

Amador Guarro Pallás
(junio 2007)

El problema de lo básico, es decir, lo que deben aprender nuestros alumnos y alumnas en el período de escolarización obligatorio, sigue sin resolverse

El currículum ya es un campo de estudio, y de confrontación social, suficientemente complejo como para introducir conceptos nuevos sin la suficiente reflexión sobre su necesidad o sobre las consecuencias que pueden acarrear.

Estoy de acuerdo en que el currículum correspondiente al período de escolarización obligatoria requiere una profunda reconstrucción desde una visión muy diferente de la que se ha venido manteniendo en los últimos treinta y cinco años en nuestro país. La lógica acumulativa que se ha seguido en cada Reforma puede que haya sido suficiente hasta hoy, pero el resultado de tal acumulación nos ofrece un producto casi obsoleto, que sólo sirve para el período de tiempo que nos lleve transformarlo desde otra lógica alternativa. Y, quizás, ni para eso.

Los cambios sociales están siendo de tal magnitud, tanto en su cantidad como en su calidad, que los principios básicos sobre los que se sustenta la escuela actual ya no sirven para re-pensar la educación (la función de la escolarización obligatoria, el papel de la escuela, lo que se debe enseñar en el período de escolarización obligatoria, cómo se debe enseñar y evaluar, cómo deben organizarse los centros, cuáles deben ser las éticas y las competencias profesionales características del profesorado responsable de llevar a la práctica los cambios, cuál debe ser la responsabilidad de las familias en el proceso de escolarización de sus hijos, y del entorno mediato e inmediato, etc.). Es necesario, por tanto, unos nuevos principios que nos permitan abordar esas cuestiones con posibilidades ciertas de encontrar las soluciones que demandan esos retos.

En ese panorama de nuevos retos es donde se insertaría el problema de los aprendizajes que debe adquirir el alumnado al finalizar la escolarización obligatoria, por lo que su solución exige mucho rigor y, al tiempo, radicalidad, porque cualquier decisión que se adopte al respecto tendrá repercusiones en todas las dimensiones del sistema educativo en general, y en la cultura escolar en particular.

Admitida la necesidad de re-pensar radicalmente lo que se debe aprender y enseñar en el período de escolarización obligatoria, vamos a valorar ahora la pertinencia de la distinción que últimamente se está barajando para acercarse al problema. Me refiero a propuestas como la de la LOE, en la que se habla de competencias básicas (lo imprescindible) y de currículum básico, similar a la que ya realizara la Comisión para el Debate en Francia (socle comun, lo imprescindible, y currículo ordinario). O, más claramente, la formulada por Coll (2006) diferenciando entre currículo «básico imprescindible» y «básico deseable».

Creo que todos estamos de acuerdo en que esa u otra distinción similar solo se requiere en el currículum correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, caballo de batalla de todas las reformas comprensivas. Nadie parece reclamarla para la Educación Infantil, ni para la Educación Primaria. Quizás porque en esas etapas las finalidades están mucho más claras y, sobre todo, gozan de mayor consenso.

El problema se plantea en la ESO porque en esta etapa existe menos consenso en relación con sus finalidades y, más aún, con las prioridades de dichas finalidades. No hay ningún problema en admitir que las finalidades de la escolarización obligatoria se pueden cifrar en (Coll, 2006): hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía; poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio; asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado; y, poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito. En la ESO hay quien (profesorado, familias, centros) estima que la función prioritaria es la propedéutica, seguramente porque sus alumnos e hijos van a seguir escolarizados en etapas posteriores; hay quien cree que son las dos primeras a las que se debería dar mayor prioridad, quizás porque están pensando en términos de equidad, de evitar la exclusión de una gran parte del alumnado (y de la ciudadanía), porque creen que las bases para una convivencia democrática en nuestra sociedad no se aseguran con la educación que la mayor parte de las familias puede ofrecer a sus hijos, y es, precisamente la convivencia democrática entre todos los ciudadanos y ciudadanas, el principal reto de la sociedad actual.

