

INFORMES



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

32

**EL DISEÑO CURRICULAR BASE
(DCB) DE GEOGRAFÍA, HISTORIA
Y CIENCIAS SOCIALES:
ANÁLISIS CRÍTICO**

2. LA OPCIÓN CURRICULAR DEL D.C.B.

Jose María ROZADA MARTÍNEZ

Centro de Profesores. Oviedo

La bibliografía reciente en torno al currículum pone de manifiesto un panorama de tendencias que, muy simplificadamente, aunque creo que con un valor clarificador, puede considerarse escindido en tres grandes corrientes: la técnica, la práctica y la crítica¹.

La perspectiva técnica en el currículum no es otra cosa que la adopción de la racionalidad científico-técnica o instrumental a la hora de abordar los problemas de la enseñanza. Dicho brevemente, el rasgo más general que la caracteriza es el intento de racionalizar la actividad práctica de enseñar atendiendo a las aportaciones del conocimiento científico (entendido éste con criterios de demarcación estricta de otros tipos de conocimiento), para lo cual necesitaría la configuración de una práctica sometida a la coerción necesaria para que la aplicación de la ciencia pueda llevarse a cabo con un ri-

¹ Estas tres corrientes se pueden encontrar denominadas de muy diferentes maneras, según los autores. Recientemente, en un ensayo sobre esta cuestión (ROZADA, 1989), yo mismo he propuesto la identificación de tres modelos: el científico-funcionalista, el anticientífico-voluntarista y el dialéctico-crítico. Sin embargo, utilizaré aquí las denominaciones que les dan Wilfred Carr y Stephen Kemmis (CARR y KEMMIS, 1988; KEMMIS, 1988), por estar más difundidas y resultar menos complicadas en su denominación.

gor que garantice su adecuada utilización como medio para alcanzar unos fines. Pero, dado que la enseñanza es una práctica más social que estrictamente técnica, lo que esta perspectiva aporta realmente a la enseñanza es, sobre todo, un discurso técnico legitimador de opciones que son de otra naturaleza.

Por el contrario, la perspectiva práctica reivindica el pensamiento práctico como el único adecuado para abordar racionalmente la actividad de enseñar, negando que sean la ciencia y la técnica las que, tomadas como medios, puedan garantizar la racionalidad de las acciones prácticas mediante la configuración de un proceso eficaz, sino que será la capacidad de comprender las situaciones y de tomar decisiones justas, prudentes, equilibradas y sabias, basándose en valores morales o éticos, la que garantice la racionalidad de nuestras acciones, para lo cual es necesaria la configuración de espacios de libre deliberación y reflexión en los que puedan ser abordadas las diferentes situaciones y posturas particulares.

Frente a estas dos, intentando superarlas, se sitúa la perspectiva crítica desde la que vamos a "leer" el Diseño Curricular Base del MEC. La enumeración de sus características puede ser exhaustiva, pero a los efectos de este trabajo me limitaré a destacar su interés en la enseñanza como una práctica en el sentido amplio de práctica social, mucho más que en el restringido de práctica técnica. A partir de ahí, y con un interés contrahegemonico, la perspectiva crítica se propone abordar una serie de cuestiones entre las que destacaré (también a los efectos de este trabajo), las siguientes:

- 1.º) Está presta a analizar el cómo se organiza y para qué funciones, la enseñanza como aparato del Estado, procurando desvelar la no neutralidad de éste como mediador en el conflicto social.
- 2.º) Trata de detectar las tendencias a limitar la democracia a sus aspectos puramente formales, procurando, por el contrario, el desarrollo de la democracia real mediante la potenciación de la sociedad civil y el cuestionamiento de los mecanismos coercitivos que vienen a garantizar el cumplimiento de las funciones asignadas a los aparatos del Estado en beneficio de la clase dominante.
- 3.º) Pretende poner de manifiesto tanto los falsos discursos sobre la escuela, como las prácticas que tienen lugar en la misma, intere-

sándose por ellos en cuanto a sus relaciones con la ideología dominante, ideología que es necesaria para garantizar el funcionamiento de las esferas de la producción y la reproducción sin que sea necesaria la represión abierta, sobre todo en la segunda de éstas, que puede ser controlada sin dejar de mantener el discurso de la democracia liberal.

Para esta tarea, la corriente crítica no duda en recurrir tanto al conocimiento científico como al pensamiento práctico².

Así pues, desde esta perspectiva, lo que interesa de un programa y unas orientaciones oficiales establecidas por la administración del Estado para el sistema de enseñanza (lo que, en definitiva, viene a ser el Diseño Curricular Base) sería:

- 1.º) El cómo se organiza el sistema escolar y para qué funciones.
- 2.º) Cómo se ejerce y en qué medida la coerción necesaria para que se garanticen esas funciones.
- 3.º) Cuál es la retórica empleada para su legitimación.

Y esto interesa porque no se presenta por sí mismo, de modo que ejercer la crítica significa sacarlo a la luz, clarificarlo; otra cosa es la táctica concreta a seguir si se pretende su modificación, táctica que no tiene por qué ser la de negarlo frontalmente y situarse "fuera de juego", sino que una perspectiva crítica ha de comprometerse en la formulación de propuestas de acción que tengan en cuenta las condiciones reales, lo que, por otra parte, debe evitar esa frecuente y fácil identificación del realismo con el pragmatismo.

² Podría enriquecerse mucho más la caracterización de esta perspectiva que yo prefiero denominar dialéctico-crítica, sobre todo en cómo enfocar la contrahegemonía en relación con el pensamiento dialéctico materialista, pero ello me llevaría a un trabajo centrado en esta cuestión y no en el análisis del DCB. Para este último propósito considero que es suficiente con lo que aquí digo de ella. Además, a lo largo de este análisis irán apareciendo algunos matices más.

Una importante precisión sobre el ya tópico papel reproductor de la escuela, dejando bien claro que ésta reproduce también las contradicciones, así como un entendimiento estrictamente marxista del concepto de contradicción, ha sido realizada por FERNÁNDEZ EN-GUITA (1985).

