

**FORMACIÓN GENERAL Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: SOLUCIONES
AL PROBLEMA DE LA ORGANIZACIÓN
DE LOS CONTENIDOS. PERSPECTIVAS DERIVADAS
DE UN ANÁLISIS COMPARADO**

PETER MARTIN ROEDER

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

NÚMERO 7 - ENERO ABRIL 1995

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Formación general y conocimiento escolar: soluciones al problema de la organización de los contenidos. Perspectivas derivadas de un análisis comparado¹

Peter Martin Roeder (*)

Las consideraciones que se formulan a continuación no van destinadas a proporcionar soluciones teóricas al problema de la organización de los contenidos básicos de la enseñanza obligatoria, sino a resolver la cuestión de su inserción en el plan de estudios de las escuelas (Lehrplan). Con esto, no se pretende referirse más que a un amplio consenso, existente por encima de las fronteras, acerca de que todos los alumnos deben tener en la escuela experiencias que despierten y fomenten sus motivaciones, conocimientos y capacidades en un amplio espectro de campos científicos y ámbitos culturales. Entre estos ámbitos se encuentran el idioma materno y la literatura, la historia y la política, las matemáticas y las ciencias naturales, las artes, el deporte y, en algunos Länder, también los idiomas extranjeros. En muchos aspectos, la realización de tal programa es problemática, tanto a nivel del plan de estudios de la escuela como a escala de cada alumno individualmente considerado. En este sentido, quizá la comparación internacional pueda ayudar a aislar las condiciones básicas que conducen a los diferentes intentos de solución o explican el fracaso de tales intentos.

165

Aportaciones de los Estados Unidos

Los informes elaborados por S. Lightfoot y Ph. W. Jackson (1981) sobre tres escuelas secundarias americanas (entre las que se encontraba una privada muy selectiva) proporcionan una visión panorámica del amplio abanico de posibilidades existentes de llenar esta forma de escuela con diferentes contenidos: la escuela de las grandes ciudades del

(*) Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlín).

sur, llena casi exclusivamente de alumnos negros, se concentra básicamente en una amplia oferta de cursos de formación profesional para trabajos que en el mejor de los casos precisan únicamente de una fase de adiestramiento. Por su parte, la escuela privada prepara tan profunda como estimuladamente para los estudios superiores y las profesiones artísticas, mientras que el tercer tipo de escuela, la de los suburbios del norte del país, abarca en cierta medida la oferta docente de las otras dos, sin alcanzar por completo el nivel de la escuela privada.

En este último caso, 2.400 alumnos entre los nueve y los doce años tienen 170 profesores, estando asesorados por un grupo de especialistas escolares acerca de las diferentes posibilidades de los cursos. La oferta docente, detallada en un folleto de sesenta y cinco páginas, comprende ciento sesenta y cinco cursos ofrecidos en la propia escuela, otros cuarenta y dos en un centro de formación profesional utilizado conjuntamente con otras escuelas, dieciocho en una escuela superior cercana y veintisiete cursos incluidos en un programa especial de verano, es decir, en total doscientas cincuenta y dos posibilidades de aprendizaje. Temáticamente, la oferta va desde las tradicionales disciplinas escolares hasta cursos muy profesionalizados, como cosmetología, soldadura por puntos, jardinería ornamental y cursos dirigidos a la preparación en comercio y servicios, pasando por «Advanced Behavioral Science», psicología evolutiva, ciencias políticas, tecnología informática, historia de Rusia, caligrafía creativa, cine, natación sincronizada, vida en familia, asistencia a los consumidores y técnicas del hogar. El programa de estudios oficial se completa con una oferta igualmente amplia de actividades extraescolares en la que los alumnos pueden cultivar sus *hobbys* y sus especialidades. Evidentemente, dentro de esa enorme oferta, la elección tiene sus limitaciones. En efecto, la financiación de los estudios sólo está al alcance de quien puede presentar un mínimo de puntos como certificado de una asistencia con aprovechamiento y ha pasado con éxito un examen obligatorio, examen que desde nuestro punto de vista es ciertamente limitado y que comprende ocho semestres de deporte, seis semestres de inglés, dos semestres de cada una de las materias: matemáticas, ciencias naturales e historia de los Estados Unidos, y un semestre de higiene (por regla general, dos horas semanales por cada materia). Un carácter mucho más limitativo debe tener el hecho de que una parte de los cursos exige haber terminado con aprovechamiento uno o varios cursos preparatorios, lo que dado su nivel de dificultad sólo puede lograrse por una parte de los alumnos. Por otra parte, los alumnos se orientan hacia los requisitos de ingreso en las Escuelas Superiores, a las que pueden acceder tras los estudios medios. En cualquier caso, sigue existiendo un amplio margen escolar (en lo que respecta a la oferta) e individual para la organización del plan de estudios y del horario escolar;

por término medio, cada alumno puede disponer libremente de la mitad del tiempo de clase, aproximadamente.

Todo esto no quiere decir ni que el plan de estudios se encuentre totalmente bajo control local o individual, como correspondería en cierto modo a la cultura política americana, ni que tengan el mismo valor los temas y cursos ofrecidos, como prevé el proyecto de «Comprehensive High School» elaborado por James B. Conant. Ya Kirst y Walker (1971) se han referido a la multiplicidad de instituciones y fuerzas políticas que participan activamente en el proceso del desarrollo de los planes de estudio: el Gobierno Federal, a través de la financiación de determinados programas universitarios; los gobiernos de los diferentes Estados y los Consejos Escolares, a través del establecimiento de programas mínimos y del sostén financiero de los medios docentes; las Universidades, a través de la especificación de requisitos de admisión; las asociaciones de profesores universitarios, a través del desarrollo de nuevos planes de estudio; fabricantes de pruebas académicas, como el «Educational Testing Service», que elaboran los instrumentos necesarios para valorar el rendimiento de los alumnos y, por último, movimientos políticos y religiosos, a escala local o estatal, que luchan por imponer sus opiniones en los planes de estudio (véase Lazerson, McLaughlin, McPherson y Bailey, 1985, capítulo 2).

