

## TEMA DEL MES / Consenso en la educación

# Redefinir lo básico en la educación básica

En la relativamente corta historia de los sistemas nacionales de educación es lógico que se debata sobre qué hay que enseñar y qué debemos intentar que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas, puesto que cuando decidimos qué tienen que enseñar los profesores y qué tienen que aprender los alumnos, estamos también decidiendo qué tipo de persona y qué tipo de sociedad queremos contribuir a conformar a través de la educación escolar

César Coll

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona

**LOS CONTENIDOS** reflejan y concretan las intenciones educativas y, a través de ellas, las finalidades de la educación básica y la función o funciones prioritarias que los grupos sociales dominantes o mayoritarios le atribuyen.

En algo más de treinta años, los que van desde la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en diciembre de 2002, hemos asistido a tres cambios de modelo de currículo en la educación básica -los impulsados por las dos leyes mencionadas y por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990- y a cinco revisiones, algunas de ellas en profundidad, de los contenidos escolares: las derivadas de estas tres leyes, los “programas renovados” del ciclo inicial (1981) y del ciclo medio (1982) de la Educación General Básica, y los Reales decretos de enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y del Bachillerato de 2001 que abrieron el camino a la LOCE.

Es tentador atribuir la frecuencia de estos cambios a la inclinación de los partidos políticos que gobiernan a utilizar la legislación como instrumento fundamental de acción política, así como a la falsa creencia de que es posible transformar la realidad a golpe de decretos y normas. Estos cambios se han planteado demasiado a menudo más como una ruptura radical con las opciones y decisiones previas que como lo que deberían ser: el resultado de una revisión, actualización y adaptación constante y sistemática, y por lo tanto “normal”, en función de las nuevas necesidades de formación y de los avances y desarrollos en los diversos ámbitos del conocimiento, la cultura y la experiencia humanas.

Los cambios responden a menudo a “urgencias” sociales que buscan en la educación escolar el escenario para ser atendidas y que encuentran en la introducción de nuevos contenidos en el currículo, cuando no de nuevas materias o asignaturas, o en el refuerzo y la ampliación de los existentes, una vía de solución. Desde los temas transversales hasta la cultura religiosa, la educación vial o la violencia de género, por citar sólo algunas de las propuestas más recientes, los ejemplos abundan. O aún con la difusión de los resultados de los estudios nacionales e internacionales del rendimiento escolar: la constatación de un bajo nivel de rendimiento del alumnado en una o varias materias o asignaturas es inva-

riablemente seguida por un coro de voces que reclaman una mayor dedicación a las mismas y el aumento de su presencia en el currículo.

El problema reside en que el horario escolar no puede estirarse como un chicle, por lo que la decisión de introducir nuevos contenidos, ampliar los existentes o simplemente dedicarles más tiempo debería obligar, en principio, a renunciar a la enseñanza y el aprendizaje de otros, a recortarlos o a dedicarles menos tiempo. Por una parte, la mayoría de las materias presentes en el currículo cuentan con una larga tradición, lo que en la práctica impone unos límites más bien estrechos a la posibilidad de recortar su presencia en el currículo. Los vaivenes de presencia y de horario a los que han estado sometidas algunas materias a partir de la LOGSE, especialmente en la ESO y en el Bachillerato -tecnología, música, lengua, matemáticas, etc.-, son un claro exponente de este escaso margen de maniobra.

De hecho la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca va acompañada, contrariamente a lo que cabría esperar, de una reducción simétrica y equilibrada de la presencia de otros contenidos, y mucho menos de una reestructuración en profundidad del conjunto del currículo. La solución adoptada suele ser menos racional desde el punto de vista pedagógico -aunque sea más realista y pragmática desde el punto de vista de la dinámica social- y responde a menudo a una lógica básicamente *acumulativa*.

El resultado de la aplicación reiterada de esta lógica acumulativa a las actualizaciones y revisiones del currículo son unos programas no ya amplios, sino francamente excesivos, por no decir imposibles. La afirmación puede parecer exagerada cuando se contempla sectorialmente desde los contenidos escolares de una única área o materia, o de un grupo reducido de ellas (por ejemplo, materias científicas, humanísticas, tecnológicas, artísticas, temas transversales, etc.), pero no lo es en absoluto cuando se adopta una perspectiva global. Basta con poner juntos, unos al lado de otros, todos los contenidos de todas las áreas y materias -sin olvidar los temas transversales- de la Educación Primaria y de la ESO para comprobarlo: el resultado es sencillamente inabarcable.

