

## El currículum nacional y su «puesta en práctica»: El papel de los departamentos de materias o asignaturas

STEPHEN J. BALL y RICHARD BOWE

### Introducción

La Ley de la Reforma Educativa de 1988 introduce en las escuelas inglesas y galesas un currículum nacional obligatorio. El currículum se divide en áreas de materias, con matemáticas, ciencia e inglés formando el núcleo, y tecnología, historia, geografía, un idioma extranjero moderno, arte, música y educación física formando las asignaturas fundamentales. Cada asignatura está siendo «definida» por grupos de trabajo, nombrados por el secretario de Estado y responsables ante éste, en forma de «programas de estudio» (conocimiento, habilidades y comprensión), y «objetivos a alcanzar» (los niveles que se espera alcancen los estudiantes en las cuatro «fases clave» de su educación, entre los 5 y los 16 años de edad). Además, hay una serie de temas transcurriculares, como «conciencia económica e industrial», «educación para las carreras», «educación para la salud», «educación para la ciudadanía» y «educación ambiental», que el Consejo Nacional del Currículum (NCC), nombrado por el gobierno, considera como «partes esenciales» de todo el currículum (NCC, 1990, pág. 4). Al final de cada fase clave, los estudiantes realizarán «tareas estandarizadas de logro» (SATs), que permitan valorar el nivel de logro alcanzado; estas valoraciones se efectuarán junto con las de maestros y profesores, aunque está claro que serán las primeras las que tendrán una mayor importancia.

*Este artículo antiguo de 1992  
sobre el papel de la  
Reforma Educativa  
de 1988 en el Reino Unido  
de la National Curriculum*

*Key stages*

---

*Stephen J. Ball* es profesor de Educación en el Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Londres. Ha escrito sobre política educativa, sociología de la educación y métodos etnográficos. *Richard Bowe* es becario de investigación en el Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Londres. El artículo se publicó en el *JCS* vol. 24, núm. 2, págs. 97-115, marzo-abril de 1992.

La discusión sociológica sobre el currículum nacional ha estado un tanto dominada por la tendencia a considerarlo, de un modo bastante directo, como un ejemplo más del creciente control estatal de la educación. También se han visto como muestra de esta tendencia la Iniciativa de la Educación Técnica y Profesional (TVEI) y el establecimiento de becas de apoyo educativo (ESG) sobre una base de «oferta y concesión», un punto de vista todavía más estimulado por la exclusión deliberada por parte del gobierno de los llamados «elementos instrumentales» (maestros, autoridades educativas locales [LEA] y, en general, el «grupo de presión educativo»), apartados del proceso de formulación de la Ley de la Reforma Educativa de 1988 y del desarrollo del currículum nacional. Esta perspectiva sugeriría una «puesta en práctica» del currículum nacional que no encontraría problemas en las escuelas, una visión que el gobierno se ha esforzado por estimular. (Véase, por ejemplo, el ministerio de Educación y Ciencia [DES] 1989, y especialmente la sección 9.) Todo ello lleva implícita la idea de que la política del currículum nacional refleja una inequívoca postura gubernamental que se filtrará hacia abajo, a través de cuerpos casi estatales (el NCC y los grupos de trabajo en las asignaturas), hasta llegar a las escuelas. (Las LEA se mantienen en una posición marginal, pero se las concede esencialmente como autoridades que apoyan a las escuelas en su nivel local, y las ayudan a efectuar el cambio correctamente.)

No obstante, argumentaremos que el proceso político es mucho más complejo de lo que parece y que se produce un «proceso dialéctico» en el que pueden encontrarse conjuntados de modo más o menos impreciso «momentos» de legislación (la propia ley), documentación (procedente del NCC, el ministerio de Educación y Ciencia, etc.) y «puesta en práctica» (el trabajo de los maestros). Los textos políticos no están cerrados, su significado tampoco se ha fijado ni es claro, y la transmisión de significados desde un ámbito político y un lugar educativo a otro se halla sometida a la filtración interpretativa y a la impugnación. Estos textos forman parte de un ciclo político compuesto por ámbitos y lugares significativamente diferentes, dentro de los cuales se encuentran en juego una variedad de intereses. Aunque es cierto que la ley, en su conjunto, aspira a intervenir en el funcionamiento de estos ámbitos y lugares para crear un ciclo cualitativamente diferente, con nuevas condiciones de «capacitación» de algunos en detrimento de otros, las diferentes partes de la ley pueden ser asumidas de modo diferente por cada una de las autoridades educativas locales, escuelas, y departamentos dentro de las escuelas, obteniéndose así resultados muy diferentes que, en realidad, pueden terminar por actuar en contra de un currículum nacional.

En resumen, la diversidad existente en el sistema educativo bien puede verse exacerbada aún más por las disposiciones de la ley. En efecto, la capacidad del

Estado para «poner en práctica» con éxito un currículum nacional puede verse limitada y circunscrita de hecho por otros aspectos de la misma ley. Aunque esto les parezca atractivo a los neoliberales del partido tory, que han expresado su preocupación por el principio general de un currículum nacional, nuestra investigación sugiere que los procesos actuales no están teniendo como consecuencia una disposición curricular impulsada por «el mercado», sino una disposición impulsada por el hallazgo feliz, las decisiones tomadas *ad hoc*, el caos y la mínima planificación que permiten tales circunstancias. Dentro de las escuelas, el coste de todo esto se mide en términos de estrés de los maestros, resentimiento, enfermedad, absentismo y aumento en el número de quienes abandonan la profesión.

### Caracterización del proceso político

Queremos empezar por indicar cómo podemos alejarnos analíticamente de un modelo controlado por el Estado, al mismo tiempo que reconocemos que, con el transcurso del tiempo, el Estado, las LEA y las escuelas son capacitadas de modos diferentes dentro del proceso político. Si consideramos este proceso como un ciclo político, podemos ver un texto (la ley) que se ha convertido en un documento de trabajo para las interpretaciones de políticos, maestros, sindicatos y cuerpos encargados de la responsabilidad de traducir esa legislación en prácticas cotidianas. Además, los implicados en la continua «clarificación» y generación de la política, y los que tienen que ponerla en práctica no son dos conjuntos de personas totalmente remotas y desconectadas. Se hallan conectadas en un sentido directo por sus diversas capacidades para afectar al trabajo de los otros. Nos ha impresionado, por ejemplo, la amplitud con la que la gente de las escuelas y las autoridades educativas locales (LEA) discuten las lecturas alternativas de la imagen política más amplia, y los pronunciamientos de los políticos clave (del primer ministro y del ministro de Educación), así como de los cuerpos encargados de la puesta en práctica de la política, como el NCC y el Consejo de Exámenes y Valoración de Secundaria (SEAC). Estas discusiones ofrecen variadas interpretaciones de lo que «ellos» desean (los legisladores y los cuerpos para poner en práctica las medidas), así como variados puntos de vista de qué posibilidades o límites crean para las LEA o para las escuelas.

Además, observamos una creciente conciencia entre los principales políticos tories y el NCC acerca del poder potencial de las diversas partes del «grupo de presión educativo» dentro del ciclo político. Por ejemplo, en el intento de Kenneth Baker (por entonces ministro de Educación) de «destacar» el excelente tra-

*consecuencia de un problema sobre la profesión docente*

*políticas*

bajo de los enseñantes, durante la conferencia inaugural sobre educación celebrada en la Royal Society (TES, 1989), resaltó el «profesionalismo, la dedicación y la imaginación» de los maestros, e indicó la introducción con éxito del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE) como una razón para creer que el currículum nacional también «contribuirá a realizar bien el trabajo». De hecho, la señora Thatcher, en una entrevista publicada en 1990 en *The Sunday Telegraph*, habló de «los maestros, que están enseñando extremadamente bien» y de la necesidad de «animar a cada maestro a utilizar sus propios métodos y experiencia». Un informe de esta entrevista apareció a la semana siguiente en el *Times Educational Supplement* (TES, 1990), titulado: «La señora Thatcher da un "giro en U" sobre el currículum», sugiriendo que a la primera ministra le preocupaba que el currículum nacional fuera demasiado prescriptivo, «porque de otro modo se van a perder el entusiasmo y la dedicación, así como todos esos extras que un maestro o maestra realmente buenos pueden ofrecer a partir de su propia experiencia».