Indudablemente, esto no impide que las condiciones socioeconómicas locales no determinen de modo apreciable la situación de cada escuela, incluso en lo que se refiere al alcance y al tipo de la oferta docente, lo que puede confirmarse con claridad a partir de los informes de Jackson y Lightfoot, así como a través de investigaciones más extensas. Así sucede, por ejemplo, que en las Escuelas Elementales estudiadas por Goodlad (1984) (que abarcan el Jardín de Infancia y los cinco o seis primeros años escolares) el período lectivo varía entre 18,5 y 27,5 horas a la semana. En las Junior High Schools, oscila grandemente la proporción de tiempo dedicada a las diferentes materias o asignaturas (medido respecto del número de profesores especialistas): en el caso de las matemáticas, va desde el 13 al 22 por 100, en el inglés, desde el 15 al 31 por 100, en el de las ciencias naturales, del 7 al 20 por 100, y en el de cursos de formación profesional, del 4 al 22 por 100. A nivel de la Senior High School, son todavía más pronunciadas esas diferencias entre las distintas escuelas. En cualquier caso, la enseñanza de idiomas extranjeros desempeña un papel muy secundario: por término medio, en las Junior Highs se ocupa de ellos el 2 por 100 del cuerpo de profesores y en las Senior Highs el 4 por 100 (J.J. Goodlad, 1984, capítulo 5); el idioma extranjero más ofrecido es el español, situación provocada por la gran proporción de alumnos de

procedencia latinoamericana, siguiéndole el francés y el alemán, en tanto que el latín se ofrece muy raramente (*op. cit.* p. 216 y ss.).

Tanto observaciones del tipo de las realizadas por Jackson y Lightfoot como las constataciones hechas por Goodlad son apropiadas para explicar gráficamente uno de los resultados de los grandes estudios comparativos internacionales llevados a cabo por la IEA, en concreto, el hecho de que la varianza de los rendimientos entre las escuelas de los Estados Unidos con respecto a otros países desarrollados sea especialmente elevada. Junto a escuelas en las que la mayor parte de los alumnos se prepara para acceder a la Universidad y asiste, en consecuencia, a cursos adecuados y sistemáticos en el campo de las matemáticas, la literatura, los idiomas extranjeros y las ciencias naturales o la política y la sociología, existen otras en las que tales estudios sólo ocupan un lugar subordinado, utilizando por el contrario los alumnos preponderantemente la oferta de cursos dirigidos a la formación profesional y de tipo «electivo». Tal desigualdad entre escuelas refleja a nivel de cada una de ellas la, como mínimo, implícita jerarquización de la oferta docente. En el caso de las materias académicas tradicionales, se organiza con frecuencia un complejo sistema de cursos progresivos (en la escuela descrita por Jackson, aparecen hasta cinco niveles distintos, mientras que en la analizada por Goodlad son casi siempre tres; por otra parte, se trata en este último caso de un número que también puede encontrarse con frecuencia en la diferenciación interna de la escuela primaria). Entre los niveles superiores de estas materias y las restantes ofertas docentes existen notables diferencias en cuanto a consistencia interna y al potencial de estímulo intelectual; así, de acuerdo con las observaciones de Jackson y Goodlad, por ejemplo, muchos de los llamados cursos «electivos» (también en el campo de los dirigidos a la formación profesional) no son adecuados para incentivar el esfuerzo de los alumnos, para desarrollar su potencial de estudio, su capacidad de crítica y su sensibilidad cultural, para fomentar su creatividad, para darles confianza en su propia capacidad productiva o para suministrarles las aptitudes profesionales útiles para el mercado de trabajo. Como consecuencia, un porcentaje relativamente elevado de alumnos, cuyo plan de estudios descansaba principalmente en esos campos, dejó de asistir prematuramente a la escuela sin realizar las pruebas finales (en conjunto, aproximadamente el 25 por 100, pudiendo observarse aquí con claridad la ya mencionada relación existente entre origen social y étnico y el éxito escolar [véase Goodlad, 1984, p. 162 y ss.]); pero, además, muchos otros alumnos tampoco disfrutaron de una oferta docente equilibrada en el sentido en que lo había solicitado en 1945, por ejemplo, el informe de una Comisión de la Universidad de Harvard sobre «General Education in a Free Society».

Todas estas observaciones permiten comprender también otro resultado ampliamente observado en los análisis internacionales comparativos de los rendimientos escolares y que en las anteriores publicaciones servía como justificante a la tesis de que la renuncia a una temprana selección a través de la construcción de un sistema escolar integrado, que abarcase a todos los jóvenes hasta los dieciocho años de edad, no precisa obtenerse a costa de renunciar a superiores rendimientos. Ese resultado supone que, mientras los alumnos americanos obtenían por término medio rendimientos inferiores en matemáticas y ciencias naturales, en una comparación internacional constituían el 10 y el 5 por 100, respectivamente, de los mejores alumnos en esas materias. En realidad, tal resultado debería indicar que el sistema escolar americano ha ido desarrollando equivalentes funcionales de la selección, tal como ésta se practica en los sistemas educativos europeos tradicionales: dentro de las distintas escuelas, una oferta educativa ampliamente diferenciada de acuerdo con el nivel de exigencias, aunque jerarquizada, que conduce a «planes educativos» individuales excesivamente desiguales; entre las escuelas, a través de la configuración de diferentes centros de gravedad dentro del ya bosquejado amplio espectro del *comprehensive curriculum*, como reacción frente a las necesidades de carácter local y a los requisitos educativos de igual carácter de los alumnos. Todo ello puede conducir bien a que una Comprehensive High School se asemeje enormemente a una Escuela Superior europea selectiva, en lo que se refiere a los motivos y requisitos educativos de los alumnos y, en consecuencia, también a la oferta educativa, bien a una institución que renuncia en último término a solucionar el problema del método, cuyo plan de estudios no muestra ni consistencia ni estructura interna y que parece escasamente adecuada para fomentar los intereses, las capacidades y los conocimientos educativos.

