

# Wilfred Carr



M<sup>a</sup> Antonia Candela y José Martín Toscano(\*)

*Wilfred Carr, profesor de la Universidad de Sheffield (Reino Unido), comienza a ser conocido en los medios universitarios y educativos españoles a raíz de la publicación en 1988 de su libro "Teoría Crítica de la Enseñanza" (Ed. Martínez Roca, Barcelona) del que es coautor junto a Stephen Kemmis. El planteamiento de una nueva perspectiva que añade una dimensión ideológica y social al cambio educativo, a la formación de los profesores y al papel de la investigación educativa en estos procesos de transformación convierte a estos autores en una referencia obligada en casi todos los programas relacionados con la formación de universitarios, profesores y formadores de profesores.*

*Por este motivo es invitado a participar en las "VII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela" (Sevilla, 1990), publicándose posteriormente en esta revista el trabajo presentado en las mismas (Cambio educativo y desarrollo profesional. Investigación en la Escuela, n.º 11, pp 3-11). Aprovechamos la ocasión para hablar sobre su experiencia en la formación de docentes, el modo en que sus ideas son puestas en práctica y reinterpretadas por los profesores, el papel de la investigación y la teoría en los procesos de cambio, etc. Dado el interés que creemos tienen estas manifestaciones, hemos seleccionado y reelaborado algunas de las más significativas, evitando aquellos giros más propios de un lenguaje coloquial y añadiendo algunas notas que facilitan una mejor comprensión del texto.*

## La perspectiva crítica y el desarrollo profesional.

P: La primera pregunta es si en Inglaterra existe alguna experiencia concreta de grupos de profesores que tengan posiciones cercanas a las que Ud. expuso en su conferencia.

R: Sí, comprendo. Bueno, yo hablé en la conferencia de tres posturas, de tres modos conforme a los que los profesores se pueden desarrollar profesionalmente. Y en la conferencia también intenté explicar cómo esas tres concepciones sobre la profesionalidad docente y el modo en que ésta evoluciona implican tres concepciones muy diversas de cómo se puede cambiar y reformar la educación, o de cómo se debería cambiar y reformar. Pues bien, en Gran Bretaña, esas tres concepciones de la profesionalidad del profesor es-

tán en entredicho y son actualmente tema de discusión, dando lugar a numerosos debates sobre lo que los profesores necesitan saber y sobre lo que necesitan aprender y comprender si quieren desarrollarse profesionalmente.

El punto de vista que yo sostengo, tanto en mi trabajo teórico como en mi trabajo práctico con profesores, sigue la perspectiva crítica que yo subrayé y desarrollé con detalle en el libro que escribí con Stephen Kemmis. Muchos profesores británicos, y de otros países, encuentran este punto de vista atractivo y convincente porque se adapta a la concepción que ellos tienen sobre su trabajo y su papel como educadores profesionales. Así que esta perspectiva crítica sobre el cambio educativo y el desarrollo profesional figura en lugar importante en muchos cursos de formación per-

(\*) Entrevista realizada por M<sup>a</sup> Antonia Candela (Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAD-IPN, México). Contenido de la publicación reelaborado, a partir de la entrevista, por José Martín Toscano (I.C.E. de la Universidad de Sevilla). Traducción de la entrevista original en inglés por Rosario Gómez Díaz.

manente del profesorado de distintas universidades e instituciones de formación de profesores.

P: ¿Puede Ud. decirnos algo más sobre el trabajo práctico que lleva a cabo?

R: En mi trabajo práctico esa perspectiva adopta formas diferentes o se manifiesta de diversas maneras. Yo trabajo con grupos de profesores en Sheffield en lo que se llama "Programa de Estudios Avanzados" ("Advanced Studies Programme"), y los profesores de este programa con los que trabajo estudian el currículum y las políticas curriculares, políticas curriculares contemporáneas y desarrollos curriculares, desde una perspectiva que sitúa esas políticas y desarrollos dentro de una perspectiva social e histórica mucho más amplia, que les permite examinar de manera crítica algunos de los presupuestos fundamentales que las modernas políticas curriculares y de desarrollo curricular incorporan, como, por ejemplo, el papel de la educación en una sociedad democrática, la naturaleza del cambio curricular, el papel del profesorado en el cambio curricular, el valor educativo de distintos tipos de contenidos curriculares, el conocimiento curricular, los objetivos de distintas formas de enseñanza, distintos tipos de evaluación, modos diversos de organización del aula... Así que ésa es un área en la que el trabajo se presenta de manera práctica.

