaza la posibilidad de la verdad objetiva, la propia tesis relativista no puede aspirar a esa condición y por lo tanto no merece que se le preste atención. Con otras palabras, el relativismo es una actitud que se contradice a sí misma y que presenta cierta incoherencia desde el punto de vista lógico: sus partidarios pueden imaginarse a sí mismos en algún lugar del árbol del conocimiento serrando con decisión la rama que les sostiene.

El segundo argumento en contra está relacionado con la afirmación de que las áreas de conocimiento y las formas de aprendizaje disciplinado son arbitrarios. Esta crítica procede de la opinión de que lo que se

<sup>3</sup> Citado en Diane Ravitch (1983), *The Troubles Crusade*, Nueva York, Basic Books.

<sup>4</sup> Mary Warnock (1977), *Schools of Thought*, Londres, Faber and Faber.

considera conocimiento y los medios de avanzar en el conocimiento reflejan únicamente las preferencias de grupos de académicos especialmente influyentes y, por lo tanto, estaría lejos de pretender ser objetivo. Es obvio que las diversas tradiciones de investigación intelectual y de otro tipo están, naturalmente, hechas por el hombre, en el sentido de que han sido desarrolladas por individuos y son el resultado de la vida social. Reconocer eso, sin embargo, no significa reconocer que estas áreas de conocimiento sean arbitrarias. Por el contrario, estas tradiciones de investigación y de pensamiento se rigen por unas normas: han desarrollado en su seno procedimientos y técnicas de análisis para distinguir entre lo que es cierto y lo que es falso. Y lo que es más, su conducta característica requiere un compromiso con la racionalidad, con el respeto por la evidencia, con la imparcialidad y con la verdad. La opinión de que estos valores son en sí mismos meras convenciones sociales no reconoce que la actividad intelectual, y otras formas de actividad disciplinada, simplemente, no se puede llevar a cabo sin acuerdo y compromiso con estos valores. En realidad, los partidarios de la tesis nº 3 tienen que tener un compromiso con tales valores si es que quieren presentar una alternativa que tenga algún sentido, ya que éstos son los valores que sirven de base para cualquier tesis que merezca ser tomada en cuenta con seriedad. Nunca se subraya suficientemente que las cuestiones básicas sobre qué se considera conocimiento, verdad y racionalidad no deben determinarse según los puntos de vista de ningún grupo determinado, como los profesores o los académicos. Estas cuestiones no se resuelven apelando a este tipo de autoridad: se resuelven con un análisis de la información adecuada. Precisamente, este tipo de procedimientos de análisis socialmente determinado constituye el origen de la objetividad del conocimiento.

En tercer lugar, el hecho de que se hayan producido, a lo largo del tiempo, cambios de perspectiva, incluso de carácter fundamental, no se puede tomar como evidencia de la relatividad del conocimiento. Como ya se ha indicado, existen procedimientos de carácter social para determinar si se ha establecido lo que será el cuerpo de conocimiento o no. En cualquier momento, la actividad en cualquiera de las áreas de conocimiento puede implicar la comprobación de nuevas hipótesis y la búsqueda de explicaciones más elaboradas de la condición social, humana y física. En este sentido, todo conocimiento es provisional. Pero el hecho de que las verdades establecidas en este momento puedan dar un giro completo debido a nuevas investigaciones no demuestra que todas las explicaciones sean igualmente posibles y tengan el mismo valor y que no deba preferirse una a otra. Evidentemente, no todas las explicaciones y teorías son posibles: sólo son objetivas las explicaciones que responden a ciertos criterios sociales y objetivos. El hecho de que estos criterios puedan variar y evolucionar en el tiempo no debilita su objetividad en ningún sentido.

Finalmente, la visión de la adquisición del conocimiento de la tesis nº 3 está abierta a serias críticas. Los diversos campos del conocimiento no son bloques de contenido inalterables: constituyen áreas de actividad disciplinada e investigación intelectual, artística y de todo tipo. Dedicarse a ellas significa desarrollar la capacidad para juzgar lo que es la evidencia adecuada para determinadas cuestiones, más que aceptar simplemente, y sin sentido crítico, lo que ciertas autoridades afirman al respecto. Esta concepción del proceso de adquisición del conocimiento es completamente opuesta a la idea de que en el proceso de aprendizaje un individuo impone su propio significado a las circunstancias y experiencias de la vida. Este punto de vista idiosincrático, que mantiene la tesis nº 3, no tiene en cuenta que el desarrollo humano no es una empresa individual: es una cuestión de heredar una tradición de significados compartidos y conocimientos sociales. Los niños no están en posición de imponer sus propias categorías a la vida y a la experiencia, puesto que las categorías con las que se expresan estos significados están encerradas en el propio lenguaje que están aprendiendo. Si no fuera así, los niños estarían encerrados en un mundo privado sin poder comunicarse con otros. Naturalmente, cada uno de nosotros puede mantener un mundo rico en sentimientos subjetivos e interpretaciones de la propia experiencia personal, pero eso no significa que al intentar conocer algo podamos evitar la obligación de presentar evidencia apropiada. Conocer, por tanto, no es simplemente un asunto de juicios subjetivos: es ser capaz de una forma de descubrimiento humano que se rige por criterios sociales, y es la existencia de tales criterios sociales y consensuados lo que posibilita el conocimiento objetivo.

Se afirmaba que la tesis nº 3 constituía una amenaza importante para la noción de un currículo básico nacional. Si el cuerpo del conocimiento era simplemente el reflejo de las preferencias y los valores de los grupos dominantes y carecía de cualquier tipo de validez objetiva, ¿qué justificación podría haber para elevar ciertas áreas del conocimiento al status de materias escolares obligatorias para todos? Sea como sea, se han presentado argumentos que demuestran que esta tesis no se sostiene y que es incoherente desde el punto de vista lógico. Sin embargo, estos argumentos, aunque válidos, no cambian el hecho de que existen filosofías educativas y de vida generalmente diferentes y opuestas. Ante tales discrepancias, ¿cómo se puede determinar un currículo básico? La institución de un currículo básico nacional requiere un grado de

consenso en cuanto a los objetivos y al currículum. ¿Es posible dicho consenso? ¿O el currículum básico es imposible dada la existencia de convicciones diferentes y muy arraigadas? Existen varias formas de responder a esta línea de crítica.