1. CÓMO SE ORGANIZA EL SISTEMA ESCOLAR Y PARA QUÉ FUNCIONES

La necesidad de una reordenación del sistema se aborda ya en el punto 1.1. del apartado 1 de la parte primera de las tres de que consta la propuesta ministerial, es decir, al principio de la misma. En él se pone de manifiesto el cúmulo de disposiciones de muy distinto nivel que desde 1970 venían regulando aspectos parciales del sistema educativo. Se evidencia por tanto la necesidad de una especie de saneamiento administrativo o legislativo del mismo. Esta es una de las funciones explícitas del DCB.

En relación con ello está también la necesidad de articular las competencias de la administración central con las administraciones autonómicas, adecuando la organización del sistema educativo a la reciente reorganización territorial del Estado Español. Para ello se ofrece a las Comunidades Autónomas con competencias en materia de educación, la posibilidad de añadir sus propias prescripciones a las que ya establece el MEC.

Se manifiesta también la necesidad de buscar alojamiento a todos los jóvenes que no estén en edad de trabajar (menos de 16 años), disminuyendo la presión sobre la calle y asegurando su periodo de permanencia en una institución que tiene como función explícita el instruir y formar a las personas, con lo que se consigue un cambio positivo sobre la situación inmediatamente anterior (de los 14 a los 16 años se producía, en muchas ocasiones, una desescolarización), sin que ello requiera de modificación alguna en la esfera de la producción, por cuanto que ésta no está demandando esa fuerza de trabajo.

Sin duda, el aspecto esencial a destacar en cuanto a cómo se va a organizar el sistema y para qué funciones es el del establecimiento de una etapa secundaria comprensiva que, en una línea de progresismo socialdemócrata, corrija la segregación temprana que supone el establecimiento de una doble vía (hacia los estudios superiores o hacia el mundo del trabajo) y la necesidad de tomar una opción ya a los catorce años. Ahora bien, esta reforma, como otras habidas en Europa, lleva dentro de sí los mecanismos necesarios para garantizar que con ella el sistema de enseñanza va a continuar cumpliendo y legitimando su función de selección, facilitando incluso una mayor asunción de las desigualdades³. Todos los alumnos van a tener "las

³ A este respecto, resulta enormemente clarificador el artículo de Fernández Enguita y Henry Levin (F. ENGUITA y LEVIN, 1989) del que tomamos las ideas centrales expuestas en

mismas oportunidades" nada menos que hasta los dieciséis años. Este es el discurso. Sin embargo, mediante el recurso a la opcionalidad, a las adaptaciones curriculares y a las posibles diversificaciones, queda abierta la puerta para el establecimiento de una doble vía interna a la etapa secundaria obligatoria. Claro que formalmente esto no puede sostenerse, toda vez que se sigue manteniendo como referente común de las distintas opciones posibles el de los objetivos generales de etapa, con lo que aquéllas se presentan simplemente como diferentes vías para alcanzar un mismo punto de llegada; aunque lo cierto es que se mantendrán las diferencias entre centros privados de élite y centros públicos, entre centros públicos urbanos y rurales, entre centros de barrios de lujo, medios o marginales, entre alumnos dentro de cada centro y de cada aula, es decir, que todas las diferencias sociales seguirán plasmándose en diferencias escolares. No podría ser de otro modo,

este párrafo del texto.

En otros muchos aspectos del DCB actual, se pueden hacer análisis similares a los que Carlos Lerena realizó de la reforma de 1970; así, por ejemplo, el siguiente texto del autor, ¿no podría trasladarse casi directamente al análisis actual, con sólo decir enseñanzas primaria y secundaria obligatoria donde dice enseñanza general básica, y poner dieciséis años donde en el texto dice catorce?: *La creación de la enseñanza general básica significa, pues, la incorporación formal de los estudios elementales [se refiere al bachillerato elemental] al sistema de enseñanza, y ha traído consigo, por de pronto, un desplazamiento o retraso del momento en que se lleva a cabo la segregación de los estudiantes, que dentro del nuevo sistema ocurre, formalmente, a la edad de catorce años. Ahora bien, esa bifurcación del alumnado tiene hoy como ayer, en lo fundamental, las mismas consecuencias: por una parte, para una gran mayoría del mismo supondrá el ingreso inmediato, como asalariados manuales, en la población activa, que, por mucho tiempo y para los menos, podrá ser brevemente aplazado, por la vía de la formación profesional, la cual podrá proporcionarles un cierto grado de cualificación obrera, y, por otra parte, para una minoría, significará el punto de arranque como candidatos a un puesto asalariado, de mayor o menor rango, dentro de la estructura jerarquizada de la burocracia. La población que ahora estudie "solo" enseñanza básica, de igual forma que la población que "solo" estudiaba enseñanza primaria, se va a definir cultural y socialmente como la población que "no tiene estudios, que no ha estudiado". (LERENA, 1980, pp. 281-282).*

La doble validez de los análisis de Lerena para las reformas de 1970 y la actual (sobre lo que no volveré, para no abusar de esta cuestión, de la que quiero, sin embargo, dejar constancia), pone de manifiesto con toda claridad que el modelo de enseñanza al que responden las innovaciones en curso sigue siendo el que este autor caracterizó como "sistema de enseñanza tecnicista", bien que ahora acomodado a los nuevos tiempos en los que, sobre todo, ya no se dan las disfuncionalidades que produjo entonces un régimen político nacional-católico, que entraba en contradicción con los cambios socioeconómicos que se iban produciendo en España, e incluso significaba una rémora para la tecnocracia en auge (VARELA, 1983), mientras que hoy, se puede decir que las formas políticas, en nuestro país, son las que corresponden a una sociedad de capitalismo avanzado, lo que permite una profundización y perfeccionamiento del modelo tecnicista, pudiendo seguramente afirmarse que ahora se está en condiciones de hacer "mejor" lo que en el 70 se hizo sólo regular o mal.

dado que la escuela ni ha sido creada para cambiar la sociedad, ni ha sido reconvertida por los socialdemócratas para cumplir esa función. Pero es más, en la nueva organización se trata también de evitar que una parte importante de los alumnos presione sobre los niveles no obligatorios, definidos ahora como un bachillerato y una formación profesional (módulo 2) "más cualificada" que la actual, todo ello mediante el paso prácticamente directo al sistema productivo de los "fracasados" en la escolaridad obligatoria (se habla de unos "Programas de Garantía Social" de seis meses de duración), que, sin título alguno, ni prácticamente posibilidades de conseguirlo, constituirán la mano de obra menos cualificada.