La otra area está en la investigación-acción. Actualmente, en Gran Bretaña, existe una amplia red de investigación-acción, una red de grupos de profesores que trabajan, en su mayoría, como en España, con personas que trabajan en instituciones de formación del profesorado en proyectos de investigación-acción, intentando, a través de ellos, analizar y mejorar su propia práctica, estudiando su propia práctica de manera crítica, el modo como

ellos entienden su práctica a través de la reflexión e investigación sistemáticas, implicándose en proyectos de ese tipo. Así que los proyectos que yo mencioné en mi charla eran proyectos de investigación-acción orientados a capacitar a los profesores para desarrollarse profesionalmente a través de la reflexión sobre su propia práctica.

La tercera manera en la que yo estoy implicado de forma práctica es a través de mi trabajo como editor de la Revista "Journal of Curriculum Studies" que me lleva a organizar discusiones, diálogos y seminarios, conferencias con profesores, todos ellos orientados a proporcionar una crítica sistemática de la filosofía e ideología de las reformas curriculares actuales.

#### La investigación-acción y el desarrollo de la perspectiva crítica.

P: Me gustaría que explicase algo más sobre el modo en que Ud. participa en la investigación-acción. ¿Qué lugar ocupa en ella la teoría? ¿Cuál es su papel en ese tipo de trabajo con los profesores? ¿Su participación consiste en exponer su punto de vista en la discusión o permite a los profesores que lleguen a sus propias conclusiones?

R: Funciona de la segunda forma que Ud. ha dicho, pero, naturalmente, la investigación-acción, como yo explico en mi libro(1), puede ser interpretada de muy distintas maneras y puede funcionar de formas diferentes. Cierta forma de investigación-acción que se lleva a cabo en Gran Bretaña es muy técnica, pero la manera como yo trato de llevar a cabo proyectos de investigación-acción en la "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades"(2), de lo que ya he hablado en mi

(1) Se refiere a la obra ya citada al comienzo "Teoría crítica de la enseñanza"

(2) La expresión en inglés "Mixed Ability Teaching" se ha traducido por "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades", es decir grupos no homogéneos. Hace referencia a una modalidad de enseñanza dirigida a alumnos que tienen distintas capacidades pero que pertenecen a una misma área o distrito y que, por ello, se integran en un mismo centro de enseñanza.

ponencia<sup>(3)</sup>, es, en cierto modo, distinta. Lo que yo intentaba con los quince profesores implicados en ese proyecto era decirles o enseñarles cómo pensar o cómo comprender lo que estaba ocurriendo en sus aulas. En otras palabras, no intento enseñarles teorías críticas, sino que más bien yo veo la investigación-acción como una manera de organizar discusiones acerca de un análisis de la práctica que capacite a los profesores para pensar de una manera seria, sistemática y crítica acerca de sus propias prácticas y de la organización de sus aulas, acerca de cómo funcionan las cosas en la escuela.

El programa de investigación-acción en la "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades" (mixed-ability teaching) delimita un conjunto de problemas prácticos que preocupan a muchos profesores y que surgen directamente de valores educativos básicos acerca de la igualdad de oportunidades. Esto proporcionaba un buen ejemplo de los problemas prácticos que surgen a causa de las contradicciones entre la manera en que la educación, o la enseñanza, estaba institucionalizada en la escuela y los valores educativos que esas escuelas debían desarrollar. Comparando, considerando y analizando las discrepancias, impedimentos y obstáculos que encuentran los profesores que están llevando a cabo con éxito una "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades", ellos llegaron a desarrollar una comprensión más reflexiva de las fuerzas no educativas que estaban determinando en gran medida la forma en que la "enseñanza a grupos de alumnos con distintas capacidades", las políticas de enseñanza de este tipo de grupos se estaban aplicando y las formas en que estaba fracasando la consecución de sus propios objetivos.