En primer lugar, sostener que las discrepancias son tan importantes que cualquier núcleo de asignaturas sería forzosamente arbitrario sería una receta para la inercia o la anarquía. Desde este punto de vista, *cualquier* currículum, ya sea desarrollado por un cuerpo nacional, una autoridad local, o por los profesores de una escuela, es necesariamente la expresión de los valores de alguien y es también necesariamente origen de discrepancias; y cualquier intento de imponer tal currículum se interpretará forzosamente como una manifestación inexcusable de poder arbitrario. ¿Debe permitirse a las escuelas y por tanto a los alumnos hacer lo que quieran, en ausencia de objetivos y currícula aceptados socialmente? Pero, ¿cómo puede defenderse esta actitud? Naturalmente, es tan arbitraria como cualquier otra. Por tanto, los argumentos que están en contra de un currículum básico, pretextando que no es posible llegar a un acuerdo, conducen a un callejón sin salida.

En segundo lugar, la existencia de fuertes discrepancias en cuanto a la educación no implica que todos los puntos de vista sean igualmente sostenibles. Los puntos de vista no son válidos simplemente porque se mantengan con sinceridad. Por otra parte, como ya se indicó en el debate sobre la relatividad del conocimiento, existen formas sociales y objetivas de discriminar entre criterios y determinar cuál se sostiene y cuál no. Por tanto, sería un error suponer que no era posible llegar a un acuerdo con respecto al currículum básico por la falta de medios para establecer objetivamente si un determinado candidato para el currículum básico era realmente defendible. Ya ha quedado claro que sí existen esos medios.

Por último, las filosofías opuestas sobre la vida y las discrepancias en cuanto a los valores fundamentales no excluyen la posibilidad de alcanzar un acuerdo sobre los objetivos del currículum. Por una parte, la controversia general puede estar ocultando áreas de acuerdo muy amplios. Por otra parte, quizá muchas de estas discrepancias sean reconciliables. Por ejemplo, hay algunos que insisten en que el currículum debería conseguir alumnos preparados para cubrir las demandas de un puesto de trabajo; ya que según ellos, la prosperidad y la productividad económica del país es lo más importante. Otros, que creen que vamos hacia lo que se ha llamado una sociedad postindustrial, o que están preocupados por el creciente desempleo, opinan que los alumnos deberían ser animados a adquirir una serie de habilidades e intereses que poner en marcha, en su, cada vez mayor, tiempo libre. Tales diferencias están lejos de ser irreconciliables. ¿Qué puede impedir que los partidarios de tales perspectivas estén de acuerdo en que un currículum básico debe intentar conseguir ambos objetivos y, al mismo tiempo, preparar a los alumnos con las estrategias para discriminar entre los estilos de vida que subyacen a cada una de estas perspectivas? Lo que indica este argumento es que desde luego pueden existir muchos puntos comunes entre los partidarios de diferentes puntos de vista educativos y filosóficos. Con debates pacientes, análisis, consultas y negociaciones, es posible que los puntos de acuerdo sean más de lo que a veces se ha supuesto, los suficientes para sustentar un currículum básico nacional. Desde luego, la experiencia en otros países, incluso al norte de nuestra frontera, donde se han introducido currícula básicos nacionales, sugiere que el consenso es posible y que el pesimismo y la inercia pueden no ser las respuestas más apropiadas ante la existencia de discrepancias.

#### **Tesis nº 4: El pluralismo cultural**

Una de las demandas que más se repite en las discusiones actuales sobre educación es la petición de una educación multicultural, tanto en la adaptación como en el enfoque, que tenga en cuenta el hecho de que nuestra sociedad es una sociedad pluralista caracterizada por una diversidad cultural. Un requisito imprescindible sería que el currículum debería reflejar la imposibilidad manifiesta para la existencia de un currículum básico para todos los alumnos en general, dada la diversidad cultural y el pluralismo existente dentro de las escalas de valores de cada cultura.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿puede un currículum básico acomodarse a lo que se supone que es el significado del pluralismo cultural?

En este contexto, existen varias características del pluralismo cultural que merecen destacarse. En primer lugar, es muy normal hacer referencia a la clase de sociedad en la que el poder está descentralizado antes que a aquellas en las que el poder se concentra excesivamente en una administración central. Las primeras describen sociedades en las que existe una proliferación de grupos intermedios de especial interés; la gente que forma dichos grupos suele tener un programa de gran envergadura que les permite controlar sus propios asuntos y, a la vez, influir en la configuración de la política social general. Esta forma democrática de intensa participación es vista como una vía para prevenir: la concentración excesiva de poder, el

establecimiento rígido de dos clases —los gobernantes y los gobernados— y la aparición de formas de control totalitario así como de políticas ortodoxas.

Además estos grupos crean oportunidades, en su propio grupo cultural o en otros grupos, para decidir cómo deben regirse sus vidas, asegurándose de esta forma su propia responsabilidad personal, tanto en el sistema como en sus resultados.

En segundo lugar, el pluralismo cultural implica una sociedad la cual, lejos de ser monolíticamente uniforme, consiste en una variedad de diferentes subculturas y grupos con su étnica, religión, lengua o identidad cultural característica. Está ampliamente aceptado, que debido al despertar de las masivas migraciones e inmigraciones de gente por razones industriales o de otro tipo, la mayoría de las sociedades consisten en numerosos grupos representativos de diferentes ámbitos nacionales y culturales. Estos grupos minoritarios tienen derecho a mantener, y de hecho mantienen, su forma de vida y a realizar las adaptaciones educativas u otras adaptaciones que les permitan continuar sus tradiciones culturales. Desde luego, estos subgrupos étnicos, religiosos o lingüísticos no constituyen la única minoría significativa dentro de una población. La propia cultura “anfitriona” está lejos de ser una cultura homogénea, consiste más bien en un amplio surtido de subgrupos los cuales proceden, por ejemplo, de su fidelidad a una determinada localidad geográfica, a un deporte o pasatiempo, a formar parte de un grupo religioso o a poseer una ocupación en común. La amplia gama de subculturas que constituyen una sociedad son la fuente de riqueza y una inyección de vitalidad en la vida social de dicha sociedad. Su protección se considera esencial para conservar la calidad de vida y aliviar los efectos que produce la cultura de masas y el consumismo. Además, la coexistencia de estos diferentes grupos y sus diversas tradiciones, vinculados de alguna manera, les puede enriquecer mutuamente y crear así una cultura común más realzada y revitalizada.

En tercer lugar, la diversidad social creada por la existencia de una diversidad de subgrupos y subculturas está reforzada por la existencia de una multiplicidad de estilos de vida. El hecho de viajar al extranjero y exponerse a patrones de conducta diferentes ha producido la aparición de estos estilos de vida; otros motivos que han dado el mismo resultado han sido: la movilización de la población; la predominante falta de conciencia de las características de la “buena vida” y por la asombrosa variedad de conductas y actitudes comunicadas a través de los medios de comunicación. Más aún, constituyen una erosión progresiva de las normas genéricas de conducta, con el resultado de que las expectativas sociales en relación a los roles masculino y femenino son mucho menos rígidos y restrictivos, si es que no han desaparecido en su totalidad. El efecto combinado de todas estas evoluciones es que los individuos se enfrentan ahora a una variedad casi ilimitada de modelos de conducta y estilos de vida.

