

¿CÓMO QUEREMOS QUE SEA LA ESO?

Julio Rogero y José Domínguez.
Septiembre, 2004

Actualmente, coexisten dos concepciones antagónicas sobre la ESO: una hegemónica y otra emergente. La concepción hegemónica otorga al currículo una primacía absoluta sobre los educandos. La concepción emergente reconoce la primacía absoluta de los educandos sobre el currículo y considera como una usurpación injusta e intolerable arrebatar la primacía absoluta a los educandos para otorgársela a los currículos.

La cuestión de la primacía absoluta no es un tema baladí. No es lo mismo que los educandos estén sometidos a las exigencias inexorables del currículo académico, concebido como un sistema de disciplinas autónomas e independientes, en la configuración de todos sus componentes esenciales (*objetivos, contenidos, relaciones de comunicación didáctica, medios técnicos, variables organizativas y evaluación*) o que el currículo en todos sus componentes esenciales esté subordinado a las necesidades objetivas, que tienen los educandos en razón de su diversidad para lograr los objetivos generales de la ESO.

Dentro de cada una de las dos concepciones mencionadas, hay posturas más o menos radicales. Pero, para el tema que nos ocupa, es necesario tener en cuenta las concepciones híbridas, que parecen defender la mayoría de los implicados en el tema desde una voluntad conciliadora y tal vez ingenua. Los que defienden concepciones híbridas reconocen la primacía absoluta de los educandos sobre los currículos. Pero, al mismo tiempo, quieren mantener el currículo académico como sistema de disciplinas especializadas en toda su pureza ideal. Consideran que todas las alternativas propuestas frente al currículo académico rebajan el rigor científico de los conocimientos y el nivel educativo de los educandos.

Decimos que esta postura de buena voluntad conciliadora tal vez sea ingenua por varias razones: no tienen en cuenta los debates actuales sobre la interdisciplinariedad ni las múltiples críticas que se vienen haciendo al currículo académico desde múltiples perspectivas diferentes y, sobre todo, quieren anular las consecuencias nefastas, que se manifiestan en la configuración de los componentes esenciales del currículo, sin darse cuenta que no es posible.

Entre las consecuencias indeseables destacan las siguientes: los *objetivos* del currículo académico necesariamente tienen un sesgo propedéutico o preparatorio para los 'especialismos', porque ha sido diseñado para eso; una ley los puede cambiar, pero resultarán inoperantes; los *contenidos* son excesivos y crecientes: número excesivo de disciplinas (más de nueve) y en continuo crecimiento según las necesidades sociales que van surgiendo; programas sobrecargados; multiplicación de los temas transversales; necesidad de introducir programas paralelos de enseñar a pensar, de educación en valores, de educación emocional, de educación en habilidades sociales, etc; ante la imposibilidad de tratar tan extensos contenidos curriculares mediante el trabajo cooperativo en pequeños grupos interactivos, los diálogos y los debates, *predominio excesivo de la lección magistral en las relaciones de comunicación didáctica*, impi-

diendo las comunicaciones multidireccionales, recíprocas e interactivas; predominio de los libros de texto como *medios técnicos*; imposibilidad de transformar las *variables organizativas*: configuración de los grupos de alumnos; número de profesores por grupo; modalidades de organización de los profesores; muchos periodos lectivos cortos, uniformes y rígidos; jornadas lectivas comprimidas; semana laboral sobrecargada; organización poco racional del uso de las aulas, de los laboratorios, de los talleres y de las infraestructuras deportivas; *evaluación competitiva, meritocrática y clasificadora* de los alumnos, centrada en medir y certificar los grados de asimilación del currículo, los retrasos y los fracasos. No se evalúa para mejorar, sino para seleccionar a los mejores y excluir a los demás. La evaluación vigente realiza un darwinismo escolar sin escrúpulos.

Sin extendernos hacia atrás en la historia del currículo, podemos afirmar que los currículos académicos vigentes en la educación secundaria obligatoria son fruto de un esfuerzo continuado en todos los países de nuestro entorno cultural para elaborar un currículo propedeútico (= preparatorio) para los distintos 'especialismos', que sea la vara de medir aplicable a todos los educandos para clasificarlos y colocarlos en los itinerarios (camino) profesionales o fuera de los itinerarios o caminos. Por eso, cuando uno lee determinados manuales de teoría de la educación de autores, que se consideran progresistas y que defienden estas concepciones híbridas, uno tiene la sensación de que están intentando la cuadratura del círculo, porque no se pueden anular las consecuencias indeseables del currículo académico acumuladas durante dos siglos.