Desde el punto de vista educativo, la sobrecarga de contenidos en la educación básica tiene implicaciones muy negativas. La presión sobre el profesorado, teóricamente responsable de enseñar la totalidad de los contenidos incluidos en el currículo, se hace insostenible. La presión sobre los alumnos, obligados a “aprender” cantidades considerables de contenidos a los que no consiguen atribuir sentido, no es menor. La exigencia de “cubrir” los programas lleva a primar la cantidad de lo que “se ve” o se trabaja en el aula por encima de su asimilación y apropiación comprensivas.

Unos programas sobrecargados son el caldo de cultivo de metodologías de enseñanza puramente transmisivas y uno de los principales obstáculos para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos. Además, como pese a todo los programas siguen siendo a menudo irrealizables, al final se acaba imponiendo la necesidad de una selección. En el mejor de los casos la selección responde a criterios educativos, pero en otros es simplemente el resultado de preferencias personales o de factores coyunturales.

De cualquier manera, la consecuencia es que los alumnos se ven privados del acceso a unos contenidos cuya presencia en el currículo responde a que se consideran “básicos” para su educación, formación y desarrollo.

Con el agravante añadido de que los contenidos a los que los alumnos no tienen acceso pueden variar considerablemente en función de las selecciones operadas en cada caso, abriendo de este modo la puerta a una importante fuente de discriminación y de desigualdad en unos niveles educativos en los que, precisamente, la compensación de las desigualdades y la búsqueda de la equidad constituye su auténtica razón de ser.

Los contenidos incluidos en los currículos de la Educación Primaria y de la ESO actualmente vigentes, ¿son realmente “básicos”?; ¿son todos igualmente “básicos”?; ¿no hay unos contenidos “más básicos” que otros? ¿cómo y a partir de qué criterios decidir qué contenidos son “más básicos”?

Preguntas idénticas o similares son en la actualidad objeto de atención y debate en otros muchos lugares y en la mayoría de los sistemas educativos. Con unos u otros términos - formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales, contenidos básicos comunes, etc.-, y desde enfoques y planteamientos pedagógicos, didácticos y psicopedagógicos diversos, la necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica se ha instalado en el debate pedagógico contemporáneo.

### **Existe un acuerdo general sobre el hecho de que estamos asistiendo a una transformación sin precedentes de la educación en general y de la escolar en particular**

En el transcurso de estos últimos años, diversas comisiones impulsadas por organismos e instancias nacionales e internacionales han elaborado propuestas más o menos concretas y detalladas de redefinición de la formación básica o fundamental. La más conocida, probablemente, sea la incluida en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors* (1996), que propone organizar la educación en torno a los “cuatro aprendizajes fundamentales” que, a juicio de la Comisión, son “los pilares del conocimiento” para cada persona en el transcurso de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Existe en la actualidad un acuerdo prácticamente general sobre el hecho de que, con los procesos de mundialización y globalización económica, el desarrollo espectacular de las tecnologías digitales y su impacto creciente en todos los ámbitos de nuestra existencia, y los cambios sociales, políticos, culturales y demográficos asociados a la llamada sociedad de la información, estamos asistiendo a una transformación sin precedentes de la educación en general, y de la educación escolar en particular.

Esta transformación está afectando ya visiblemente al *cuándo*, al *cómo*, al *dónde* y también al *qué* aprenden realmente los niños y jóvenes, y en este nuevo escenario la redefinición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica resulta inevitable más bien a corto que a medio plazo. Éste es precisamente uno de los objetivos declarados de la mayoría de las propuestas que acabamos de mencionar. Y éste debería ser también -junto con la voluntad de terminar con unos programas absurda y peligrosamente sobredimensionados- uno de los principales propósitos de las revisiones y actualizaciones curriculares que puedan acometerse en el futuro en nuestro país.

Desde este planteamiento sería una oportunidad perdida, además de un error, a mi juicio, que el anunciado debate sobre el estado del sistema educativo y la implantación de la LOCE acabara desembocando otra vez, en lo que al currículo de la educación básica se refiere, en un simple reacomodo de los contenidos actuales.

**Nota:** Este artículo es un extracto del publicado en la revista de octubre de *Cuadernos de Pedagogía*.

# Consensuar el bagaje de conocimientos mínimos

**LO QUE** está en cuestión no es el número de horas atribuidas a tal cual materia o asignatura en el horario escolar, sino la capacidad de la educación básica para proporcionar al alumnado el bagaje mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad de hoy y de mañana. Y es justamente este bagaje el que hay que identificar, concretar y consensuar para tomar a continuación, a partir de él, las correspondientes decisiones sobre qué es realmente básico en la educación básica.

En el momento actual puede ser urgente acometer sin dilación algunos cambios curriculares, pero lo verdaderamente importante es abrir este proceso de reflexión y debate. Las iniciativas de diversos organismos e instancias supranacionales y de otros países que ya lo han iniciado hace algún tiempo debería servirnos de ejemplo y estímulo.