Sin duda se pretende aprovechar también la rentabilidad política de unos cambios tremendamente agradecidos en cuanto a la relación entre el abultado discurso de cambio y de progreso que, por una parte, se puede sostener con ellos, y las escasas transformaciones sociales reales que, por otra, se requieren.

En un nivel de mayor detalle, aunque de menor envergadura, se pueden ver propuestas de organización que ponen de manifiesto la tibieza del cambio que se propone; así, hay decisiones que parecen tomadas precisamente para moderar el impacto de las transformaciones allí donde pudieran tener cierto relieve. Por ejemplo, la organización en ciclos (12-14; 14-16) y todo lo que se dice de ellos (que si mayor integración de las materias en el 12-14 frente al mayor peso del contenido disciplinar en el 14-16, sus diferencias en cuanto a la orientación terminal o propedéutica, etc.), se presenta como justamente pensado para amortiguar el golpe de la reconversión real que pudiera suponer la nueva secundaria, sobre todo para los profesores de enseñanzas medias, evitándose no sólo cualquier avance hacia el cuerpo único, que como se sabe constituye una de las aspiraciones más viejas de los sectores progresistas del profesorado, sino dejando bien claro que las cosas pueden seguir más o menos como están en cuanto a cómo vienen entendiendo y ejerciendo su profesión los actuales profesores de los cuerpos de EGB y EE.MM. que pasarán a impartir la secundaria obligatoria⁴.

⁴ Posteriormente a la publicación del DCB propuesto por el MEC, incluso antes de que tenga lugar el debate previsto, se van anunciando medidas que tienden a desvirtuar el carácter unitario de la etapa 12-16. Por ello se habla ya de establecer los objetivos por ciclos desde el primer nivel de concreción, así como de consolidar los actuales cuerpos y garantizar un status profesional y social diferenciado a los que ya lo tienen actualmente (que en definitiva es lo que está en juego para la mayoría), distinguiendo con claridad entre los

En definitiva, se puede decir que los cambios van a ser más aparentes que reales tanto en la organización del sistema como en las funciones que cumple y va a cumplir.

2. CÓMO SE EJERCE Y EN QUÉ MEDIDA LA COERCIÓN NECESARIA PARA QUE SE GARANTICEN DICHAS FUNCIONES

Una de las características más aireadas del Diseño Curricular Base es la de ser abierto (semiabierto, más bien). Aunque existe una gran indefinición entre lo que se formula como prescriptivo o como orientativo⁵, si, como me parece, lo único realmente prescriptivo serían los grandes bloques de contenidos y los objetivos generales de etapa y área, ciertamente la propuesta

maestros que van a impartir el 12-14 y los actuales profesores de EE.MM., que se recluirán en el 14-16, pasando posteriormente un número de profesores de EGB con licenciatura al cuerpo de agregados y un buen número de éstos al de catedráticos, con lo que sólo se darán algunas variaciones en el número de efectivos de los actuales cuerpos.

⁵ Dicha indefinición no debe ser interpretada como un descuido de los redactores del DCB, sino que expresa la indefinición del mismo inspirador principal del proyecto y de sus seguidores en la administración. Hay que tener en cuenta que cuando el MEC se sintió insatisfecho de los resultados de la reforma emprendida en 1983 puso sus ojos en la propuesta que César Coll había realizado para la Generalitat de Cataluña. Esta propuesta del psicopedagogo catalán, desarrollada tal cual se está haciendo en la reforma experimental de Cataluña, resulta ser tremendamente cerrada pues se establecen objetivos a muy diversos niveles, se llega a plantear una manera muy precisa de formularlos correctamente, el contenido se va descomponiendo una y otra vez hasta llegar a la "dosis" exacta que debe ser administrada en un preciso momento, etc. Sin embargo, creemos que su autor, entre junio de 1986 (fecha en la que se publica el *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. (COLL, 1986) y también el n.º 139 de "Cuadernos de Pedagogía") y marzo de 1989 (fecha en la que se publica el n.º 168 de "Cuadernos de Pedagogía", en el que el autor aborda de nuevo el tema del diseño curricular), matiza sus posiciones mostrándose, creemos, algo más sensible a las corrientes que demandan mayor flexibilidad a los currícula oficiales. No sabemos cuál es el grado de identificación de Coll con lo que se está haciendo con su propuesta, al menos en el área de sociales de la reforma experimental de Cataluña. Si consideramos que el MEC se ha visto obligado, por la imposibilidad de contradecir abiertamente su discurso del 83 ("los profesores protagonistas", "nada de reformas diseñadas por los expertos y promulgadas a través del BOE") a realizar una propuesta más abierta que la pensada por Coll, pero ha pretendido hacerlo tomando los elementos y la articulación propios de una propuesta tan cerrada como la de éste, resulta que quienes lo han redactado se han visto en la necesidad de escribir (sin prescribir) sobre muchos aspectos que no tiene sentido abordar en una propuesta que sea abierta (lo veremos en el caso de las fuentes). A mi juicio, esta es la causa de la indefinición entre lo prescriptivo y lo orientativo: se escriben cosas sobre las que sólo cabría pronunciarse si se tratara de realizar prescripciones y, sin embargo, no se quiere prescribir sino orientar, cuando resulta que no tiene sentido ofrecer sólo algunas de las múltiples orientaciones posibles, olvidando otras que son tan legítimas como las que se recogen en el DCB.

ministerial es semiabierta. Claro que las Comunidades Autónomas con competencias pueden ampliar las prescripciones, lo que supondría que la propuesta se cerraría más. Pero lo cierto es que tal y como se presenta a debate, aquellos elementos cuya prescripción estricta es utilizada en los planes más tecnicistas como una manera de controlar lo que se va a hacer en las aulas, aparecen formulados en el DCB a un nivel que no sólo no resulta restrictivo sino que, como veremos más adelante, abre amplias posibilidades de interpretación. Así, por ejemplo, los objetivos generales de etapa son efectivamente muy generales, y lo mismo ocurre con los objetivos generales de área. De ahí que no sea de temer que se vaya a implantar (en realidad nunca lo estuvo) una pedagogía por objetivos, que puede considerarse definitivamente superada en su versión más conductista. Ciertamente, no hay peligro de que se pretenda imponer un currículo diseñado "a prueba de profesores".