La cuestión, naturalmente, es que el Estado depende de los maestros para «transmitir» el currículum. En consecuencia, para mantener un currículum singular y nacional se necesita que cada maestro y maestra acepte y comprenda el contenido del currículum nacional, o un sistema para controlar a los maestros con efectividad e inducirlos a aceptarlo. La cuestión estriba en «ganarse los corazones y las mentes» del mundo educativo («el compromiso de los maestros individuales será crucial para que "esto suceda así"»). (DES, 1989, sección 9.14j), o en crear los medios que doten al Estado con la capacidad para controlar y disciplinar a los miembros del grupo de presión educativo. Ninguna de esas dos posibilidades será fácil de conseguir si hacemos caso de las experiencias de investigadores y enseñantes implicados en la Iniciativa de la Educación Técnica y Profesional (TVEI).

La TVEI fue una iniciativa bien financiada, que exigía que escuelas y LEA sometieran sus proyectos a examen antes de que se les concedieran fondos. Muchos comentaristas han señalado que la necesidad de la Comisión de Servicios de Mano de Obra (MSC) de asegurarse la cooperación del «grupo de presión educativo», produjo un desarrollo del currículum en las escuelas mucho más cercano al modelo de currículum educativo, basado en su mayor parte en la escuela, que al ocupacional, basado principalmente en la MSC (Dale, 1990). La implicación de esto es que un cuerpo casi estatal, que obliga a las escuelas y a las LEA a firmar contratos para obtener su dinero, se vio realmente limitado en su capacidad para llegar a las escuelas. Todo ello sugiere que la cuestión de si el currículum nacional equivale a un control estatal sobre el conocimiento escolar sigue siendo empírica, y que la investigación en las escuelas puede indicar o no

textos más potentes y contenidos más débiles. Nuestra sugerencia, en esta fase, es que incluso con una legislación muy detallada sobre el código legislativo, la política educativa será generada y puesta en práctica tanto dentro como alrededor del sistema educativo, de formas que tendrán consecuencias intencionadas y no intencionadas, tanto para la educación como para el ambiente social que la rodea. Como consecuencia de ello la ley y los textos que la acompañan son por un lado una expresión de conjuntos de intenciones políticas, así como un recurso político para la continuación de los debates nacionales, mientras que por otro lado es un recurso micropolítico para que los maestros y maestras, las LEA y los padres interpreten, reinterpreten y apliquen a sus contextos sociales particulares.

#### Ámbitos políticos y el contexto de la escolarización

Introducir la noción de un ciclo político continuo atrae nuestra atención hacia el trabajo de la recontextualización de la política que se produce en las escuelas. No obstante, investigar la escuela nos exige considerar no sólo el currículum nacional, sino también cómo los diversos elementos que constituyen la ley, la gestión local de las escuelas (LMS), la matriculación abierta, etc., captan a los diferentes cuerpos, grupos e individuos de formas diferentes. Así pues, investigar el contexto significa maquinar choques y enfrentamientos entre los discursos contrapuestos que actúan en estos ambientes, como por ejemplo profesionalismo frente a conformismo, autonomía frente a restricción, especificación frente a libertad, lo político frente a lo educativo. También exige una investigación del impacto de cuestiones contingentes, como la ausencia o escasez de personal, las personalidades o capacidades individuales, la situación geográfica y la zona de captación, etc. Por estas razones, el análisis de la política exige efectuar una distinción clara entre:

*Intended policy*  
Política que se pretende implantar: la variedad de ideologías «oficiales» en competencia, que tratan de afectar a la política. Por «oficial» nos referimos al hecho de que estamos hablando no sólo de las intenciones del gobierno y sus asesores, el ministerio de Educación y Ciencia (DES) y los cuerpos casi estatales nombrados para «poner en práctica» la política, sino también de escuelas, de las autoridades educativas locales (LEA) y de otros ámbitos políticos donde surgen las líneas de la política «oficial». Las ideologías en competencia no hacen sino señalar la complejidad de los pronunciamientos «oficiales» y la lucha continua por el poder que reflejan y contienen.

Política actual: llama nuestra atención hacia la redacción de la legislación.

las circulares y documentos de política (los textos políticos) que pretenden establecer las reglas fundamentales para la política en uso. Estos elementos aportan una forma de política que se pretende implantar. No obstante, debido a todos sus «espacios», «silencios» y contradicciones, constituyen la fuente a partir de la que los profesionales desarrollan la verdadera política en uso, es decir, aquella que se aplica.

Política en uso: son las prácticas y discursos institucionales que surgen a partir de las respuestas de los profesionales, tanto ante la política que se pretende aplicar como a la actual, dentro de su ámbito de actuación, teniendo en cuenta las peculiaridades y particularidades de su contexto y las percepciones de las políticas que se pretende aplicar y de las actuales relativas a otros ámbitos.

Estas diferentes facetas de la política pueden proporcionar «espacio» para la maniobra a lo largo de todo el ciclo político, y la investigación necesita identificar la naturaleza y extensión de la resistencia, la adaptación, el subterfugio y la conformidad dentro de las escuelas y entre los departamentos. Además, el trabajo departamental se realizará fundamentalmente dentro de las LEA y de los ambientes escolares, a pesar de los cambios de tales ambientes, que reflejan las formas en que las escuelas y las autoridades se adaptan en conjunto a la nueva Ley de la Reforma Educativa. Estos ambientes yuxtapuestos ofrecen un contexto en el que bien pueden fracturarse los recursos de la enseñanza, las políticas y los *ethos* de las escuelas, los puntos de vista de los maestros y maestras, los niveles de responsabilidad de los padres y de los controles de la inspección, y las respuestas a las fuerzas del mercado, diversificando así el proceso de puesta en práctica en lugar de estimular la similitud y la unidad entre las escuelas. Estamos sugiriendo, por tanto, que la complejidad y la naturaleza interrelacionada de los diversos aspectos del cambio, pueden suponer una confusión para un modelo de cambio que asuma una simplicidad del proceso y una cierta discreción entre los diversos elementos del cambio.

Presentaremos un conjunto de datos correspondientes a cuatro escuelas que hemos incluido en nuestro estudio sobre la Ley de la Reforma Educativa. La de Flighpath es una escuela municipal integrada, construida expresamente para alumnos de 11 a 18 años, con una capacidad de unos 1.200 alumnos, la mayoría blancos y de clase obrera. La escuela Parkside también es integrada, para alumnos de 11 a 18 años, dependiente de la misma autoridad controlada por los laboristas, con una capacidad para unos 1.100 alumnos y una amplia mezcla étnica de estudiantes, con predominio de asiáticos. Overbury tiene unos 900 estudiantes de 11 a 16 años y Pankhurst es una escuela sólo para niñas, con un número similar de estudiantes. La zona de captación de Overbury y de Pankhurst es pre-

dominantemente de clase media. La autoridad educativa local, controlada por los liberal-demócratas, ofrece una escuela superior terciaria para alumnos de 16 a 18 años. La mayoría de los datos han sido extraídos de repetidas entrevistas con los jefes de departamento, aunque otros se han citado en términos generales y también se han incluido algunos obtenidos por observación. Las asignaturas a las que nos referimos aquí son ciencias, matemáticas e inglés. Las conclusiones de los datos se citan a menudo en términos generales, y todo hace presumir que la clase de temas aquí planteados se encuentran virtualmente en todas las escuelas afectadas por los cambios del currículo nacional. Básicamente, queremos transmitir algo de la complejidad de estos cambios.

Empezamos por el tema de la interpretación, de la lectura de los textos de la política y pasamos a señalar que tales interpretaciones no son del todo libres, no se desarrollan en el vacío y que hay una gran variedad de exigencias que afectan a los procesos de la interpretación. Así, tenemos dos preocupaciones centrales e interrelacionadas. La primera es explorar la verdadera vinculación de los departamentos con los textos de la política, y la segunda consiste en explorar la vinculación con las limitaciones y posibilidades que surgen a partir de los contextos en proceso de cambio que operan dentro de los departamentos, y cuáles son las respuestas a las mismas. Creemos que es en los procesos micropolíticos de las escuelas donde empezamos a ver no sólo las limitaciones y posibilidades que la política estatal plantea a las escuelas, sino también las limitaciones y posibilidades que plantean los enseñantes a la capacidad del Estado para afectar las vidas cotidianas de las escuelas.

### Interpretación de los textos

#### ?Departamentos y el currículum completo?

Aunque el gobierno ha establecido una estructura general para el currículum nacional, se está llevando a cabo la redacción del contenido y de las habilidades a enseñar en cada asignatura, así como de los temas transcurriculares y las dimensiones que se emprenderán e introducirán de una forma gradual en las escuelas. En las escuelas aquí investigadas, ha variado la relación existente entre departamentos de materias y el currículum completo de la escuela, aunque todas las escuelas han mostrado un fuerte sesgo departamental basado en la asignatura. Hasta el momento, esa base para la organización del currículum sólo se ha visto gradualmente erosionada por preocupaciones transcurriculares bastante limitadas, como por ejemplo la educación personal y social o el trabajo basado

en un tema. El ímpetu de los departamentos para mirar hacia el exterior y desartrollar vínculos transcurren suele proceder de los maestros y maestras más antiguos. Los subdirectores de currículum y otros similares. No obstante, la nueva legislación y su proceso de introducción ha interrumpido este cambio continuo aunque todavía a pequeña escala.