Desde esta perspectiva, resulta evidente que es imposible dar a la pregunta que encabeza este artículo una respuesta contundente y clara, convincente y aceptable para todos los padres, los profesores, los investigadores educativos, los expertos y burócratas, los responsables de las políticas educativas, de las decisiones legislativas y administrativas.

I.- LA ESO DENTRO DEL *CONTINUUM* DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

No cabe duda de que la ESO debe tener una identidad específica como etapa educativa. Pero esa identidad no se puede definir al margen del *continuum* que constituye la educación básica con sus tres etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Cada una de estas tres etapas tiene un valor autónomo, terminal e insustituible, pero, al mismo tiempo y con carácter subordinado, tiene una función propedeútica o preparatoria para las etapas siguientes.

En la mayoría de los países de nuestro entorno cultural, la educación básica se considera como un proceso educativo complejo de larga duración que deben realizar las familias y las escuelas apoyadas por las distintas Administraciones públicas: locales, autonómicas y central. Se extiende desde los 0 a los 15 o 16 años, ampliables hasta los 18 años. Se suele estructurar en tres etapas: Educación Infantil de 0 a 6 años, que tiende a ser universal y gratuita; Educación Primaria de 6 a 12 años aproximadamente, que es obligatoria y gratuita; educación Secundaria Obligatoria de 12 a 16 años aproximadamente, ampliable hasta los 18 años y que, por ser obligatoria, es gratuita.

Para que los ciudadanos puedan participar críticamente en los debates públicos sobre las reformas educativas de cada una de las tres etapas de la educación básica, es necesario que tengan un concepto riguroso de la misma.

De entrada, rechazamos la identificación de “lo básico” con “lo elemental”, con “lo simple” o con lo “rebajado de nivel” según el argot de muchos profesores. La educación básica es un conjunto de múltiples procesos complejos, que no se puede reducir a lo simple o elemental. La educación básica que defendemos representa una doble subida de nivel: para los alumnos por los fines que deben alcanzar y para los profesores, porque, además de ser buenos especialistas y transmisores de conocimientos especializados, deben ser expertos en el arte educativo, que contribuyan con sus conocimientos al pleno desarrollo, armónico y equilibrado de todas las dimensiones de la personalidad humana de los educandos:

Consideramos “básico” lo que es base y fundamento de algo. Es una analogía tomada de la construcción. Los cimientos son la base y fundamento de las construcciones. Lo básico es lo que fundamenta. Es aquello de lo que no se puede prescindir, porque es una condición absolutamente necesaria para otra cosa. Lo básico puede ser múltiple, diverso y complejo, como la investigación científica básica que fundamenta las ciencias aplicadas.

La educación de 0 a 16 años tiene el carácter de “educación básica”, entre otras razones, por las dos siguientes, que son esenciales: a) inicia el desarrollo pleno, armónico y equilibrado de las capacidades y valores relacionados con cada una de las dimensiones de la personalidad humana: *corporal, cognitiva, desiderativa, emocional, sexual, estética, social y técnico-productiva*; b) debe poner las bases y los fundamentos sólidos, partiendo de una lecto-escritura cada vez más amplia y refinada, para el autoaprendizaje y la autoeducación permanente a lo largo de toda la vida para crecer como personas, como ciudadanos y como profesionales competentes.

Como aproximación inicial se propone la siguiente descripción sintética de la educación básica como *continuum*: es un proceso educativo largo y complejo que deben realizar las familias y las escuelas apoyadas por las Administraciones públicas. Como tal es un proceso de justicia distributiva y de equidad, que pretende garantizar a todos los ciudadanos el derecho fundamental a una educación de calidad, explicitado en unos fines educativos generales socialmente consensuados, mediante la aplicación de unos principios educativos coherentes con esos fines y con la diversidad de los educandos, dentro de un contexto sociocultural dado.