Los contenidos, otro elemento que puede determinar fuertemente lo que se haga en las aulas, aunque están recogidos con cierta exhaustividad, tal como se admite que pueden ser tratados, probablemente no ejercerán una presión importante sobre la práctica educativa concreta a configurar por cada profesor. Es verdad que los contenidos, tal y como están formulados, abren una puerta al continuismo en el tratamiento de los mismos (CUESTA, GUIJARRO, LUIS y ROZADA, 1990), pero esto es otro problema del que ya hemos dicho algo en el punto anterior, al referirnos a la tibieza de la reforma para promover un cambio real en muchas de las situaciones actuales.

Pero por otro lado, hay que tener en cuenta que se van a potenciar los mecanismos de control del sistema: la Inspección se está revitalizado y se crea un Instituto Nacional de Investigación y Evaluación. Sin embargo ahora mismo es prematuro hacer un juicio preciso sobre el papel de control que vayan a pretender ejercer esas instancias.

No obstante, llegado a este punto, quisiera realizar una observación que es importante desde una perspectiva crítica: el que la propuesta sea abierta o semiabierta, y, como he dicho, ciertamente lo es: ¿qué quiere decir?, ¿que se abre la puerta para que el sistema escolar pueda cumplir unas funciones diferentes a las que cumple actualmente?, ¿que el Estado (la administración actual) está dispuesto a renunciar al control de un aparato esencial en la reproducción del sistema capitalista? Sin duda que no. Lo que esto pone de manifiesto son más bien dos cuestiones complementarias:

— Por un lado la incorporación a la enseñanza de la crítica al taylorismo puro y duro⁶, ya muy revisado en la misma esfera de la producción. En ésta se ha tomado ya nota de que los ejecutores de tareas a distintos niveles, piensan, toman decisiones, saben de la práctica y pueden aportar una colaboración importante en la solución de problemas, de modo que es conveniente tenerlos en cuenta en alguna de las fases de la planificación. Desde una perspectiva técnica, hoy se hace un tipo de investigación-acción en las empresas, es decir que se involucra a quienes en último término tienen que ejecutar un proyecto, en la discusión sobre algunos aspectos de su concepción y, sobre todo, en los problemas que pueden presentarse al llevarlo a cabo. Parece bastante claro que este es el tipo de apertura en el que está pensando la administración cuando deja buena parte del DCB sin determinar de manera prescriptiva y requiere de los profesores su participación en la elaboración de proyectos de centro que adapten el plan general a las condiciones concretas del mismo. O, incluso cuando se plantea una especie de "inspección en la acción" (evaluación cualitativa, observación frecuente y detenida, relación sostenida con el centro, vinculación a las instancias de formación, etc.). Y, desde luego, cuando se refiere a la formación del profesorado "como un proceso de reflexión sobre la práctica" (Introducción General, pág. 16)⁷.

⁶ En el campo del currículum y en los países de habla inglesa, esta crítica se desarrolla a partir del final de la década de los 60 con los trabajos de JACKSON (1968) y Schwab (1969), habiendo dado lugar posteriormente a otros tipos de enfoques más centrados en la consideración de los profesores y los alumnos como mediadores entre cualquier planificación y la realidad de las aulas, pasando a hablarse de modelos mediacionales, ecológicos, etc. (PÉREZ GÓMEZ, 1983), propugnándose estrategias de investigación educativa que requieren involucrarse en la propia acción. En relación con estas tendencias, en torno al final de la década de los 70 y comienzos de los 80 se va a desarrollar un gran interés por el pensamiento de los profesores.

En España la importación del taylorismo en la enseñanza se dará a partir de la Ley General de Educación de 1970, si bien se incorporará mucho más a los medios académicos (a través de las obras más representativas de Bloom, Mager, Tyler, Taba, etc.; y el surgimiento de autores propios como Estarellas o Rodríguez Diéguez, entre otros) que a la práctica de la enseñanza real (incluso los programas y las orientaciones oficiales posteriores a la ley del 70 fueron mucho menos cerradas de lo que hoy se nos quiere hacer creer por parte de los encargados de asociar una imagen de cambio a las propuestas semiabiertas actuales).

⁷ El propio nacimiento de los CEPs fue puesto en relación con esta "colectivización del capitalismo avanzado" por uno de sus mentores más importantes. El profesor Miguel Pereira señalaba en su ponencia *los CEPs y su filosofía* (leída el 2 de septiembre de 1987 en el curso de Formación de Responsables de Área de Ciencias Sociales en los Centros de Profesores, celebrado en Zaragoza durante el mes de septiembre de 1989), que si bien los ICEs fueron la respuesta en España a los Centros de Investigación y Desarrollo lanzados en EE.UU. y que suponían un modelo, funcionalista-tecnológico, los CEPs obedecían a la re-

— Por otro lado, se evidencia que en el capitalismo avanzado, la coerción directa, la represión manifiesta, externa, son sustituidos (cuando lo son) por el papel de la ideología dominante. El cumplimiento de las funciones del sistema escolar queda asegurado por la representación de la escuela que habita en la mente de todos los participantes: profesores, padres y alumnos. No hay peligro, pues, en que los proyectos sobre el sistema escolar sean semiabiertos, es tan grande la hegemonía del pensamiento liberal-tecnicista generado por los intereses de la burguesía⁸, que se puede dejar un margen de libertad a los distintos agentes del sistema educativo, en la seguridad de que, con todas las innovaciones que se quieran realizar, en definitiva, lo esencial no va a ser puesto en peligro. La mayor evidencia de esto la encontramos en el hecho de que, precisamente en la consulta que se está realizando entre el profesorado, pudiera ser que una buena parte de los mismos profesores exigiese a la propuesta oficial unas prescripciones más amplias y más concretas, es decir que no se siente la necesidad de libertad para nada en este campo⁹.