Ahora bien, los profesores no hicieron esto de una manera teórica sino recogiendo datos sobre lo que estaba ocurriendo en sus aulas y discutiéndolos, analizándolos colectiva-

mente y desde un punto de vista crítico, e intentando, a continuación, encontrarle sentido a esos datos mediante un informe analítico, por escrito, sobre lo que habían hecho y lo que habían descubierto. Así que son los mismos profesores los que, en gran medida, controlan el proceso de investigación-acción. La palabra que yo usé en Inglaterra para describir el papel de alguien como yo es la de "facilitador" o "coordinador". Pero no es tarea mía el decirles lo que tienen que pensar. Nadie puede pensar en lugar de otra persona; la gente sólo puede pensar por sí misma.

P: ¿No se le presentan contradicciones cuando intenta transmitir una perspectiva crítica? Si no transmite a los profesores nada, ningún punto de vista, ¿supone Ud. que los profesores llegan a alcanzarlo ellos solos? ¿Tienen que descubrir la postura crítica por sí mismos?

R: No es así exactamente. Creo que a algunos profesores, como intenté mostrar en mi ponencia, no les interesa, en absoluto, la perspectiva crítica. Sólo quieren mejorar la eficacia técnica de sus prácticas, y la investigación-acción es para ellos un modo de alcanzar esto.

Mi opinión es que los profesores que se consideran a sí mismos educadores profesionales y que creen que su papel como tales es el de mantener los valores y las tradiciones educativas, ante el tipo de distorsiones y condicionamientos que el estado impone, inevitablemente desarrollan perspectivas críticas, porque la raíz de lo que llamamos "perspectiva crítica" es simplemente la perspectiva de personas que piensan por sí mismas, que tienen una forma de pensar independiente y que están dispuestas y son capaces de plantear preguntas no solamente acerca de los problemas técnicos de la educación, sino también sobre los valores educativos y sobre los objetivos de un sistema educativo en una sociedad moderna, industrial y democrática. Y, precisamen-

(3) Se refiere a la ponencia de las "Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela" de 1990, publicada como artículo, en el n° 11, 1990, de "Investigación en la Escuela", con el nombre de "Cambio educativo y desarrollo profesional".

te, estas cuestiones han sido suprimidas de los programas de formación del profesorado en los últimos tiempos, pues se presupone que los profesores no necesitan desarrollar la capacidad de pensar, de deliberar, de discutir este tipo de asuntos de un modo serio y sistemático. La educación se está planteando como un tipo de actividad bastante neutral, técnica, administrativa y burocratizada, que se despreocupa de las problemáticas generales, morales, sociales y políticas. Naturalmente esto es un fenómeno reciente y por eso la historia de la educación y, en particular, la historia de la enseñanza son muy importantes. Porque la historia de la enseñanza en Gran Bretaña es, en muchos aspectos, la historia de la manera en que la profesión de enseñante ha intentado mantener su compromiso con los valores educativos y mantener esos valores dentro de la concepción del sistema estatal, teniendo en cuenta que los intereses del estado difieren con frecuencia de dichos valores educativos.

Planteando el tema de otro modo, los profesores han intentado siempre asegurarse de que los valores educativos, sus valores educativos, compromisos y creencias sobre cuestiones tales como la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la comprensión de los alumnos, el desarrollo del pensamiento racional y crítico, se mantengan y estén protegidos frente a los excesos de las exigencias del estado por adaptar la educación a criterios económicos, por preparar a gente simplemente con el tipo de conocimientos y capacidades necesarios para sostener y mejorar la economía. Quiero decir con esto que para el estado británico la educación ha sido siempre una forma de inversión, consistente en capital humano. Y, como en cualquier inversión, el estado espera unos resultados. A pesar de ello, naturalmente, todos los sistemas educativos tienen que comprometerse con fines tales como el desarrollo personal y la igualdad de oportunidades, lo cual crea una contradicción con lo anterior.