Quizás la mayor parte de los problemas que subyacen en esta etapa, y que están contaminando a toda la escolarización obligatoria, se resolvieran creando centros para impartir exclusivamente la ESO (y quizás los ciclos profesionales de grado medio), con un profesorado que asuma las finalidades de esa etapa, evitando que a lo largo de la jornada escolar tenga que estar una vez pensando en términos comprensivos y otras en términos selectivos, según imparta clase en la ESO o en el Bachillerato. Junto a estos centros exclusivos de la ESO, existirían los que impartirían el Bachillerato, al que habría que añadir un año más, y, quizás, los ciclos superiores de formación profesional. En estos centros podría impartir su docencia el profesorado que no es capaz de asimilar los retos de la comprensividad, pero que son poseedores de una gran cantidad de experiencia profesional, conocimientos útiles y, además, aún sienten ganas y necesidad de enseñar.

La LOE, en lugar de afrontar radicalmente el problema, ha optado por un acercamiento más «blando», quizás porque la coyuntura política no permita ir más lejos, so pena de pagar un coste social y político que la actual administración no está dispuesta a asumir, quizás porque no existe el más mínimo consenso social (partidos, sindicatos, AMPAS, medios de comunicación, y la sociedad en general), ni pedagógico (sobre todo en el sector del profesorado) acerca de las finalidades de la ESO, y de las consecuencias que la adopción de unas finalidades como las que citábamos anteriormente puedan tener. La inercia del *statu quo* es tan fuerte, tan imparable que resulta una tarea titánica siquiera intentar desviarla lo más mínimo de su actual rumbo.

Este acercamiento «blando» supone la incorporación de las competencias básicas al currículo básico, es decir, a unas áreas con sus objetivos y contenidos, que representan la tradición más arraigada en cuanto a la selección y a la organización de la cultura se refiere, y que se traduce en la propuesta de entre 9 y 14 áreas de conocimiento.

La decisión de incorporar las competencias al currículo básico, como forma de replantear la cantidad y, sobre todo, la calidad de los aprendizajes que todo el alumnado deberá alcanzar necesariamente al finalizar la escolarización obligatoria, cuestión en la que estamos de acuerdo, me parece loable, pero, tal y como se ha hecho, creo que no resuelve el problema, sino que, por el contrario, lo complica aún más porque introduce, al menos, tres situaciones nuevas.

La primera, se refiere a la presencia en el currículo de las competencias y de las áreas (con sus objetivos y contenidos específicos) y la relación que mantienen entre sí. El MEC ha decidido que ambas estén presentes y, en nuestra opinión, no ha profundizado en esta relación porque hacerlo habría supuesto uno de los cambios radicales que deberían producirse, es decir, sustituir las áreas tradicionales por otros ámbitos, territorios, temas, etc., que le ofrezcan al alumnado una organización del conocimiento más humanizada, que le permitiera un acercamiento al aprendizaje más funcional, que le facilitara el planeamiento de problemas relacionados con su vida cotidiana, etc. La decisión de las áreas sigan siendo los referentes del currículo nos parece errónea y, además, complica la potencialidad de las competencias. El planteamiento que finalmente se hace es que las competencias y las áreas convivan, sin explicar como. Se presentan como dos elementos curriculares yuxtapuestos, más que como una integración de ambos. Y ello, por dos motivos que no compartimos: uno, para preservar el currículo tradicional por áreas; otro, para introducir una distinción que nos parece muy peligrosa y sólo sirve para eludir el problema de fondo: lo imprescindible de lo deseable.

La integración entre competencias y áreas no es complicada técnicamente hablando, sería suficiente suprimir los objetivos de las áreas y la función que ellos cumplen lo hicieran ahora las competencias. Es decir, el profesorado tendría que transformar los contenidos de las áreas en competencias del alumnado, lo que, por otra parte, es una de las competencias profesionales básicas del profesorado¹. Pero claro, este planteamiento tiene dos implicaciones que no se está dispuesto a asumir: una, real, es que el alcance de las áreas se vería limitado por las competencias; otra, ficticia, es que el alumnado «que puede aprender más» se vería perjudicado por esta limitación. Y digo que esta segunda implicación es ficticia porque nadie exige ningún tipo de limitación al desarrollo de las competencias por «arriba», aunque sí por «abajo». En cualquier caso, yo sí quiero plantear este problema radicalmente: ¿no sería más adecuado admitir que las competencias limitaran el alcance de las áreas, asumiendo que lo que supere ese límite no debería formar parte del currículo básico y obligatorio?

