

Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares

Intercultural Citizenship Education and Accountability. An Insight from the History of School Subjects

Jesús Romero Morante

e-mail: romeroj@unican.es

Universidad de Cantabria. España

María Louzao Suárez

e-mail: louzaom@unican.es

Universidad de Cantabria. España

Resumen: Los organismos internacionales que en la actualidad marcan la agenda de las políticas educativas han incorporado a su decálogo la deseabilidad de una educación intercultural. Al menos por corrección política, la vigente legislación española (LOMCE) también se hace eco de ese discurso. Pero de una manera muy timorata, al tiempo que instituye un régimen de rendición de cuentas basado en estándares y evaluaciones externas censales. Nos preguntamos si semejante «régimen» tiene, en realidad, efectos incentivadores o desincentivadores para la educación de una ciudadanía intercultural. Puesto que no está todavía en pleno funcionamiento en España, este artículo buscará evidencias a través de una investigación histórica original de dos proyectos curriculares británicos, truncados por la implantación en Inglaterra de un ordenamiento institucional similar tras la aprobación de la *Education Reform Act* en 1988.

Palabras clave: Educación intercultural; rendición de cuentas; estándares; evaluaciones externas; currículum; historia de las asignaturas escolares.

Abstract: The international organizations that set the agenda for educational policies have incorporated among their principles the desirability of intercultural education. The current Spanish legislation (LOMCE) has accordingly done so, at least as a mere formality. At the same time, however, it has instituted an accountability regime based on standards and external standardized assessments. We wonder if such a «regime» actually encourages or deters intercultural citizenship education. Since this law is not yet fully operational in Spain, this article seeks evidence through an original historical analysis of two British curriculum projects, interrupted by the implementation of a similar institutional arrangement in England after the approval of the Education Reform Act in 1988.

Keywords: Intercultural education; accountability; standards; external assessments; curriculum; history of school subjects.

Recibido / Received: 23/02/2017

Aceptado / Accepted: 12/04/2017

1. Introducción

Las investigaciones sobre la estandarización curricular a escala planetaria desarrolladas por la sociología histórica comparada de raigambre neoinstitucionalista (Meyer y Ramírez, 2010), pese a su indudable mérito y relevancia, no se han librado de las críticas. Quizá una de las principales apunta al sesgo teleológico implícito en su explicación del desenvolvimiento de una «cultura mundial», pues contribuye a fabricar la imagen de consenso y homogeneidad utilizada a la postre como base empírica (Tröhler, 2013). A nuestro juicio, la aguda objeción es atinada. Pero ello no es óbice para reconocer la ineludible necesidad, siquiera complementaria, de una perspectiva analítica transfronteriza. Ni tampoco para admitir como hipótesis plausible su hincapié en el creciente isomorfismo de los planes de estudio de cada país –o, al menos, de sus retóricas justificativas–, debido a la emulación de los modelos de las naciones dominantes y a la influencia ascendente, en este mundo globalizado, de la agenda educativa de las organizaciones multilaterales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, la OEA o la Unión Europea. En semejante escenario, las reformas no suelen buscar sólo una legitimación interna, sino también externa por la vía de la «homologación internacional», sustantiva o nominal.

El asunto que merece este artículo parece corroborar dicha hipótesis. Como es notorio, las sociedades contemporáneas son cada vez más diferenciadas y multiculturales. Cada vez se alejan más del prototipo de un Estado-nación con una población culturalmente homogénea. Las demandas de reconocimiento de las identidades étnicas y regionales internas a los Estados, la intensificación de los movimientos migratorios acompañada de un progresivo rechazo de las tradicionales políticas asimiladoras, en aras de una reafirmación de los rasgos culturales de origen, y la creación de marcos supraestatales como la UE, han ido alimentando en las últimas décadas «un cambio generalizado de la actitud hacia la diferencia cultural» (Fernández Enguita, 2016, p. 41). No es de extrañar que los citados organismos internacionales hayan ido incorporando la idea de la *educación intercultural* a su decálogo de lo deseable. Y, según algunos estudios (v.g. Hajisoteriou y Angelides, 2016), parece que esta «corrección política compartida» ha coadyuvado, tanto o más que los desafíos endógenos, a su admisión «oficial» en varias latitudes.

La LOMCE, la controvertida y vigente ley que rige el sistema educativo no universitario español¹, podría considerarse un ejemplo ilustrativo. Aunque la estructura demográfica de España ha experimentado una llamativa transformación², la atención prestada por el legislador a este reto es escasa. Por una parte, conserva como fines de la escolaridad varios establecidos en la ley anterior, entre ellos «la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad». Por otra parte, asume literalmente la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Como es sabido, dentro de las «competencias sociales y cívicas», dicha recomendación incluye «las personales, interpersonales e interculturales y todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en (...) sociedades cada vez más diversificadas». Eso es todo. Basta con leer el preámbulo de la LOMCE para advertir que las prioridades estratégicas –asimismo importadas, con nula originalidad y continua apelación al argumento de autoridad foráneo– son otras. Siguiendo las premisas gerencialistas de la *new public management*, que se han ido imponiendo poco a poco en las políticas educativas a partir de la década de 1980, a rebufo de Estados Unidos e Inglaterra, se consagra un régimen de rendición de cuentas apoyado en evaluaciones externas censales y la consiguiente introducción en el currículo de «estándares y resultados de aprendizaje evaluables», objetivables y comparables. Se promociona una mayor autonomía de colegios e institutos y un fortalecimiento del «liderazgo» pedagógico y de gestión de su dirección. Se abre la puerta a la especialización curricular de los centros y, con ella, a un cierto margen para seleccionar a su clientela. Se adelanta el encauzamiento de los alumnos en itinerarios diferenciados hacia Bachillerato y Formación Profesional, atribuyendo un carácter propedéutico al último curso de la Secundaria obligatoria. Se apuesta, en fin, por un *back to basics* formativo que refuerza los conocimientos instrumentales y revitaliza un canon curricular decimonónico.

Los énfasis relativos son sintomáticos, pero no queremos prejuzgar intenciones. Después de todo, el texto legislativo presume que tales arbitrios son la garantía de una «calidad» que no sólo permitirá a los estudiantes expresar sus talentos, desarrollar su empleabilidad, responder con éxito a las exigencias de los mercados de trabajo globales y, en suma, mejorar la competitividad económica del país; sino

¹ La «Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa» (MECD, 2013) fue aprobada en noviembre de 2013 por el Congreso de los Diputados, gracias a la mayoría absoluta del Partido Popular que respaldaba al ejecutivo presidido por Mariano Rajoy.

² Históricamente un país de emigración, desde finales de la década de 1990 ha presenciado una inmigración considerable. De acuerdo con el Padrón Continuo elaborado por el Instituto Nacional de Estadística, en 1996 542.314 de sus 39.669.394 habitantes eran extranjeros (el 1,37%). En 2011 el número de extranjeros había subido a 5.751.487 (el 12,2% de los 47 millones de habitantes censados ese año). Es cierto que algo más de 2.300.000 eran ciudadanos de otros países de la UE. Es igualmente cierto que, a consecuencia de la crisis económica, esa cifra descendió significativamente en los años posteriores y el saldo migratorio volvió a ser negativo: en 2016, los extranjeros residentes en España eran 4.618.581 (el 9,9% de la población), y los españoles residentes en el extranjero 2.305.030. No obstante, la importancia del fenómeno es diáfana.

también atajar las elevadas tasas de abandono escolar temprano, luchar contra cualquier atisbo de desigualdad, discriminación o exclusión, asegurar la equidad, facilitar el desarrollo personal y la integración social, mejorar la convivencia democrática, la justicia, la tolerancia, el respeto a la diferencia... y la comunicación intercultural. Aun haciendo abstracción de los excesos mesiánicos, es legítimo preguntarse, sin embargo, si hay coherencia entre los medios dispuestos y esas loables finalidades. O más limitadamente, en atención al humilde propósito de este escrito, *si las disposiciones aprobadas crean, o no, condiciones propiciatorias para la educación de una ciudadanía intercultural*. El legislador zanja la cuestión repitiendo otro de los mantras discursivos imperantes por doquier: las reformas propuestas «están basadas en evidencias». El problema es que no todas las evidencias dicen lo mismo. De ahí que nos propongamos aportar algunas adicionales a la discusión, a partir de una modesta indagación histórico-curricular.