Para empezar, los directores han recibido mensajes conflictivos por parte del ministerio de Educación y Ciencia (DES, 1989, sección 4.3.) y del NCC (NCC, 1990, pág. 1), respectivamente. El NCC argumenta que:

El uso de asignaturas para definir el currículum nacional no significa que la enseñanza haya de estar organizada y ser transmitida dentro de los límites prescriptos de las asignaturas. Las descripciones de las asignaturas reflejan la forma en que ahora se planifica el currículum escolar y, en las escuelas secundarias, la forma en que se organiza. Eso refleja las ventajas que tienen tales descripciones para la claridad de presentación para aquellos que están tanto dentro como fuera del servicio educativo, al igual que como medio de asegurar que se cubran adecuadamente las áreas esenciales del currículum.

A su debido tiempo, es muy probable que las escuelas «arrojen todos los objetivos alcanzados para formar un montón en el suelo y los vuelvan a disponer de tal forma que constituyan la base misma de un currículum completo».

Mientras que el DES se muestra reacio a contemplar la desaparición de las asignaturas, el NCC promueve positivamente la idea. La amplitud con la que los maestros y maestras se sientan facultados para promover los vínculos curriculares dependerá hasta cierto punto de qué texto «oficial» lean y de cómo lo «lean». Aunque algunos enseñantes experimentados han animado a sus compañeros a crear que las iniciativas transcurren iban a proporcionarles nuevas oportunidades, en la práctica resulta que el proceso por el que se está introduciendo el currículum nacional, «un goteo alimentado a base de reglamentos», cada uno de ellos estrechamente sincronizado para introducirse inmediatamente después de su tema, ha terminado por dificultar a las escuelas la ruptura con la antigua organización curricular, basada en la asignatura. El jefe del departamento de Matemáticas de Fighthpath habló típicamente de la falta de «tiempo o espacio para reuniones y ver las conjunciones entre ellas [las asignaturas]».

Todos somos conscientes de que necesitamos vincularnos. Pero, una vez más, todo depende de las presiones que se ejercen sobre nosotros. Es el factor tiempo. (Jefe del departamento de Ciencia.)

El resultado parece ser el de que las cuestiones transcurren siguen siendo de responsabilidad de la dirección, para la que, según sugieren nuestros datos, la gestión local de las escuelas (LMS) continúa siendo su principal preocupación.

Allí donde surge un interés por las «dimensiones», «habilidades» y «temas» que configuran los elementos transcurren del currículum nacional (NCC, 1990), las dos primeras se «transmiten» por departamento y parece muy probable que los temas se «sujetan» a un carrusel de ofertas de asignaturas no específicas. De hecho, el proceso de «puesta en práctica» ha interrumpido esos movimientos que ya se dirigían hacia perspectivas del currículum completo en las escuelas.

Todo ello sugiere que la sustancia de las actuales estructuras del currículum y prácticas institucionales bien pueden no sólo permanecer en su lugar, sino verse incluso reforzadas por la forma en que se está introduciendo el currículum nacional. Así, en términos del currículum completo parece haber pocas indicaciones de que exista necesidad alguna de efectuar un cambio radical, y resulta difícil apoyar cualquier argumentación indicadora de que esto sea simplemente un período de transición. Después de todo, la estructura departamental y curricular basada en la asignatura cuentan con una historia prolongada y potente que parece alimentar mucho más probablemente la estructura del currículum nacional, antes que verse debilitada por ésta en todo movimiento hacia un currículum completo.

#### *Los departamentos y sus asignaturas*

El nuevo proceso de desarrollo del currículum que emerge del currículum nacional supone la sustitución de las decisiones locales, basadas en la experiencia directa, por estructuras generales basadas en suposiciones sobre el ritmo «normal» y los «niveles» de dificultad. Eso estimula un complejo y sofisticado proceso de adaptación entre los textos del currículum nacional y las suposiciones y prácticas existentes. El aprendizaje y el cambio que efectúan los enseñantes y los departamentos en relación con el currículum nacional supone, al igual que sucede con el aprendizaje de los alumnos, encontrarle sentido a lo nuevo en términos de experiencias y comprensiones del pasado. Las formas en que se ha construido el currículum nacional dependen en parte de los actantes paradigmáticos de las asignaturas y de las subculturas propias de éstas. El currículum nacional se articula con las teorías ya establecidas en la práctica.

Además, el proceso de construcción e interpretación es un proceso social, que se lleva a cabo con o en relación con los colegas. Como consecuencia de ello, aquí es importante el liderazgo de los jefes de departamento. Sus habilidades y experiencias, su capacidad para dar sentido al cambio para o con los colegas, constituyen recursos cruciales y un punto significativo de variación en el compromiso de un departamento con los textos del currículum nacional. Los jefes de departamento pueden sentirse atrapados entre el currículum nacional y

sus colegas, estando parcialmente «a favor» del currículum nacional. Naturalmente, eso supone ejercer una presión sobre ellos, para que sean intérpretes adecuados de los textos clave al mismo tiempo que demuestren autoridad y sean una autoridad. No todos los jefes de departamento están igualmente bien equipados para llevar esto a cabo y, como sucede con otras innovaciones del currículum nacional, eso puede perturbar las jerarquías existentes, en ventaja de unos y desventaja de otros. La información y la comprensión, así como las «lecturas con autoridad», obtienen bonificación en el proceso de la adaptación. Los jefes de departamento tienen un rendimiento diferente en las discusiones sobre el currículum nacional con sus departamentos. Por ejemplo, el jefe del departamento de Ciencias de Parkside, que organizó para su departamento un día de formación en prácticas, adoptó un enfoque fuertemente interpretativo, trazando su propia visión general de la progresión a través de los niveles del currículum nacional, para luego tratar de acomodar los nuevos niveles a las concepciones de la ciencia existentes en el departamento, y al programa de estudio de la ciencia que se venía aplicando. Resulta interesante observar que esto se produjo después de una sesión, organizada por el asesor de ciencia de la LEA, en la que se examinaron muy atentamente las nociones de progresión, y en la que también se exploraron estrategias para ayudar a los jefes de departamento a presentar el currículum nacional a sus colegas. Pero el intento de los jefes de departamento por preestructurar y asistir también tiene que situarse sobre el telón de fondo de otras preocupaciones e intereses dentro del departamento. En un caso, se cuestionaron los aspectos académico/cognitivos del currículum nacional, a través de las preocupaciones sobre las oportunidades sociales/de igualdad de los miembros del departamento. Estos fallos de conjunción de propósito es muy probable que den lugar a una estrategia de contención. En este caso, la concepción y la estructura básica del programa de estudios del departamento, siguió siendo el principio organizativo al que se «añadió» el currículum nacional.

... vamos a considerar nuestro enfoque y ver si el currículum nacional y el perfil de los componentes encajan en nuestras actividades y... a concentrarnos más bien en el desarrollo de un buen currículum de escuela inferior, así que eso es lo que hemos decidido hacer. Hemos decidido formular planes de trabajo en los que... tengamos el plan de trabajo en el centro... de modo que irradie hacia el exterior a partir de él, con flechas, que serían las áreas del currículum nacional a quedar cubiertas. (Jefe del departamento de Inglés, Pankhurst, entrevistado el 28 de noviembre de 1989.)

Pero el proceso de interpretación y planificación se dificulta tanto más en cuanto que intervienen diversas agendas. En un día de prácticas en el departamento de Matemáticas de Parkside, encontramos ejemplos de la lógica de la

*interpretos dos  
del currículum*

progresión en el currículum nacional, contrastada tanto con la lógica del departamento como con la lógica constructivista de los estudiantes y, en ocasiones, incluso con una defensa tenaz de la «lógica del disfrute». En este sentido, el currículum nacional debe ocupar su lugar dentro del bricolage de motivaciones y teoría que constituye el discurso pedagógico dentro de cualquier departamento. En el caso de algunos departamentos de matemáticas, esta «historia de motivaciones» puede incluir un compromiso con un plan de trabajo concreto y ya publicado, como por ejemplo el Proyecto de Matemáticas Escolares para alumnos de 11 a 16 años. Aquí, el enfoque para poner en práctica el currículum nacional puede consistir en conservar los cursos existentes y «llenar los huecos», algo que ha sido en realidad una práctica bastante común en tres de los departamentos de matemáticas que hemos visitado, y las pruebas anecdóticas sugieren que se trata de una actitud muy extendida allí donde los departamentos de ciencia y matemáticas ya utilizaban ampliamente los cursos disponibles.