Finalmente, el pluralismo cultural implica un compromiso hacia unos valores los cuales garantizan la perpetuación de la diversidad —la libertad de asociación, libertad de lengua, libertad de elección u tolerancia—. Estos valores, cuando se combinan con las otras características del mencionado pluralismo cultural, crean las condiciones bajo las que pueda prosperar la diversidad cultural. Los individuos, liberados de la influencia restrictiva de la tradición, de las iglesias, de las escuelas, incluso de la vida familiar, pueden elegir dentro de la mezcla un tanto confusa de estilos de vida, y los grupos sociales saben que por muy excéntrica que sea la tradición que representen, su excentricismo se tolerará y será protegido. Visto todo esto, el pluralismo cultural parecería excluir un currículum básico de índole nacional. La institución de un currículum parecido parecería chocar con la idea de que el poder estaría descentralizado y que a las escuelas se les debería permitir trazar su propia salvaguardia educativa. Un currículum básico debe, además, considerarse como una forma de imperialismo cultural, y como una ofensa a la “libertad de creencias”. Los partidarios de esta tesis deben sostener, además, que al institucionalizar un currículum básico sobre lo esencial a aprender por todos los alumnos, se invoca la formación de una teoría de la educación (el crisol de una teoría de educación), el proceso a través del cual las sucesivas oleadas de inmigrantes a los Estados Unidos serían “americanizados” por una escolaridad común. Tal enfoque, lejos de celebrar la diversidad humana y cultural, lo que supondría un impulso a la educación multicultural, parece, en cambio, estar diseñado para asegurar la eliminación de dichas diferencias. ¿Son tan irreconciliables, por una parte, las demandas en nombre del pluralismo cultural y, por otra, el currículum básico?

Para contestar esta cuestión, es necesario examinar primero, con más detalle, los valores inherentes en el pluralismo cultural. Un análisis parecido ha sido iniciado por Crittenden.<sup>5</sup> Una de las características más significativas de este análisis es la conclusión de que el pluralismo cultural no implica la instauración, dentro de la cultura “anfitriona”, de una variedad de grupos étnicos diferentes preocupados constantemente

---

<sup>5</sup> Crittenden (1982), *Cultural Pluralism and the Common Curriculum*, Melbourne, Melbourne University Press.

por mantener y preservar la forma de vida de su país de origen, por conservar su independencia de la cultura “anfitriona”, resueltos a hacer valer su exclusividad. Esto es, el pluralismo cultural presupone que los grupos minoritarios, étnicos o de otro tipo, son parte de una sociedad coherente, que participan en la forma de vida sin formar, simplemente, una colección de “ghettos” culturales. Esto implica compartir un lenguaje común, aceptar un marco legal común, y dar un consentimiento racional al orden político común y a la moralidad social básica, sin la cual la sociedad no existiría. Estos, aunque discutibles, son requisitos necesarios para el mantenimiento de cualquier clase de vida social. Una sociedad pluralista requiere, además, el compromiso con una amplia gama de valores —autonomía, tolerancia, racionalidad, respeto por las personas, no utilizar métodos violentos de persuasión, justicia, libertad de lengua y mucho más. De todos ellos, Crittenden otorga un énfasis particular a la racionalidad. Postula una sociedad en la cual existan criterios públicos para discriminar entre valores y estilos de vida; en la que haya un compromiso dirigido a un escrutinio crítico de las prácticas sociales existentes, para que se den las condiciones necesarias para el establecimiento y crecimiento de los estilos de vida.

Además, sin este compromiso crítico, Crittenden afirma que el pluralismo no podría sobrevivir. Si, como parece, el pluralismo cultural descansa sobre ciertos valores y acuerdos necesarios para mantener la sociedad pluralista, hay una razón para establecer un currículo básico sobre lo que deben aprender los alumnos que, además, les preparará para vivir en tal sociedad.

El currículo básico, que contiene los aprendizajes esenciales identificados por Crittenden, se amplía incluyendo los siguientes aspectos:

a) “el desarrollo de un acuerdo adecuado, de los principios de la moral social básica y los criterios de los que depende el pluralismo”;

b) “la introducción de, por lo menos, las mismas características del sistema político, legal y económico, con las que viven los miembros de la sociedad”. El estudio del sistema económico supone la inclusión de los patrones del control gubernamental y privado, la forma en la cual se distribuyen los ingresos y otros bienes, las líneas de acceso a distintas formas de empleo, los sindicatos, etc.

c) “la adquisición de las habilidades para hablar, leer y escribir inglés como lenguaje común. No se busca, simplemente, desarrollar esas habilidades como un código de comunicación básico, sino también como un medio para expresar aspectos de la vida en la cual todos participan como miembros de la misma sociedad y como contribuyentes en el desarrollo de su cultura característica”.

d) el desarrollo de la racionalidad y las habilidades y conocimientos concretos, necesarios para la discusión racional de los problemas socialmente controvertidos y para detectar las diferentes formas de política no-racional y de persuasión comercial... incluyendo “las habilidades y actitudes necesarias para el análisis racional y la discusión de los problemas en los que los miembros de una sociedad pluralista pueden no estar de acuerdo”.

Crittenden deja claro que tal currículo básico constituiría el requisito mínimo para preparar a los alumnos para la vida en una sociedad culturalmente pluralista. Por tanto, la tesis n° 4, lejos de demostrar lo insostenible que resultaba establecer un currículo básico, depende, realmente, para su validez, justamente de la existencia de tal tipo de currículo básico.

## Tesis nº 5: La descentralización de poder

Los que se oponen a un currículum básico de índole nacional, con frecuencia basan sus argumentos en la afirmación siguiente: las decisiones sobre el currículum deberían hacerse de forma local y no nacional. En defensa de esta pretensión, se recurre a la existencia de una posición legal. Se mantiene que, mientras el ministerio tiene la responsabilidad general de “promover la educación de la gente” y “asegurar la ejecución efectiva de la política nacional, por parte de las autoridades locales y bajo su control y dirección, proporcionando los medios adecuados para un servicio educativo variado y extenso en todas las áreas”, no obstante, existe una legislación que protege los derechos de las autoridades educativas locales, en los temas de currículum: se insiste en que “la instrucción secular que se da a los alumnos, estará bajo el control de las autoridades educativas locales”, y que éstas “determinarían el carácter general de la escuela así como su lugar dentro del sistema educativo local”. Más aún, los directores de las escuelas “tienen la dirección general tanto del manejo como del currículum de la escuela”. Desde luego, la existencia de esta posición legal, lógicamente, no es obligatoria en ningún sentido: es modificable si, a la luz de la experiencia, dicha existencia resulta ser impracticable o insatisfactoria. Por tanto, ¿existen razones para defender la existencia de una posición legal que deje claramente el control del currículum en manos de las autoridades locales de educación?