2. ¿Historia del currículum para el presente debate público?

Puesto que la implantación de la LOMCE comenzó durante el curso 2014-15, y varias de las medidas citadas todavía no se han puesto en funcionamiento o carecen de recorrido, nuestra búsqueda de evidencias tendrá que ser tan indirecta como la de la propia ley. ¿Puede la historia del currículum hacer alguna contribución al respecto? En estas páginas intentaremos demostrarlo con un análisis sociogenético original de dos importantes proyectos curriculares innovadores, alumbrados en Inglaterra en la década de 1970, que, ya en esa temprana fecha, exhibían una explícita sensibilidad intercultural. Nos referimos al *Schools Council History, Geography and Social Science 8-13 Project* (más conocido como *Place, Time and Society*) y *People Around Us: Social Studies 8-11*.

Pero, ¿qué validez probatoria, por relativa que sea, puede tener un caso ajeno y caducado? La pregunta es harto pertinente, pues nuestra argumentación depende de la plausibilidad de la respuesta. Intentaremos contestarla con un pequeño rodeo. En su reciente *best-seller*, Acemoglu y Robinson (2014) tratan de explicar por qué algunos países han llegado a ser prósperos mientras otros fracasaron y se empobrecieron. Su teoría se distancia sin ambages de las hipótesis que atribuyen esa brecha a las diferencias geográficas o a divergencias culturales esencializadas. Por el contrario, colocan el foco en los efectos incentivadores o desincentivadores de los ordenamientos institucionales adoptados por las sociedades. Es tentador establecer un paralelismo con las reformas escolares. La *Education Reform Act* de 1988, aprobada durante el último mandato de Margaret Thatcher, materializó una reestructuración del sistema educativo inglés y galés que acabó definitivamente con los proyectos curriculares mentados y otros similares. Como veremos, las vigas maestras de aquella reestructuración han sido incorporadas al entramado diseñado por la LOMCE. Cabe conjeturar, entonces, que la «historia de vida» de esos proyectos (nacidos al amparo de un ordenamiento y desahuciados por otro, el que ahora nos incumbe) puede brindarnos alguna iluminación valiosa.

Repárese en que no estamos postulando en absoluto una comparación, *sensu stricto*, que dé pie a «predecir» los eventuales resultados del actual marco normativo hispano. Nuestro objetivo central es bastante menos ambicioso: identificar algunas

claves que nos ayuden a descifrar cómo opera ese juego de incentivos y frenos. Por añadidura, la posibilidad de examinar el ciclo de vida completo de una innovación nos permitirá apreciar con mayor nitidez la interrelación de los múltiples factores que condicionan la continuidad y el cambio curriculares. Este se nos antoja un buen antídoto contra la infundada creencia en el carácter taumátúrgico de las leyes.

A estas alturas le habrá quedado claro al lector o lectora que no entraremos aquí en los problemas relativos a la conceptualización, naturaleza, dimensiones, ingredientes y enfoques de la educación intercultural³. Tampoco enjuiciaremos las virtudes y debilidades de los proyectos examinados. Nuestra aspiración es identificar elementos contextuales habilitantes y constrictivos que influyen en el plano estrictamente curricular.

3. Las herramientas heurísticas de esta indagación

No es sencillo dar cuenta de los procesos de producción y reproducción del currículum (Romero, 2014). Después de todo, este complejo artefacto cultural se crea, recrea y disputa en varias instancias con ritmos dispares. De ahí que en nuestras investigaciones sociogenéticas sobre las asignaturas del área científico-social nos hayamos servido de una plantilla analítica que trata de conjugar varios *contextos* involucrados en su configuración evolutiva⁴. Como vamos a apoyarnos nuevamente en ella, recordaremos a continuación, de manera escueta, cada uno de estos niveles de análisis (para una presentación detallada, véase Romero y Luis, 2008).

a) *El contexto de influencia*, en el cual los distintos agentes sociales con interés en el currículum (administraciones, asociaciones profesionales, gremios universitarios, organismos internacionales, editoriales, medios de comunicación, grupos de presión, *think-tanks*, personalidades destacadas...) utilizan sus redes y mecanismos de influencia para procurar hacer valer su voz en los ámbitos donde

³ Sobre el particular remitimos a Banks (2007, 2014), Barret (2013), Bolívar (2004), Marín (2013) o Walsh (2010). La última autora citada, por ejemplo, identifica tres perspectivas distintas de la interculturalidad: 1) la relacional, que alude sencillamente «al contacto e intercambio entre culturas»; 2) la funcional, que aboga por «el reconocimiento de la diversidad y la diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma» en las estructuras socio-institucionales existentes, cuya lógica de funcionamiento no se discute, con lo cual quedan sin cuestionar las asimetrías y desigualdades que las vertebran de manera soterrada; y 3) la crítica, un proyecto político, social, epistémico y ético, además de educativo, que toma como punto de partida no la diversidad o la diferencia en sí, sino el modo en que se sustentan a través de tales asimetrías y desigualdades, y cuyo horizonte es «la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas». No se trata sólo de tolerar, aceptar o incluir lo diferente dentro de lo ya establecido, sino de replantear y refundar lo establecido para que todos puedan reconocerse y reconstruirse como iguales «en condiciones de respeto, legitimidad, simetría y equidad» (Walsh, 2010, pp. 76-79). Para ubicar a los firmantes de este artículo, baste decir que nuestras simpatías apuntan a la tercera perspectiva.

⁴ Dicha plantilla analítica está inspirada, desde el punto de vista sintáctico, en las contribuciones de Stephen Ball, y, desde el punto de vista semántico, en la sociología crítica del conocimiento escolar y la historia sociocultural del currículum (Basil Bernstein, Michael Young, Ivor Goodson, Herbert Kliebard, Larry Cuban, Thomas Popkewitz, André Chervel, Raimundo Cuesta o Javier Merchán, entre otros).

se decide la política curricular. Según sostienen Tyack y Tobin (1994), el *timing* es crucial: en momentos de transición histórica, en coyunturas críticas, los abogados de las alternativas a lo inercial pueden lograr un eco menos probable en otros lances.

b) *El contexto de producción de las regulaciones y demás «textos» curriculares*, en alusión no sólo a los documentos oficiales y directrices administrativas –en las cuales no es excepcional encontrar huellas de componendas evocadoras de los enfrentamientos en el contexto anterior–, sino también a los manuales escolares y cualquier oferta didáctica en que se corporeizan unas u otras propuestas formativas.

c) *El contexto de las prácticas*. Las prescripciones, las orientaciones y los proyectos curriculares carecerán de repercusión a menos que sean implementados en los centros. Pero no hay implementación sin mediación. Por esa razón debemos preguntarnos cuál es la respuesta –de aceptación, acomodación, transmutación o rechazo– dada por los docentes, de acuerdo con su cultura profesional y la particular mezcla de oportunidades y restricciones concurrentes. Las aulas no son continentes vacíos inmaculadamente rellenos desde «fuera». Son escenarios densos que co-participan en la producción del conocimiento impartido, a través de los mecanismos de recontextualización latentes en esta institución específica de socialización.

d) *El contexto de los resultados*, que remite a lo asimilado *de facto* por los discentes, al poso real que la instrucción deja en los alumnos. O quizá mejor en los antiguos alumnos, pues los aprendizajes pasajeros importan menos que la huella duradera de la aculturación escolar.

