

LA REFORMA Y EL NUEVO CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA.

Valentín Abalo Garea
Profesor de EGB y asesor docente para la reforma de 1.984 a 1.988.

I

Con la publicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y los recientes decretos que la desarrollan se inicia una nueva etapa del sistema educativo español que prolonga la escolarización obligatoria hasta los 16 años y que establece un nuevo currículo escolar.

Para entender dicho currículo es preciso conocer los diferentes textos legales y su proceso de elaboración, así como las implicaciones que un modelo curricular abierto y flexible conlleva en lo que respecta a formación del profesorado, material didáctico y organización escolar, fundamentalmente.

La elaboración del nuevo currículo se inicia, en realidad, con una fase de experimentación en unos cien centros docentes de EGB y de los primeros cursos de Enseñanzas Medias, desarrollada de 1.983-84 a 1.988. A lo largo de este periodo se estudia, discute y pone en marcha una nueva concepción de escuela, heredada en lo esencial, de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Fruto de todo ello han sido cursos de formación, jornadas, charlas, materiales de apoyo, informes, encuestas y documentos diversos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y difundidos en su momento. (1)

Sin embargo, esta fase de experimentación, que constituía un hecho único en nuestra historia educativa por lo que significaba de implicación del profesorado y de participación de toda la sociedad en un debate público sobre la reforma educativa, adolecía de algunos principios, el fundamental, carecer de un modelo teórico que sirviera para todas las áreas y para todos los tramos educativos.

Para cubrir tal objetivo se inicia una segunda fase, de elaboración teórica, donde el peso principal va a recaer en un equipo de profesores de universidad, junto con los asesores del MEC, pero desligado ya de los centros experimentadores. Se trata de una fase que coincide, además, con la reestructuración del ministerio y la creación de la nueva Dirección General de Renovación Pedagógica. Como consecuencia de esta nueva etapa se publica el Diseño Curricular Base (DCB) de Primaria y Secundaria, las Ejemplificaciones y el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo, en 1.989.(2)

Podemos hablar, finalmente, de una tercera fase que consiste en una formulación legal de todos estos documentos y que lleva a la publicación de la LOGSE (1.990) y de diversos decretos que la desarrollan (1.991), en especial el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y el Real Decreto que establece el Currículo en el territorio MEC. (3)

A lo largo de este proceso diversas voces han planteado críticas sobre aspectos concretos de la reforma, desde perspectivas progresistas. Básicamente señalan que la fase de experimentación queda olvidada en los documentos posteriores y también que hay contradicciones entre los decretos que desarrollan la LOGSE y el DCB anterior (4). Es decir, se critica la tendencia hacia un currículo cada vez más tecnocrático y alejado de la realidad escolar.

II

Una vez hecha esta introducción histórica y a pesar de la posible involución con respecto a otros documentos generados por el propio MEC en los últimos años, es preciso analizar y valorar las posibilidades que el nuevo currículo ofrece para la escuela en comparación con otras leyes educativas (la Ley General de Educación, de 1.970, por ejemplo). Como ya hemos señalado, los textos legales que el profesorado ha de tener en cuenta son: la LOGSE (1.990), el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (1.991), y el currículo correspondiente a cada Comunidad Autónoma (el del MEC publicado en 1.991, BOE del 13 de septiembre).

La LOGSE señala los fines y principios del sistema educativo; establece los nuevos tramos, etapas y ciclos, y señala los objetivos, áreas y titulación del profesorado que impartirá cada etapa.

En esta ley orgánica encontramos ya una definición de lo que se entiende por currículo, "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regula la práctica docente" (Art. 4º.1) y una referencia a la necesidad de elaborar unas enseñanzas mínimas para todo el Estado español (Art. 41.2). Para el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se apunta, además, la existencia de materias optativas, la titulación que recibirá el alumnado y la necesidad de unos programas de garantía social para los alumnos que no alcancen los objetivos.