Los defensores de esta postura, en la misma línea de los partidarios del pluralismo cultural, mantienen que en una democracia sana debería haber una descentralización considerable en la toma de decisiones. Reclaman el derecho de los grupos locales y de otros grupos, a tomar decisiones en temas que afecten profundamente sus vidas. Mantienen, además, que los convenios educativos están mejor elaborados cuando se realizan localmente, por gente con un conocimiento personal de las condiciones locales, de las oportunidades de empleo, de la geografía distintiva y de otras características de un área, de las necesidades de la industria y el comercio, además de las necesidades de las familias y de sus niños. Entre todos los grupos que piensan que tienen un papel importante que jugar en estos temas, las autoridades locales y la escuela son, por así decirlo, los “padres” de todos los demás grupos. Su derecho a opinar en la educación de sus niños, se contempla en la legislación y en el Informe Taylor<sup>6</sup> donde se dice que en la puesta en marcha de las escuelas se necesita, tanto en la toma de decisiones como en el control del currículum, del apoyo de los padres y de los “legos”. El arquetipo básico para el control local es que un programa nacional confeccionado por burócratas anónimos en Whitehall o donde fuese, no podría reflejar, en cierto modo, las necesidades locales, del barrio y de la vida comunitaria tal y como lo haría un currículum realizado por gente de la comunidad. Un currículum confeccionado de esta forma es más sensible: puede ser adaptado, de forma rápida y fácil, para acomodarlo a los rápidos e inesperados cambios que se dan en las condiciones locales, al igual que un barco pequeño puede cambiar de dirección más fácil y velozmente que un gran petrolero. Además, las autoridades locales de educación organizan, dirigen y abastecen las escuelas y, en consecuencia, están obligadas a ser responsables de la clase de educación que se imparte en la escuela. ¿Cómo se puede llevar a cabo un currículum si los recursos disponibles son insuficientes para mantenerlo? Bill Gatherer, Consejero Jefe de la Región de Lothian, defiende esta posición en los siguientes términos:

Por supuesto, uno debe mantener el argumento de que en un estado democrático la política educativa estaría basada en los recursos de la autoridad y que la autoridad educativa es la mayor fuente de autoridad. Pero eso conduce a controversias sobre la naturaleza de la autoridad y su legitimación.

No obstante, sostengo que las políticas deberían estar fundamentadas en los recursos de la provisión económica, de esta forma, se podrían regular nuestras aspiraciones, haciéndolas parejas a nuestras capacidades fácticas. Esto no es una afirmación materialista: en cualquier etapa del proceso hacia el estado ideal sobre este tema, es necesario conocer qué punto podemos alcanzar realmente y cómo pueden utilizarse mejor los recursos disponibles. Esto es un argumento pragmático para una política más efectiva a nivel local, y mantengo que la política educativa sobre formación debe incluir la elaboración de un currículum.<sup>7</sup>

La tesis nº 5 insiste en que el control del currículum debería estar ejercido en el nivel local, y es en ese nivel donde puede identificarse lo que necesita un currículum, tanto a nivel de recursos disponibles

---

<sup>6</sup> Informe Taylor, Department of Education and science / Wlsh Office (1977), *A New Partnership for our schools*, Londres, HMSO.

<sup>7</sup> W. Gatherer (1984), “The Boss's Job”, Times Educational Supplement Scotland, 25 de mayo de 1984.

como de apoyo necesarios para asegurar que estas necesidades son las apropiadas para formar un surtido amplio e integrado de servicios públicos. O dicho de forma más directa: ¿cómo puede el Ministerio ejercer un control similar sobre el currículum cuando le falta la información detallada requerida por el planteamiento de un currículum efectivo, sobre todo, cuando no toma parte en las escuelas, no nombra a los profesores ni pone a su disposición los recursos necesarios?

La justificación final para la tesis n° 5 se refiere al miedo, profundamente arraigado, que produce el pensar que el control central del currículum podría caer en un adoctrinamiento político, en el suministro del conocimiento aprobado estatalmente y en la formación de alumnos de acuerdo a lo especificado oficialmente. El control central del currículum contiene el presagio del fin de la libertad y el comienzo del totalitarismo. Geoffrey Caston, antiguo secretario adjunto de las Juntas escolares, expresa este miedo, defendiendo el pluralismo o “la dispersión de poder en la educación”. Escribe:

La educación es un área de actividad social en la cual la concentración de poder puede dañar profundamente a la gente joven. Después de todo, ellos son habitantes forzosos de los colegios y, en un sentido real, son sus prisioneros. Tal y como piensa la sociedad, este encarcelamiento no se ve como punitivo sino como algo beneficioso. Sin embargo, incluye el ejercicio del poder sobre ellos; es una fuerte intervención en su desarrollo personal. Se les puede dañar por un mal uso de poder, así como formarlos de acuerdo con la imagen del estado, o, por decirlo de forma menos fuerte, tratarlos como meros instrumentos de alguna política sobre mano de obra nacional, antes que como individuos con capacidad de autodeterminación.<sup>8</sup>

Mientras se aducen estos y otros argumentos por la defensa del control local y el mantenimiento de la democracia local en los temas del currículum, la evidencia de que se dispone sugiere que ese poder no se utiliza de forma tan frecuente. La evidencia presentada por el Comité Taylor y las respuestas dadas por las autoridades locales a la circular gubernamental 14.77, demuestra con bastante claridad que las autoridades locales de educación están satisfechas de poder legar las decisiones sobre temas de currículum a las escuelas. Gatherer, en el artículo reseñado observa con pesimismo el panorama escocés: “Las autoridades locales de Escocia no tienen un *status* genuino en la puesta en marcha del currículum y así se encuentran entre, por un lado, el poder unitario del SED (Departamento Escocés de Educación) y, por otro lado, el poder caótico de aislados directores. Sin embargo, esta evidencia no debilita la verdad que encierra la tesis n° 5: el control del currículum no *debería* concentrarse en el poder central. ¿Puede un currículum de índole nacional acomodarse a las demandas de descentralización en la toma de decisiones del currículum?

En primer lugar, tiene que admitirse que los derechos de las autoridades locales en los temas del currículum no pueden ser nunca considerados como absolutos: sus derechos deben estar limitados por las consideraciones que provienen de los intereses nacionales. Por ejemplo, estaría en contra de los intereses nacionales si como política obligada se estructurara un currículum de las LEAs de tal forma que afectara gravemente las oportunidades de los alumnos para el acceso a una educación más elevada, o llevara a unas marcadas discrepancias entre una LEA y otras, en la estipulación del currículum o si fuera oficialmente sancionada por un LEA una política de currículum descaradamente racista o sexista. Si se acepta ese argumento, si se está de acuerdo con la demanda de que una democracia local no es absoluta sino que está supeditada al interés nacional que predomine, sea quien sea el que tenga la responsabilidad de protegerla, entonces, es evidente el camino para la reconciliación entre la tesis n° 5 y el currículum nacional básico es evidente. Existen varias vías en las que se puede efectuar esta reconciliación .