Cada contexto es internamente conflictivo y, aunque todos se relacionan entre sí, sus vínculos son imprecisos, laxos e incluso hostiles, en absoluto unidireccionales. A través de este incierto campo de fuerzas cobran forma y actúan los condicionantes sociohistóricos, organizativos, técnicos, materiales, profesionales, culturales, morales, estratégicos, micro y macropolíticos que labran la suerte de una innovación.

4. Place, Time and Society y People Around Us

A diferencia del proyecto *People Around Us*, el *Schools Council History, Geography and Social Science 8-13 Project* no es desconocido en España. Su modelo de planificación curricular en torno a conceptos clave –no tanto su inclinación intercultural– logró cierta audiencia en el arranque de la LOGSE⁵. Lo que aquí aportaremos como original es una historia, construida con fuentes primarias y secundarias, de su gestación, duración y ocaso, a la caza de elementos de juicio para responder a la duda que ha motivado este trabajo.

4.1. El contexto de influencia

La emergencia de estos proyectos es inseparable de un trasfondo social e institucional, cuya comprensión exige retroceder en el tiempo. Como es sabido, la creación en 1902 de las *Local Education Authorities* o LEAs (Consejos Municipales y de Condado a cuyo cargo quedaban los centros públicos) puso en Gran Bretaña

⁵ Por ejemplo, en el proyecto de investigación coordinado por la Dra. Pilar Benejam desde la Universidad Autónoma de Barcelona a partir de 1993.

los cimientos de un sistema nacional localmente administrado que prevaleció hasta 1988. En dicho marco, el control gubernamental sobre el currículum de las escuelas elementales se fue relajando hasta la supresión final de las regulaciones en 1926. En el caso de Secundaria, las regulaciones quedaron eliminadas por la ley de 1944. La *Education Act* de 1944 supuso un hito legislativo crucial. Además de elevar la escolaridad obligatoria hasta los 15 años, modificó la estructura de esta en su conjunto, al instituir la Primaria como el tramo inicial de un ascenso que se prolongaba en una Secundaria universal y gratuita. Bien es cierto que el grueso de las LEAs organizó la nueva Secundaria con arreglo a un esquema tripartito y selectivo, que se servía de un examen de acceso a los 11 años para distribuir a los alumnos en tres tipos de centros de desigual orientación y prestigio: *grammar*, *technical* y –para quienes no habían superado el examen «11+», en su mayoría destinados a ingresar en el mercado laboral al finalizar la etapa– *modern schools*.

No obstante, diversos informes y estudios aparecidos en los años 50 –v.g. el *Early Leaving Report* (1954) o el *Crowther Report* (1959)– pusieron de relieve que la prometida igualdad de oportunidades no se estaba cumpliendo; que la doctrina de «iguales pero separados» contribuía a la reproducción de las diferencias sociales, al verificarse que el encauzamiento diferenciado de los alumnos estaba más estrechamente vinculado a su procedencia familiar que a sus capacidades. Las consiguientes críticas contra la base clasista de la segmentación estudiantil y el despilfarro colectivo de talento que conllevaba reabrieron con fuerza el debate sobre la comprehensividad. Como los gabinetes laboristas (entre 1945 y 1951) y los conservadores (entre 1951 y 1964) se mostraron reacios a la ruptura del esquema tripartito, fueron las propias LEAs de las áreas industriales con mayoría progresista las que pusieron en marcha la reforma. Hacia 1963 trabajaban ya en esta reorganización 90 de las 163 LEAs inglesas y galesas. A resultas de esta presión, incluso el gobierno conservador aceptó lo inevitable del cambio y pasó a preocuparse por impedir derroteros demasiado «radicales». Una de sus últimas actuaciones antes de la derrota electoral de 1964 fue presentar un proyecto de ley, aprobado por el Parlamento, para establecer una *middle school* y evitar así la temprana división a los 11 años.

El gabinete laborista triunfante en esas elecciones generales emitió poco después, en julio de 1965, la famosa Circular 10/65 recomendando a las LEAs la solución comprehensiva. Contrajo igualmente el compromiso de aumentar la escolarización obligatoria hasta los 16 años, aunque la medida no fue efectiva hasta 1972. En cualquier caso, la fusión de muchas *grammar* y *modern schools* para crear las *comprehensive schools* significó que el profesorado de las *grammar* se vio compelido, por primera vez, a recibir una matrícula no selectiva en la que, además, iba reflejándose la creciente diversidad étnica sobrevenida a raíz de los flujos migratorios asiáticos y caribeños iniciados hacia 1950, pronto engrosados con los procedentes de otras naciones de la Commonwealth. Esta población escolar heterogénea y a menudo distanciada vitalmente de las disciplinas académicas tradicionales suscitó retos curriculares inéditos. Las alternativas instructivas para estas cohortes se convirtieron en una de las principales prioridades del *Schools Council for Curriculum and Examinations*, un organismo semi-autónomo fundado en 1964 con el encargo expreso de promover y financiar programas innovadores. Por

unas razones y otras, el período que se abre en este momento devendría en uno de los más fructíferos e interesantes en ese país para el desarrollo curricular.

La magnífica microhistoria de la Senacre Secondary Modern School entre 1957 y 2004, publicada por Evans (2005), constituye una fuente inestimable para calibrar el clima en muchos centros. Este, en concreto, se ubicaba en una gran barriada de vivienda municipal de Maidstone, con una población en riesgo de exclusión por su condición social y étnica. Su director por entonces afirmaba:

Las décadas de 1950 y 1960 fueron una época inusualmente afortunada para estar en Secundaria (...). Las ideas sobre el currículum podían ser puestas a prueba, rechazadas o aceptadas según dictase la experiencia (...). Teníamos confianza (...) Ninguna regulación decía a los centros lo que hacer (...). Y también sirvió al profesorado. Fue un tiempo de aprendizaje para muchos (...). Había camaradería, nacida de la creencia compartida de estar implicados en algo educativa y socialmente significativo, que se vivía como un verdadero compromiso vocacional. Un profesorado relativamente joven y motivado, con una autonomía que la mayoría de los docentes actuales sólo pueden soñar, y con una burocracia muy limitada, era una mezcla excitante. [Aunque tampoco fue fácil porque ese entusiasmo no era general] Había una oposición, un punto de vista reaccionario, que vigilaba los experimentos con gran recelo (Evans, 2005, pp. 30 y 54).

La reestructuración comprensiva fue crucial asimismo para Primaria. En 1967 el Department of Education and Science (DES) publicó el célebre *Plowden Report*. Muy beligerante contra el examen 11+, abogó por una etapa intermedia entre Primaria y Secundaria (la *middle school*, de 8 a 13 años), con vistas a suprimir la prematura separación de trayectorias estudiantiles y a retrasar los efectos selectivos del academicismo disciplinar enquistado en Secundaria (DES, 1967, p. 141 y ss.). Con su espaldarazo y el amparo de la ley de 1964, varias LEAs siguieron tal sugerencia. Lo cual animó a su vez al School Council a encargar al profesor Denis Lawton, del Instituto de Educación de Londres, una radiografía de la enseñanza de lo social en los colegios, amén de propuestas para la *middle school*. Sus pesquisas, publicadas en Lawton, Campbell y Burkitt (1971), constataban el abrumador dominio de los contenidos histórico-geográficos y la precaria presencia de los estudios sociales en las aulas. De ahí su recomendación de financiar un proyecto curricular interdisciplinar que integrase materiales de la sociología, la economía y la antropología con los de la historia y la geografía. El Schools Council recogió el guante y encomendó al catedrático de la Universidad de Liverpool Alan Blyth su puesta en marcha. De este modo, en 1971 nació el *Schools Council History, Geography and Social Science 8-13 Project* (en adelante HGSS), más conocido por el apelativo de *Place, Time and Society 8-13*.