... Nos hemos comprometido con el Proyecto de Matemáticas Escolares para alumnos de 11 a 16 años. Ahora ha llegado el currículum nacional y si algún tema ya está cubierto, vamos a utilizar el proyecto. Y no vamos a emplear el currículum nacional porque sé que algunas escuelas han tenido que desarrollar bloques de módulos para encajar el proyecto dentro del currículum nacional, de modo que hemos decidido que si se ha empleado tiempo para desarrollar ese proyecto, su orden está ahí por alguna razón. No vamos a embarrillar el proyecto para encajarlo en el currículum nacional a base de módulos. (Jefe del departamento de Matemáticas de Flightpath, entrevistado el 3 de noviembre de 1989.)

En estos casos, los puntos de vista sobre la progresión apropiada y las preocupaciones transcurriculares se cruzan de hecho con el documento del currículum nacional y plantean dificultades para cualquier forma de «puesta en práctica» directa. El Proyecto de Matemáticas Escolares cuenta ya con una historia prolongada y de relativo éxito y se ha ganado «los corazones y las mentes» de un número significativo de maestros de matemáticas de todo el país. Hay poca voluntad para aceptar el currículum nacional en aquellos puntos donde sigue siendo elevado el compromiso con la visión de progresión del proyecto. Normalmente, una historia de innovación y desarrollo del currículum en cualquier escuela produce una serie de «apuestas profesionales colaterales», que no se dominan o apartan con facilidad a la vista de los cambios generados externamente, por muy vigorosos que puedan parecer.

Los departamentos también han enfocado el currículum nacional de formas que reflejan las particularidades de la materia de que se trate, de su política y su historia. Por ejemplo, el debate sobre asignaturas integradas frente a separadas sigue siendo pertinente, a pesar de la existencia de ciencia integrada como una

asignatura única en el currículum nacional; y la predisposición del personal si-  
gue siendo importante. En Filighpath, por ejemplo, el departamento de ciencia  
ha dividido la «fase clave 3» en temas que tienden a reflejar las tres delimitacio-  
nes tradicionales de la asignatura de ciencias, y aunque el objetivo consiste en  
integrar los elementos de ciencias, se considera que ello se ve dificultado por  
los históricos de los maestros. Las historias y las culturas de asignaturas con-  
cretas pueden conducir en realidad a interpretaciones diferentes de posibilidad y  
limitación. En Parkside, por ejemplo, la visión de progresión del departamento  
de ciencias no es compartida por el departamento de matemáticas y ambos di-  
fieren acerca de cuándo se considera que los estudiantes están bien «prepara-  
dos» para recibir ciertos conceptos e ideas. (Se observan desconexiones simila-  
res en los reglamentos para las dos asignaturas!)

A menudo se produce un proceso de desarrollo de una lectura colectiva de  
los programas de estudio y de los objetivos alcanzables, lo que supone algo así  
como encontrarle sentido encontrándole significado. En el proceso de tomar y  
mezclar se identificaron vacíos en el texto y se compararon las alternativas del  
currículum nacional sobre material crucial con la sabiduría colectiva y la histo-  
ria del departamento. Se conservó lo que los miembros del departamento vieron  
como «básico», y se eliminó lo que consideraron como «superfluo». En algunos  
casos, las prioridades de los maestros, la experiencia y la capacidad profesional  
se impusieron y contrapusieron a la estructura, el contenido y la progresión del  
conocimiento de la materia presentada en los documentos del currículum nacio-  
nal. El resultado fue mucha adaptación y muy poco cambio. Quizá sea a eso a lo  
que se refiere Duncan Graham, presidente del NCC, cuando dice que los maes-  
tros se han «apropiado del currículum nacional». Pero lo interesante, lo difícil y  
para algunos maestros, lo frustrante es saber dónde se fijarán los límites de este  
proceso de adaptación.

A juzgar por los datos obtenidos hasta ahora parece que la cuestión de la pro-  
gresión es la que produce las respuestas de textos más evidentemente estilísti-  
cos<sup>2</sup> por parte de maestros de matemáticas y ciencias. No hay ninguna acepta-  
ción pasiva o simple adaptación a la progresión identificada en los textos del  
currículum nacional. Es habitual descubrir que las interpretaciones y estrategias  
colectivas surgen en los «espacios» dejados por estos textos y que pueden desa-  
rollarse, por medio de redes sociales y profesionales, hasta convertirse en auto-  
ridades educativas locales (LEA), asociaciones por asignatura, etc. Así pues, la  
incoherencia en el texto observada en algunos departamentos puede conducir a  
un mayor espacio que se convierte en incorporación y finalmente en adaptación.  
Algunos maestros pueden sentirse oprimidos por el texto del currículum nacio-  
nal, aunque hemos hallado considerables pruebas de respuestas creativas.

Departamentos en su contexto

*Dotar de personal el currículum nacional*

Uno de los muchos problemas implicados en relacionar las exhortaciones de  
cambio con el mundo de la escolarización es la tendencia a escribir los textos de  
política de tal modo que se da por supuesto que en todo el sistema escolar exis-  
ten las condiciones ideales para el cambio. Los textos no tienen en cuenta que,  
en la mayoría de las escuelas, el cambio tendrá lugar ante toda una serie de difi-  
cultades imprevisibles e inevitables. Las escuelas son muy diversas. La  
cuestión de la dotación de personal sólo es una de las diversas vicisitudes ha-  
bitalmente ignoradas. En estos textos, el modelo implícito del departamento en  
proceso de cambio es el de un grupo de especialistas experimentados, estables,  
que trabajan a tiempo completo. Para las escuelas de Londres y otras grandes  
ciudades, y especialmente para los departamentos de ciencias y matemáticas, tal  
suposición es a menudo insostenible. La presencia de maestros no especialistas,  
el uso de maestros sustitutos o a tiempo parcial, los elevados índices de rotación  
del personal, la enfermedad y el absentismo, todo ello afecta a la capacidad de  
un departamento para responder y planificar, para impartir el currículum nacio-  
nal, e influirá sobre la forma y la naturaleza de la respuesta y sobre el grado de  
planificación. Por ejemplo, la presencia de un número de no especialistas en los  
departamentos de ciencias y matemáticas que estudiamos, significó que a un  
jefe de departamento le pareció necesario producir materiales bastante cerrados y  
previamente preparados para impartir el currículum. Existe claramente un equi-  
librio muy delicado e indeterminado que se trata de alcanzar entre comunidad e in-  
dividualidad, prescripción y autonomía en la producción de unidades de trabajo.

De hecho, la Ley de la Reforma Educativa ha aumentado la presión que ex-  
perimentan los maestros debido a la escasez de personal. La preocupación por  
los controles externos, ya sea vía inspecciones, tareas estandarizadas de logro o  
examen por parte de los consejos de padres y de gobierno, ha cambiado la forma  
que tienen las escuelas afrontar y camuflar la escasez de maestros, la ausencia  
de buenos maestros sustitutos, etc. Ahora que los departamentos son responsa-  
bles de transmitir apropiadamente el currículum nacional, deben asumir tam-  
bién la responsabilidad por los problemas contingentes que se puedan producir,  
que no han causado ellos y que a menudo no se encuentran bajo su control. Así,  
según nos señaló un maestro experimentado, ya no es posible camuflar la escasez  
de personal reasignando al ya existente a las clases de exámenes en los años  
primero y segundo, porque todos los cursos de la escuela deben recibir ahora su  
«iniciación curricular» y a ésta se le pueden pedir cuentas si no se hace así.

Los problemas de continuidad y capacidad experta en las materias se comunican bastante en los departamentos por el hecho de que muchos maestros, y especialmente los más experimentados, han pasado por múltiples implicaciones en aspectos de la puesta en práctica de la Ley de la Reforma Educativa. El currículum nacional les parece a numerosos maestros una carga adicional en sus vidas laborales ya estresadas. En todas las escuelas que hemos estudiado la puesta en práctica del currículum nacional se cobró su tributo en términos de moral, compromiso y energía. Además, la constitución particular y las características del personal constituyen un factor importante para afrontar el cambio. Las diferentes escuelas se hallan más o menos bien provistas de una infraestructura tanto de experiencia como de compromiso. Eso se aplica por igual tanto al personal enseñante como auxiliar.