3. LA RETÓRICA EMPLEADA PARA SU LEGITIMACIÓN

Cuanto menos restrictiva es una propuesta, cuantos menos espacios de autonomía, de pluralismo, o en una palabra, de libertad conculca, menos

visión de aquel modelo para avanzar en otro más progresista que supone un encuentro y consenso entre profesores bajo una filosofía de adaptación mutua; y citaba los "Centros de Calidad" implantados en algunas empresas para que los productores participasen en discusiones acerca de su gestión.

⁸ Seguramente la obra que mejor aborda los rasgos esenciales de este pensamiento, así como las formas que ha ido adoptando la escuela para cumplir unas mismas funciones, sea la de Carlos LERENA (1980) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Referidas a otros ámbitos culturales, pero de indudable interés para el estudio de cómo opera esta hegemonía y cuáles son sus rasgos más sobresalientes, pueden consultarse los libros de Michael W APPLE (1986) y el recientemente traducido al castellano de Rachel SHARP (1988).

⁹ Es interesante observar el contraste que respecto a esta cuestión se da entre los representantes de la enseñanza privada y los sectores progresistas del profesorado. Mientras los primeros se apuntan a una apertura curricular que les deje las manos libres no sólo en el tema del ideario, que ya las tienen bastante, sino en la posibilidad de establecer currículos de élite, los segundos no acaban de ver claramente la necesidad de esas libertades, más bien desconfían de ellas y esperan del Estado que represente el papel de moderador neutro que garantice una enseñanza que, claro, debiera ser neutra también, ya que si no lo fuese significaría una imposición sobre las ideas de alguien y, por lo tanto, una limitación a unas libertades en las que, por otra parte, se cree. Lo mismo que, por otra parte también, y en abierta contradicción con lo anterior, se reconoce la imposibilidad de una enseñanza neutra. Más adelante se dirán algunas cosas que guardan relación con este asunto.

necesita de la legitimación científico-tecnicista. Esta es la razón por la que no hay una neta apelación a la infalibilidad del conocimiento científico en ninguno de los diferentes capítulos del DCB. Su carácter semiabierto hace innecesario el recurso a ninguna autoridad suprema que diga la última palabra. De todos modos, cabe comentar aquí algunos aspectos de interés.

Esta "segunda reforma" ha sido menos abierta en su proceso de elaboración que la iniciada en 1983. Aquella fue liquidada por no conducir a una propuesta concreta en un plazo determinado, es decir, por no resultar políticamente presentable; pero, además, por haberse granjeado la enemistad de un sector de la potente comunidad científica o académica, al atreverse a cuestionar de manera importante el verdadero valor educativo de muchos conocimientos acumulados por ésta, no sabiendo, sin embargo, defender sus opciones, en el debate abierto, mediante argumentaciones rigurosas, tendentes, por ejemplo, a poner de relieve que el valor científico y didáctico de las disciplinas son cosas distintas, lo que no quiere decir excluyentes, ni mucho menos. El DCB que la sustituye ha sido confiado a los expertos en su primera redacción, y las modificaciones (aparte la discusión con las administraciones autonómicas) quedan para un debate de conclusión imposible (más adelante veremos por qué) en el que estamos actualmente, con lo que el papel de éstos en el resultado final va a ser más que notable. Lo que es interesante resaltar aquí es la ausencia de toda mención a los autores o inspiradores del proyecto. Los expertos han sido asimilados como anónimos funcionarios, seguramente tratando de evitar así que aparezca con nitidez el que, como ésta, caben decenas de propuestas diferentes.

Es precisamente aquí donde quisiera señalar lo que, a mi modo de ver, constituye el mayor error de un DCB que quiere ser abierto, a saber: el recurrir a unas fuentes (epistemología, psicología, pedagogía y sociología) como pretendido fundamento de lo que se propone. Razonemos de la siguiente manera: tal y como figuran en el DCB, las fuentes no son prescriptivas, sin embargo, lo que al parecer mana de ellas (objetivos, contenidos y orientaciones) lo es en unos casos sí y en otros no (son prescriptivos, por ejemplo, los objetivos generales y los bloques de contenidos, pero no las orientaciones didácticas y la evaluación). Pero si las fuentes no son prescriptivas, ¿por qué habrían de serlo algunas de sus aplicaciones? Y si resulta que, por razones administrativas, se hacen prescriptivas algunas aplicaciones, ¿para qué apoyarse en unas fuentes?, ¿es que se puede discrepar

de las fuentes y no de sus aplicaciones?, ¿es que hacer explícitos sus supuestos, pero no discutibles algunas de sus conclusiones, es garantía de algo?, ¿es que un Estado que, por cierto, ya ha dejado de ser confesional, va a ser ahora, por ejemplo, epistemólogo de las ciencias sociales y trata de resolver nada menos que los problemas de ese campo, o a mediar en ellos, estableciendo cuatro "ejes temáticos", tres "procedimentales" y otros tres "actitudinales"?