4.2. El contexto de producción de estos proyectos curriculares

Frente a la impresión que pueda dar, el parto del HGSS tuvo bastantes complicaciones. Basta con leer las narraciones del director principal y el adjunto

(Blyth *et al.*, 1978; Derricott, 1993) sobre los juegos de poder o las transacciones forzadas para advertir que unos y otras dejaron su impronta en un proyecto que vino al mundo con la legitimidad del Schools Council, pero que pagó un peaje por ello. De entrada, su alumbramiento hubo de pasar el filtro de la estructura de comités del Consejo y negociar con sus asunciones curriculares. Dado que estos comités eran disciplinares (uno para la historia, otro para la geografía y otro para las ciencias sociales), la circulación del borrador inicial con una propuesta integrada levantó ampollas. El conflicto sólo se resolvió con una solución de compromiso, intermedia entre lo disciplinar y lo interdisciplinar. Los nombres oficial y oficioso del proyecto reflejan ese posibilismo.

Con todo, el foco de tensión más agudo, que casi arruina la empresa al poco de arrancar, fue el debido a las serias discrepancias entre el Schools Council y Blyth acerca de la naturaleza de la innovación y las estrategias más adecuadas para procurar su arraigo. Durante su primera fase de existencia, el Schools Council había confiado en promover la renovación pedagógica solicitando a grupos de expertos la producción de nuevos currícula que, tras la pertinente experimentación, pudieran difundirse de acuerdo con un modelo centro-periferia en forma de paquetes de materiales listos para su uso. Ya a finales de los 60 empezaron a llegar noticias que contradecían tales ilusiones, pero hasta mediados de la década siguiente el Consejo no admitió públicamente la fragilidad de esta estrategia, tras confirmar los malos augurios algunas investigaciones internas (Schools Council Dissemination Working Party, 1974; Steadman, Parsons y Salter, 1978). La influencia real de los proyectos curriculares sufragados se revelaba, con unas pocas excepciones, bastante limitada más allá de los centros piloto. E incluso en éstos últimos y en los que sí compraron los materiales ofertados, la rutina cotidiana del profesorado medio no parecía haberse alterado demasiado. Bien porque, al expirar la subvención y retirarse de la escena los asesores externos, el nuevo programa se evaporaba sin dejar apenas rastro. Bien porque los maestros lo utilizaban de acuerdo con su cultura profesional, y no en el sentido deseado por sus promotores. Ante estas desalentadoras evidencias, la atención se desplazó a los desvelos de la implementación.

No era esa todavía la ortodoxia en el Schools Council cuando se lanzó el HGSS con un plan a cuatro años (1971-75), lo que provocó un agrio enfrentamiento con el equipo encargado. Consciente de que las iniciativas precedentes estaban teniendo menor impacto del esperado, este equipo abogó desde un inicio por un «proyecto de segunda generación», no volcado en la confección y publicación de materiales sino en el maestro y la maestra de aula, con el objeto de auspiciar dinámicas de cambio desde abajo (cfr. Blyth, 1973). Sosteniendo, en sintonía con Stenhouse, que no cabe un desarrollo del currículum sin un desarrollo del profesorado, la prioridad fue activar procesos formativos que capacitasen a los docentes a elaborar por sí mismos unos materiales concordantes con los valores del proyecto, pero adaptados a sus circunstancias idiosincrásicas. Así comenzaron a trabajar en enero de 1972 con una muestra escogida de 32 escuelas. Sin embargo, en agosto de ese año el Schools Council llamó a capítulo a Blyth para «recordarle» que este organismo no era un proveedor de cursos de formación, y que sus instrucciones eran producir unidades didácticas. Entre otras razones, por los convenios firmados entre el Consejo y editoriales privadas, según los cuales estas empresas aseguraban soporte técnico

y canales de distribución a cambio de artículos «vendibles». El obligado golpe de timón se tradujo finalmente en publicaciones de cuatro tipos: a) un manual con la filosofía general del proyecto (Blyth *et al.*, 1976), que representaba la apuesta más fuerte del equipo responsable; b) una serie de cuadernillos breves (Blyth *et al.*, 1975; Elliott, 1976, etc.) que complementaban a dicho manual; c) siete unidades didácticas, a modo de ejemplificación, tituladas «Shops», «Money», «Clues, clues, clues: detective work in history», «Life in the 1930's», «People on the move: a study of migrations», «Rivers in flood» y «The geography of hunger»; y d) una original guía para auxiliar a los maestros en el diseño de otros temas distintos (Derricott *et al.*, 1977).

No cabe duda de que los principios básicos poseían una enorme solidez. El punto de partida era el carácter no neutral de la educación, que obliga a hacer descansar las decisiones sobre valores reconocibles. Los del HGSS se reducían a dos básicos. Ante la emergencia de una sociedad multicultural en Gran Bretaña, el primero era evitar el etnocentrismo y educar a los niños para comprender que «cada persona y cada cultura tienen derecho a una existencia legítima» (Blyth *et al.*, 1976, p. 23). El segundo era no adoctrinar ni infantilizar a los pequeños, sino «iniciarlos en la discusión de los problemas sociales», cultivando su pensamiento crítico y su empatía en torno a asuntos de interés ciudadano, como forma de contribuir a la democracia (*ibid.*, p. 24).

Bajo este paraguas, el HGSS proponía a los docentes un esquema de planificación didáctica articulado en torno a objetivos y conceptos clave. Estos últimos eran una de las principales señas de identidad, y se empleaban como criterio de selección y organización de contenidos. Los elegidos fueron: comunicación, poder, valores y creencias, conflicto/consenso, semejanza/diferencia, continuidad/cambio, causas y consecuencias. Para propiciar su progresiva reconstrucción por parte del alumnado, las unidades comenzaban con aproximaciones fenoménicas al concepto, sirviéndose de ejemplos cotidianos que interpelaban a su experiencia, para avanzar paso a paso hacia una mayor generalización a través de la comparación y el contraste temporal, social y transcultural. Por ejemplo, la unidad «People on the move» (Elliott, Sumner y Waplinton, 1976) abría su primer cuadernillo con la historia de Blossom, una niña jamaicana recién matriculada en un colegio de Birmingham, a donde se habían desplazado sus padres. A través de actividades que ponían de relieve la participación de miles de antillanos en las fuerzas armadas británicas durante la Segunda Guerra Mundial y el elevado desempleo en una isla como Jamaica, cuyas principales industrias (agrícola, minera y turística) estaban controladas por capital inglés, se empujaba a indagar y reflexionar sobre los factores de expulsión y atracción inherentes a las migraciones, y los eventuales obstáculos a la integración en la sociedad de acogida. Estas reflexiones se amplificaban en los siguientes cuadernillos, con análisis de migraciones en otras coordenadas históricas (irlandeses a Liverpool en el siglo XIX) o geográficas (judíos a Israel, del mundo rural a los núcleos urbanos en Kenia).

Como se habrá comprobado, el HGSS daba su particular respuesta a dos demandas cruciales, plenamente vigentes, de la educación para una ciudadanía intercultural. De un lado, conocer, reconocer, incluir y dar expresión a las diferencias. De otro, invitarlas a reconstruirse en la encrucijada compartida del espacio público

alrededor de una «cultura cívica» compartida (Romero y Luis, 2008). Dadas las invectivas previas de Blyth (1967) contra el organicismo que solía subyacer tanto a las historias nacionales como a los estudios del entorno que florecían por aquella época, no sorprende el modo en que este proyecto redefine implícitamente la «comunidad política». En términos de Habermas (1999), cabría hablar de «un universalismo altamente sensible a la diferencia», asentado en una moral del igual respeto para cada cual y de la responsabilidad solidaria del uno con el otro; donde el igual respecto para cada cual no comprenda sólo al similar sino también a la persona del otro en su alteridad; donde ese solidario hacerse responsable del otro como uno de «nosotros» se refiera a un «nosotros» liberado de esencias últimas, en aras de una comprensión cosmopolita de la ciudadanía; y donde la responsabilidad de impulsar la cohesión repose en el propio proceso democrático y en el disfrute efectivo de los derechos jurídicos, socio-económicos y culturales. El reto sigue pendiente.