Así que la educación, el valor intrínseco de la educación como proceso de desarrollo per-

sonal, y la relación entre el tipo de finalidad educativa y la construcción de una sociedad democrática no han sido completamente estudiados. Una de las líneas de trabajo más interesantes que puede seguir un proyecto de investigación-acción es, pues, la de sugerir a los profesores un tema sobre el que recoger datos, grabaciones magnetofónicas de sus clases, ya sean de Historia, Ciencias, Inglés o Literatura, y analizar lo que se ha enseñado en cuanto a contenidos curriculares, por ejemplo, conocimiento, y preguntarse: ¿puede denominarse este conocimiento "concienciación", "comprensión", conocimiento como concienciación, conocimiento como comprensión? o, ¿hasta qué punto se están enseñando conocimientos como "hechos"? La cuestión, en definitiva, es la idea que se tenga del papel educativo del conocimiento.

Cuando se habla con un grupo de profesores de Ciencias, de Historia, de Inglés... siempre hacen hincapié en el hecho de que el valor educativo de lo que enseñan es contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión, de la capacidad para pensar por sí mismo, para liberar al individuo, a los alumnos, de los dictados de la costumbre, la tradición, la ideología, las convenciones, y esperan que esos alumnos lleguen a ser capaces de pensar racionalmente por sí mismos (lo que, naturalmente, desde el punto de vista histórico, nos remite a los griegos). En esto consiste la educación y eso es lo que convierte a la educación en algo más que en un simple proceso de socialización, muy distinto de simples procesos de adoctrinamiento.

Cuando los profesores analizan el modo como enseñan su asignatura descubren que lo importante es el por qué la enseñan y no el cómo la enseñan. ¿Por qué es eso así? ¿Por qué el conocimiento que enseñan en su práctica es tan distinto de lo que ellos creen que están haciendo? ¿Y por qué les resulta tan difícil poner en práctica lo que creen? Así, pues, no hay discrepancias entre la teoría crítica y la práctica; las contradicciones se hallan siempre en la práctica. ¿Por qué cuando los profesores evalúan a los estudiantes utilizan unos méto-

dos de calificación que los clasifica de una manera jerárquica? ¿Por qué los alumnos tienen que ser evaluados jerárquicamente, los mejores arriba y los peores abajo? ¿Por qué hemos de tener fracaso escolar? ¿Por qué no podemos encontrar una forma de evaluar a los alumnos que no los etiquete como fracasados? Cuando los profesores observan sus técnicas de evaluación descubren que hay mucha diferencia entre la manera en que evalúan lo que se ha enseñado y aprendido y las razones por las que ellos están enseñando eso. Si se les pregunta a los profesores de Historia por qué están enseñando Historia y qué están aprendiendo sus alumnos, contestarán que están aprendiendo acerca de la evolución de la sociedad contemporánea, que están desarrollando una toma de conciencia histórica de la cultura contemporánea que les permita poder entenderla de una manera crítica y racional. Pero ¿por qué hay que enseñar..., por qué tienen los alumnos que aprender maquinalmente y de forma rutinaria hechos y fechas? ¿Por qué es gran parte de la Historia que se enseña simplemente la reproducción maquinal, el recitado, la repetición de información procedente de los libros? ¿Por qué ni siquiera los profesores de Historia más comprometidos y capaces enseñan, evalúan su enseñanza y organizan su práctica educativa de acuerdo con lo que ellos creen realmente, de acuerdo con lo que la sociedad exige a la enseñanza escolar?

### Reflexión sobre la práctica y crítica social.

P: Así que en la práctica Ud. une las dos posturas de las que habló en su ponencia, la postura reflexiva acerca de la práctica y la postura crítica acerca de lo social. ¿Por qué piensa Ud. así? ¿Qué le anima a seguir por este camino? Según lo que Ud. me está explicando, las dos posiciones, unidas, -una reflexión sobre la práctica y los problemas que existen en la práctica y, por otra parte, la perspectiva que Ud. mantiene de una posición crítica, presente en esta discusión- son dos formas de avan-

zar o de tomar conciencia de los problemas.

