

# Hacia las reformas estructurales

Juan Carlos Jiménez

Al iniciarse la segunda legislatura del PSOE, los proyectos de reforma del ciclo superior de la EGB y de las Enseñanzas Medias se encontraban en punto muerto. Las restricciones de la política económica del gobierno empiezan a pesar sobre los procesos reformistas y uno de nuestros más tristes presagios parece cada vez más posible: el recorte de la escolarización obligatoria en un año (hasta los quince en lugar de los dieciséis).

Si fuera así, y como siempre, esta rectificación de las promesas electorales del 82 iría acompañada de «consistentes razones progresistas, modernas y científicas».

- a) Así no se subvenciona tanto a la enseñanza privada.
- b) Parece muy corto un bachillerato posterior de sólo dos años y tampoco se puede retrasar un año más el acceso a la Universidad.
- c) «La oferta educativa para los jóvenes de quince años ha de diversificarse para que la encuentren atractiva y adaptada a las diferentes capacidades y gustos» (Maravall, discurso parlamentario de noviembre de 1986).

Cabría preguntarse qué tiene que ver esta propuesta (primer ciclo de cinco años, segundo de cuatro (nueve en total) seguidos por tres de enseñanza secundaria postobligatoria o, para aquellos que no la cursasen, un año obligatorio de «garantía social») con el Bachillerato que se ha estado experimentando. Su difícil respuesta es lo que estaría retrasando hasta finales de este curso su presentación pública en el marco de un «simpósium internacional con prestigiosos expertos» que darían carta de legitimidad al cambio de rumbo.

## Transformaciones curriculares

La llegada de A. Marchesi a la Dirección General de Renovación Pedagógica y el alejamiento de Segovia de la reforma de las enseñanzas medias ha supuesto un replanteamiento también de otros aspectos del proceso reformador.

Soplan vientos mediterráneos y de la mano de César Coll, inspirador del proyecto de reforma de la Generalitat, la problemática curricular (lo que denominan definición del «diseño curricular base») se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

El tema ya fue tratado por nosotros en las primeras jornadas sobre la reforma (junio 1985), cuyas conclusiones publicamos en el T.E. n.º 23 de noviembre de 1985. A su lectura os invitamos (también lo hemos incorporado a la ponencia del IV Congreso) y aquí nos limitaremos a subrayar seis aspectos que diferencian radicalmente nuestra posición de las críticas que la derecha ha empezado a hacer bajo la bandera de la «**calidad**» de la enseñanza, la oposición al descenso del «**nivel**», la vuelta a «**lo fundamental**», etcétera.

En primer lugar entendemos que el ciclo común debe **tener una finalidad en sí misma** de maduración intelectual y humana, sin que se vea mediatizada por la preparación para

los ciclos posteriores. Si este criterio no se supera, aparecerá el tema a la bajada de nivel por la obsesión sobre la acumulación de conocimientos, cuando la cuestión es la redefinición de objetivos y la aplicación de la metodología necesaria para alcanzarlos.

En consecuencia, y en segundo lugar, el currículo debe **dejar de tener un carácter principalmente «academicista»**. Entendido éste como la primacía dada las materias preparatorias para el ingreso en la Universidad o estudios superiores asimilables y el sometimiento a ella de todos los alumnos.

La reforma del currículo debe incorporar al mismo el trabajo productivo y reequilibrar los aspectos académicos, prácticos, personales y sociales.

En tercer lugar, y puesto que hoy la acumulación de conocimientos es tal que resulta prácticamente inacabable en un currículo, es preciso **insistir en principios que sean aplicables a circunstancias muy diversas**, al tiempo que se deja abierta la posibilidad de renovar y ampliar los conocimientos. Por tanto, en cuarto lugar, **debemos dejar de ver las asignaturas como elementos fijos**, indisolubles y dados, y verlas como expresión de áreas cognitivas en las que se debe introducir a los alumnos. Por decirlo de otro modo, una cosa es que cualquier persona necesite hoy en día destrezas numéricas o de cálculo y otra muy distinta que éstas tengan que consistir en lo que hoy contienen los programas. Una cosa es que deba tenerse un cierto conocimiento de la Historia, y otra muy diferente, que deba consistir en un repaso ligero desde la Edad de Piedra hasta nuestros días en vez de, por ejemplo, un repaso doblemente ligero unido al estudio en profundidad de un período concreto. O en sociología: ¿quién se atrevería a decir que el mejor manual sea más útil que el estudio pormenorizado de un barrio?

Quinto. La cuestión no reside, contrariamente a lo que sugiere la polémica al uso, en si la educación escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino **en asegurar la realización de aprendizajes significativos**: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, esta relación no se establece, estamos en presencia de un aprendizaje memorístico, repetitivo o mecánico.

Para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo. En segundo lugar, el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que sabe.