4.3. El contexto de las prácticas

Pese a sus sobresalientes méritos, los materiales para el alumnado del HGSS no se toparon con una acogida entusiasta en las aulas. Por el contrario, su propagación inicial se reveló raquítica. Según una pronta investigación interna del Schools Council (Steadman, Parsons y Salter, 1978), realizada a partir de una muestra de 191 centros, los maestros con alumnos de 8 a 13 años que lo estaban usando se reducían al 2%. Los que declaraban haberse visto influidos por él apenas subían al 3%.

Por fortuna, para vislumbrar el porqué contamos con las evaluaciones del equipo promotor y otras externas (Whitehead, 1980; Dalton, 1988). Una primera explicación nos remite a las mencionadas presiones del Schools Council para generar “productos consumibles”. Merced a sus convenios con editoriales privadas, delegó en ellas la publicación y distribución. La voluntad de no interferir en el negocio comercial pasó así por alto los efectos reguladores de la economía política de los libros de texto. En otras palabras, una institución como el Schools Council que gastó grandes sumas en financiar proyectos⁶ dejó que su destino se jugase en el mercado. Este hecho tuvo graves repercusiones. Blyth insistió siempre en que las publicaciones fundamentales eran el manual con la filosofía del proyecto y los folletos de apoyo al mismo, mientras que las unidades serían meras ejemplificaciones. Sin embargo, el manual y los folletos eran caros, y lo habitual entre los docentes fue comprar sólo las unidades. Ahora bien, para facilitar su adaptación a las peculiaridades de cada situación, estas unidades eran un conjunto de materiales multimedia sin un acabado didáctico cerrado. Pero al ignorar sus fundamentos, muchos profesores las rechazaron por poco atractivas, o las subordinaron a su estilo de enseñanza habitual.

Durante la fase experimental, los participantes en los seminarios locales se quejaron al equipo por tener escaso tiempo para una planificación adecuada, y más

⁶ V.g., el HGSS recibió 128.000 libras esterlinas, el *Humanities Curriculum Project*, 174.000, el *Geography for the Young School Leaver*, 127.000, el *History 13-16*, 126.000.

considerando que muchos carecían de aprendizajes formales en disciplinas sociales. Esta situación empujó a Blyth y sus colegas a pedir apoyo económico para la liberación de maestros. Pero en 1975 terminó la financiación del proyecto, y durante los tres años siguientes no recibieron ningún dinero adicional. Por consiguiente, al depender el surgimiento de nuevos seminarios del voluntarismo de directores y enseñantes, su proliferación no fue la soñada, y su continuidad inestable.

A las trabas enumeradas se sumaron las disonancias con las culturas profesionales asentadas y los conflictos micropolíticos. Los destinatarios naturales del HGSS eran profesores con formación histórica o geográfica de la escuela intermedia, y maestros generalistas de Primaria. La apuesta de este proyecto por unos estudios sociales más interdisciplinarios chocó con las identidades de ambos cuerpos. Al descansar la de los primeros en la lealtad a su disciplina, las unidades didácticas con mejores ventas relativas fueron las más nitidamente históricas y geográficas. Por el contrario, el único *pack* completamente científico-social –la unidad «Money» (Sumner y Derricott, 1975), de naturaleza económica y antropológica– fue comprado sólo por 10 escuelas a lo largo y ancho del Reino Unido tras un curso entero en las librerías (Whitehead, 1980, p. 31). Años después, Derricott (1984, 1990) comentaría con amargura que el *Place, Time and Society* se había metamorfoseado en las aulas en *Place and Time*. En cuanto a los maestros generalistas, la mentalidad dominante en aquella década era proclive al «paidocentrismo estilo Oxfordshire», igual de receloso hacia las ciencias sociales, aunque por otra razón: la supuesta incapacidad de los niños para tratar conceptos «abstractos».

Tampoco faltaron conflictos micro-políticos y enfrentamientos ideológicos en el seno de las plantillas. En los mismos centros piloto, un sector mantuvo una resistencia pasiva y a veces activa. En parte porque la *middle school* había cuestionado convenciones arraigadas y existía un fondo de resentimiento acumulado (Blyth y Derricott, 1977). De manera más concreta, porque el HGSS atacaba de frente el «escapismo curricular» (valga la expresión de Derricott, 1984) que tendían a practicar muchos docentes, y que consistía en rehuir el tratamiento de cuestiones controvertidas, incluidas las interculturales.

Lo dicho hasta aquí no significa que el proyecto fuese un completo fracaso. Más allá de la suerte dispar de sus unidades, el manual «doctrinal» cautivó a un público amplio y se reimprimió un par de veces en apenas dos años. Además, puede apuntarse el tanto de haber inducido ulteriores iniciativas. Por ejemplo, en la *Inner London Education Authority* (ILEA). Dos escuelas primarias de esta activa autoridad educativa local participaron en la fase inicial del HGSS. Cuando la ILEA decidió financiar un proyecto propio para Londres en 1976, miembros de sus plantillas se integraron en el equipo de maestros que lo echó a andar, bajo el nombre de *People Around Us: Social Studies 8-11*. Sus magníficos materiales tenían como propósito involucrar a los niños en «procesos de indagación y observación crítica» que les ayudasen «a explorar y comprender las relaciones sociales existentes a su alrededor», partiendo de sus «experiencias y percepciones del mundo social» e implicándolos en «la discusión de problemas sociales relevantes para ellos», a fin de enriquecer «sus ideas sobre los individuos, los grupos y otras culturas» (ILEA, 1980, p. 2). Tomaron como base una lista reajustada de los conceptos clave del

HGSS: división del trabajo, distribución del poder y la autoridad, conflicto, control social, interdependencia, cooperación, cambio social, tradición. Y produjeron tres unidades didácticas. La primera, *Families* (Wagstaff, 1978), examina la estructura de la familia, el reparto de roles, las jerarquías y los mecanismos de control, la colaboración y el conflicto, etc., empezando por las familias de los alumnos para empujarles a continuación a las comparaciones socio-históricas y transculturales. La segunda, *Friends* (Wagstaff, 1979), considera los diferentes grupos a los que pertenecen los niños con vistas a analizar el carácter electivo o no de la (a) filiación, la existencia o no de líderes, las reglas y normas, los conflictos de intereses e identidades, etc. La última, *Work* (Wagstaff, 1980), aprovecha una fábrica de juguetes para adentrarse en las relaciones laborales, los diferentes significados del trabajo, su naturaleza cambiante, el desempleo y las desigualdades entre hombres y mujeres.

A diferencia del HGSS, su irradiación fue bastante exitosa. Ciertamente es que sus destinatarios potenciales se limitaban a las 650 escuelas primarias de la ILEA. Con todo, catorce meses después del lanzamiento de sus unidades, el 65% de esos colegios había adquirido al menos una, y algo más del 30% trabajaba con las tres (Ross, 1982). Según el autor recién citado, varios factores se conjuntaron favorablemente: a) *People Around Us* fue elaborado por maestros y no por expertos, con lo cual sorteó la imagen de una imposición externa; b) aunque las unidades se estructuraban en torno a conceptos científico-sociales, con un sesgo si cabe más crítico que en el HGSS, los temas «nominales» elegidos (familia, amigos, trabajo) les resultaron más familiares a muchos maestros; c) las unidades eran bastante flexibles para atraer a los docentes más innovadores, pero al mismo tiempo ofrecían un acabado didáctico que daba seguridad a los más timoratos; y d) la ILEA se esforzó en dar publicidad al proyecto y, aún más decisivo, lo incorporó a sus programas de formación continua.