Probablemente sería una generosa exageración decir que la introducción del currículum nacional está informada por una teoría de la innovación, porque claramente no lo está. De hecho, nuestra investigación indica que está gobernada tanto por el hallazgo feliz, como por las decisiones tomadas *ad hoc*, el caos y la mínima planificación. Pero si tuviera que atribuirse una teoría a la percepción de cambio, presentada por los maestros, ésta se acercaría más a una estrategia de poder coercitivo. Quizá fuera más exacto hablar de cambio mediante un proceso de guerra de agotamiento. Los maestros se sienten bajo presión y experimentan una considerable sobrecarga y estrés. El personal más experimentado se ve abrumado por la necesidad de desempeñar múltiples roles y por el impacto de múltiples y diversas innovaciones. Aun así, la asignatura o las alianzas pedagógicas y lo que podríamos denominar como «responsabilidad profesional» mediatizan fuertemente el texto político del currículum nacional (véase más adelante).

#### *La larga y oscura sombra de la valoración*

La cuestión de informar sobre los logros del alumno y la relación e igualmente incierta de la forma que adoptará la valoración, tiende a convertirlos en los comodines de la baraja. Aunque muchos de los maestros que entrevistamos hablaron de forma relativamente positiva sobre el concepto de un currículum nacional y a veces recibieron con agrado sus reglamentos sobre su propia asignatura, la respuesta a las perspectivas de las pruebas a nivel nacional fueron unánimemente negativas. El temor, la aversión y el terror fueron las reacciones normales. El temor a lo desconocido, alimentado por las horrosas informaciones de prensa sobre la implantación de las tareas estandarizadas de logro, hicieron que la planificación y el cambio fueran tanto más difíciles.

... por lo que se refiere a los exámenes nacionales, creo que van a tener efectos absolutamente devastadores sobre las escuelas.... Precisamente por las razones de las que estábamos hablando. (Jefe del departamento de Inglés de Pankhurst, entrevistado el 28 de noviembre de 1989.)

Por el momento me limito casi a ignorar el examen nacional, porque sabemos muy poco al respecto. No se puede trabajar para dirigirse hacia algo de lo que no se sabe nada en absoluto. (Jefe del departamento de Ciencias, Fighpath, entrevistado el 28 de noviembre de 1989.)

Hasta qué punto podrá evitarse el enseñar para superar el examen es algo que dependerá mucho del resultado del trabajo realizado en la valoración por los diversos grupos de desarrollo de las tareas estandarizadas de logro. Muchos maestros han expresado una considerable preocupación por todo sistema de valoración que se apoye fuertemente en los exámenes, antes que en el paradigma de la valoración (Troman, 1989). En el ámbito de la enseñanza en el Reino Unido se ha producido durante los últimos veinte años una firme tendencia a alejarse del paradigma de los exámenes, sustituyéndolos por nuevas formas de valoración, incluidas la formativa y la diagnóstica, que han alcanzado una aceptación cada vez más amplia (Bowe y Whitty, 1989). No es por tanto nada sorprendente que, en esta fase, muchos maestros prefieran ignorar la posibilidad de que se vaya a preferir el paradigma del examen, y desarrollen con respecto del currículum enfoques que dificultarían mucho la puesta en práctica de tal sistema. En no menor medida, la idea de que los maestros pueden hacer propio el currículum, ha de tener en cuenta las limitaciones que pueden surgir de un régimen de examen nacional, y hay pruebas de que los cambios anticipados ya están influyendo sobre la enseñanza en el aula, como quizá se corresponda con las intenciones del gobierno.

Nosotros sabemos lo que se exige en los exámenes y, evidentemente, eso va a afectar en cierto modo a la enseñanza, pero no veo los exámenes como el fin del currículum nacional. Después de todo, uno educa a personas, y no simplemente les enseña a pasar exámenes. (Jefe del departamento de Ciencias, Parkside, entrevistado el 3 de noviembre de 1989.)

Nuestras entrevistas más recientes indican que la situación particular de los departamentos en dos de las escuelas, en el momento en que se emitieron los reglamentos, puede afectar a su modo de responder ante el currículum nacional. Así, los departamentos de ciencias de Fighpath y Parkside aprovecharon la oportunidad para reelaborar su currículum de los dos primeros años. En ambos casos combinaron aspectos de los cursos existentes con el currículum nacional, para producir nuevos cursos basados en la unidad. No obstante, el curso creado

en Parkside ha mantenido su integridad, mientras que en Flightpath el currículum nacional empieza a hacer incursiones por el terreno de las intenciones originales. Ambos departamentos han sufrido una considerable presión sobre el personal a lo largo de todo el curso, pero Parkside pudo desarrollar una lógica clara e independiente e introdujo el tercer año en su planificación. Eso les ha proporcionado confianza y el fundamento para seguir redactando unidades que conserven sus propias aspiraciones originales para la ciencia en la escuela. En contraste con ello, Flightpath se ha mostrado ávida por asegurarse un sistema estanco de valoración, utilizando en su mayor parte la valoración graduada en el proyecto de ciencias. Eso ha tenido como resultado el planteamiento de exámenes regulares que hacen retroceder a la gente a los niveles de logro derivados de un «libro fuentes». Su concentración en la valoración ha tenido la consecuencia no intencionada de hacerlos más dependientes de lo que debieran del texto del currículum nacional.

#### Ser un «profesional»

Las preocupaciones de valoración y específicas de la asignatura, que fueron articuladas por los maestros en las escuelas estudiadas, tendieron a verse reforzadas por preocupaciones más generales y profundamente arraigadas sobre la erosión a largo plazo del profesionalismo de los maestros y maestras. Aunque algunos hayan aceptado resignadamente que su posición se ha visto públicamente socavada, los intentos del gobierno y del ministerio de Educación y Ciencia por invadir todos los ámbitos del currículum, la valoración y la pedagogía, bien pueden producir algo más que un sentimiento de resignación. Por el momento, hemos encontrado pruebas en las escuelas estudiadas de que la cuestión relativa a «realizar un trabajo profesional» se contraponen a la falta de experiencia docente reinante entre los planificadores gubernamentales del currículum. En consecuencia, todo el concepto de profesionalismo del maestro y la maestra sigue aportando un vocabulario muy crítico sobre ciertos aspectos del currículum nacional.

Una de sus manifestaciones es el grado de escepticismo que parece haberse extendido entre los maestros y maestras de las escuelas estudiadas, que están «recibiendo» el currículum nacional, especialmente a la luz de los retrasos con que se reciben los materiales auxiliares de difusión. Eso ha creado espacio extra para que los medios de comunicación interfieran el mensaje. Pero en todo esto hay mucho más que retrasos e interferencias de los medios de comunicación. Se va extendiendo la sensación de que el currículum nacional y su proceso de «puesta en práctica» constituye un ataque a su profesionalismo. La traducción

de la legislación al lenguaje de la educación está siendo llevada a cabo a un nivel por el NCC, y a otro a través de los grupos de trabajo de las asignaturas. Los maestros dirigen su escepticismo contra uno u otro de estos dos cuerpos, al tiempo que conservan una profunda sensación tanto de escepticismo como de resentimiento con respecto al papel del gobierno. Eso ha supuesto, hasta cierto punto, que los maestros les han permitido una especie de autonomía con licencia, para situar la noción de Dale al frente (Dale, 1989), para funcionar en el mundo educativo. Eso ha dependido de «ellos», mostrando un grado de credibilidad a los ojos de los maestros. En este caso, el escepticismo privilegia el texto y permite a los maestros expresar un cierto grado de tolerancia, verlo como capaz de una interpretación benevolente. Esa tolerancia, sin embargo, puede disminuir ser muy frágil, sobre todo allí donde la legislación y/o la «traducción» en los documentos del NCC o del ministerio no logran mostrar aprecio por el ambiente de la escuela. No es probable que resulte fácil mantener la «credibilidad de la calle» con la profesión de enseñante. Existen fuertes residuos de resentimiento colectivo que necesitan muy poco para dar rienda suelta a la aparición de pequeñas bolsas de resistencia. Las desconexiones entre las estructuras del currículum nacional y los recursos escolares (tiempo, maestros, materiales, espacio) constituyen una fuente particular de preocupación y antipatía. Por un lado, muchos maestros y maestras tienen la sensación de que el currículum nacional les pide hacer muchas cosas que ya están haciendo, suponiendo que no las hacen. Por el otro lado, consideran que se les pide hacer cosas que, simplemente, no se pueden hacer dentro de las limitaciones en las que tienen que actuar. En estos dos sentidos, se sienten ofendidos. Para algunos de ellos, las exigencias del currículum nacional, tomadas en su conjunto, parecen irreconciliables e inalcanzables. La subdirectora de Pankhurst expresó algunos de esos sentimientos.