A mi modo de ver, se ha confundido aquí lo que debe ser un proyecto curricular, realizado por uno o varios profesores, con lo que ha de ser una propuesta de la administración. En el primer caso, un proyecto curricular sí debe hacer explícitas las fuentes que utiliza para sustentar lo que propone, dado que con ello se contribuye a una mayor racionalización de la práctica docente, y el propio proyecto curricular, a medida que se va desarrollando (es decir, a medida que va ampliando sus planteamientos teóricos y su práctica de manera íntimamente relacionada) va siendo, de hecho, un instrumento de formación del propio profesor que está trabajando con él (CASCANTE, ROZADA, 1989). En este caso las fuentes son una exigencia para ir elevando una práctica que, en general, se realiza sin ningún apoyo distinto al que ofrece la disciplina que se enseña. Sin embargo, una propuesta de la administración entendida como "marco curricular" tiene necesariamente que estar abierta a muy distintas opciones, de modo que quepa la utilización de una variedad de fuentes tan amplia como corrientes, escuelas, tendencias o paradigmas se dan en los ámbitos del pensamiento científico, educacional o general. Y si ha de estar abierta a estas fuentes, habrá de estarlo a sus posibles aplicaciones¹⁰.

El recurso a unas pretendidas fuentes como justificación de unas decisiones que en realidad son de carácter administrativo, es claramente una retórica científico-tecnicista tendente a legitimar tales decisiones.

¹⁰ Debo decir que yo mismo, cuando aún no había desarrollado la comprensión que hoy tengo de lo que debe ser una propuesta oficial abierta y por qué, realicé críticas a los programas de 1970 precisamente por no incluir en sus preámbulos una fundamentación adecuada de sus opciones en cuanto a los objetivos, los contenidos y las orientaciones metodológicas. Se puede constatar con esto que los programas oficiales y yo hemos evolucionado en sentido contrario. Por lo que a mí respecta, considero que he descubierto que el ámbito del currículum es uno más de los campos en los que se debe profundizar la democracia, mientras que la administración de la democracia actual ha descubierto que su legitimidad le permite ser más tecnicista que otras anteriores, aun manteniendo el discurso contrario.

Merece la pena también llamar la atención hacia el hecho de que la propuesta recoja la crítica a la "pedagogía por objetivos", a los diseños o propuestas de innovación cerrados, a la evaluación sólo de los productos finales, etc., lo cual, ciertamente, la pone a salvo del naufragio de estas opciones y la sitúa, como ya he dicho, entre las corrientes actuales que revisan el tecnicismo más duro. Sin embargo, no todo es coherencia en lo que se refiere a esa crítica, poniéndose en evidencia otro recurso retórico: el de acogerse al nuevo discurso antitecnicista, pero sin ser verdaderamente consecuentes con él, de modo que se observa, por ejemplo, que se da un cierto desplazamiento del tecnicismo centrado en los objetivos, de base conductista, a un nuevo tecnicismo esta vez centrado en los contenidos, y cuya base es cognitivo-constructivista. Así, si bien se ha renunciado a clasificar los objetivos según pertenezcan al ámbito cognoscitivo, afectivo o psicomotor, ahora se propone clasificar los contenidos distinguiendo entre hechos, conceptos y principios, por una parte; procedimientos, por otra, y actitudes, valores y normas, en un tercer apartado. Es más, se anima a los profesores a profundizar en esa línea: *El profesor debe presentar una estructuración clara de las relaciones entre conceptos, de la graduación de los procedimientos y de la progresión entre las actitudes* ("Secundaria obligatoria", pág. 9).

Cierto que, como ya he dicho, los contenidos tal y como están formulados no cierran mucho el currículum, pero lo que se pide a los profesores que hagan con ellos es una tarea de la misma naturaleza tecnicista que aquella que se le achaca a la "pedagogía por objetivos". No resulta difícil imaginar a los grupos de profesores más trabajadores de cada centro, malgastando decenas de horas de trabajo en tratar de precisar la relación entre unos objetivos generales de etapa y otros de ciclo, entre éstos y unos objetivos de área, entre los de área y los de cada unidad; pero, además, ahora colocando en columnas diferentes de un gran pliego de papel los hechos, conceptos y principios, por un lado; los procedimientos, por otro, y las actitudes, valores y normas separadas de ellos, procurando establecer también una graduación de los mismos y tratando de dilucidar, por ejemplo, el nivel de tolerancia y solidaridad que se puede pedir en el 12-13, en el 13-14, y así sucesivamente; o los conceptos que están implicados en la comprensión del feudalismo y las dimensiones de cada concepto que se deben

desarrollar en cada curso, etc.¹¹.

Hay también, quizás, un uso tecnicista del lenguaje en el sentido de que en ocasiones, se recurre a una serie de malabarismos con ciertos términos, cuando se percibe que realmente lo que se está buscando es la justificación de unas decisiones relativas a la organización del sistema para el cumplimiento de determinadas funciones. Así, por ejemplo, todo el reiterado juego entre la comprensividad y la diversidad, entre lo terminal y lo pro-pedéutico, entre la interdisciplinaridad y lo disciplinar, etc., no es más que una manera técnica de nombrar los mecanismos por los cuales se va a encauzar y asumir la doble vía que se va a dar en el tramo educativo 12-16.

Asimismo, nos parece importante el que se apele con reiteración a "la igualdad de oportunidades", porque ello da cuenta de la vigencia del consabido discurso liberal tendente a que se asuman como individuales las diferencias sociales que son previas, simultáneas y posteriores a la escuela, y que no sólo afectan a las mismas clases sociales sino, en general, a los mismos individuos tomados uno a uno, con la excepción de los pocos que se promocionan y que, por cierto, como decía Carlos Lerena, lo hacen al precio de desclasarse, lo que no altera, sino que más bien refuerza, la estructura social existente.

Nunca falta tampoco lo que podríamos llamar una *retórica menor* que viene a sancionar las innovaciones. Pondré algunas muestras:

- *Es un diseño extraído de la experimentación y de la innovación educativa más sobresaliente de los últimos años. Se trata, por ello, de una propuesta curricular donde pueden reconocerse y, sin duda, se van a reconocer, los movimientos de renovación pedagógica, los distintos colectivos que se interesan y que han trabajado por una escuela mejor, los profesores innovadores y los claustros comprometidos, desde hace años, con la reforma:* (Introducción General, págs. 2 y 3). Respecto a estas autocomplacencias, bastaría con

¹¹ En las orientaciones para la evaluación del Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales se llega a echar de menos el poder *disponer de escalas de distintos grados de dificultad para cada uno de los conceptos, procedimientos y actitudes en el área (conceptualización espacial y temporal, tratamiento de la información, causalidad múltiple, rigor y curiosidad científica, relativismo y tolerancia, etc.)*. Así, *guiados por esas escalas, sería posible con relativa facilidad hacer un seguimiento de los progresos y dificultades de cada alumno a lo largo de toda la etapa* ("Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales", pág. 19).

decir inmediatamente que son muchos los miembros de estos colectivos que niegan reconocerse en el DCB.