Si ha de darse crédito a la oleada de informes críticos sobre el sistema educativo americano aparecidos en los últimos tres o cuatro años (véase la panorámica de E. Helms, 1985), no parecerá tan raro el últimamente mencionado. A él se le ha responsabilizado sobre todo del descenso observado desde finales de los años sesenta, experimentado por los rendimientos de las pruebas finales en las Escuelas Superiores, así como de que una proporción tremendamente elevada de los diplomados en las High Schools siga siendo de «analfabetos funcionales». Indudablemente, la crítica no se dirige exclusivamente al plan de estudios, sino que también se indican como causas de la crisis de la escuela el tamaño de éstas, la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años, el *status* y la capacidad del profesorado, la cada vez menor capacidad educativa de las familias y el creciente consumo de programas televisivos. Ahora bien, en tanto se concentran en el plan de estudios, las

críticas coinciden en un punto: ha de ampliarse notablemente la norma mínima en algunas materias básicas, especialmente en concreto, en las matemáticas, las ciencias naturales, en la enseñanza del idioma materno, la literatura, así como la historia, teniendo que reducirse o concentrarse, por el contrario, la oferta de cursos de libre elección. En muchos distritos escolares existen ya claros indicios de intentos de modificar el plan de estudios en este sentido.

Por lo demás, las propuestas de reforma pueden clasificarse en términos generales en dos campos. En el primero, la exigencia de volver a dedicarse más fuertemente a la práctica y al ejercicio continuista de las habilidades culturales elementales, va unida a la tendencia a promover especialmente a los alumnos capaces hacia las materias «académicas». Esto se defiende con mayor claridad en el «Informe de la National Commission on Excellence», publicado en 1983 por la US Office of Education con el dramático título de «A Nation at Risk. The Imperative of Educational Reform». En el segundo campo -representado, especialmente, por el estudio «An Education of Value. The Purposes and Practices of Schools» (M. Lazerson *et al.*, 1985), patrocinado por la American Academy of Education-, se sigue manteniendo, por el contrario, la doble finalidad original de la Comprehensive High School, es decir, fomentar la capacidad y el rendimiento y trabajar por la igualdad democrática. Así, la escuela debe partir del hecho de que los alumnos no tienen iguales intereses, necesidades y capacidades, circunstancia que debe tener en cuenta al efectuar su oferta educativa (incluso en el campo de la formación profesional), aunque cuidando también que todos los alumnos se vean enfrentados a los mismos requisitos de trabajo concentrado y sistemático y a un razonamiento crítico y creativo. Por otro lado, ha de rechazarse tanto la mera enseñanza de las artes culturales elementales desvinculadas de esos objetivos globales, artes entre las que ha pasado a contarse el manejo de ordenadores, como la práctica de la diferenciación de rendimientos que conduce a un descenso de los requisitos exigidos a los alumnos, en especial de los cursos inferiores y que limita, en consecuencia, de forma irresponsable sus posibilidades educativas. Indudablemente, no se ha concretado alternativa alguna a las formas diferenciadoras dominantes guiadas por la elección y la capacidad, ya que se considera que el requisito básico para que la escuela pueda influir pedagógicamente en este ambicioso sentido reside más bien en la mejora de la situación (económica) y de la cualificación técnica y pedagógica del profesorado. En último lugar, el fracaso de los grandes proyectos de reforma de los planes de estudio en el campo de las enseñanzas de las matemáticas y las ciencias sociales se atribuye en buena medida a los defectos indicados.

La historia de ese fracaso, expuesta detalladamente en el presente trabajo, pone claramente de manifiesto la dificultad de modificar el plan de estudios de la High School a través de iniciativas de reforma que no se basen en las necesidades y posibilidades locales (en W.A. Firestone, 1980, se encuentran otros ejemplos de lo indicado; véase también, D.F. Walker, 1977). La evolución real del plan de estudios se presenta por otra parte en forma de una erosión no planeada del método tradicional de los objetivos educativos y de las materias de estudio, erosión acompañada y facilitada por la progresiva y asistemática complementación con nuevos contenidos y fines, de acuerdo con los recursos y posibilidades de actuación existentes a nivel local o asequibles a través de la financiación externa de nuevos programas de enseñanza. Las principales condiciones básicas de ese proceso parecen ser las siguientes:

- Habida cuenta de la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años, la falta de tradiciones e instituciones dedicadas a la formación profesional, especialmente a nivel de formación de especialistas, implica la inclusión de elementos de formación profesional en la oferta educativa, sin haber podido asegurarse por regla general una preparación sistemática de profesores de esa especialidad ni un desarrollo de cursos consistentes y didácticos. En esta situación, hay un gran riesgo de que la formación profesional se limite a proporcionar cualificaciones puntuales, relativamente fáciles de lograr.