Me afectó el hecho de que la imagen pública sea la de que no estábamos estudiando esas cosas, porque en esta escuela siempre se las hemos hecho estudiar a todo el mundo; es tan evidente que todo el mundo tenía que estudiar inglés y matemáticas... Pero la imagen que transmiten los medios de comunicación es que no era así. Prácticamente todas las chicas han estudiado un idioma moderno, todas ellas han tenido que estudiar ciencias, ya hemos pasado al curso intermedio de ciencias porque queríamos contrarrestar el hecho de que, en nuestra opinión, todavía había demasiadas que seguían estudiando biología. Ya había mos introducido la tecnología y hacíamos imprevistos esfuerzos por discriminar positivamente, de modo que las chicas pudieran aceptarlo. Todo eso lo estábamos haciendo ya. Así pues, no me siento necesariamente resentida con el currículum nacional, sino que simplemente me molestia que la gente crea que no estamos haciendo muchas de las cosas que ahora se nos pide que hagamos.

Me refiero por ejemplo a los grupos de trabajo de asignaturas cuando surgen, como en ciencias. Esperaban que cada alumna terminara por hacer el doble de ciencia... En inglés también había que aumentar la cantidad de tiempo asignada, que era incluso superior a la que habría sugerido el currículum nacional. Ahora resulta que la historia y la geografía exigen también más tiempo del que se les ha dedicado tradicionalmente en la escuela elemental. Si se empieza a sumar todo eso, resulta que no es manejable, así que continuamos enseñándoles todas esas asignaturas de acuerdo con un horario más discreto... (Subdirectora de Pankhurst, entrevistada el 15 de junio de 1990.)

Pero las presiones para realizar un buen trabajo profesional también surgen del propio proceso de cambio. Es evidente que el ritmo del cambio exigido por el horario gubernamental no reconoce la complejidad de la tarea de la maestra, o las exigencias implicadas en ofrecer una respuesta metódica y coherente al currículum nacional. El sentido de responsabilidad profesional no empieza y acaba con el currículum nacional, o con la enseñanza y el aprendizaje. El papel de la maestra es amplio y difuso y, a menudo, ambiguo. En algunas circunstancias el currículum nacional supone una desviación con respecto de otras cosas de mayor importancia inmediata. Además, también hay que abordar otras innovaciones y a los grupos de niños se les tiene que enseñar aquí y ahora. Lo que puede parecer lentitud de reacción o fracaso de planificación no es a menudo más que el resultado de decisiones profesionales cuidadosamente reflexionadas ante otras cosas. El proceso de cambio del currículum nacional puede verse a veces como algo que se interpone en el camino», con jornadas en las que suele participar toda la escuela y que dislocan el «impulso natural» que las maestras y maestros imprimen a sus grupos de enseñanza.

Se necesita hacer mucho esfuerzo para transmitir impulso a los alumnos a que hagan cosas y a recibir los resultados, y cuando uno finalmente ha empezado a lograr que las cosas funcionen, como si se tratara de un trabajo de producción cinematográfica, bastan unas pocas detenciones para que se den cuenta de que vamos en serio y, de acuerdo, uno puede seguir adelante una vez que empieza, pero si se interrumpe el trabajo durante tres semanas... (Jefe del departamento de Ciencia, Parkside, entrevistado el 18 de octubre de 1989.)

Se considera que los juicios profesionales sobre el ritmo de cambio exigido, su complejidad y fuertes sentimientos de responsabilidad para con los estudiantes, entran en conflicto con las diversas exigencias impuestas desde el exterior.

Somos lentos y, al principio del curso, habría dicho que lo somos debido a lo que tratamos de hacer, pero ahora resulta que somos más lentos que nunca. Y entonces se nos plantea el problema de determinar qué hacemos con el año 8.

Presumiblemente, continuamos con el curso de primer año, hasta llegar al 8, y para cuando lleguen al 9 vamos a estar probablemente con medio curso de retraso o incluso más, y entonces tenemos las tareas estandarizadas de logro, que nos ocuparán quién sabe Dios cuánto, cuatro o seis semanas de lecciones, ya sea en el trimestre de primavera o en algún momento del verano o a principios del trimestre de verano. ¿Cómo demonios podemos transmitir todo el programa que hemos perfilado y que no nos permite ninguna lentitud? (Jefe del departamento de Ciencias, Flighpath, entrevistado el 8 de junio de 1990.)

Así, varias de las personas que respondieron a nuestras preguntas expresaron con bastante fuerza y claridad su sentido de la duda profesional, su falta de convicción y confianza en el proceso de cambio puesto en marcha por el gobierno para el currículum nacional. Muchas de las personas entrevistadas sugirieron que el gobierno les estaba pidiendo hacer un trabajo muy poco profesional con el currículum nacional. Este rápido ritmo de cambio, la falta de apoyo y de instalaciones, la cantidad inadecuada de personal, la experiencia de la sobrecarga impuesta por la innovación (Apple, 1983) y las contradicciones entre innovaciones de diferentes clases, significan que la gente llega al convencimiento de que para poder salir adelante tienen que hacer chapuzas, escatimar y llegar a compromisos. Para muchos de ellos, eso significa que los estudiantes están recibiendo una enseñanza deficiente, que el currículum nacional se interpone en su camino, distrae su atención, tiempo y energía de la tarea más importante: enseñar, o, simplemente, que plantea exigencias imposibles de cumplir.

#### *Gestión del currículum nacional*

En medio de la polvareda técnica levantada por el cambio en las escuelas, es habitual encontrar a quienes hablan de las cuestiones relacionadas con el currículum, pero que lo hacen aparte de quienes hablan de otros cambios, como por ejemplo, la gestión local de las escuelas. En las escuelas hay diferentes ámbitos de debate y divisiones de trabajo y de experiencia cada vez más agudas. Pero aunque las prioridades creadas por la gestión local de las escuelas son muy diferentes a las introducidas por la innovación del currículum nacional, las primeras bien pueden reflejar lo que es posible en términos del currículum y la pedagogía. Por ejemplo, en Flighpath se discutió acerca de hasta qué punto una falta de recursos podía significar un cambio en los métodos de enseñanza.

Seguro que hablar y escribir en la pizarra es más barato que una especie de carrusel individualizado, y esas son decisiones que tendremos que tomar. (Reunión del consejo del currículum en la escuela de Flighpath, notas de observación tomadas el 5 de marzo de 1990.)

Pero «hablar y escribir en la pizarra» pueden orientar el aprendizaje más hacia el contenido del currículum, alejándolo del desarrollo de habilidades y capacidades críticas en los estudiantes y, en este sentido, un elemento clave es el tamaño de los grupos de enseñanza.

La cuestión del tamaño del grupo se nos está imponiendo mediante la fórmula de la financiación. Hay en esto una especie de lógica implacable. (Subdirectora, escuela Figthpath, reunión del consejo del currículum, notas de observación, 5 de marzo de 1990.)

En épocas de austeridad financiera, cuando los presupuestos de la escuela dejan a menudo muy poco espacio para la flexibilidad, se tienen que tomar decisiones difíciles. Los jefes de departamento de Figthpath no tardaron en tener que enfrentarse con las implicaciones de esa «lógica implacable» cuando las necesidades del currículum general significaron que algunos de los departamentos tuvieron que aceptar un aumento en el tamaño de los grupos.

En consecuencia, las decisiones sobre la forma mejor y más apropiada de transmitir el currículum nacional se vieron subordinadas al presupuesto y a los vocabularios de supervivencia institucional. Una vez más encontramos aquí entrelazadas unas responsabilidades que son diversas y contradictorias. Las responsabilidades presupuestarias se establecen por encima y en contra de las educativas. Y «lo inmediato», el hacer lo que parece mejor para los estudiantes en el aula, ahora, se establece por encima y en contra de cuestiones de supervivencia a más largo plazo. Para la maestra y para la jefa de departamento de una asignatura, los horarios son típicamente breves y febriles; a menudo se trata simplemente de prepararse para la tarea inmediata que se tiene que realizar, en lugar de dedicar tiempo a reflexionar sobre las opciones y a reconciliarse con el currículum nacional. Aunque los planificadores financieros del equipo directivo pueden hallarse en situación de tener una perspectiva a más largo plazo, su crítica implicada de la actuación a «corto plazo» puede alimentar aún más el resentimiento y situar las preocupaciones por el currículum directamente en conflicto con las preocupaciones presupuestarias.