En esta descripción sintética aparecen todos los referentes fundamentales para elaborar una teoría de la educación básica, que está fuera del alcance de un artículo: la primacía absoluta de los educandos y su diversidad individual y sociocultural; los fines generales de la educación básica que deben explicitar el derecho igualitario de todos a una educación básica de calidad; los principios educativos con su doble carácter ético y técnico que deben orientar las prácticas educativas; el contexto sociocultural local, estatal y mundial; los criterios de justicia y equidad escolar.

II.-PROPUESTA POSIBILISTA PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA ESO EN LA REFORMA ANUNCIADA.

Como la situación actual no va a cambiar antes de la reforma anunciada, vamos exponer una solución que consideramos viable en la coyuntura actual, desde una perspectiva posibilista y pragmática.

1.- Necesidad de partir de unas metas aceptables para todos, aunque sean difíciles de conseguir.

Pensamos que todos los agentes individuales y sociales del sistema educativo, especialmente los alumnos, sus padres y los responsables de las políticas educativas considerarían metas deseables y suficientes para la ESO las dos siguientes, si logramos demostrar que son viables:

Primera: todos los alumnos que ingresan en la ESO, aunque repitan uno o dos cursos, pueden y deben lograr, al final de la misma, una preparación aceptable, suficiente y adecuada para iniciar cualquiera de las opciones ofertadas por la educación postobligatoria: bachilleratos o ciclos de formación profesional de grado medio.

No creemos que haya alguien que no considere deseable esta meta para la ESO. Pero muchos, especialmente los profesores, dirán “¡Ojalá fuera posible esa propuesta!. Pero, desgraciadamente, es una propuesta idealista e imposible”.

Segunda: todos los alumnos deben entrar en la ESO, porque es una etapa obligatoria y ningún alumno que entra en la ESO puede abandonarla antes de recorrer todos los cursos. Es una exigencia de justicia y, además, es una exigencia legal de obligado cumplimiento, mientras la ESO. sea obligatoria por ley.

Todos pueden considerar esta propuesta como algo deseable. Pero la mayoría la considerarán absolutamente inviable, si se tienen en cuenta los alumnos que llegan de primaria con una ignorancia curricular acumulada, después de haber repetido cursos, los que se consideran torpes e incapaces para el estudio, los desmotivados, los que rechazan el sistema educativo y tienen conductas disruptivas, es decir, aquellos que son considerados “objetores escolares”, aunque ellos sean los “objetados” por el sistema y las víctimas del mismo.

Estas fueron las dos metas que inspiraron los programas de diversificación curricular, que fueron un éxito en aquellos centros en que los profesores se comprometieron con responsabilidad y entusiasmo para garantizar a los alumnos de diversificación el logro de esas metas. Estamos convencidos de que si la futura legislación permite aplicar programas de diversificación curricular en las etapas obligatorias de la educación básica, Primaria y ESO, en función de las dos metas propuestas y en función de las necesidades y riesgos de los educandos, los problemas de la ESO disminuirían y el riesgo de fracaso escolar se reduciría al mínimo. *Los actuales itinerarios de la ESO, que establece la LOCE, deberían evolucionar hacia distintos programas de diversificación curricular pa-*

ra garantizar a todos los alumnos las dos metas propuestas. Los componentes importantes de las diversas modalidades de los programas de diversificación son los siguientes: selección rigurosa de los contenidos esenciales; reducción de asignaturas y aumento de las unidades globalizadas y proyectos interdisciplinarios; reducción del número de profesores por grupo; favorecer el trabajo en equipo de los profesores de cada área; flexibilización de los periodos lectivos, creación de grupos de trabajo interactivos. Aquí no podemos describir con más detalle estos componentes que pueden originar distintas modalidades de diversificación curricular.

2.- Condiciones necesarias:

Es un proyecto arduo y difícil, pero posible y viable, si es compartido por todos los agentes de la comunidad educativa y si se cumplen las siguientes condiciones: a) La reforma educativa anunciada se compromete explícitamente con este proyecto: crea un marco legal flexible que permita realizar aquellos programas de diversificación curricular en Primaria y ESO, que se estimen adecuados para atender a tiempo las necesidades de los alumnos con vistas a las metas propuestas; b) si un número importante de los profesores de cada centro de ESO se compromete con el proyecto y las Administraciones les garantizan los recursos necesarios; c) si las Administraciones autonómicas y locales se implican en el proyecto y garantizan todos los recursos materiales y humanos necesarios para llevarlo a cabo; d) si el conjunto de los padres de los alumnos de ESO comparten el proyecto y se comprometen a colaborar intensamente con los profesores.