- La expansión de la escuela más allá del colectivo del anterior alumnado de la High School la enfrenta a problemas que intenta resolver parcialmente no sólo por medio de cursos de formación profesional, sino también a través de la asunción de nuevas ofertas educativas que correspondan a los hipotéticos intereses del nuevo alumnado y cuya importancia práctica parezca evidente a primera vista. Un ejemplo muy citado al respecto es el curso para obtener el carnet de conducir. La observación o esperanza de que a una parte de los alumnos le falta la capacidad de insertarse en procesos educativos a largo plazo es una de las premisas de esta oferta de cursos, compuesta de unidades educativas cerradas, más o menos independientes. Al mismo tiempo, deben fortalecer primordialmente la hipotética disposición de los alumnos a dejarse motivar únicamente a través de un éxito escolar fácilmente alcanzable. Cuanto más se inmiscuyan estos cursos en la difusa problemática diaria, tanto más precaria será la cuestión de una específica cualificación técnica del profesorado y tanto más difícil la tarea de erigir una clara estructura didáctico-metodológica.

- Todo lo anterior es igualmente válido para aquella parte del programa de estudios elaborada como reacción a la problemática social,

en la que por tradición se espera una aportación de la escuela a la tarea de solucionar cuestiones relacionadas con la toxicomanía, las minorías, la ecología, las relaciones entre los sexos o educativas.

Por último, y a pesar de todas las limitaciones resaltadas por Kirst y Walker (1971), uno de los más importantes factores determinantes de este proceso viene dado por el comparativamente elevado número de controles locales o individuales o, lo que es lo mismo, por la dependencia que el desarrollo indicado tiene respecto del campo de actuación real o supuesto en cada escuela o distrito escolar.

Soluciones Británicas

En su análisis comparativo de la evolución de los planes de estudios en Estados Unidos, la Unión Soviética y algunos países de Europa occidental, E.J. Nicholas (1980, p. 156) demuestra que el profesorado inglés goza en este campo de la mayor autonomía relativa. En especial, los detalles de la planificación docente están en manos de cada escuela. En múltiples estudios de detalle y encuestas de gran amplitud (véase, por ejemplo, C.A. Stray, para la enseñanza de la filología clásica, B. Cooper, para la de las matemáticas, H. Radford, para las lenguas modernas, trabajos todos ellos incluidos en I. Goodson, 1985; D.F. Walker, 1977; Becher y MacLure, 1978), se analiza la forma en que se utilizan esas posibilidades para definir, por ejemplo, el *core curriculum* obligatorio para todos los alumnos, y con ello, la oferta de materias electivas, o para determinar la oferta educativa dentro de cada materia, o, incluso, para desarrollar diferentes planes de estudio para alumnos con distintas condiciones docentes (diferenciación por rendimiento). Al mismo tiempo, existe también comprensiblemente una serie de condiciones institucionales que limita esos campos de actuación, en especial desde el momento en que las escuelas del sistema tradicional se han sustituido casi por completo por escuelas integradas. Entre estas condiciones globales estabilizadoras se encuentran con toda seguridad las hasta ahora, sólo lentamente, cambiantes tradiciones y convicciones relativas a lo que debería constituir el plan de estudios básico de cada escuela, problema que desde mediados del pasado siglo ha sido estudiado por numerosos informes de Comisiones Reales y que se ha discutido abiertamente. A las mismas condiciones pertenecen tanto el cuerpo de inspectores escolares, encargado de valorar las escuelas y los distritos escolares y de aconsejar a éstos y al Gobierno, como los requisitos de admisión impuestos por las Universidades y el organismo examinador, altamente centralizado. Por último, hay que mencionar aquí los Consejos Centrales, como

el School Council, que contribuyen con sus indicaciones al desarrollo de los planes de estudios (véase A.V. Kelly, ed., 1980 y D. Lawton, 1980).

Cuando, en la más reciente bibliografía inglesa sobre los planes de estudios, se discute intensamente la cuestión del *core curriculum* (plan básico), no se considera en ningún caso solamente la oferta docente de cada escuela, sino también la forma en que la utilizan los alumnos de la enseñanza secundaria. Hasta el tercer año de esta enseñanza, los alumnos se enfrentan a un plan de estudios básicamente igual para todos; sin embargo, a partir del cuarto año deciden en gran parte por sí mismos las materias que eligen y aquellas en las que desean prepararse para un examen (en esto aconsejan naturalmente padres y profesores). Sólo una parte de la oferta educativa, variable de una escuela a otra, se define como básica, es decir, como obligatoria para todos los alumnos o para grupos de ellos. A este respecto, como lo ha puesto de manifiesto una encuesta representativa de los inspectores escolares (DES, 1979), las escuelas muestran realmente grandes diferencias. Sin duda alguna, existe también en Inglaterra un amplio consenso acerca de los fines generales y de los correspondientes campos de actuación de la escuela, consenso muy similar a la programática pedagógica de otros países desarrollados (véase Secretary of State for Education and Science, 1977). Ahora bien, la transformación de este catálogo global de fines y contenidos en planes de estudio concretos se ve socavado en cierta medida desde dos frentes distintos: la relativamente autónoma decisión de las escuelas sobre su oferta educativa y la decisión de los alumnos de la enseñanza secundaria sobre su plan de estudios individualizado. Los efectos de semejante autonomía de la escuela se ponen de manifiesto ya en la escuela primaria: mientras E.J. Nicholas (1980) afirma que la escuela primaria presenta en Inglaterra una oferta educativa de contenido comparativamente rico, la encuesta de los inspectores escolares sobre la «Primary Education in England» pone de manifiesto que ello es válido únicamente con notables limitaciones (DES, 1978). Así, por ejemplo, los Consejos Escolares encontraron que sólo en un 10 por 100, aproximadamente, de las clases de ciencias naturales, se proporcionaba una enseñanza que fomentaba la observación, la reflexión, la experimentación y que transmitía conocimientos básicos adecuados a la edad del alumno. De acuerdo con la misma encuesta, a menudo faltaban los medios necesarios, pero el mayor obstáculo se cifró en la muy insuficiente cualificación del profesorado para ese tipo de enseñanza. Tampoco la enseñanza de la historia y la geografía se impartía en todas las escuelas primarias, calificándose, cuando existía, de superficial y sin método. Como plan de estudios básico de las escuelas primarias inglesas aparece, según estas encuestas, el siguiente programa: idioma materno, matemáticas, música, artes plásticas y deporte (complementado en los cursos

superiores con temas monográficos de historia y geografía inglesa), programa que no se diferencia casi nada del de la mayoría de los países desarrollados.