4.4. El contexto de los resultados

No conocemos ninguna investigación que se haya ocupado del «poso» dejado por estos proyectos específicos en la mente de los niños que los cursaron. Tan sólo algunos indicios indirectos. Entre 1982 y 1983, el HMI —el cuerpo de inspectores— llevó a cabo un reconocimiento sobre el terreno en trece *middle schools* (DES, 1983). Descubrió que la enseñanza de lo social en tres de ellas se inspiraba en el HGSS, y en otras tres en la guía editada por la ILEA como introducción al *People Around Us*. Pues bien, en esos colegios era mayor el porcentaje de maestros que trabajaban con sus alumnos destrezas de pensamiento de alto nivel (indagatorias, reflexivas, de cuestionamiento crítico, etc.).

Aunque no nos detendremos en ellas, sí existen evaluaciones (por ejemplo, Elliott y Macdonald, 1975) de otros proyectos curriculares integrados destinados a Secundaria, empeñados igualmente en incorporar las experiencias vitales discentes para interpelarlas y desafiarlas con buenos conocimientos interdisciplinarios sobre asuntos de relevancia personal y social. Tales evaluaciones evidencian las múltiples dificultades encontradas, pero también el impagable papel jugado por estas alternativas para granjearse el interés de chicos y chicas que solían abandonar el

sistema educativo a la primera oportunidad, para excitar su aprendizaje, elevar sus expectativas y hacerles probar el éxito escolar.

5. La fabricación de una crisis

El abigarrado movimiento de los estudios sociales representó en Inglaterra el asalto más consistente contra los inveterados «códigos disciplinares» (Cuesta, 1997) que se habían enseñoreado históricamente de la parcela social del currículum. No consiguió quebrar su plúmbea fortaleza (Ross, 1995). A pesar de lo cual, con más pena que gloria fue conquistando un terreno nada despreciable. Una inspección del HMI en 1.127 clases de 542 escuelas primarias acometida en 1977 deparó, entre otros hallazgos, que «muchos centros empleaban una aproximación temática a los estudios sociales» (DES, 1978, p. 70). Una posterior (DES, 1982) constató que el horario escolar se lo disputaban las omnipresentes historia y geografía, pero también los estudios sociales, los estudios del entorno, unas humanidades integradas o el método de «tópicos». Sobre este trasfondo, al *People Around Us* se le auguraba, en el amanecer de los años 80, un futuro prometedor. Por su parte, el HGSS había retomado impulso al conseguir financiación adicional (1978-1980) para reconducir su diseminación. Pero para entonces los aires ya habían cambiado.

Poco después de los acontecimientos de 1968, uno de los *think tanks* en los que comenzaban a cocinarse las «ideologías de la Nueva Derecha», sacó a la calle el primero de una serie de *Black Papers* (Cox y Dyson, 1969). Estos abruptos libelos contra las reformas educativas en curso cargaron, con soflamas incendiarias, contra la comprensividad, la abolición del *streaming* (división de los alumnos por grupos según su aptitud académica) o los flamantes enfoques curriculares y pedagógicos que, a su juicio, habían convertido «la anarquía en moda», despreciando con sus «delirios extremistas» la herencia cultural occidental, la disciplina, el esfuerzo y la excelencia. Se iniciaba aquí una destemplada ruptura con el denominado «consenso socialdemócrata» de posguerra, aunque inicialmente no se le diera mucho pábulo. Fue la crisis económica de 1973 la que multiplicó su resonancia. Con las alarmas colectivas encendidas ante las perspectivas de declive económico, y con el temor bien orquestado desde las filas *tories* a una pérdida de destino nacional, tras la incorporación del Reino Unido a la CEE ese mismo año, estos grupos de presión ideológicos consiguieron finalmente «fabricar» un clima de crisis educativa, aprovechando sin duda (y explotando hasta la caricatura, con la inestimable complicidad de los mass media) algunas contradicciones de los arbitrios reformistas. Consiguieron, en suma, reescribir los «marcos de pensamiento» (Lakoff, 2007) que presidían el sentido común y el debate público. Hasta el punto de que no sería un Primer Ministro conservador, sino uno laborista, James Callaghan, quien «oficializase» ese clima de crisis en una conferencia pronunciada en el Ruskin College de la Universidad de Oxford en octubre de 1976. Su auditorio comprobó que los focos de preocupación eminentes (Callaghan, 1996) pasaban a ser el «descenso de los niveles», presuntamente provocado por los «métodos progresistas» de las escuelas comprensivas, y la necesidad de una adaptación más fiel a los requerimientos del mercado laboral.

La conferencia concluía demandando un «gran debate» que, a juicio de una legión de analistas (v.g. Chitty, 1992; Goodson, 1998), marcó el inicio de un giro capital en las políticas educativas británicas. Por de pronto, su ministra del ramo, Shirley Williams, declaró terminado el tiempo de los «experimentos» (cfr. DES, 1977), agravando la atmósfera de sospecha. Un docente del mentado instituto de secundaria Senacre revivía así aquellos años: como la inspección empezó a incrementar su vigilancia del currículum practicado, «la LEA dio instrucciones a la nueva directora para que el centro regresase a un estilo más tradicional (...) En doce meses habían desaparecido la enseñanza en grupos de habilidades mixtas y las materias interdisciplinarias» (Evans, 2005, pp. 55 y 60).

6. La «modernización conservadora» del sistema educativo inglés y el fin de los proyectos curriculares de estudios sociales

Esta conciencia de crisis allanó el camino a los gobiernos conservadores que se sucedieron a lo largo de 18 años tras el triunfo electoral de 1979. Durante las legislaturas de Thatcher (1979-1990) y Major (1990-1997) se emprendió una ofensiva en toda regla contra los rumbos precedentes, mediante un programa de mudanza radical que no era sino el correlato de un plan global más ambicioso de reestructuración social. Muy pronto el DES (1980) presentó una propuesta para implantar un currículum básico común que protegiese los «contenidos esenciales» de aventuras como los proyectos integrados, vistos como un reducto del activismo izquierdista (Ross, 1995) que, con sus afanes igualitarios y multiculturales, hacía peligrar las disciplinas y los valores culturales consagrados⁷. La vida de los estudios sociales estaba llegando a su fin. Por si quedaba alguna duda, Sir Keith Joseph, gurú neoliberal de Thatcher y Secretario de Estado de Educación entre 1981 y 1986, suprimió de un plumazo el Schools Council en 1984 (y con él las últimas esperanzas del HGSS).

En 1988 se aprobó la *Education Reform Act* (ERA), pieza clave de la legislación thatcherista. Impuso un *National Curriculum* para la escolaridad 5-16 en Inglaterra y Gales, con una lista de asignaturas –las tres esenciales (*core subjects*) de inglés, matemáticas y ciencias, y las seis obligatorias (*foundation subjects*) de historia, geografía, diseño y tecnología, arte, música y educación física, a las que se unía una lengua extranjera en Secundaria– de la cual quedaron excluidos los estudios sociales. Esta rehabilitación de las disciplinas consuetudinarias, sustancialmente las mismas que las consagradas por las Regulaciones de 1904 para las *grammar*

⁷ En una conferencia celebrada en 1987 ante los delegados de su partido, Margaret Thatcher se despachó de esta guisa: «Demasiado a menudo, nuestros niños no consiguen la educación que necesitan, la educación que merecen [porque] las autoridades educativas de extrema izquierda y los profesores extremistas les arrebataban con frecuencia esa oportunidad. Los niños, que precisan ser capaces de contar y multiplicar, están aprendiendo matemáticas anti-racistas, sea lo que sea eso. A los niños, que necesitan ser capaces de expresarse en un inglés claro, les están enseñando eslóganes políticos. A los niños, que deberían aprender a respetar los valores morales tradicionales, se les enseña que tienen un derecho inalienable a ser homosexuales. A los niños, que requieren ánimos, se les enseña que nuestra sociedad no les ofrece ningún futuro. (...) Creo que el gobierno debe adoptar la responsabilidad primaria de establecer estándares para la educación de nuestros niños. Y por eso estamos estableciendo un currículum nacional para las asignaturas básicas» (Thatcher, 1989, p. 277).