Primera, podría admitirse que todos los argumentos aducidos para apoyar la democracia local y el control local fueran válidos. Desde luego, las autoridades locales están bien situadas para determinar las necesidades locales, ser sensibles a las peticiones locales y, en efecto, controlar la estipulación del currículum por medio del control de recursos. Podrían protegerse todos estos derechos, si esto se incluyera dentro de un enfoque del currículum en el cual se asegurase que cada alumno recibiera una educación adecuada en las áreas de aprendizaje consideradas como esenciales. Sería necesario determinar los elementos reales de cada una de las áreas solicitadas, recayendo su responsabilidad en las autoridades locales y su personal. Obviamente, una LEA elegiría los elementos del currículum por unos caminos que se adaptarían a las condiciones locales y tendría en cuenta los recursos disponibles de forma más directa.

---

<sup>8</sup> G. Caston (1971), “The Schools Council in Context”, *Journal of Curriculum Studies* Vol. III, n° 1, mayo de 1971, págs. 50-64.



La segunda vía de reconciliación de los propósitos de una democracia local con un currículum nacional básico admitiría muchos puntos de la tesis nº 5. Debe postularse que lo que se estaba determinando de forma nacional no era un currículum total, sino sólo lo básico y central de un currículum. Los requisitos nacionales deben ser equivalentes a la mitad del programa total de los alumnos, y el resto estaría determinado por la LEA o el nivel escolar. Probablemente, en estas circunstancias, una LEA explotaría el área opcional del plan de estudios de la forma que considerara más conveniente: buscaría asegurarse que la totalidad de las condiciones locales se reflejaran en el currículum, al igual que los intereses de sus alumnos.

El tercer enfoque de reconciliación es más generoso ya que pueden combinarse características de los dos anteriores. Debería mantenerse que lo que se estaba solicitando a nivel nacional no era un currículum completo, ni que éste estuviera claramente definido y especificado en sus puntos básicos; más bien, lo que las LEAs esperarían adquirir sería el marco del currículum básico, el perfil de las áreas clave que representarían a todos los alumnos en el currículum. Esto proveería a las mismas LEAs de un desarrollo detallado de lo que se prefiere tratar en cada una de las áreas básicas. Esta clase de acuerdo tiene poco que ver con el conocimiento prescrito por el estado y con llenar las cabezas de los alumnos de ideologías políticas ortodoxas.

Finalmente, deberían solventarse las preocupaciones que se revelan en la tesis nº 5, con la seguridad de que al final nada estaría decidido de forma nacional, ni siquiera en un sentido amplio, hasta que hubiera una consulta con las LEAs y su personal, para asegurar que el marco básico reflejara un consenso tan amplio como fuera posible. Desde luego, un currículum básico ideado de esta manera, tropezaría con la objeción central de la tesis nº 5. Representa, en efecto, la clase de asociación entre la administración central y la autoridad local de educación articulada, aunque ambiguamente en algunos artículos, en la actual legislación, y a la que están aparentemente sometidos los sucesivos Ministerios, tanto del norte como del sur. Sus iniciativas pueden interpretarse como intentos de asegurar que tanto las agencias nacionales como las locales acepten las responsabilidades que implican una asociación para el control del currículum.

## **Tesis n. 6: La autonomía profesional de los profesores**

La tesis nº 6 tiene características en común con la tesis nº 5: critica fuertemente a los movimientos que intentan situar el control del currículum en el poder central y se hace eco de la demanda, en un clima de participación, de la inclusión de lo local en la toma de decisiones del currículum. En la tesis nº 6, además, se considera imperativo la inclusión de los profesores en estos temas. Los profesores, como profesionales que son, están considerados como los mejores expertos. El tema del currículum se considera su *materia*. Tienen la experiencia de trabajar con los alumnos y planear las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta las diversas necesidades educativas de los alumnos; son por entrenamiento y cualificación el único grupo profesional que tiene competencia para decidir en temas del currículum; y, más aún, tienen que hacer efectiva cualquier política que surja sobre el currículum, de ellos dependería la responsabilidad de determinarlo. Además, las decisiones sobre el currículum se tomarán mejor, no por los políticos, sino por los profesores actuando de forma autónoma. Esta opinión de proponer la autonomía profesional de los profesores ha sido defendida por Geoffrey Caston en los siguientes términos:

Para los educadores, la esencia del profesionalismo entra en el ejercicio individual de la elección y opinión sobre los intereses, no de nosotros mismos o nuestro personal sino de nuestros clientes: en este caso nuestros alumnos. Estas elecciones deben hacerse bajo una ética profesional que incluye una obligación, por parte del educador, de impartir la educación de forma imparcial a todos los alumnos, sin considerar ninguna preferencia personal que pueda tener por ellos. Su obligación hacia el alborotador, el toxicómano, es igual a la que tiene hacia el genio académico o deportivo. El profesionalismo incluye además, la obligación de suministrar este servicio teniendo en cuenta toda la información actual y relevante que el maestro pueda reunir. Los educadores deben aprender de sus propios colegas, de otros profesionales, incluso, tal vez, no menos de sus propios alumnos. Con esta doble ética —de imparcialidad y libre de prejuicios— el profesional puede rechazar el derecho de cualquier autoridad externa a decirle cómo debe hacer su trabajo.<sup>9</sup>

No es sorprendente que los profesores miren el creciente interés de la administración central en los asuntos del currículum con recelo y hostilidad. Una agrupación oficial de profesores ha descrito estos

---

<sup>9</sup> G. Caston (1971, "The Schools Council in Context", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. III, n. 1, mayo de 1971, págs. 50-64.

avances como “totalitarios”; otra ha criticado semejante “interferencia” como la evidencia que fomenta el que el trabajo de los profesores se encuentre “plagado de más expertos aficionados, más ignorantes sabelotodos, más eruditos pomposamente pontificados, y más arrogantes burócratas”.<sup>10</sup>