3.- Confianza en la competencia profesional del profesorado.

Los alumnos, los padres, los responsables políticos deben confiar en la competencia profesional del profesorado para llevar a cabo este proyecto. Las Administraciones públicas deben invitarles explícitamente y negociar con ellos, centro a centro, un proyecto y unas condiciones realistas. Esta debería ser una tarea esencial de Servicio de Inspección Técnica (SITE), que deben tener competencias para negociar con los profesores condiciones realistas: libertad y autonomía de los claustros para tomar todas las decisiones curriculares y organizativas que se estimen adecuadas para atender las necesidades de los alumnos en función de las metas propuestas; aportación de los recursos materiales necesarios y apoyo de los servicios sociales de las Comunidades autónomas y locales; apoyo a la formación de los profesores; carga lectiva razonable, etc.

La confianza en la competencia profesional del profesorado se fundamenta en el éxito de los programas de diversificación curricular, de los programas de garantía social y de los innumerables proyectos de innovación educativa, que realizan los profesores y profesoras de educación secundaria por iniciativa personal y en condiciones precarias, cuando no adversas, sacrificando muchas horas de su tiempo personal. Por eso, estamos plenamente convencidos de que este proyecto puede hacerse realidad, si un número importante de profesores de cada claustro se compromete con él. Nosotros estamos seguros de que se comprometerán, si se negocian con ellos condiciones razonables.

4.- Un cambio de actitudes.

Llevar a cabo este proyecto implica un cambio de actitudes en los responsables de las políticas educativas, en los legisladores, en los administradores, en los profesores, en los padres y en los alumnos sobre los currículos y las variables organizativas y convivenciales de la ESO. No se trata de ponerlo todo patas arriba ni de permitir que cada centro haga lo que le parezca. Se trata de lograr entre todos una ESO que garantice a todos los alumnos las dos finalidades propuestas. Entre las actitudes que deben cambiar destacamos las siguientes:

1.- Sin cuestionar el valor del currículo académico como sistema de disciplinas ni el valor de cada disciplina, estar dispuestos a renunciar a la aplicación estricta del currículo académico y al desarrollo estricto y completo de las asignaturas en los programas de diversificación curricular, sacrificando si es necesario, su estructura lógica y epistemológica. No se trata de rebajar el nivel, sino de buscar el nivel deseado por otros caminos.

2.- Los profesores como especialistas en una determinada materia y como poseedores de una amplia cultura general debemos estar dispuestos a poner nuestros conocimientos y experiencias al servicio de la configuración de los programas de diversificación curricular eficaces para lograr las metas propuestas.

3.- Los profesores debemos estar dispuestos a poner en juego toda nuestra competencia profesional para seleccionar y depurar los contenidos esenciales de nuestras respectivas asignaturas, de manera que se puedan incorporar a los núcleos temáticos de las unidades didácticas globalizadas y de los proyectos interdisciplinares de los programas de diversificación curricular: conceptos científicos: clasificatorios, comparativos, relacionales y métricos; teorías científicas; descripciones sintéticas y rigurosas de objetos factuales e ideales de conocimiento; operaciones lógico-lingüísticas y lógico-matemáticas básicas.

4.- Los profesores debemos estar dispuestos a trabajar los contenidos de nuestras asignaturas con otros compañeros desde una perspectiva interdisciplinar en los programas de diversificación curricular.

Reconocemos que este proyecto de reforma de la ESO es un proyecto posibilista a corto plazo, pragmático y realista, que se apoya en unos mínimos que consideramos que todos pueden asumir transitoriamente, en la coyuntura actual, sin renunciar a sus concepciones más profundas sobre la ESO. En un segundo artículo, exponemos la configuración de la ESO que consideramos deseable y viable a largo plazo.

Julio Rogero y José Domínguez.