Ya se han mencionado más arriba las diferencias existentes entre las escuelas secundarias en lo que respecta a las partes obligatoria y de libre elección de la oferta educativa. Así, por ejemplo, de acuerdo con la encuesta de los inspectores escolares, menos de la mitad de las escuelas integradas incluidas en la misma ofrece el alemán como segundo idioma extranjero en el tercer curso. En muy pocas se imparten clases de latín en el mismo curso, mientras que otro apreciable porcentaje ofrece el francés como idioma extranjero. Mientras que en una escuela se podían elegir seis de las doce materias ofrecidas, en el otro extremo sólo se podían escoger dos materias de entre veinte.

En el cuarto y quinto curso de la escuela secundaria las elecciones individuales de los alumnos afectaron muy especialmente a las siguientes materias: idiomas clásicos y modernos, religión, ciencias naturales, historia y economía. Así, por ejemplo, mientras que hasta tercer curso casi todos los alumnos recibían clase de francés, sólo una tercera parte de los alumnos de la enseñanza secundaria continuó con esa materia en el cuarto curso; en el conjunto de las escuelas y en las Secondary Modern Schools («escuelas principales»), la participación es todavía menor. El 9 por 100 de los chicos y el 17 por 100 de las chicas ha dejado la asignatura de ciencias naturales. Aproximadamente la mitad de los chicos y el 60 por 100 de las chicas elige solamente una de las materias de ciencias naturales ofrecidas. En estos dos cursos (cuarto y quinto), el programa de estudios básico se reduce a idioma materno, matemáticas y deporte (DES, 1979). Las conclusiones finales de los inspectores, basadas en los resultados de su encuesta, son muy parecidas a las de los pedagogos americanos: ha de asegurarse a todos los alumnos un plan de estudios básico equilibrado y general, y hay que reducir una oferta en ocasiones excesiva de posibilidades de elección que muy frecuentemente no puede dominarse ya desde el punto de vista organizativo.

Llegados a este punto, no es posible abordar las diferencias existentes entre las escuelas dentro de las distintas materias, ya que están claramente en relación con las estructuras internas de las escuelas, como la diferenciación según rendimientos, con la forma de exámenes elegida para finales del quinto curso de la enseñanza secundaria y, no en último lugar, con la cualificación técnico-didáctica del profesorado. Como más importante factor regulador por encima de cada escuela se encuentran, sin duda, los requisitos sobre exámenes establecidos centralizadamente para cada materia. Tampoco puede considerarse aquí la denominada

Sixth Form, esto es, los dos últimos años de la enseñanza secundaria, años en los que prosigue la tendencia a profundizar la especialización en pocas asignaturas. En conjunto, no obstante, la evolución inglesa parece confirmar la experiencia americana de que, a pesar de todas las constricciones institucionales que limitan la autonomía local, el hecho de delegar las decisiones sobre planes de estudio a las escuelas, los consejos escolares y los propios alumnos, conduce a que muchos de éstos sufran un plan que carezca por completo (o contenga sólo muy rudimentariamente) de campos vitales y científicos y no puedan desarrollar consecuentemente su potencial académico. Por el contrario, dentro de las diferentes materias, la combinación de una suficiente cualificación técnico-didáctica del profesorado y de normas externas proporcionadas por los exámenes debería bastar para asegurar un método común de contenidos y objetivos profesionales.

La libertad total en la elección y combinación de las materias objeto de estudio lleva a que las posibles modificaciones de carácter externo repercutan de forma directa y no planeada sobre el plan de estudios de las escuelas y sobre los alumnos. Así, por ejemplo, las modificaciones introducidas por las universidades en sus condiciones de admisión, en especial la renuncia primero al griego, después al latín, y por último, también, a idiomas extranjeros más modernos, tuvieron una inmediata repercusión negativa sobre la situación de estas materias en el plan de estudios.

Tras lo dicho hasta ahora, parece bastante dudoso que, en las condiciones imperantes en el sistema educativo inglés, pueda lograrse implantar de forma obligatoria un plan de estudios básico equilibrado que responda a las recomendaciones de la encuesta sobre enseñanza secundaria, a pesar de que las declaraciones de voluntad política del Ministerio de Educación vayan claramente en ese sentido. En este contexto, puede contarse con un consenso político-educativo relativamente amplio que podría fortalecerse, todavía más, gracias a la evolución demográfica hacia escuelas más pequeñas. Pero también es posible pensar en otro tipo de evolución, como, por ejemplo, la de una nueva erosión del método tradicional, a la vista de una práctica popularizada en la última década y consistente en comunicar directamente a la escuela los exámenes elaborados de forma centralizada, completándolos, o sustituyéndolos en parte, con otros autorizados por la administración local (véase C. Pundwell, en A. V. Kelly, 1980). En el cuerpo de pedagogos y profesores ingleses se va configurando con gran claridad una tendencia que podría fomentar tal proceso de erosión: el rechazo de las materias «académicas», en las que tradicionalmente aparecen de forma ostensible diferencias en la motivación escolar, en el rendimiento del alumnado o en la propia