Diversos progresos educativos recientes han ayudado a consolidar la autonomía profesional de los profesores en el sentido que parecerían reducir la posibilidad de un currículum básico centralmente determinado. Uno de los progresos más significativos es el cambio de estilo que ha habido en el desarrollo del currículum. En los años 60, cuando el currículum de la escuela comenzaba a atraer una atención sistemática y crítica, la estrategia era normalmente aquella en la que los grupos de expertos en áreas determinadas del currículum desarrollaban nuevos materiales, dirigidos por las escuelas, modificados vistos los resultados de los ensayos, y difundidos tan extensamente como era posible. Era un tema de orgullo profesional por parte de estos expertos, ya que los materiales que creaban eran una “prueba para los profesores”, en el sentido de que todas las precauciones razonables debían tenerse en cuenta para minimizar los cambios que pudieran producirse por el mal uso de estos materiales por parte de los profesores. Este enfoque en el desarrollo del currículum, que incluye una preparación central de los materiales y su subsecuente difusión por todas partes —de aquí el término “el modelo central-periférico” —no siempre tuvo el impacto esperado en la práctica, aunque ha sido utilizado con una efectividad destacable en la compacta entidad educativa de Escocia. Se han ofrecido varias explicaciones: se ha afirmado, por ejemplo, que dicho modelo “top-down” hace sentir a los profesores que están siendo como forzados; que los materiales hayan sido preparados en la remota administración central, sin tener en cuenta bien las condiciones locales; y negándoles a los profesores los recursos y el apoyo necesarios para la implantación efectiva de estos materiales en el aula.

Los enfoques actuales para el desarrollo del plan de estudios han admitido la debilidad del modelo central-periférico, buscando situar los orígenes de la revitalización del currículum no en quien se encargará de desarrollarlo, sino en las escuelas individuales; buscan fortalecer la buena voluntad y la capacidad de los profesores para asumir responsabilidades para desarrollar su propio currículum.

Una escuela basada en el desarrollo de un currículum implica que éste, es decir, la totalidad de experiencias de aprendizaje que suministra, se convertiría en un foco de continua revisión por parte del personal interesado. Ahora se reconoce que el único modo de mantener y aumentar la calidad del currículum es asegurándose que los profesores tengan la habilidad y el apoyo necesarios para controlar y evaluar lo que están haciendo, y el compromiso y la iniciativa para actuar según lo que resulte de esa evaluación. Este tipo de autoestudio sistemático se reconoce ahora como una de las características esenciales de la actividad profesional de los profesores: por lo que progresivamente van logrando un mejor entendimiento de sus propias circunstancias profesionales y mejorando, así, su enseñanza. Más aún, gracias al fortalecimiento y al apoyo de la autoevaluación de los profesores, las escuelas pueden asegurar que el currículum es controlado y modificado continuamente teniendo en cuenta los cambios de las necesidades.

Concebir la enseñanza de esta forma, verla como una forma de actividad investigadora en la que los nuevos enfoques son revisados y controlados, y en la que se informa continuamente de las opiniones sobre lo que surge en las aulas con la evidencia disponible, es reconocer que es muy compleja y que exige la actividad de los profesionales. El profesor como investigador y como un profesional “ampliado”, con el compromiso continuo de innovar, está evidentemente lejos de la idea del profesor como un funcionario de bajo nivel, “bailando al son de otros” de forma sumisa y rutinaria. ¿Cómo, se puede preguntar, los profesores pueden ejercer un profesionalismo pleno y propio cuando se supone que son, simplemente, los que llevan a cabo oficialmente el currículum prescrito? ¿Qué alcance tiene la iniciativa del ejercicio profesional, para correr el riesgo y la aventura que supone ahora la enseñanza efectiva si, a través de un currículum centralmente controlado, los profesores están bajo la presión de no exponerse a una infracción, es decir, desempeñarlo prudentemente y sin hundir el barco? Por todas estas razones, un currículum básico determinado centralmente se considera retrógrado y contrario a los avances que se han dado al fortalecer el profesionalismo de los profesores.

La profesionalización de la enseñanza implícita en la tesis nº 6 se percibe como algo amenazante. Hay un miedo muy extendido a que, cuando se elimina la responsabilidad de los profesores en la configuración del currículum, y se confiere dicha responsabilidad a una agencia política central, se podrá cuestionar de forma profesional la naturaleza del currículum resultante. Probablemente, tendrá muy poca utilidad; reflejar la “vuelta a la mentalidad fundamental”, lo que reduce la empresa educativa a una

---

<sup>10</sup> Citado en Adam Hopkins (1978), *The School Debate*, Londres, Penguin.

preocupación por un número reducido de habilidades; destacar la importancia de la preparación del lugar del trabajo y cultivar las habilidades y actividades relevantes en la vocación para alcanzar los propósitos educativos más amplios posibles; y concentrarse insistentemente en la valoración del éxito alcanzado en el sentido de que en el currículum está deformado o trivializado por ser considerado equivalente a lo que es medido con facilidad. En apoyo de estas opiniones, los ministros, por ejemplo, suelen referirse frecuentemente a patrones, al énfasis que se les dedica en los documentos oficiales, como en *The School Curriculum*, a la “preparación para el trabajo”, subestimando las otras actividades, y también a las vías por las que se espera que las autoridades locales, en la circular 6.81 y 8.83, aseguren que las escuelas “perseguirán, y por escrito los propósitos que siguen a través de la organización del currículum y de los programas educativos”. La necesidad de que las escuelas proporcionen un currículum por escrito, se ve como la correspondencia local a las iniciativas nacionales en relación con los criterios ideados y los objetivos detallados en las diferentes áreas del currículum. Todo esto es interpretado por los oponentes de la tesis nº 6 como profundamente perturbador de los progresos, lo cual socava la pericia profesional de los profesores y, por último, empobrece la clase de educación que proporcionan las escuelas. Ted Wragg, de la Universidad de Exeter, ha dado forma a los miedos que se tienen al postular en “10 pasos hacia abajo de la resbaladiza ladera del conocimiento aprobado centralmente”. Entre estos diez pasos se incluyen los siguientes:

Paso 1: Metas centralmente prescritas y aprobadas.

Paso 2: Reparto del tiempo prescrito centralmente.

Paso 5: Objetivos y materiales educativos prescritos centralmente.

Paso 8: Objetivos, materiales, estrategias, preguntas de exámenes (del banco de datos APU) y programas terapéuticos prescritos centralmente.