Parte de la nueva lógica establecida por la gestión local de las escuelas, trae consigo el creciente reconocimiento de que el personal y la planificación del currículum se hallan estrechamente relacionados con el mercado: la planificación financiera, en particular, ya empieza a reflejar las exigencias del mercado laboral del personal docente. Ya hemos hablado de algunos de los problemas creados para la puesta en práctica del currículum nacional por las limitaciones surgidas de la falta de personal, pero la escasez de personal especializado también significa que el dinero tiene que gastarse en atraer a solicitantes de puestos

vacantes «problemáticos». Esos gastos tienen que satisfacerse con unos presupuestos controlados por las escuelas y, naturalmente, reducen los fondos disponibles para otros propósitos. En la ciencia, en particular, la escasez de maestros y maestras significa tener que ponerse a la altura del precio del mercado. Pero esta imagen también se está extendiendo a otras asignaturas y las escuelas se enfrentan con el dilema de decidir qué sustituciones son las más importantes. Es muy posible, por tanto, que el mercado laboral del personal docente, en conjunción con el currículum nacional, produzca una jerarquía aún más rígida con respecto de la asignatura. Primero el núcleo, luego el fundamento, ¿y después...? Esto se ve exacerbado en las escuelas que hemos estudiado debido al «factor londinense». El uso de incentivos económicos para atraer a nuevo personal ejerce un efecto apabullante sobre la moral y el compromiso del personal ya existente.

Si uno es alguien que se ha dejado las agallas durante diez años y se ha alcanzado un nivel de A, y se ve que se contrata a alguien que no es mejor que uno, simplemente porque la escuela no puede atraer a nadie más, se experimenta una sensación de agravio comparativo. Es el funcionamiento de las fuerzas del mercado en su aspecto más brutal. (Jefe del departamento de Ciencia, Parkside, entrevistado el 6 de junio de 1990.)

Aunque la retórica de la gestión local de las escuelas celebra la autonomía y el control otorgado a las escuelas mediante la delegación de poderes sobre los presupuestos, esa misma retórica sirve a menudo para oscurecer los límites financieros generales impuestos a la financiación de la escuela. El currículum nacional se está poniendo en práctica en una época en que el gasto en las escuelas está disminuyendo en términos corrientes, y en que las autoridades educativas locales no disponen de libertad para establecer sus propios presupuestos de educación. No hay una evidente relación directa entre los niveles de financiación y los cambios que se exige efectuar a las escuelas. De hecho, para las escuelas que pierden cifras en el competitivo mercado de la educación, el currículum nacional puede ser un lujo que difícilmente se podrán permitir. La gestión financiera es a menudo un eufemismo para designar recortes y ahorros, y uno de los resultados de tratar de lograr ahorros en gastos de personal puede ser una continua desviación de los presupuestos de personal en favor de las asignaturas nuevas y fundamentales, con la complicación añadida de que aquello que está siendo examinado por las tareas estandarizadas de logro contribuye a decidir la estructura presupuestaria final. En todo esto, las necesidades de los estudiantes, el compromiso con un currículum completo y la respuesta a los consumidores son aspectos que tendrán que ocupar un lugar secundario. El currículum nació

nal actuará así en contradicción directa con otros aspectos de la Ley de la Reforma Educativa. Así pues, las alternativas para las escuelas se establecen de tal modo que «la toma de decisiones racionales» tiene que llevarse a cabo en un mundo irracional.

### Conclusión

En este artículo hemos resaltado y destacado algunos de los problemas más habitualmente expresados ante el currículum nacional, y las respuestas que se les han dado. También hemos intentado mostrar que la pauta de problemas y respuestas varía entre escuelas y departamentos. Esa variación refleja por un lado un desplazamiento del debate político dentro de los cuerpos estatales (el ministerio, el NCC, los ministros y hasta el primer ministro) acerca de la capacidad de prescripción, el currículum basado en la asignatura, el examen nacional y la amplitud del mercado educativo. Por otro lado, y dentro del contexto de las escuelas, dicha variación refleja las diferentes capacidades, contingencias, compromisos e historias de estas instituciones. Al concluir, queremos considerar las historias de desarrollo de los escenarios nacional e institucional, y sus relaciones, y discutir brevemente la validez analítica de los cuatro conceptos para la comprensión del proceso de cambio.

El concepto de *capacidad* se refiere tanto a la experiencia como a las habilidades de los miembros del departamento para responder al cambio. Así, la capacidad nos sensibiliza ante la competencia institucional de los miembros, las habilidades, el conocimiento, los contactos y la experiencia que pueden derivarse de ello. Tal competencia tratará de buscar apoyo y mantendrá interpretaciones de las facetas intencionadas y reales de la política, o bien será crítica y opositora. También serán significativos en este ámbito los estilos de liderazgo de los maestros y maestras más experimentados y de los jefes de departamento (Knip y Van der Vegt, 1991).

La *contingencia* dirige nuestra atención hacia los factores que pueden hacer avanzar o inhibir las posibilidades de cambio: personal (reclutamiento, experiencia, especialización), matriculación de estudiantes, planta e instalaciones heredadas, etc. Está claro que estos dos conceptos se superponen y siguen estando crucialmente afectados por otros aspectos de la política. No obstante, sugerimos que nos ayuden a reconocer poderosos factores contextuales en las respuestas de las escuelas y los departamentos ante el cambio.

En un sentido similar, el *compromiso* y la *historia* se hallan a menudo estrechamente relacionados. El primero se refiere a la existencia de paradigmas de

asignatura, o pedagógicos, firmemente sostenidos y bien atrincherados dentro de un departamento (o escuela). La segunda se refiere a lo que Knip y Van der Vegt (1991) llaman las *historias de innovación* de las escuelas o departamentos. Con ello se refieren a la existencia o no de una historia de desarrollo y cambio del currículum. Una historia previa de cambio del currículum puede reducir la amenaza implicada en la posibilidad de más cambio aunque, típicamente, también va asociada con elevados niveles de compromiso.

Disponemos de pruebas que demuestran que una baja capacidad, bajo compromiso y ninguna historia de innovación tienen como resultado un alto grado de dependencia de los textos de la política, de la dirección y el consejo externos, lo que en algunas circunstancias raya en el pánico o conduce a una elevada incertidumbre y confusión, y a la percepción de una sensación de amenaza. Del mismo modo, también tenemos pruebas de que una elevada capacidad, un alto compromiso y un historial de innovación, pueden proporcionar una base para un mayor sentido de autonomía y estilismo en relación con los textos de la política, así como una mayor voluntad para interpretar los textos a la luz de la política previa, y una mayor probabilidad por tanto de «reconciliación» y «mutación» (Corwin, 1983).

Esto nos lleva a sugerir que los impactos diferenciales producidos por las contingencias, las estructuras institucionales, las culturas, historias y ambientes pueden provocar clases muy diferentes de posibilidades de respuesta. Para las maestras y maestros, estas características constituyen una parte del terreno operativo dentro del cual se ponen en práctica las políticas. Pero, como ya hemos observado, en la política del currículum nacional se incluye la suposición de que las escuelas funcionarán y responderán en términos de condiciones ideales para el cambio. De ahí surge la suposición de uniformidad entre las escuelas, de que todas ellas son igualmente capaces de responder, están igualmente preparadas y disponen de recursos similares. ¡Eso es evidentemente erróneo! Además, la base de las diferencias entre las escuelas no es simplemente una cuestión de recursos o de las habilidades y experiencia de los participantes clave, por muy importantes que sean estos aspectos. También es una cuestión de diferencias en las interpretaciones de los textos clave; Knip y Van der Vegt (1991) llaman a esto «traducción». Por decirlo de otro modo, los autores del currículum nacional están limitados en su capacidad para controlar los significados incrustados en los textos. En consecuencia, tales textos se leen y aprecian de modos diferentes en escenarios diferentes.

Las cuatro escuelas de este estudio tienen zonas de captación y poblaciones estudiantiles marcadamente diferentes. La mezcla de grandes preocupaciones institucionales, aunque básicamente similar en términos generales, se hallaba

equilibrada de modo diferente en cada caso. Ese equilibrio también se vio reflejado en parte en las historias institucionales y en las culturas de trabajo de su personal (el género fue un factor en esto). La sustancia y conceptualización del liderazgo institucional fue diferente en cada caso y las luchas micropolíticas concomitantes se vieron moduladas de modo diferente. Todos estos factores afectan y constituyen lecturas particulares de los textos de la política y aportan lo que Knip y Van der Veegt (1991) denominan «escenarios para el cambio». Un escenario refleja la respuesta del sistema social a la intervención política y, como tal, indica el grado en el que la escuela permite realmente que la política central entre en su sistema.