Por último, y aunque la sociedad determine las materias, **los alumnos deberían poder decidir con plena independencia una buena parte del contenido de las mismas**. De hecho, en los procesos de reforma se contemplaba un pequeño espacio en el que podían elegir temas y organizar su propia actividad (educación para la convivencia, horas de libre disposición, participación en los Consejos Escolares). Pero junto a ello están las tradicionales asignaturas en las que el alumno tiene que aprender lo que le dicen que aprenda. A pesar de ocupar la mayor parte de su tiempo escolar y ser la base de la evaluación, los alumnos tienen poco que decir.

En realidad, esto es coherente con el hecho de que van a incorporarse a algo que en manera alguna es una sociedad democrática, sino la combinación contradictoria de una esfera política democrática con una producción organizada de manera totalitaria. Discuten y se organizan por su cuenta en las clases de convivencia y algunas actividades libres, pero tienen que tragar con lo que les echen en matemáticas y otras asignaturas «duras». De la misma manera, mañana serán sujetos de derechos civiles y políticos hasta que traspasen la puerta de la fábrica o la oficina, a cuyo otro lado los perderán todos o casi

todos. Están haciendo el aprendizaje de la dualidad inherente a las sociedades capitalistas con regímenes democráticos, en la medida en que se les otorgan unas libertades con pocas implicaciones prácticas.

### **Condiciones para la reforma**

La definición del Diseño Curricular Base, que ha ocupado el trabajo de los equipos de reforma de la Dirección General de Renovación Pedagógica desde la segunda quincena de diciembre, consiste en definir:

1. La estructura del sistema educativo; sus diferentes ciclos.
2. Los objetivos generales y las áreas curriculares de cada ciclo.
3. Los objetivos generales, los bloques de contenido, los objetivos terminales y las orientaciones didácticas de cada área.

Como señalaba el propio César Coll: «El diseño curricular debe adoptar una estructura fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación a los profesores a quienes corresponde la responsabilidad de adecuarlo a cada situación particular, atendiendo a las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar. El diseño curricular no es una propuesta de programación, sino un instrumento que facilita y sirve de base a la programación».

Y es aquí donde comienzan los problemas.

Una propuesta así corre el peligro de estar demasiado alejada de las preocupaciones cotidianas del profesor, que se ve obligado a planificar cada día actividades de aprendizaje para sus alumnos; salvo que disfrute de unas condiciones laborales muy favorables y tenga un nivel de formación elevado, lo más probable es que busque en otro lugar, por ejemplo en el libro de texto, la ayuda y la guía que no le proporciona la propuesta curricular.

Constatar esto no significa abogar por propuestas curriculares que precisen hasta el más mínimo detalle que tiene, y cómo lo tiene, que hacer el profesor, sino que debe servir para señalar las limitaciones de una reforma que fuese sólo el cambio de modelo curricular (o una distinta ordenación de ciclos, daría igual). Sería una reforma de fachada sin consecuencias en las aulas.

Para que la reforma curricular y con ella la reforma educativa no se conviertan en reformas sobre el papel, sin trascendencia alguna para la práctica pedagógica y la mejora de la calidad de la enseñanza, es preciso poner en marcha un conjunto de actuaciones sin las cuales sería una aberración optar por un currículo abierto:

- a) Dotación económica suficiente (Ley de Financiación).
- b) Revisar a fondo la formación inicial y poner en marcha un plan coherente y articulado de formación en servicio.
- c) Apoyo material y humano (centros de recursos, servicios de apoyo, material de apoyo, guías didácticas, especialistas, etcétera).
- d) Potenciar la realización de experiencias pedagógicas, investigaciones, trabajo de los MRPs, etcétera.

### **Metodología docente**

Existen aún otras razones aparte de las implicaciones de una concepción curricular abierta para tratar de transformar la metodología docente.

a) El actual equipo ministerial de la reforma aún no ha resuelto el tema de la certificación de la enseñanza obligatoria, ¿debería haber doble titulación?; ¿se debe valorar globalmente o se debe hacer por materias de tal manera que sea suficiente superar determinadas materias para poder cursar ciertos Bachilleratos o en su caso ramas de la FP?

La respuesta que nosotros hemos defendido aboga porque al acabar el ciclo básico fundamental haya una titulación única: certificado de escolaridad para todos, acompañado de un servicio real de orientación escolar desde el mismo centro.

A nadie se le escapan las consecuencias que esta propuesta acarrearía en las aulas. Las notas dejarían de tener ese carácter de control que hoy tienen y pondrían en primer plano los problemas de disciplina (organización de la clase) y motivación.

b) Mientras que la cercanía de un punto donde se practica la selección (8º de EGB, Selectividad) más o menos definitiva tiene el efecto de forzar una pedagogía de tipo más academicista, el alejamiento de dicho punto de selección permite una mayor flexibilidad en el contenido y los métodos de enseñanza y, por consiguiente, una pedagogía y unos programas más adaptados a los intereses y las peculiaridades tanto del grupo de edad colectivamente considerados como individualmente- de cada alumno.

c) Además, la reunión bajo el mismo techo de alumnos de capacidades e intereses divergentes es otra de las causas que ha levantado la problemática de la motivación y forzado a los profesores y las autoridades educativas a respuestas más imaginativas a la pregunta de qué enseñar y cómo emplear el tiempo en las escuelas, así como a diversificar la oferta allá donde la legislación no lo impide.