capacidad de rendimiento, diferencias que se oponen igualmente a la pretensión de la escuela integrada a la igualdad democrática. En el lugar de las materias tradicionales aparecerían campos sociales experimentales que, frente a la apertura de la escuela, explorarían su entorno regional. Ha de llevarse a cabo un aprendizaje en proyectos cooperativos, dentro y fuera de la escuela, en colaboración con expertos regionales en los problemas planteados (véase D. Hargreaves, 1982; T. Brighouse, 1983 y G.B. Hill, 1980). Como quiera que se juzgue habitualmente semejante programa pedagógico (en especial en lo que afecta a los jóvenes rechazados por la escuela tradicional sin encontrar alternativa alguna en el mercado de trabajo), no podrá resolverse de este modo el problema del método en el sentido de un plan de estudios de la Comprehensive School, ya que este programa derriba al mismo tiempo los últimos soportes existentes: con el abandono de la asignatura como marco de orientación en la escuela, se pone en tela de juicio la competencia técnico-didáctica del profesorado, difícilmente pueden suministrarse materiales docentes y de estudio de carácter general que sean apropiados para una enseñanza abierta del tipo indicado y los exámenes externos llegan a ser totalmente disfuncionales.

A la vista de los intereses educativos de padres y profesores, no puede contarse en modo alguno, además, con una implantación sistemática de semejante programa. Antes al contrario, ha de esperarse que se mantenga al final de la enseñanza secundaria tanto el número existente de controles locales sobre el plan de estudios como el tradicional sistema de exámenes en el nivel avanzado, y que a la vez sean más difíciles de alcanzar soluciones locales satisfactorias a la vista de las desfavorables condiciones generales. En este contexto, y siempre según el entorno social y la tradición de las diferentes escuelas, pueden aparecer entre éstas las mismas diferencias que existen desde hace tiempo en Estados Unidos. Esta evolución aparece con claridad en los estudios disponibles al respecto. Así, Shaw y Wood (1983) describen, por ejemplo, la evolución del sistema escolar urbano, en el que (dependiendo de la tradición de la escuela, de los recursos personales disponibles y, naturalmente, de las expectativas de padres y alumnos, variables de acuerdo con la configuración social de la zona de influencia de la escuela) se desarrollan de forma muy distinta las escuelas integradas que compiten entre sí y los centros de enseñanza superior. De este modo, las horas lectivas dedicadas a la enseñanza de materias tradicionales son, en algunas escuelas, hasta un 15 por 100 superiores a las de otras, que ofrecen en contrapartida más trabajos manuales, economía, labores de punto y música. Mientras una escuela ofrece la enseñanza de seis idiomas extranjeros, otra casi no es capaz de seguir manteniendo un segundo idioma.

Todos estos ejemplos ponen de relieve la existencia de controles locales del plan de estudios, cosa que sería todavía más evidente si se tuviesen en cuenta las escuelas privadas inglesas, escuelas que ahora, como siempre, aseguran en cierto modo el paso a las prestigiosas universidades antiguas. Ese control local del plan de estudios no solamente abre la posibilidad de participar en las decisiones propias de la escuela, sino que a la vez deja en libertad los mecanismos de la competencia, dentro de los cuales pueden imponerse prácticamente sin trabas las diferencias sociales y las tradiciones culturales. En la práctica, las decisiones adoptadas a nivel de la escuela se van acompasando así lentamente a las condiciones globales, internas y externas, sin que pueda lograrse crear un plan de estudios común dentro de una «escuela común».

Generalización limitada de una lista de asignaturas como posible solución en la República Federal de Alemania

Mientras en Gran Bretaña la modernización del sistema educativo se llevó a cabo en el marco de una transformación impulsada enérgicamente a nivel estatal hacia un sistema escolar integrado que, por otro lado, dejó inalterada la tradición de controles locales, en la República Federal la expansión y la modernización tuvieron lugar básicamente en el contexto de las estructuras tradicionales de un sistema educativo diferenciado. En este sentido, la modernización implicó fundamentalmente la equiparación entre los diferentes tipos de escuelas del plan de estudios del nivel de la enseñanza secundaria, pero también la aproximación de los principios didácticos básicos, de acuerdo con los que debía orientarse la enseñanza. La exigencia de una orientación científica de la enseñanza ha desempeñado así un papel muy importante, al menos en el sentido de que ha contribuido a establecer a todo lo largo de la escuela el principio de la profesionalidad de la enseñanza (véase, B. Gaebe, 1985, Leschinsky y Roeder, 1980). Indicios evidentes de este proceso son la extensión de la escolaridad obligatoria, la sustitución en la escuela primaria superior de la enseñanza de la historia natural y de las ciencias naturales por la enseñanza especializada de física, química y biología, la introducción algo vacilante de la formación profesional en el plan de estudios de la «escuela práctica» y, sobre todo, la continua extensión de la enseñanza de inglés en la escuela primaria superior². Contemplada desde la perspectiva del establecimiento de la formación profesional, no puede apreciarse por completo la función ejemplar que juegan en este desarrollo el instituto o la escuela práctica. Esa función puede describirse con justicia como generalización de un plan de estudios básico común al nivel I de la

enseñanza secundaria, en especial, si se contempla teniendo como telón de fondo la evolución americana e inglesa. A pesar de la reforma del grado superior de la Escuela Superior, llevada a cabo en 1972, esto es igualmente válido para ella, si bien el grado de individualización y especialización alcanzado aquí se encuentra claramente por debajo de lo constatado en otros países (véase J. Hitpass, 1985).