Paso 10: Destitución de los profesores que fallen.<sup>11</sup>

Este escenario tan pesimista se ve como el resultado inevitable de tener un tipo de responsabilidad muy limitado. Se le alude como responsabilidad “utilitaria”<sup>12</sup> o “contractual” porque se la relaciona con la realización de unas obligaciones especificadas en el contrato de empleo de los profesores. La característica distintiva es que se toma a los profesores como los responsables de producir ciertos resultados, de asegurarse de que los alumnos alcancen ciertos éxitos estándar. Como se destacó en el capítulo 1, esta amplitud de responsabilidades refleja la preocupación pública sobre los niveles educativos estándar y no es difícil ver cómo está de acuerdo con la introducción de un currículum básico determinado centralmente, la especificación detallada de los objetivos conductuales, los exámenes, y la mentalidad “comunitaria” que clasifica a las escuelas en relación con sus realizaciones académicas en las pruebas y exámenes públicos. No obstante, los oponentes de la tesis nº 6 mantienen que las responsabilidades “contractuales” se basan en una versión extremadamente tosca y engañosa del profesionalismo de los profesores. Estos oponentes se cuestionan si es válido evaluar las habilidades de los profesores, midiendo los éxitos y habilidades de los alumnos, y rechazan la inferencia de que la calidad de la educación debe ser juzgada simplemente concentrándose en lo que es medible con precisión. Por estas y otras razones, un acercamiento “utilitario” o, como también se le llama algunas veces, un acercamiento “político” a las responsabilidades del profesorado, se considera como insatisfactorio. Necesita ser complementado, o reemplazado, por una responsabilidad “profesional” en la que los profesores sean responsables ante sus iguales y sean juzgados a la vista de los principios y estándares de la práctica profesional antes de que por los resultados en los exámenes de los alumnos.

Resumiendo, la tesis nº 6 mantiene que el establecimiento de un marco del currículum de índole nacional, infringiría la autonomía profesional de los profesores, deterioraría seriamente la posibilidad de desarrollar una escuela basada en un currículum, resultaría un currículum estrecho y profesionalmente sospechoso, y minaría los niveles requeridos de responsabilidad profesional de los profesores. ¿Hasta qué punto se puede reconciliar la posibilidad de un currículum marco nacional con todas estas demandas?

---

<sup>11</sup> Ted Wragg (1980), “State Approved Knowledge? Ten Steps down the Slippwry Slope”, en *The Core Curriculum*, Exeter, Universidad de Exeter, Facultad de Educación.

<sup>12</sup> Hugh Sockett (1976), “Teacher Accountability and School autonomy”, en *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. 10 (61), julio, págs. 58-78, Oxford, Basil Blackwell .

A primera vista, parecería ser un compromiso atractivo: ambos grupos de demandas deben concurrir en aceptar la posibilidad de un currículum básico determinado centralmente pero permitiendo a los profesores, a través de un fórum nacional o cualquier otra estructura, a que determinen en qué debería consistir dicho currículum. Pero ¿por qué tendrían que poseer este derecho únicamente los profesores? Un currículum básico determinado centralmente debe reflejar lo que una sociedad determinada valora; debe estar relacionado, de forma demostrada, con la perspectiva de una sociedad adecuada y constituir el medio principal por el que la gente joven se iniciara dentro de esa sociedad. Ciertamente, los profesores tendrán en cuenta las creencias sobre lo que es una sociedad adecuada y sobre cómo deben cumplirse dichas creencias, pero difícilmente podrán proclamarse como las “autoridades morales”, con el monopolio de las características de la sociedad. Este es un tema en el que todos los miembros de la comunidad puede opinar, y no existe ninguna razón por la que debieran prevalecer las opiniones de los profesores, si bien ellos tendrían tanto derecho a contribuir en el debate como cualquier otro miembro de la comunidad. John White, uno de —los defensores más persistentes del currículum básico nacional, resume esta crítica de la autonomía de los profesores en los siguientes términos.

Las decisiones sobre el marco de un currículum están conectadas, de forma ineludible, con los puntos de vista *políticos* sobre la esencia de la sociedad adecuada. Si esto es así, entonces, los profesores no tienen la habilidad profesional que justifique el dejar dichas decisiones en sus manos. Si existieran expertos en ética, mientras nos aseguremos que habría un número suficiente de estos expertos para tomar las decisiones sobre el currículum en las escuelas, estaría menos alarmado de lo que estoy con respecto a la autonomía de los profesores. Pero no creo en la existencia de expertos en ética. Me parece que los profesores no están, *en cuanto* a profesores que son, en mejor posición que cualquier otra persona, cartero, médico o quien sea, para tomar decisiones que afecten directamente a la configuración y al carácter de nuestra sociedad.<sup>13</sup>

En otro contexto, este mismo autor concluye que las cuestiones sobre la configuración general del currículum son antes políticas que profesionales: “La política sobre el currículum no tiene una posición relevante diferente de, por así decirlo, la política sobre las contribuciones o sobre asuntos exteriores”.<sup>14</sup> En una sociedad democrática, los mayores resultados de la política pública —y la estructura del currículum es, desde luego, un resultado— están acordados por la acción parlamentaria. En Gran Bretaña, la acción parlamentaria incluye el consultar y tener en cuenta no sólo a los profesionales. En verdad, un gobierno debe contar con los consejos que puedan aportarle un grupo representativo, formal y amplio de educadores y otros grupos, tales como el Comité consultivo sobre temas del currículum en Escocia, que existen para aconsejar al Ministerio en asuntos del currículum. Es de destacar que en el recién creado Comité para el desarrollo del currículum en la escuela del sur del país, no se haya dado ninguna función parecida a la de la junta consultiva. Sin embargo, existe la evidencia de que el gobierno ha intentado considerar esta empresa de establecer un marco nacional de currículum, como si fuera un proceso consultivo. El gobierno, dentro de su compromiso de realizar una consulta extensa sobre este tema, reconoce antes los límites de la autonomía profesional de los profesores que socava dicha autonomía.

Luego, ¿qué alcance tiene el propio ejercicio de la autonomía profesional si la última palabra sobre la configuración del currículum la tiene la administración central? La respuesta a esta pregunta depende de si la administración central proporciona una especificación precisa del currículum incluyendo la prescripción de los programas o si lo que proporciona es un marco general del currículum. Desde luego, si una especificación detallada produce una considerable reducción del alcance de la autonomía profesional, desaparece casi su finalidad. Además, un currículum general aún deja a los profesores con casi un ilimitado campo para el pleno ejercicio de sus habilidades y juicios profesionales. Con este marco, gran parte del trabajo para desarrollar el currículum exigiría que se llevara a cabo a un nivel local y de la escuela, buscando el contenido de los programas individuales, su secuencia, las estrategias de aprendizaje de los profesores, los modos de evaluar y otras muchas cosas. En estas circunstancias, en las que los profesores estuvieran plenamente ocupados en el trabajo de planificar, llevar a cabo y evaluar las experiencias de aprendizaje, se tendría una gran oportunidad para experimentar, para investigar la acción, para innovar, y

---

<sup>13</sup> John White (1976), “Teacher Accountability and school Autonomy”, en *Proceedings of the Philosophy of Education society of Great Britain*, Vol 10 (1), julio, págs. 58-78, Oxford, Basil Blackwell.