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (BOE del 26 de junio), establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. Fija los objetivos de la etapa; las áreas y el grado de opcionalidad; así como la evaluación del alumnado y del propio sistema de enseñanza-aprendizaje, y también se refiere a la autonomía de los centros docentes y a las adaptaciones y diversificaciones curriculares (en un anexo se especifican los aspectos básicos del currículo para cada área y el horario correspondiente).

Es preciso hacer una lectura atenta de este decreto, y no limitarse al anexo de cada área, para comprender la dimensión real de lo que se propone (en la práctica, este anexo es el que se suele fotocopiar tanto en los Centros de Profesores como en el propio MEC y, por tanto, la visión que llega a los colegios e institutos es un tanto sesgada). Insistimos, por ello, en una lectura detenida del articulado del decreto, así como de la introducción, para rescatar, en lo posible la filosofía que inspiraba la redacción de DCB.

En la introducción encontramos toda una declaración de intenciones y aclaraciones sobre cómo se debe interpretar el decreto. Entresacamos los párrafos que nos parecen más interesantes:

- Después de recordar lo que decía el Art. 4º- de la LOGSE sobre currículo, insiste en que "la noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitándose exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimiento conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores".

- Luego se refiere al papel que tienen la Comunidades Autónomas en la elaboración de los currículos de cada nivel y etapa y dice: "Al establecer las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado, así como a la hora de fijar los distintos currículos, se ha de procurar, en primer término, que éstos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro".

- Se apunta que hay "tres tipos de contenidos: los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos, y, en general, variedades del "saber hacer" teórico o práctico; y los referidos a actitudes, normas y valores". Y se añade: "Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este Real Decreto. No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en que se presentan: Conceptos, procedimientos y actitudes".

- Sobre la evaluación se recuerda que no se refiere sólo al alumnado sino también al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y se dice: "Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no han de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir, el ciclo educativo en el que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades".

- Además, se recuerda que la ESO es una etapa educativa nueva, con características propias: "Esta novedad y carácter específico deben quedar reflejados en los contenidos curriculares de la etapa, que no han de ser una suma o fusión de elementos de los últimos y primeros años, respectivamente, de los niveles ahora existentes de EGB, BUP Y FP... hay que asegurar la unidad y coherencia curricular".

- Finalmente, la introducción se refiere al carácter comprensivo de la etapa y la diversidad creciente del alumnado con respecto a intereses, motivaciones y aptitudes (por error se dice actitudes al referirse a capacidades).

En el articulado del decreto aparece una referencia expresa al carácter abierto y flexible del currículo cuando dice: "Al establecer el currículo de la ESO, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente" (Art. 8º-.1) y continúa afirmando: "Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares. Los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, secuenciación y metodología deben responder a las características de los alumnos" (Art. 8º.2).

En los anexos encontramos las distintas áreas y los horarios, presentándose cada materia a partir de una introducción, unos objetivos generales, unos contenidos y unos criterios de evaluación. En el caso del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la introducción plantea la posibilidad de aplicar criterios disciplinares y/o interdisciplinares a la hora de organizar los contenidos; también señala que los contenidos son tres tipos y que se presentan organizados "en bloques de carácter analítico y disciplinar".

Los bloques temáticos son los siguientes:

1. Sociedad y territorio.
2. Sociedades históricas y cambio en el tiempo.
3. El mundo actual.
4. La vida moral y la reflexión ética.

A partir de estos bloques se van desarrollando los conceptos, los procedimientos (indagación e investigación, tratamiento de la información y explicación multicausal) y las actitudes (rigor crítico y curiosidad científica, conservación y valoración del patrimonio y tolerancia).