Aún sin ser función de la Federación de Enseñanza de CC.OO. entrar en detalles acerca de una u otra metodología específica o una u otra teoría del aprendizaje, la secretaría pedagógica quiere haceros una invitación a que los afiliados a CC.OO. no dejen su progresismo en la puerta del aula y se esfuercen en una práctica pedagógica renovadora.

Renovación de la metodología basada en una enseñanza científica: activa, crítica, globalizadora y ligada al medio, de unidad teórico-práctica.

- Que integre la tecnología como aspecto cultural (formación polivalente y genérica, comprensión de los procesos productivos y su naturaleza, aplicación práctica de los conocimientos científicos).

- Y que tenga un papel orientador profesional y escolar huyendo a la excesiva especialización temprana.

### **Ordenación de los ciclos: el ciclo 12-16 años**

Ya hemos citado en las páginas anteriores que considerábamos el problema de una u otra ordenación del sistema educativo como una opción accidental. Sea cual sea la estructura finalmente escogida no faltarán argumentos a favor y en contra desde un punto de vista psicológico y pedagógico. En cualquier caso, resulta imposible fijar a qué edad cada niño o niña va evolucionando de manera que podamos hacer corresponder cada ciclo educativo con una fase de la evolución de su personalidad. La opción por una u otra dependerá de circunstancias económicas, históricas y, también, de una opción ideológica por un modelo de sistema educativo.

En este sentido debemos apoyar aquellas ordenaciones que extiendan la escolarización obligatoria al menos hasta los dieciséis años (edad laboral) y que compaginen un sistema educativo unificado (sin rupturas ni selectividades durante el proceso) y único (sin subsistemas paralelos).

Existe sin embargo dentro de esta ordenación un problema evidente: la estructuración del ciclo 12-16. La primera, más cómoda, menos problemática, dejaría las cosas tal como están: los dos primeros cursos serían dados por maestros y por áreas; los dos últimos por licenciados y asignaturas. La segunda solución es la mezcla «promiscua» y exige una nueva organización de áreas y asignaturas (quizá una solución sea la de Walon-Langevy en Francia de dividir en materias comunes y especialidades) y tiene el problema salarial a cuestas (¿cómo se paga?, ¿como maestro o como licenciado?, ¿o con sueldo base de maestro y complemento de destino de nivel de secundaria para los maestros?).

La secretaría pedagógica del sindicato cree que este ciclo (y por lo demás cualquiera) debe ser dado por enseñantes con titulación de licenciatura. Pero, ¿y mientras tanto? La solución segunda es nuestra preferida porque presenta mayores elementos de conflictividad y abre una problemática reivindicativa hacia el cuerpo único.

- a) A igual trabajo, igual salario.
- b) Permisos retribuidos para alcanzar la titulación de licenciado.
- c) Igual valoración del trabajo docente en Preescolar que en la enseñanza secundaria.

### **Para polemizar**

Tengo la sensación de que huyo en este resumen de algunos de los temas más conflictivos del debate.

Me gustaría que no fuera así: 1º Desde que en los años de Universidad nos proponíamos modificar el plan de estudios he tenido claro que el principal enemigo de cualquier cambio ha sido el tener que respetar los derechos adquiridos de los distintos catedráticos.

Esa permanente hipoteca organizaba el plan de estudios en torno a clasificaciones del saber, muchas veces anacrónicas, mientras se quedaban fuera las últimas tendencias científicas.

Por ello, deberíamos pensar las asignaturas como clasificaciones convenientes aunque imprecisas del conocimiento heredado, pero sería un error aferrarse a ellas como clasificaciones únicas y definitivas: máxime, porque, con el avance de la especialización, las actuales asignaturas tienen muy poco que ver con el mundo de la educación superior a partir del cual se formaron en un principio.

Es posible pensar otras clasificaciones del conocimiento que no choquen con nuestra larga lucha contra el tema de «las afines».

2.º Hay que romper el fetichismo de las titulaciones. No son garantía de nada. La exigencia de la licenciatura para impartir clases en el nivel 12-16 supondrá rebajar la importancia de la formación permanente del profesorado frente a los criterios de titulación.

Además, no se estimularía la renovación pedagógica. La actual configuración de la formación docente de los licenciados carece de presupuestos psicopedagógicos y didácticos.

Como la formación de los maestros presenta evidentes lagunas de conocimientos, parece considerarse este aspecto como el fundamental para la docencia.

NOTA: Durante la redacción de este trabajo hemos utilizado párrafos enteros de César Coll («Cuadernos de Pedagogía» n.º 139, Ponencias presentadas ante los equipos de Reforma del MEC y en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial) y de Mariano Fernández Enguita (T.E. n.º 20; Integrar o Segregar; Ed. Laia, 1985). Utilizadas a nuestro aire y para nuestros objetivos no hemos creído conveniente entrecomillar, pero sí mencionar al final su contribución literal a nuestro texto.