schools, venía acompañada de una prescripción minuciosa, tanto de lo que debía impartirse en cada una, como de lo que debía ser aprendido (los estándares nacionales). Otro precepto de la ERA asociado al anterior fue la exigencia de una evaluación estandarizada de todos los niños a los 7, 11 y 14 años. La finalidad era doble: comunicar a los progenitores los resultados individuales de sus hijos y hacer públicos los resultados agregados por centros en un ranking de rendimiento. Ese ranking comparativo para facilitar la elección de los padres obliga a los centros a rendir cuentas y a competir entre sí, toda vez que su financiación pasa a depender del número de alumnos matriculados, en la idea de premiar a los más exitosos y populares. Tales mecanismos de «cuasi mercado» (Whitty, 2000) se remataban con una mayor autonomía de gestión de los centros.

En otros lugares (Romero y Luis, 2006; Romero y Estellés, 2015) hemos analizado con más detenimiento estas medidas, sus entretelas doctrinales y las variaciones sobre la misma melodía introducidas desde 1997 por los gobiernos laboristas de Tony Blair. Aquí nos detendremos únicamente en sus consecuencias para el asunto que nos ocupa, con el auxilio de diversas investigaciones empíricas realizadas con prontitud en aquel país⁸. De entrada, el *National Curriculum* acarrió una centralización y un control gubernativo en materia curricular sin precedentes durante buena parte del siglo XX. Un control que pasó por encima de las autoridades educativas locales, hasta el extremo de abolir una de las más comprometidas con las innovaciones previas: hablamos de la ILEA⁹, valedora del *People Around Us*, que corrió idéntico infortunio. El *back to basics* no sólo abortó una rica –aunque heterogénea– corriente en pro de un currículum social y culturalmente más inclusivo, y más relevante desde el punto de vista cívico, sino que se enfrentó también a la creciente pluralidad multiétnica con la reafirmación de una identidad nacional atávica, muy visible en las directrices para la enseñanza de la historia (Goodson, 1998). No parece el mejor escenario para una educación intercultural.

Pero fijémonos, más allá de ese sesgo ideológico, en la repercusión incentivadora o desincentivadora del entramado institucional construido en torno a los estándares y la rendición de cuentas mediante las evaluaciones externas. El director del instituto Senacre entre 1988 y 1995 señalaba al respecto:

La composición de nuestro estudiantado [el 28% tenía informe de necesidades educativas especiales y el 27% beca completa de comedor por la baja renta familiar] significaba casi inevitablemente que habría una distancia entre sus logros y los estándares nacionales. (...) Nosotros planteamos este asunto varias veces a los inspectores, y la respuesta fue «no estamos aquí para informar sobre eso, estamos aquí para compararlos con los estándares nacionales». (...) Si se considera que los conocimientos de los alumnos al entrar en el centro estaban bastante por debajo de la media, podría decirse

⁸ Véanse, por ejemplo, el estudio acometido por el equipo de Stephen Ball en el área londinense (Bowe- Ball-Gold, 1992), la indagación lanzada en 1991 por el *Economic and Social Research Council* (Hughes, 1996) o las evidencias sopesadas en Whitty (2000).

⁹ El punto 162 del articulado de la ERA rezaba lacónicamente: «El 1 de abril de 1990, la Inner London Education Authority dejará de existir».

que la mayoría avanzaba satisfactoriamente. Esto suena a institución que está teniendo éxito. Pero cuando se comparaba con los estándares nacionales, el nivel de rendimiento era bajo y, por supuesto, eso suena a fracaso (Evans, 2005, pp. 125 y 150).

Ese lenguaje incriminatorio rebajaba de categoría los aprendizajes de sus pupilos y ponía en entredicho la competencia de los docentes, aumentando la presión sobre ellos. La reacción fue la documentada como habitual por las investigaciones citadas: recortar el alcance del currículum para poder concentrarse en lo externamente evaluable. Todo cuanto distrae de aquello por lo que ha de rendirse cuentas se torna prescindible. Semejante *teaching to the test* tenía un precio: los proyectos, las deliberaciones, los debates que permitían poner en valor las experiencias de todos los alumnos a la par que cultivar su pensamiento analítico, inquisitivo y crítico, cedían el paso al contenido factual y al pensamiento convergente reclamado por las pruebas estandarizadas. No sólo quedaban en un lugar secundario destrezas fundamentales para la ciudadanía, sino también la búsqueda curricular de nuevas formas de conexión con la diversidad de bagajes vitales discentes. ¿Los principales perjudicados? Quienes ya estaban en riesgo de exclusión escolar. Este es un corolario común a otras investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos (Carnoy, Elmore y Siskin, 2003; Nichols y Berliner, 2007, DiCicco, 2016). Incluso se ha detectado un agravante: lo que van abandonando por el camino los centros peor posicionados, al volcar más tiempo y recursos en la prioridad examinadora, se convierte en un lujo y un signo de distinción de los colegios que atienden a una población con mayor capital cultural. Así, la educación para una ciudadanía global e intercultural «puede devenir, bajo el régimen de rendición de cuentas, en una forma más de elitismo que socave los ideales de justicia e igualdad inherentes a dichos conceptos» (DiCicco, 2016, p. 5).

7. Conclusión

La historia del currículum es un buen antídoto contra el falso sentido común que naturaliza el conocimiento escolar. Un falso sentido común que las actuales reformas gerencialistas están contribuyendo a perpetuar por otros medios, aunque se atribuyan falazmente el respaldo de las «evidencias». Al redefinir la «calidad» desde una óptica productivista, centrada en la consecución de resultados medibles y comparables, han escamoteado de la discusión muchos dilemas concernientes a la selección/organización de los saberes y a sus funciones sociales fácticas, dando por sentados de un modo apriorístico rancias convenciones y un fatuo entendimiento de la «mejora». Estudios como el llevado a cabo en estas páginas demuestran que el currículum es una construcción social y política controvertida, y que su modificación depende de una compleja red de factores. No basta con incluir en las leyes lemas y eslóganes loables. Máxime cuando el sistema de incentivos instituido a su través empuja en una dirección muy distinta. En la medida en que tal cosa ocurra, esos encomiables principios dejan de serlo para trocarse en una mascarada.

Prestemos atención al Real Decreto 126/2014 por el cual se establece el currículo básico de Educación Primaria común a todo el Estado, que posteriormente cada

Comunidad Autónoma complementa en virtud de sus competencias. Su prolijidad prescriptiva es un efecto del control gubernativo, no de alguna idea sensata de calidad. Como veíamos en el caso británico, semejante control ahoga la innovación (o la instrumentaliza, pues la ductilidad del término sirve para un roto y para un descosido). Sigamos. De los ¡97! estándares de aprendizaje evaluables fijados para el área de Ciencias Sociales, los únicos que evocan, en cierto grado, la idea intercultural son estos tres: «valora la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre los diferentes grupos humanos sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos», «valora, partiendo de la realidad del estado español, la diversidad cultural, social, política y lingüística en un mismo territorio como fuente de enriquecimiento cultural» y «describe los rasgos característicos de la sociedad española actual, y valora su carácter democrático y plural, así como su pertenencia a la Unión Europea» (MECD, 2014, pp. 19374 y ss.). Mientras, la educación histórica preceptuada vuelve hacia atrás para confundirse con el vetusto canon de las historias generales nacionales. Esta reminiscencia no se compadece bien con la ciudadanía intercultural, ni con una definición de comunidad política alejada de la identificación organicista de *etnos* y *demos*.