<sup>14</sup> John White (1982), “There (*sic* en el original) Perspectives on a National Curriculum”, en *Forum*, Vol. 24 (3), primavera, págs. 71-73, Leicester, PSW (Educational) Publications.

todo esto es lo que actualmente se entiende por el desarrollo profesional. En todo este trabajo los profesores tendrían que superarse, ya que el amplio surtido de problemas prácticos requiere los niveles más elevados de habilidades y de juicios profesionales, y es en el ejercicio de estas habilidades y juicios donde la autonomía profesional de los profesores se demuestra claramente. Ciertamente, es concebible que con un marco claro del currículum que dirigiera las actividades profesionales de los profesores, se mejoraría la calidad de la experiencia educativa ofrecida a los alumnos. De todas formas, dadas estas circunstancias profesionales, parece estar injustificada una de las consecuencias que acarrea la tesis nº 6: no existe ninguna necesidad de polarizar entre, por un parte, un control centralista “sin piedad” y, por otra, las iniciativas locales de los profesores y el desarrollo popular. Ambos, el currículum basado en la escuela junto a sus consecuencias y el desarrollo profesional de los profesores, son plenamente compatibles con un currículum marco determinado centralmente.

Otro de los miedos que se expresan en la tesis nº 6, se refiere a la posibilidad de que un currículum marco determinado centralmente deba reflejar una perspectiva de utilidad de la educación, en desacuerdo con el consenso profesional que existe en la necesidad de amplitud que refiere el currículum. Esta crítica se despegó en algunas de las publicaciones del gobierno. Los críticos han detectado, por ejemplo, en *The School Curriculum* un énfasis excesivo en la preparación para el mundo laboral a expensas de los estudios sociales y políticos así como de las artes expresivas. Está claro que el gobierno actual está obligado a asegurar que el currículum esté más relacionado con el mundo industrial y del comercio y con vida en una sociedad tecnológica. La evidencia que se desprende del Gran Debate y de otros precedentes, sugiere la existencia de un fuerte apoyo para que se evolucione en esta dirección. Además, la TVEI demuestra la fuerza que tiene este compromiso. Sin embargo, no han habido sugerencias de este tipo en ninguna otra publicación del gobierno, ni tan siquiera en publicaciones posteriores, de que el currículum se ocuparía exclusivamente de este limitado rango de objetivos. Según sir Keith Joseph, el objetivo es llegar a alcanzar “un currículum extenso, equilibrado y relevante”.

Existen dos vías adicionales en las que el currículum básico debe restringirse de forma inaceptable, siendo, por consiguiente, profesionalmente censurable. Primero, que el currículum deba exigir que se inculquen puntos de vista y actitudes. Por ejemplo, se debería especificar que los estudios sobre los temas de la paz procurarán ganar un cierto compromiso por parte de los alumnos hacia el desarme nuclear, o que los estudios económicos no harían más que alabar las virtudes del capitalismo y de la libre empresa. De todo esto, lo que es censurable profesionalmente es que al utilizar las escuelas con propósitos políticos, los profesores estarían siendo invitados a abandonar sus obligaciones de enseñar y, en lugar de eso, lo que harían sería adoctrinar, “cerrar las mentes de los alumnos con cuestiones sin revolver”. Un currículum nacional básico que exija esto a los profesores sería totalmente incompatible con las normas profesionales a las que están obligados los profesores. Por fortuna, no existe nada que apoye el uso de las escuelas como agentes de adoctrinamiento. Además, mientras se mantenga la distinción entre un marco nacional y los contenidos de los programas, y mientras estos últimos se consideren como la especialidad profesional de los profesores, no tiene ningún sentido el conflicto que estamos considerando. Es significativo que en el Documento Blanco más reciente del gobierno (*Better Schools*, 1985), las escuelas fueron criticadas por restringir el currículum de los alumnos y privarlos de las oportunidades de trabajar en áreas científicas, prácticas y estéticas dentro del plan de estudios, fuera de “la creencia equivocada, ampliamente mantenida en otro tiempo, que una concentración de habilidades básicas es por ella misma suficiente para mejorar los logros en la capacidad de leer y escribir y en la capacidad de cálculo”. Se rechazaron los fundamentos, ya que la reducción inaceptable del currículum estaba ocasionada, por lo menos parcialmente, por las críticas de políticos como Rhodes Boyson.

Finalmente, la tesis nº 6 refleja una preocupación por la idea de que un currículum básico determinado centralmente debe consistir en una lista de objetivos detallados del currículum hacia los que debería dirigirse la enseñanza, con la consiguiente reducción del currículum, lo que puede medirse de forma fácil y precisa. Es de utilidad en este punto la distinción que se hace entre un marco nacional del currículum y los contenidos del programa. La operatividad de los fines generales educativos la especificación de los objetivos, y la identificación de los criterios para su valoración son antes temas profesionales que políticos. Exigen la habilidad en estos temas, es decir, habilidades del repertorio del profesor. Un marco nacional del currículum, sin embargo, dejaría a los profesores con la tarea de asegurar que la calidad de la educación de los alumnos no se verá dañada por los requisitos de la valoración. Esto no quiere decir, como implica la tesis nº 6, que la especificación de los objetivos y el despliegue de criterios referidos a los modos de valoración sean sospechosos educacionalmente y no tengan su propio lugar dentro del proyecto y la práctica del

currículum. El trabajo demoledor hecho por Lawrence STENHOUSE<sup>15</sup> y otros, en su petición de que todos los objetivos se expresasen en términos conductuales, no disculpa a los profesores de su obligación de clarificar sus metas educativas. El enfoque de un currículum, lo que implica la especificación de los objetivos y los criterios de éxito, es una forma poderosa y productiva de organizar los aprendizajes de los alumnos. Es discutible que estas técnicas formen una parte esencial de las aptitudes profesionales de los profesores actuales. Más aún, suponer que los profesores pueden eludir la obligación de clarificar, de forma tan precisa como sea posible, las habilidades y conocimientos que pretenden cultivar y los criterios que proponen para valorar el éxito, es disminuir considerablemente las razones que justifican la autonomía profesional del profesor. Afortunadamente, un currículum marco nacional no interferirá con la capacidad de los profesores para ejercer esta responsabilidad.

## **Conclusión**

En este capítulo se ha examinado las razones que justifican el establecimiento de un currículum básico a la vista de las seis tesis, incorporando cada una de ellas críticas de, o reservas sobre, un currículum básico. El análisis muestra que casi todas las críticas podrían reconciliarse con los argumentos que existen a favor del currículum básico basado en un marco ampliamente defendido y que, en las pocas ocasiones que esta reconciliación no era posible, las críticas mostraron no ser válidas. Sin embargo, el análisis también mostró que un currículum marco nacional debe ser cualificado, en varios sentidos, si se quiere salvaguardar ciertas características valiosas de la educación y la enseñanza. Los medios por los que deben operar estas protecciones se considerarán en el próximo capítulo.

---

<sup>15</sup> Lawrence Stenhouse (1975), *Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinmann (trad. cast.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 21986).