R: No, no lo creo. La manera en que los profesores llegan a ser más críticos, en el sentido que yo he descrito, es, según creo, considerando los problemas que ellos identifican en su práctica de tal modo que esto les lleve a estudiar la historia del tema, del área o de los aspectos de su enseñanza con los que ellos están relacionados como un modo de problematizar su pensamiento actual sobre dicha práctica, sobre ese aspecto de su actividad de enseñanza. Algunos profesores harán eso como un modo de "problematizar" -por decirlo así- la enseñanza y los procedimientos de evaluación que ahora usamos.

En efecto, tenemos que considerar la evaluación desde el punto de vista histórico y la forma en que, en Gran Bretaña, la evaluación de los alumnos se ha hecho bajo la influencia predominante de enfoques psicométricos para medir la capacidad y la inteligencia. Hay que considerar que estas cosas son, de hecho, fenómenos "históricos", que no hay nada "natural" -aunque nos lo parezca- en estos métodos de evaluar el aprendizaje, que no tienen validez universal. Surgieron en contextos culturales y sociales específicos para satisfacer unas exigencias y necesidades culturales y sociales específicas. Pues bien, la Historia nos permite superar la estrechez de miras y adoptar una perspectiva mucho más crítica de nuestro trabajo.

Pero también habría que decir que incluso dentro de un proyecto de investigación-acción muchos profesores pueden no evolucionar en este sentido, podrían no estar de acuerdo con ese modo de entender su práctica y pretender simplemente buscar soluciones a los problemas "técnicos" que hayan identificado; lo que les interesa, en este caso, es, simplemente, mejorar su conocimiento técnico, no les interesa desarrollar una comprensión crítica.

Ahora bien, yo intento tratar este asunto diciendo cada vez que puedo que el papel de la investigación-acción no es resolver problemas. Y lo hago estableciendo una distinción entre los profesores que estudian su práctica

como una forma de identificar y de resolver problemas y los profesores que estudian su práctica como una forma de problematizarla. Y hacer problemática la práctica, problematizar la práctica es un proceso muy diferente, que supone ir más allá de la comprensión y del conocimiento corriente, cotidiano, común, práctico.

La cuestión es, pues, siempre, ya sea por medio de la investigación-acción o a través del trabajo con profesores orientado a su desarrollo profesional, cómo animarles a crear las condiciones -yo siempre tengo que crear las condiciones- que les ayuden a pensar, a plantear su práctica educativa como problemática, teniendo en cuenta que la forma como llevan a cabo esa práctica, cómo enseñan, la manera como entienden su práctica, los conceptos que usan, las perspectivas que tienen, son algo que ellos dan por supuesto. Dan por supuesto que ése es el modo de organizar una clase, de enseñar su asignatura, sin plantearse preguntas críticas del tipo: ¿por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene este método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma?, ¿qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas?

Un buen ejemplo de esto en el actual panorama británico es estudiar la retórica, el lenguaje utilizado para describir las últimas iniciativas curriculares introducidas por el estado, por el gobierno de la Sra. Thatcher para poner en práctica el "currículum nacional"<sup>(4)</sup> presenta un lenguaje de aplicaciones, en el que el currículum es algo que se transmite, la educación es un sistema transmisivo, el conocimiento se define de una forma determinada, el conocimiento curricular se define de una forma determinada y se evalúa de una determinada forma; se enfatizan las destrezas de enseñanza -incluso en asignaturas de tradición académica-, las destrezas de comunica-

ción, las destrezas funcionales, pero ¿qué ocurre cuando se problematiza este tipo de discurso educativo? Todos los profesores hablan ahora de transmitir el currículum nacional, de la transmisión de destrezas... Cuando uno pregunta: ¿por qué hablamos así?, ¿por qué estructuramos nuestro pensamiento de esta forma?, ¿qué tipo de discurso es éste?, ¿de dónde proviene?, ¿qué funciones realiza?, ¿qué funciones no educativas realiza?, ¿hasta qué punto representa un avance en la eficacia educativa? o ¿hasta qué punto, haciendo esto, se empobrece el proceso educativo?