Por último, no carecemos de evidencias para calibrar las posibles consecuencias del régimen organizado alrededor de los estándares y las evaluaciones externas. Ronald W. Evans, un reputado catedrático de la Universidad de San Diego, puso a su último libro este expresivo subtítulo: «cómo la reforma basada en la rendición de cuentas ha dañado la educación cívica y minado la democracia» (Evans, 2015). Si alguna lectura se desprende de nuestra modesta indagación es, precisamente, que ese temor no es una ocurrencia infundada.

8. Referencias

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2014). *Por qué fracasan los países. Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Barcelona: Deusto-Planeta.
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-11. Recuperado el 12 de diciembre de 2016, de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197571>.
- Barrett, M. (Ed.). (2013). *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Blyth, W. A. L. (1967). Primary Schools and their Local Environment. En Blyth, W. A. L., *English Primary Education. A Sociological Description*. Vol. II: *Background* (pp. 80-107). London: Routledge & Kegan Paul.
- Blyth, W. A. L. (1973). History, Geography and Social Science 8-13: A Second-generation Project. En Taylor, P. H., & Walton, J. (Eds.), *The Curriculum: Research, innovation and change* (pp. 40-51). London: Ward Lock Educational.

- Blyth, W. A. L. *et al.* (1975). *Place, Time and Society 8-13: An Introduction*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council.
- Blyth, W. A. L. *et al.* (1976). *Place, Time and Society 8-13: Curriculum Planning in History, Geography and Social Science*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council.
- Blyth, W. A. L., & Derricott, R. (1977). *The Social Significance of Middle Schools*. London: Batsford.
- Blyth, W. A. L., Rudd, A., Derricott, R., Cooper, K., & Wenham, P. (1978). Aspects of power in the genesis and development of one curriculum project. En Richards, C. (Ed.), *Power and the Curriculum. Issues in curriculum studies* (pp. 149-162). Driffield: Nafferton Books.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools. Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Callaghan, J. (1996). The Ruskin College speech. En Ahier, J., Cosin, B., & Hales, M. (Eds.), *Diversity and Change. Education, Policy and Selection* (pp. 199-204). London: Routledge.
- Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L. (Eds.) (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. New York: Routledge-Falmer.
- Cox, C. B. y Dyson, A. E. (eds.) (1969). *Fight For Education. A Black Paper*. London: Critical Quarterly Society.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Chitty, C. (1992). From Great Debate to Great Reform Act: The Post-war Consensus Overturned, 1976-88. En Rattansi, A., & Reeder, D. (Eds.), *Rethinking Radical Education. Essays in Honour of Brian Simon* (pp. 27-51). London: Lawrence & Wishart.
- Dalton, T. H. (1988). *The Challenge of Curriculum Innovation. A Study of Ideology and Practice*. London: The Falmer Press.
- Derricott, R. (1984). Place, Time and Society 8-13: Retrospect and prospect. *The Social Science Teacher*, 13(3), 81-83.
- Derricott, R. (1993). Place, Time and Society, and the Schools Council 8-13: Breadth of View and Balance of Interests. En Campbell, R. J. (Ed.), *Breadth and Balance in the Primary Curriculum* (pp. 111-121). London: The Falmer Press.
- Derricott, R. *et al.* (1977). *Place, Time and Society 8-13. Themes in Outline*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council.

- DES (1967). *Children and their Primary Schools. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1977). *Education in Schools: a Consultative Document*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales. London: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1978). *Primary education in England. A survey by HM Inspectors of Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1980). *A framework for the school curriculum. Proposals for consultation by the Secretaries of State for Education and Science and for Wales*. London: Department of Education and Science.
- DES (1982). *Education 5 to 9. An illustrative survey of 80 first schools in England*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1983). *9-13 Middle Schools. An illustrative survey*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- DiCicco, M. C. (2016). Global Citizenship Education within a Context of Accountability and 21st Century Skills: The Case of Olympus High School. *Education Policy Analysis Archives*, 24(57). Recuperado el 5 de diciembre de 2016, de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2364>.
- Elliott, G. (1976). *Place, Time and Society 8-13. Teaching for Concepts*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council.
- Elliott, G., Sumner, H., & Waplington, A. (1976). *People on the move. Place, Time and Society 8-13*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council.
- Elliott, J., & Macdonald, B. (Eds.) (1975). *People in classrooms. Teacher Evaluations of the Humanities Curriculum Project*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Evans, N. (2005). *Curriculum Change in Secondary Schools, 1957-2004. An educational roundabout?* London: Routledge.
- Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens. How Accountability Reform has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Goodson, I. F. (1998). «Nations at Risk» and «National Curriculum»: Ideology and Identity. En Goodson, I. F. *et al.*, *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects* (pp. 150-164). London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The Globalisation of Intercultural Education*. London: Plagrave Macmillan.

- Hughes, M. (Ed.). (1996). *Teaching and Learning in Changing Times*. Oxford: Blackwell.
- ILEA (1980). *Social studies in the primary school. Curriculum guidelines*. London: Inner London Education Authority Learning Materials Service.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lawton, D., Campbell, J., & Burkitt, V. (1971). *Social studies 8-13*. Schools Council Working Paper 39. London: Evans/Methuen Educational.
- Marín, M. A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(29). Recuperado el 3 de diciembre de 2016, de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1144>.
- Meyer, J. W., & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre, 97858-97921.
- MECD (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo, 19349-19420.
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage. How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (21). Recuperado el 4 de diciembre de 2016, de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.
- Romero, J., & Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículo: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En Borghi, B., García, F.F., & Moreno, O. (Eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 63-76). Bologna: Pátron Editore.
- Romero, J., & Luis, A. (2006). Restructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En Escudero, J. M., & Luis, A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 83-122). Barcelona: Octaedro.
- Romero, J., & Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII(270, 123). Recuperado el 15 de diciembre de 2016, de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.

- Ross, A. (1982). In-Service and curriculum development. An approach to curriculum dissemination based on in-service education within a single authority: the case of social studies in ILEA primary schools. *British Journal of In-Service Education*, 9(2), 126-136.
- Ross, A. (1995). The Rise and Fall of the Social Subjects in the Curriculum. En Ahier, J., & Ross, A. (Eds.), *The Social Subjects Within the Curriculum. Children's Social Learning in the National Curriculum* (pp. 53-78). London: The Falmer Press.
- Schools Council Dissemination Working Party (1974). *Dissemination and in-service training: report of the Schools Council Working Party on Dissemination (1972-73)*. Schools Council Pamphlet n° 14. London: Schools Council.
- Steadman, S. D., Parsons, C., & Salter, B. G. (1978). *Impact and take-up project: an enquiry into the impact and take-up of Schools Council funded activities. A first interim report to the Programme Committee of the Schools Council*. London: Schools Council.
- Sumner, H., & Derricott, R. (1975): *Money. Place, Time and Society 8-13*. Bristol: Collins ESL Bristol for the Schools Council.
- Thatcher, M. (1989). Extracts from Margaret Thatcher's Speech to the Conservative Party Conference, 1987. En Moon, B., Murphy, P., & Raynor, J. (Eds.), *Policies for the Curriculum* (pp. 277-278). London: Hodder & Stoughton.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Wagstaff, S. (1978). *People around us. Unit 1: Families. Teachers' Guide*. London: A&C Black in association with ILEA Learning Material Services.
- Wagstaff, S. (1979): *People around us. Unit 2: Friends. Teachers' Guide*. London: A&C Black in association with ILEA Learning Material Services.
- Wagstaff, S. (1980): *People around us. Unit 3: Work. Teachers' Guide*. London: ILEA Learning Materials Service.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.
- Whitehead, D. J. (1980). *The Dissemination of Educational Innovations in Britain*. London: Hodder and Stoughton.
- Whitty, G. (2000). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.