La regulación del plan de estudios, centralizada a nivel de Estados federados a través de acuerdos entre ellos, constituye sin duda un requisito necesario, pero en ningún caso suficiente, para la prioritaria regulación del problema del canon de asignaturas. La existencia de mecanismos reguladores centrales no garantiza por sí misma su eficacia, cosa que se pone de manifiesto en el fracaso de diversas iniciativas de reforma, como la que tendía a la modernización de la enseñanza de las matemáticas, a pesar del apoyo centralizado prestado por las administraciones de cultura. Por su parte, la evolución específica a nivel federal ha de entenderse más bien como resultado de la interacción de múltiples factores, entre los que pueden enumerarse el bloqueo recíproco del pluralismo político-cultural de los Estados federados, la extensa aceptación por toda la población del instituto y de la «escuela práctica», y el interés mostrado por el profesorado de estas escuelas en mantener, a pesar de su fuerte expansión, el perfil tradicional del tipo escolar de las mismas³. Ya se ha hecho referencia al papel ejemplar del instituto (cuyo perfil tradicional se ha visto fortalecido por el de representación oficial de las Universidades) como marco para la equiparación de los planes de estudios. A su vez, la apertura del grado superior también a los alumnos de la «escuela práctica» (apertura sujeta a determinados requisitos de rendimiento escolar) ejerce una presión estructural en el mismo sentido, igual que sucede con la posibilidad de obtener en la escuela primaria superior el paso a la «escuela práctica». Con estas condiciones, la escuela integrada puede diferenciarse de los restantes tipos de escuela en lo que se refiere a su estructura, pero no así en lo que respecta a su plan de estudios⁴.

Por otra parte, existen algunos indicios de que el desarrollo a escala federal se ve apoyado, al menos indirectamente, por el interés de los profesores de la escuela primaria superior en un equiparamiento de la situación de los diversos grupos del profesorado. En este sentido, el otorgamiento de carácter científico a su formación técnica constituyó un requisito especial no sólo para tal equiparación del *status*, sino también para establecer la enseñanza profesional como principio general de la escuela secundaria.

La implantación de la enseñanza profesional, impartida generalmente en varios años a lo largo de los estudios secundarios, constituye sin duda un factor altamente estabilizador. En efecto, al transmitirse por el profesor, da lugar a una conexión entre escuela y universidad, permite la elaboración de cursos consistentes y sistemáticos, a largo plazo, y proporciona un marco estable para el desarrollo de tradiciones didáctico-metódicas y para la elaboración de materiales docentes y de estudio. Al tiempo, la profesionalización fortalece la defensa contra todo aquello que no pueda englobarse sin grandes cambios en una asignatura así concebida; esto es muy evidente en el caso de la resistencia frente a las denominadas asignaturas integradoras que, como sucede, por ejemplo, con las ciencias sociales, deben abarcar materias tradicionales como la historia, la geografía y la política. Por último, el hecho de que la escuela federal parezca menos dispuesta que, por ejemplo, la americana, a abrirse a problemáticas específicamente sociales, en tanto éstas no puedan definirse como pertenecientes al campo de estudio de sus asignaturas, se debe también a esta estructura básica institucional.

Ya se ha hecho aquí referencia a la importancia de configurar la formación profesional en un auténtico sector institucional para hacer posible mantener un espectro relativamente amplio de asignaturas como plan de estudios común de la enseñanza secundaria. De igual manera, la estabilidad interna de este sector, en especial en lo que afecta a la enseñanza profesional, con su específica relación con las ofertas educativas generales y profesionales, se debe entre otras cosas a los mecanismos institucionales antes bosquejados.

La referencia a la específica regulación institucional alemana de la formación profesional a nivel del personal especializado remite, a su vez, a los límites de nuestra solución al problema de la organización de los contenidos a nivel del plan de estudios. En este contexto, ha de plantearse la escéptica cuestión de en qué medida se han igualado en concreto las experiencias docentes de los alumnos en los diferentes tipos de enseñanza como consecuencia de la equiparación del plan de estudios, pregunta cuya respuesta presupone la realización de un programa de investigación existente sólo en sus inicios y que, como ya se ha visto, prácticamente ya no se plantea en las escuelas integradas inglesas y americanas. Por otro lado, el problema de la limitada estabilidad de las tradiciones técnico-didácticas ha tenido que eliminarse aquí por completo por razones de espacio (véase al respecto el capítulo «Didáctica y enseñanza en el nivel I de la escuela secundaria», en *Projektgruppe Bildungsbericht*, (1980). Por último, hay que recordar que todas las condiciones institucionales de carácter general que apoyan nuestra solución al problema de la organización de los contenidos han sido objeto

de intensas discusiones político-educativas y teóricas y que no faltan propuestas para su modificación. La perspectiva de las limitaciones existentes puede ayudar quizá a avivar la conciencia sobre las consecuencias de tales modificaciones.

Notas

(1) Publicado previamente en *Allgemeine Bildung, Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*, Heinz-Elmar Tenorth, (com.) (Weinheim y München, Juventa, 1986); y en la Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia de España (núm. 292, 1990). Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

(2) Mientras en 1963 aproximadamente sólo un 16 por 100 de todas las escuelas primarias de los niveles de cinco a diez años ofrecían clases de inglés, en 1966 se había duplicado ya esa proporción; en 1969 se duplicó de nuevo tal cifra, y desde 1976 participa más del 90 por 100 de los alumnos de esas escuelas en algún curso de inglés (en 1983 se llegó al 95,2 por 100, es decir, prácticamente la totalidad, si se tiene en cuenta que los alumnos del Sarre reciben clase de francés).