- Lo de integrar a los alumnos en la sociedad participando en ella gozosamente en la producción de bienes materiales y en la creación de bienes culturales ("Secundaria Obligatoria", p. 2), no deja de ser un exceso verbal.
- La pretensión de legitimarse en una especie de consenso social debe incluirse también en este apartado. Dice el DCB: *...se supone que la administración y que los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y las distintas etapas educativas* ("Introducción General", pág. 1). Por supuesto, la sociedad se define refiriéndose a ella como "moderna"

4. POR LA PROFUNDIZACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD CIVIL A LOS QUE ASPIRA LA PERSPECTIVA CRÍTICA

¿Qué hacer a partir de este análisis crítico? La estrategia general de una perspectiva crítica, previa a toda táctica concreta, pero no identificable con ella, ni mecánicamente determinante de ésta, ya que como todo el mundo sabe esta segunda es más coyuntural, a mi modo de ver, ha de consistir:

- En reivindicar la potenciación de la sociedad civil, y actuar enfrentándose a todo aquello que la limite en favor de los intereses de una clase dominante, para lo cual hay que desarrollar espacios colectivos capaces de hacerlo.
- Pero, además, y en íntima relación con lo anterior, hay que enfocar el debate contra la ideología dominante, verdadera y eficazísima arma de control social en el capitalismo avanzado o si se quiere, en la sociedad "moderna", donde las condiciones materiales de existencia no son tan penosas como a comienzos de siglo y, por lo tanto, tienen menos capacidad de generar por sí mismas ideologías contrahegemónicas. Ideología dominante en la escuela que no es otra que la ideología liberal cuyo discurso es cada vez más asumido, a pesar del fracaso rotundo en el cumplimiento de sus promesas.

- En concreto y respecto al DCB. actual, la crítica creo que debe consistir en negar que el debate y consulta abierta por el MEC pueda cerrarse con un consenso o con la victoria de una opinión mayoritaria, dado que están en juego cuestiones como la libertad de pensamiento, no ya ideológico, sino científico (en la medida en que ambos puedan separarse), además de la exigencia propia y el derecho inalienable de cada cual a ser coherente en la práctica con lo que defiende en la teoría. La democracia no puede en este caso entenderse como aplicación del sometimiento a la mayoría, sino que debe servir para fomentar el vigor y la profundidad del debate, tal como se estaría haciendo con esta aportación, en la que se defiende una posición determinada que no se puede abandonar a partir de 1990-91 sólo porque se decreta que se ha terminado la fase de debate. En este campo, el debate no es una fase sino la esencia de la propia democracia pluralista. El consenso en las fuentes es imposible (por eso hemos hablado anteriormente de "un debate de conclusión imposible") y no se puede condenar a todos los profesores que enseñan a alumnos no universitarios a llevar a cabo la tarea práctica de enseñar sin ninguna posibilidad de racionalizarla recurriendo a las teorías y a los conocimientos que aportan la filosofía y la ciencia.

Si no se puede cerrar el debate, porque no se puede cerrar la libertad de pensamiento, ni someter a nadie a la alienación de renunciar al saber o aceptar la incoherencia, tampoco se puede cerrar el currículum. Se puede reconocer el derecho de la administración, incluso el deber, de hacer una propuesta de mínimos y de exigir su cumplimiento por parte de quienes no tengan otra alternativa, pero reivindicó nuestro derecho a que se reconozcan propuestas que pueden no sólo estar tan fundamentadas como la del MEC, sino incluso mucho más que ésta. Proponiendo también el desarrollo de instancias de homologación de proyectos alternativos (CASCANTE, 1989) para lo cual apunto incluso unos criterios:

- 1.º) Que tengan una estructura didáctica mínima, es decir, que aborden los problemas del para qué enseñar (objetivos o intenciones), el qué enseñar (contenidos), el cómo hacerlo (actividades) y todos aquellos otros elementos didácticos que el

profesor estime como útiles para un mínimo análisis y sistematización de la actividad de enseñar.

- 2.º) Que expliciten una fundamentación de sus propuestas, lo que equivale a plantearse el problema de las fuentes en las que los profesores han de apoyar lo que dicen y lo que hacen, pero también a reconocer no sólo que esas fuentes son muy diversas, sino que también lo son las lecturas que se pueden hacer de las mismas, y que las decisiones en ese campo pertenecen a las libertades esenciales de pensamiento e investigación¹².
- 3.º) Que incorporen mecanismos de revisión y desarrollo permanente de los mismos, lo que supone aceptar que inicialmente tendrán el nivel de desarrollo que tenga la formación del profesorado que lo realiza, pero a su vez la compromete a buscar un mayor desarrollo de sus planteamientos y de su formación (CASCANTE, ROZADA, 1989) y por lo tanto a someterse a comisiones de inspección¹³; pero a una inspección que no va

¹² La figura del profesor investigador que también el MEC dice patrocinar, sólo será un mero recurso retórico, si verdaderamente no se dan las condiciones de libertad de pensamiento mínimas para que pueda hablarse de tal investigación. Esta figura del profesor investigador supone una revisión de los planteamientos dominantes acerca de la enseñanza, mucho más profunda de lo que se supone cuando simplemente se agita como la última novedad. Por de pronto, exige la libertad necesaria para tomar opciones en campos tales como: las teorías del conocimiento y de la ciencia, los paradigmas de las distintas disciplinas (tanto de las que se enseñan como de las que se toman como fuentes) que, como se sabe, guardan relación con lo anterior, el entendimiento de la racionalidad de la práctica y de las relaciones de ésta con la teoría, etc. Pero, además, exige también, la libertad de trazar una coherencia entre esos campos y de formular propuestas concretas de acción que sean coherentes con los planteamientos anteriores. Un profesor verdaderamente investigador, más precisamente investigador en la acción, no es un funcionario que adapta a una realidad concreta diseños curriculares que ha de asumir sin compartir sus presupuestos.