Quizás el punto más polémico de este decreto sea el referido a los criterios de evaluación que supone una novedad con respecto al DCB publicado dos años antes. Por un lado nos encontramos con una redacción que recuerda a los llamados objetivos terminales, es decir, algo medible y cuantificable que en un momento dado podría utilizarse para validar o no los diferentes proyectos curriculares en función de los resultados escolares del alumnado exclusivamente (precisamente en la introducción se recuerda que no se deben explicar de forma mecánica sino con flexibilidad, teniendo en cuenta las características y posibilidades del alumnado, como ya hemos señalado). Por otro lado, estos criterios de evaluación (objetivos terminales) se refieren fundamentalmente a contenidos conceptuales y tienen un enfoque marcadamente disciplinar, olvidándose de los procedimientos y actitudes (de un total de 29, sólo encontramos cuatro referidos a contenidos procedimentales y los actitudinales son casi inexistentes). Finalmente, 29 es un número que nos parece excesivo para los cuatro cursos de la ESO, ya que el atender a tantos criterios de evaluación (objetivos terminales) deja poco margen para la flexibilidad y la adaptación curricular.

En definitiva, y a pesar de las declaraciones a favor de un currículo abierto y flexible, que consideramos positivas, podemos decir que se ha pasado de un modelo curricular donde lo esencial era la etapa, definida por sus objetivos generales, y de los que emanaban las áreas, a otro, donde las áreas pasan a ser la piedra angular de todo el edificio curricular. Incluso podemos decir que el DCB de 1989 es mucho más claro en su aspecto formal, encontrándonos con una primera parte que presenta el modelo teórico, seguido de una introducción a la etapa y, finalmente, las áreas. En el decreto de Enseñanzas Mínimas es difícil encontrar el hilo conductor que explique el modelo curricular, algunos aspectos se apuntan en la introducción, otros en el articulado y los concernientes a las áreas en un anexo. Aspectos como "orientaciones didácticas y para la evaluación" del DCB de 1989, quedan totalmente diluidas, cuando no olvidados, en los nuevos decretos ministeriales.

III

Hasta aquí todo lo concerniente al estudio teórico del nuevo modelo curricular, pero cabe señalar también otros muchos aspectos imprescindibles para la puesta en marcha de la reforma que ya se apuntaban en el DCB (Capítulo 4, Líneas directrices para una política curricular) y que, después de unos años de aplicación, plantean dudas razonables:

- ¿Qué tipo de organización escolar conlleva el currículo propuesto, cómo se configura la plantilla de los centros y cómo se realiza la descripción a cada puesto de trabajo, cuál es el nuevo papel de los equipos directivos?. ¿Qué tipo de inspección requiere el nuevo modelo?.

- ¿Cómo se va a articular y qué seguimiento se realizara del trabajo en equipo de los centros docentes y cómo se potenciará su actividad investigadora?.

- ¿Cómo se van a realizar proyectos educativos coherentes para la etapa 12-16 años desde los actuales centros de EGB, BUP y FP, hoy por hoy sin conexión alguna entre sí?.

- ¿Cómo se realizará la formación del profesorado encargado de impartir el nuevo currículo, teniendo en cuenta la falta de tradición pedagógica en elaboración de proyectos curriculares y el apego al libro de texto único?.

- ¿Es válido el modelo actual de Centro de Profesores, sin vinculación con la universidad, sin ningún tipo de homologación de los cursos impartidos (excepto en el número de horas), sin una evaluación cualitativa de la actividad desarrollada y con una tendencia excesiva al certificado y al cursillo puntual?.

- ¿Cuáles serán las posibilidades reales de los futuros centros de Secundaria para atender a la diversidad del alumnado, para desarrollar en la práctica las asignaturas optativas y para abordar diversificaciones curriculares que sean atractivas para alumnos y alumnas, incluso de 18 años, y que superen una formación excesivamente enciclopédica?.

Son, en definitiva, dudas y preguntas que nos gustaría resolver para que la nueva etapa que ahora se avecina con la implantación de la reforma, mejore efectivamente la calidad de la enseñanza, en general, y la escuela pública, en particular.

Madrid, noviembre, 1991.