Otra manera de plantear esto es preguntándose cuál es la cuestión principal del currículum. En los comienzos de la escolarización masiva en Gran Bretaña se suponía que la cuestión -una cuestión que ya había planteado el filósofo del siglo XIX Herbert Spencer- era simplemente: ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor y por qué? Nadie hizo esa pregunta en Inglaterra, pero las respuestas que Spencer y otros filósofos del siglo XIX intentaron dar fueron respuestas que justificaban, en gran medida, el currículum basado en asignaturas. Pero la razón fundamental y la justificación de estas respuestas no tienen ya vigencia, porque estas materias del currículum se han transformado ya en "historia" y ahora funcionan de forma muy diferente a la forma en que fueron originalmente concebidas.

### Cambio educativo y cambio social.

P: ¿Cree Ud. que en esta sociedad dominada por el poder (y con tantos problemas) se puede intentar cambiar la educación, y, lo que es aún más importante, modificar la realidad..., ahora, en este momento, y cuál sería el ritmo para hacer esto?

R: Bueno, yo creo que siempre es difícil conseguir una verdadera transformación y re-

(4) Conviene aclarar que, desde nuestro punto de vista, el currículum nacional establecido por el gobierno conservador británico ha supuesto un paso de estatalización y uniformización que rompe con una larga tradición de autonomía y diversidad en el sistema de enseñanza británico.

forma de la educación, y opino que cualquier enfoque radical, cualquier enfoque revolucionario es equivocado, pero la contestación y la transformación de las tradiciones educativas ocurren continuamente, están siempre ocurriendo; las cosas no son nunca estáticas. Y para la profesión de enseñantes lo importante es contribuir a ese proceso desde la perspectiva de los valores y tradiciones que ellos representan. Quiero decir que yo considero la profesión de enseñantes o -para decirlo de otra manera bastante distinta- la profesión de educador -que incluye a los profesores no universitarios y también a los profesores universitarios y a los formadores de profesores- como la moderna encarnación, la manifestación moderna de una tradición tan antigua como la civilización, que parte de los griegos, y a través de cuya conducta y cuyas prácticas los valores educativos intrínsecos de esa tradición se revisan y transforman constantemente y se expresan de formas distintas; la sociedad cambia, así que la forma en que esos valores se interpretan y aplican también cambia.

Lo importante en este momento es que hay que mantener vivos y regenerar constantemente esas tradiciones y esos valores dentro de un sistema de escolarización masiva. Porque de otro modo esa escolarización, educación obligatoria para todos, se convierte en un antieslogan. Es decir, tenemos que recordar que la educación que el estado proporciona, la escolarización masiva y el currículum impuesto de manera centralizada, la institucionalización de la educación, es un fenómeno relativamente reciente y moderno. La educación está ahora institucionalizada a través de las escuelas que, a su vez, son reguladas y controladas por organismos estatales hasta un grado sin precedente. Pero, al mismo tiempo, la educación está ahora a disposición de toda

la población. La educación, la escolarización como proceso social, económico y político -y, por lo tanto, sujeta a distorsiones ideológicas-, es un fenómeno moderno, un producto del moderno estado industrial.

Lo que la profesión de enseñante acepta -creo yo- implícitamente es que su papel consiste en mantener los valores de su tarea educativa dentro de esa concepción y responder de forma apropiada a los desarrollos de esa concepción que se dan en la actualidad. Y este papel puede implicar oponer resistencia a los currículos impuestos por el estado, por ejemplo, mediante la contestación o el desafío a las prácticas de enseñanza vigentes. Lo que quiero decir es que el papel de los profesores y educadores es preservar la tradición, para que no degenere y para que no se confunda con la simple socialización, adoctrinamiento, o algo así.

P: Así que Ud. piensa que el diseño del currículum no puede tener un papel transformador en la ...

R: Yo creo que sí puede tener un papel transformador, pero que transforme o no la educación, que transforme las condiciones que permitan a los profesores dedicarse a conseguir sus verdaderas aspiraciones educativas con respecto a sus alumnos, es otra cuestión. Y ésta es la pregunta que los profesores tienen que hacerse continuamente. Si no, su concepción acerca de sí mismos como educadores profesionales, más que como simples funcionarios del estado, no tendría sentido; la educación se convertiría en algo muy distinto.