(3) Un índice del éxito obtenido hasta ahora por el instituto en la resolución de ese problema es, por ejemplo, el desarrollo de las clases de idiomas extranjeros; así, la proporción de alumnos que eligen el francés (en su mayor parte como segundo o tercer idioma extranjero) ha crecido ligeramente entre 1963 y 1983, a pesar de la fuerte expansión general. Sin embargo, la reducida proporción general del ruso y el español ha aumentado lenta pero continuamente. Únicamente los idiomas de la Antigüedad no han podido mantener su posición en el transcurso de la expansión de la escuela superior, habiéndose reducido en especial la proporción de alumnos que reciben clases de griego. Que éste no es únicamente el resultado de decisiones político-educativas lo pone de manifiesto la comparación entre Baviera y Hesse, Estados federales afectados ambos por ese retroceso. En los dos (como sucede en el conjunto de la RFA), entre 1963 y 1975 se redujo también la proporción de alumnos que estudiaban latín, para volver a aumentar después ligeramente, de forma que en 1983 seguía eligiendo clase de esa lengua aproximadamente el 50 por 100 de los alumnos de institutos de Baviera y algo menos del 35 por 100 de los de Hesse, frente al 60 por 100 en ambos Estados en el año 1963. Al menos a este nivel del análisis, el plan de estudios de los institutos ha seguido siendo notablemente estable, a pesar de la expansión.

(4) Así, por ejemplo, la proporción de escolares que estudian un segundo o tercer idioma extranjero es mucho más reducida que en el instituto, si bien la oferta disponible se utiliza por un porcentaje estable de alumnos. Algo menos del 30 por 100 elige el francés, casi el 8 por 100 el latín, en tanto el 3,8 por 100 elige en conjunto el ruso y el español.

Bibliografía

- BECHER, T. y MACLURE, S., *The Politics of Curriculum Change*. London, 1978.
- BRIGHOUSE, T., «A Glimpse of the Future: What Sort of Society do we want?». En M. Galton, y B. Moon (Eds.). *Changing Schools... Changing Curriculum*. London, 1983, pp. 12-32.
- COOPER, B. «Secondary School Mathematics Since 1905: Reconstructing Differentiation». En I. Goodson (Ed.). *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. London, 1985, pp. 89-121.
- DES (Department of Education and Science), *Primary Education in England. A Survey by HM Inspectors of Schools*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1978.
- *Aspects of Secondary Education in England. A Survey by HM Inspectors of Schools*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1980.
- FIRESTONE, W.A., *Great Expectations for Small Schools. The Limitations of Federal Projects*. New York, 1980.
- GAEBE, B., *Lehrplan im Wandel*. Frankfurt, 1985.
- GOODLAD, J. I., *A Place Called School*. New York, 1984.
- GOODSON, I. (Ed.), *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. London, 1985.
- HARGREAVES, D., *The Challenge for the Comprehensive School*. London, 1982.
- HELMS, E., «Steht das US-amerikanische Schulwesen vor einer Wende?». En *Die Deutsche Schule*, Heft 2, 1985, pp. 141-156.
- HILL, G.B., «Some political Influence on the Curriculum». En A. V., Kelly (Ed.): *Curriculum Context*. London, 1980, pp. 133-148.
- HITPASS, J., *Reformierte Oberstufe-besser als Ruf?*. Sankt Augustin, 1985.
- JACKSON, Ph. W., «Comprehending a Well-run Comprehensive: A Report on a Visit to a Large Suburban High School». En *Daedalus*, 1981, Heft 4, pp. 81-96.
- KELLY, A. V. (Ed.), *Curriculum Context*. London, 1980, pp. 133-148.
- KIRTS, M.W. y Walker, D.F., «An Analysis of Curriculum Policy-Making». En *Review of Educational Research*, Nr. 41 (5), pp. 467-479.
- LAWTON, D., *The Politics of the School Curriculum*. London, 1980.
- LAZERSON, M.; MCLAUGHLIN, J.B.; MCPHERSON, B. y BAYLEY, St. K., *An Education of Value. The Purposes and Practices of Schools*. Cambridge University Press, 1985.
- LESCHINSKY, A., ROEDER, P.M., «Didaktik und Unterricht in der Skundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. Band I (pp. 282-391)». En Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. *Projektgruppe Bildungsbericht Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. 2 Bde. Stuttgart/Hamburg, 1980.

- LIGHTFOOT, S.L. y JACKSON, Ph. W., «Portraits of Exemplary Secondary Schools». *Daedalus*, 4, 1981, Heft 4, pp. 17-37.
- NICHOLAS, E.J., «A Comparative View of Curriculum Development». En A. V. Kelly (Ed.): *Curriculum Context*. London, 1980, pp. 150-172.
- PUDWELL, C., «Examinations and the School Curriculum». En A. V. Kelly (Ed.): *Curriculum Context*. London, 1980, pp. 83-109.
- RADFORD, H., «Modern Languages and the Curriculum in English Secondary Schools». En L. Goodson (Ed.): *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. London, 1985, pp. 203-239.
- SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SCIENCE, Education in Schools. *A Consultative Document*, Her Majesty's Stationary Office, London, 1977.
- SHAW, K., WOOD, K., «Continuity at Sixteen-plus». En M. Galton y B. Moon (edis.): *Changing Schools... Changing Curriculum*. London, 1983, pp. 67-76.
- STRAY, Ch. A., «From Monopoly to Marginality: Classics in English Education Since 1800». En I. Goodson (Ed.): *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. London, 1985, pp. 19-53.
- WALKER, D.F., «Towards Comprehension of Curricular Realities». En L.S. Shulman (Ed.): *Review of Research in Education*, Bd. (4), Itaca, Ill., 1977, pp. 268-309.