¹³ Estas comisiones de inspección no estarían formadas precisamente por los inspectores actuales sino por los distintos miembros de la comunidad escolar, pudiendo ser las mismas que homologan los proyectos curriculares presentados por los profesores. Hay que tener en cuenta que, desde una perspectiva crítica que se enfrenta a la reducción tecnocrática de la vida social, se niega la figura de los expertos que puedan juzgar con competencia especial y neutralidad una propuesta educativa. El control de la enseñanza ejercido por expertos es un rasgo claro de tecnicismo. La enseñanza, como práctica social, requiere un campo de libertades delimitado solamente por un control democrático, expuesto sin miedo a todos los riesgos que entraña la participación de los implicados, en la seguridad de que cualquier problema que esto pueda representar será siempre menor que la reducción de la vida en democracia a sus aspectos puramente formales, lo que está anulando toda posibilidad de avanzar en una transformación social real que socave el poder de la clase dominante. (Esta nota debe ponerse en relación con lo dicho en la número nueve).

a valorar si se siguen o no unos objetivos, y si están adecuadamente organizados los contenidos, sino si se ha instalado en la rutina de años o hay una búsqueda de nuevos fundamentos, evolución del método de trabajo, en una palabra, desarrollo curricular y formación permanente del profesor.

Es decir, que, en definitiva, proponemos que se articule el pluralismo y pase de ser mero discurso a su realización más plena.

Hay que considerar también que en la propuesta actual se abren puertas importantes para introducir actuaciones contrahegemónicas. Así, por ejemplo, si se pueden hacer todo tipo de adaptaciones o modificaciones en la propuesta oficial a fin de atender la diversidad, apelando el DCB a la necesidad de hacer significativos los aprendizajes y a la relación que esto guarda con los intereses de los alumnos, así como con la motivación y las complejas causas que la determinan, se abre una vía de justificación de proyectos alternativos que recojan con rigor ese reto que podría llevarnos a plantear, por ejemplo, una práctica tan contrahegemonía como la que sería aquella que partiese de un entendimiento de la significatividad y la motivación en la línea del mismo Pablo Freire.

O también el que se propongan los objetivos generales como el compromiso o la garantía última de cualquier adaptación curricular. Resulta que si nos proponemos, también con rigor conseguir esos objetivos, entonces yo digo que, por ejemplo, con el nº 7 de los Objetivos Generales de Etapa ya tengo bastante: *Analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad en la que viven, en especial los relativos a sus derechos y deberes como ciudadanos y trabajadores, elaborando juicios y criterios personales sobre ellos y actuando consecuentemente dentro de los grupos sociales a los que pertenecen* ("Secundaria Obligatoria", pág. 3).

Incluso, como ya he señalado, se propugna la investigación en la acción y, aunque se percibe que ésta se entiende en la propuesta bajo un prisma neotecnicista, desde nuestra perspectiva, la investigación en la acción tiene un contenido netamente contrahegemónico, pero esto ya es algo que no procede desarrollar plenamente aquí, aunque he dejado apuntadas algunas ideas en la nota 12 de las

que complementan este texto y, en general, en la concepción de la perspectiva crítica (dialéctico-crítica) con la que lo he abordado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael W., *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- CASCANTE, César, «Diseños para la acción y la investigación», en ROZADA, José María; CASCANTE, César y ARRIETA, Josetxu, *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*. Cyan, Gijón, 1989, págs. 84-142.
- CASCANTE, César y ROZADA, José María, «Proyectos curriculares y formación en el trabajo». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, marzo (1989), pp. 28-32.
- COLL, César, *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1986.
- CUESTA, Raimundo; GUIJARRO; Alfonso; LUIS; Alberto y ROZADA; José María, «Las reformas actuales y la enseñanza de la Geografía y la Historia en la secundaria obligatoria: cambio y continuidad». *Cuadernos de Pedagogía*, (en prensa).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación». *Educación y Sociedad*, n.º 4, (Akal, Madrid, 1985), pp. 5-32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano y M. LEVIN Henry, «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa». *Revista de Educación*, n.º 289, (mayo-agosto) 1989, pp. 49-64.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose, *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid, 1982.
- JACKSON, Philip W, *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968. (Traducción castellana: *La vida en las aulas*. Marova, Madrid, 1975).
- KEMMIS, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.
- LERENA, Carlos, *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona, 1980.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel, «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, pp. 95-183.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María, «Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico», en ROZADA, J.M.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyan, Gijón, 1989, pp.39-81.
- SCHWAB, J., «The Practical: A language for curriculum». *School Review*, 78, 1-23, 1969. (Un extracto de la traducción castellana editada por El Ateneo, Buenos Aires, 1974, ha sido publicado en: «Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, pp. 197-201).
- SHARPS, Rachel., *Conocimiento, ideología y política educativa*. Akal, Madrid, 1988.
- VARELA, Julia., «The marketing of education: neotaylorismo y educación». *Educación y Sociedad*, n.º 1, (Akal, 1983), 167-177.

(Observación: Todas las citas textuales del DCB se han tomado de la edición del mismo realizada por la Dirección Provincial de Educación y la Caja de Ahorros de Asturias, que se presenta en cuadernillos. El primero, "Introducción General", recoge el prólogo y los cuatro capítulos de la parte I; el segundo, "Educación Secundaria Obligatoria", recoge los dos capítulos de la parte II y "Las necesidades educativas especiales en la Secundaria Obligatoria"; y el tercero, "Geografía, Historia y Ciencias Sociales", recoge la propuesta específica del área. No hemos entrado a considerar el Capítulo 4 de la Introducción General "Líneas directrices de una política curricular" puesto que ello habría supuesto un notable incremento de la extensión de este trabajo).