Si se asume este planeamiento evitaríamos la segunda situación problemática que anunciábamos, y que podría enunciarse de este modo: la presencia de áreas (con objetivos y contenidos específicos) por un lado, y de competencias básicas por otro, abre la puerta a que, en la práctica y dependiendo del alumnado y, sobre todo, de las zonas socioeconómicas, se establezcan en la práctica dos tipos de currículo: uno, de primera categoría, deseable, dirigido al alumnado más favorecido que seguirá escolarizado en el bachillerato, en torno a las áreas; otro, de segunda categoría, indispensable, y dirigido al alumnado más desfavorecido que no seguirá escolarizado (o si lo hace será en los ciclos formativos de formación profesional o en la formación ocupacional), en torno a las competencias básicas. Lo cual pone en entredicho la calidad democrática de este currículo básico, si se admite que debe ser común para todo el alumnado, lo que no significa que todos los alumnos deban aprender lo mismo y de la misma forma. Si lo que se está cuestionando es la comprensividad de la ESO, que se exponga claramente como hizo la LOCE, si no es este el caso, como creo, que se aborde el problema con honestidad y de raíz, lo que supone no sólo poner en marcha todas las políticas compensadoras necesarias, también replantearse los cimientos sobre los que está construida la ESO, que no son otros que los del antiguo BUP, etapa concebida para

¹ Me refiero a la competencia de transformar los contenidos en objetivos de aprendizaje, o, simplemente en aprendizajes significativos del alumnado (Perrenoud, 2004)

una escolarización postobligatoria y desde una óptica ilustrada, sin tener en cuenta, obviamente, los complejos problemas que plantea hoy la postmodernidad, especialmente el respeto a la diferencia y la exigencia de equidad, para evitar los errores reproductores que se habían cometido desde los excesos uniformadores de aquella concepción moderna que tanto aportó en su momento al desarrollo humano y social.

Además, si se asume este planeamiento ya no tendría sentido hablar de aprendizajes «indispensables» y «deseables», en todo caso se hablaría grados en el desarrollo de las competencias básicas y se establecería el mínimo desarrollo necesario para acceder a las diferentes enseñanzas posteriores (Bachillerato, ciclos formativos, etc.), a otras formas de escolarización, o, en última instancia, a la acreditación del nivel de desarrollo de esas competencias que se haya adquirido.

Por último, la formulación del currículo en torno a las competencias (y a las áreas), no solo es una nueva forma de presentar la selección de lo que se debe enseñar y aprender, también (y sobre todo) introduce una nueva forma de concebir el aprendizaje y de construir el currículo por el profesorado (además de una nueva tecnología y una nueva terminología²). Es decir, métodos y concepciones de la enseñanza y del aprendizaje novedosos para la mayoría del profesorado. El problema es si el profesorado está en condiciones de asimilar esas novedades teniendo en cuenta sus concepciones actuales, su cultura profesional, sus condiciones de trabajo, el funcionamiento de los centros, las estrategias de cambio que se están utilizando para que el profesorado las conozca, comprenda, reflexione sobre ellas y las utilice tras la consiguiente adaptación. Pues de lo contrario la incorporación de las competencias al currículo pasará a la historia de las Reformas educativas sin que la escuela se mueva un ápice en esa dirección. Todo el mundo hablará de competencias, pero todo el mundo seguirá haciendo lo mismo de toda la vida.

En resumen, creo que la incorporación de las competencias al currículo básico, tal y como se ha hecho (LOE y decretos correspondientes) y se está haciendo (implantación de esta nueva Reforma, no solo va a ser incapaz de resolver el problema de fondo «¿qué deben aprender nuestros alumnos y alumnas en el período de escolarización obligatoria?», sino que va a generar nuevos problemas con los que no contábamos (el cuestionamiento de facto de un currículo común como garantía democrática de esa escolarización) y va a ahondar en otro que ya se está convirtiendo en crónico: la desconfianza del profesorado en la capacidad de la Reformas para resolver los problemas reales de la escolarización.

² Lo que nos recuerda lo que ya ocurriera con la Ley General de Educación de 1970 (objetivos -generales, específicos y operativos), o con la LOGSE (competencias; tipos de contenidos –conceptuales, procedimentales y actitudinales; constructivismo). Quizás el mayor acierto de la LOCE es que no fue capaz de cambiar ni la terminología.