Además y según Knip y Van der Veegt (1991), el escenario para el cambio dentro de una institución en particular puede concebirse como «un resultado de un proceso de autoreflexión en la escuela, provocado por la intervención política. La atención pasa, pues, desde la organización como un sistema que se adapta, a la organización como un sistema autoprodutor».

Argumentamos, pues, que el cambio en la escuela se comprende mejor en términos de una interacción compleja entre la historia, la cultura y el contexto de la escuela y las intenciones y exigencias de los productores de los textos de la política a aplicar. Esta interacción no puede quedar reducida a la adaptación o «aproximación sucesiva» (Eveland *et al.*, 1977), sino que se trata más bien de un proceso de «mutación» (Corwin, 1983). Variaciones similares a las de las escuelas se pueden identificar entre diferentes departamentos de asignaturas. En términos de una burda generalización podría hablarse incluso de diferentes posturas interpretativas en diferentes departamentos. En algunos casos, la interpretación de los textos es proactiva, crítica y muy segura de sí misma, que es lo que Barthes podría llamar «estilismo» (véase Hawkes, 1977).<sup>2</sup> También podríamos considerarlo como una respuesta «profesional» en el sentido de que mantiene un fuerte papel para las maestras y maestros. En otros casos, las interpretaciones han sido más reactivas, pasivas e incondicionales, en lo que Barthes podría denominar «legibles». Podríamos considerar ésta como una respuesta «técnica» en el sentido de que los textos del currículum nacional se leen como manuales técnicos que explican cómo hacer algo, antes que como documentos profesionales.

Nuestra opinión, para concluir, es que, como política, el currículum nacional sigue siendo tanto el objeto como el sujeto de los forcejeos acerca del significado. Se trata tanto de que sea «puesto en práctica» en las escuelas, como de que sea «recreado», no tanto «reproducido», sino más bien «producido». Aunque las escuelas cambian como consecuencia de ello, también cambia el currículum nacional. Eso nos deja la fuerte sensación de que el modelo estatal de control es

analíticamente muy limitado. Nuestros datos empíricos no sugieren que el Estado deje de tener poder. Pero también indican que tal poder se halla fuertemente circunscrito por las características contextuales de las instituciones sobre las que al Estado le puede parecer que el ejercicio del control es a un tiempo problemático y contradictorio en términos de otros proyectos políticos.

#### Agradecimientos

Este artículo es una versión considerablemente más abreviada de un próximo capítulo del libro en preparación de BOWE, R., BALL, S. J. y GOLD, A., *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*, Londres, Routledge.

#### Notas

1. El estudio del proyecto de la Ley de Reforma Educativa se basó en el Centro para los Estudios Educativos, del King's College, Londres. Se ocupa del impacto y los efectos de la ley en las escuelas (y específicamente en el currículum y el LMS). La investigación se concentra en el caso de estudios para cuatro escuelas y dos LEA.
2. Roland Barthes (en Hawkes, 1977, págs. 113-144) ha argumentado que:

la literatura puede dividirse en aquello que concede al lector un papel, una función, una contribución a realizar, y aquello otro que lo hace ocioso o superfluo, «no queriendo más que la pobre libertad de aceptar o rechazar el texto» (SZ, 4) y que, en consecuencia, lo reduce a un símbolo apto pero impotente del mundo burgués; a un símbolo del consumidor interno del papel del autor como productor.

En los textos «legibles» la relación entre significador y significado está clara y es ineludible. Hay un mínimo de oportunidad para la interpretación creativa por parte del lector. Una lectura inicial de los textos del currículum nacional y de sus lenguajes técnicos de niveles, objetivos de logro, examen estandarizado de logro y programas de estudio, sugiere precisamente tal legibilidad. No obstante, el NCC también ha publicado textos secundarios, que han de interpretarse más como los «textos estilísticos» aludidos de Barthes, que invitan autoconscientemente al lector a «unirse» para codemativos de Barthes, que invitan autoconscientemente al lector a «unirse» para cooperar y ser coautor, lo que en el lenguaje del TVEI equivale a percibir una sensación de «propiedad». Sugerimos que este libre juego es una cuestión de grado en cuanto a la interpretación y lectura de esos textos, antes que una clase de libertad de acción.

Barthes (véase Hawkes, 1977) también ha argumentado que «los textos estilísticos nos exigen mirar la naturaleza del lenguaje, no a través de él, en un "mundo real" ordenado».

Hemos sido muy conscientes de que la misma intención de una «realidad» recién-mente propuesta para la escolarización, en términos de metas alcanzables, etc., llama la atención hacia el propio idioma y su inadecuación como forma de pensar en organizar cómo aprenden los alumnos. «Sacar sentido» a los nuevos textos conduce a la gente hacia un proceso en el que intenta «traducir» y familiarizarse con el lenguaje y la lógica que lo impregna. En este proceso, sitúan lo que saben frente a lo nuevo. Los textos legibles, sin embargo, presuponen y dependen de suposiciones de inocencia, en la creencia de que el lector tendrá muy poco que ofrecer a modo de alternativa. Los maestros y maestras pueden sentirse magullados y coaccionados, es posible que se hayan suavizado para el cambio, pero también son recelosos y cínicos, y se hallan comprometidos de formas que difícilmente constituyen la base de la «inocencia».

Finalmente, Barthes sugiere que la lectura de los textos estilísticos supone dos clases de «placer» (Barthes, 1976), el directo de leer y el de la *jouissance*, el éxtasis o bendición que brota del sentido de la descomposición o interrupción. Este último procede de la respuesta crítica y creativa al texto, del ver a través de algo que está más allá, de las posibilidades eróticas de un vistazo ilícito «cuando se abre el vestido». La bendición, y con ella el sentido de incomodidad y pérdida para algunos, surge quizás en relación con esos «vacíos» y «momentos» de inserción progresiva y *revival*, de la descomposición de la transmisión de la enseñanza y de los límites de la asignatura, del examen formal y de su sustitución por un trabajo transcurricular, con investigaciones, con valoraciones de grupo y de proceso.

No obstante, estos textos legibles y estilísticos son productos de un proceso de política que con el tiempo interactúa con una variedad de contextos interrelacionados. En consecuencia, tenemos que reconocer que los textos tienen una clara relación con los contextos en los que son usados. Esto se aplica también a los debates nacionales, a los intercambios que se producen en las escuelas entre los maestros, a los enfoques, individuales desarrollados por estos para satisfacer las exigencias del currículum nacional, así como con la forma en que se entrelazan.

**Referencias bibliográficas**

APPLE, M. W. (1983), «Work, class and teaching», en S. WALKER y L. BARTON (eds.), *Gender, Class and Education*, Lewes, Sussex, Falmer, págs. 53-68.

BARTHESES, R. (1976), *The Pleasure of the Text*, Londres, Cape.

BOWE, R. y WHITTY, G. (1989), «The reopening of the GCSE "Settlement": Recent developments in the politics of school examinations», *British Journal of the Sociology of Education*, 10 (4), págs. 403-415.

CORWIN, R. G. (1983), *The Entrepreneurial Bureaucracy*, Londres, JAI Press.

DALE, R. (1989), *The State and Education Policy*, Milton Keynes, Open University Press.

DALE, R. (ed.) (1990), *The TVEI Story: Policy, Practice and the Preparation of the Workforce*, Londres, Falmer Press.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1989), *National Curriculum: From Policy to Practice*, Londres, HMSO.

EVELAND, J. D., ROGER, E. M. y KLEPPER, C. (1977), *The Innovation Process in Public Organization*, informe a la Nostrand Science Foundation, fotocopiado.

HAWKES, T. (1977), *Structuralism and Semiotics*, Londres, Methuen.

KNIP, H. y VAN DER VEGT, R. (1991), «Differentiated responses to a central renewal policy: School management of implementations», *Journal of Education Policy*, 6 (2), págs. 123-132.

NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1990), *Curriculum Guidance 3: The Whole Curriculum*, Nueva York, Consejo Nacional del Currículum.

TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT (1989), «Another Crusade that must be won», 26 de mayo.

TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT (1990), «Mrs. Thatcher signals "U-turn" on curriculum and "What the Prime Minister said», 20 de abril.

TROMAN, G. (1989), «Testing questions. The politics of educational assessment», *British Educational Research Journal*, 15 (3), págs. 279-295.

*Handwritten notes:*  
 • *Handwritten notes*  
 • *Handwritten notes*  
 • *Handwritten notes*