En Gran Bretaña los profesores no han sido nunca empleados del estado, funcionarios, siempre han sido empleados de la "comunidad local"<sup>(5)</sup> y han tenido una independencia profesional que les permite incidir sobre los intereses educativos de los alumnos. Pero el tipo de transformaciones que están teniendo

---

(5) Nos remitimos a lo expresado anteriormente en relación con la tradición del sistema educativo británico, en el que las escuelas son, en su mayor parte responsabilidad de los municipios y comunidades locales diversas, lo que explica el grado de autonomía y diversidad a que se hacía referencia. La homologación del currículum se establece, básicamente, mediante los exámenes del A level, O level, etc., que constituyen un mecanismo básico de regulación y selección de todo el sistema.

lugar en la enseñanza (en Gran Bretaña) actualmente se están dando también en otras profesiones, sobre todo en la medicina, porque a los médicos se les trata ahora de forma parecida, ya que se les obliga a funcionar con unos condicionamientos institucionales y recortes presupuestarios que están provocando conflictos entre sus principios éticos como médicos, como miembros de la profesión médica, y las obligaciones y responsabilidades contractuales que tienen como empleados del estado, en caso de que trabajen en la seguridad social. El mismo tipo de problema, el mismo fenómeno, se plantea también, aunque probablemente en menor grado, en la abogacía.

P: Esta es la última pregunta. ¿Conoce Ud. algún tipo de diseño de curriculum que incluya los valores tradicionales de los profesores en dicho diseño? o ¿conoce algún tipo de diseño con esa perspectiva, un modelo de curriculum concreto hecho desde esa perspectiva que tenga en cuenta los valores tradicionales y los valores que los profesores quieren preservar, porque les resultan útiles?

R: Sí. De hecho no escasean las teorías o modelos acerca de cómo construir un curriculum y un diseño, y desarrollar un curriculum basado en las perspectivas de los profesores, otorgando un lugar primordial a los fines educativos y a los valores de la enseñanza. Hay muchos modelos influyentes de desarrollo del curriculum, de diseño del curriculum, como teorías del curriculum que contemplan dicho curriculum no como un sistema transmisivo para producir resultados y objetivos previamente definidos por el estado, como, por ejemplo, la necesidad de un tipo de fuerza laboral cualificada, o para producir personas con conocimientos rentables de determinadas destrezas, sino como vehículo de valores educativos que contempla la enseñanza más como un esfuerzo, una tentativa moral,

ética, una ocupación que considera las preocupaciones éticas o morales como algo fundamental.

Y en Gran Bretaña, supongo, los dos modelos de curriculum que tienen más influencia en ese sentido, y que de hecho centralizan la oposición a las recientes tendencias curriculares -no tan recientes de hecho, ya que llevan desarrollándose unos veinte o treinta años- han sido, en primer lugar, la que yo mencioné en mi artículo, la de J. J. Schwab, expuesta en su famoso artículo "The Practical Language for the Curriculum" (School Review, 78, pp. 1- 24) en el que trata de revivir la idea del "pensamiento del curriculum", pensamiento que se constituye moralmente y que adquiere un compromiso ético. La segunda fuente, y probablemente la fuente más importante de modelos curriculares, que toma en serio los valores educativos es, desde luego, lo que se llama "el enfoque de proceso", el modelo de proceso de desarrollo del curriculum, que fue desarrollado con cierto detalle por Lawrence Stenhouse.

#### Algunas referencias de interés

- CARR, W. (1980). The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 4, n° 1, pp. 60-69.
- CARR, W. (1985). Philosophy, values and educational science. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 17, n° 2, pp. 119-132.
- CARR, W. (1986). *Problems of Mixed Ability Teaching*. School Curriculum and Development Committee/HMSO, Cardiff.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza (La investigación acción en la formación del profesorado)*. Martínez Roca, Barcelona.
- CARR, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional, *Investigación en la Escuela*, n° 11, pp. 3-11.