

## LA RENOVACION DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES: UN DESAFIO PARA LA SOCIEDAD

por LUIS BATANAZ PALOMARES  
*Inspección de Educación Básica del Estado. Córdoba*

### *I. Los programas y la institución escolar*

#### *1.1. Sentido funcional de los programas escolares*

Cabe, para comenzar, plantearse una cuestión previa cuya respuesta, en caso de ser hallada con acierto, podría dar sentido a cuanto se diga sobre el asunto que en esta ocasión nos ocupa: ¿por qué interesa un tema como la renovación de los programas escolares?

Podríamos decir que la atención de la sociedad hacia todo aquello que tiene relación con los programas escolares se deriva de la consideración de un doble punto de vista sobre la institución escolar. En primer lugar, la escuela existe en función de la actividad intelectual, es decir, al servicio del rasgo humano más genuino, la energía inteligente. Se trata de un punto de vista manejado con frecuencia en la literatura pedagógica del que, no obstante, con poca frecuencia se exponen consecuencias estimulantes. A veces se llega, incluso, a formulaciones que, en el mejor de los supuestos, se nos aparecen como contradictorias. Así, por ejemplo, el profesor García Hoz ha escrito que «si nos fijamos con cierto detenimiento en el quehacer específico de la escuela, habríamos de concluir que por su función intelectual es una institución subsidiaria, que pudiera existir o no» [1]. Con algún grado más de precisión, Alfieri ha realizado recientemente una formulación que nos parece más acorde con el auténtico sentido de la institución escolar: «La escuela es el instrumento para transformar las experiencias realizadas por los jóvenes, en los diversos momentos de su vida y en distintos lugares, en conocimientos, en aprendizajes, en conceptualizaciones» [2].

En síntesis: la institución escolar tiene como misión específica la de contribuir a la organización de la experiencia de los jóvenes de conformidad con las directrices básicas del medio en que se desenvuelven sus

vidas. Dicho de otro modo, la escuela, al menos en las sociedades incluidas en lo que llamamos cultura occidental, se halla al servicio de la configuración de la vida según coordenadas científicas, es decir, de acuerdo con los hallazgos más logrados de la razón. Así entendida la institución escolar es un poderoso instrumento al servicio del progreso, entendido éste como un paulatino proceso de liberación de instancias no racionales. En este contexto, la discusión en torno a los programas escolares es una relevante actividad toda vez que, en última instancia, a través de los programas la institución escolar realiza la doble función de aproximar a los educandos a las referencias fundamentales alcanzadas por la especie humana y la de tratar de habilitarlos para que, cuando les llegue su momento, contribuyan a enriquecer el patrimonio recibido.

Mas, por otra parte, la escuela, como explicó con acierto J. Dewey a principios de nuestro siglo, es un fenómeno exclusivo de las sociedades evolucionadas. Para el pedagogo norteamericano, «lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social» [3]. Es decir, el medio a través del cual las sociedades han organizado su supervivencia. En último término, conforme a esta visión, la educación es un proceso a través del cual los miembros inmaduros de la sociedad adquieren la capacidad de participar en las tareas ejercitadas por los adultos; por medio de esta participación se comparte la experiencia vital con los demás miembros de la sociedad, circunstancia ésta que posibilita su supervivencia, ya que «la verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo»; esa participación de la experiencia compartida es, pues, el trámite ineludible para la pervivencia social. Ahora bien: la participación de los miembros inmaduros en la experiencia de los adultos, que en las sociedades primitivas se realiza de forma directa, en las sociedades evolucionadas, a causa de su complejidad, tiene que efectuarse en un organismo intermedio: la escuela. De este modo, ésta llega a constituir un instrumento al servicio de la perpetuación y de la renovación de la sociedad. Por añadidura uno de los ingredientes fundamentales de la institución escolar está precisamente en la transmisión sistematizada de los fundamentos y conquistas de cada civilización, elemento que se materializa, esencialmente, en los programas escolares.

Estamos en condiciones de afirmar ahora que, tanto desde una referencia personal —potenciar la capacidad de transformación poseída por la persona, a la que denominamos inteligencia— como desde una perspectiva social —contribuir a la perpetuación de los grupos humanos organizados—, la institución escolar, a través, sobre todo, de los conjuntos organizados de influjos que en ella se imparten —programas—, constituye una valiosa estructura en nuestras sociedades. De ahí el interés que suscita el tratamiento de cuantas cuestiones se relacionan con ella y, de modo muy especial, las referentes a los programas. En último término, en los programas escolares confluyen los factores básicos que justifican y reclaman la institución escolar.

### 1.2. *Una valoración de la crisis institucional de la escuela*

Lo dicho hasta aquí nos conduce, de forma más o menos explícita, a la conclusión de que la escuela es un poderoso instrumento de progreso, precisamente por tener como misión la de incrementar las posibilidades de transformación que, por su propia entidad, comporta la inteligencia humana.

Ahora bien: resulta en cierto modo sorprendente que, en los últimos tiempos, estemos presentes en una situación en la que una serie de mensajes pretenden influir en el sentido de disminuir la valoración de los bienes educativos transmitidos a través de la escuela. Véase, si no, la abundante literatura existente sobre el fenómeno denominado «fracaso escolar» en cuya difusión se afanan todos los medios de comunicación, incluido el más poderoso de ellos, la televisión. Unas veces de forma explícita y otras subliminalmente, se insiste reiteradamente en la idea de que la institución escolar no alcanza sus objetivos —fracasa—, hecho éste del que, obviamente, se derivan, entre otras, dos importantes conclusiones: una progresiva desmoralización de sus agentes principales —profesores y alumnos— y una atenuación de las tasas de demanda de bienes educativos por parte de la sociedad. Una sumaria referencia al pasado más próximo podría ayudarnos a comprender mejor el sentido y alcance de este fenómeno. Una vez más, las peripecias de la educación norteamericana nos proporcionan los indicadores básicos. En efecto: tras un largo proceso histórico de crecimiento cuantitativo y cualitativo de su sistema escolar, en la década de los años sesenta, la nación más poderosa de occidente comenzó a plantearse la validez de sus planteamientos pedagógicos, toda vez que, contra todo lo previsible, no se vislumbraba, de cara al futuro, una nítida supremacía a nivel mundial de sus modelos económico-sociales; en efecto, en 1957, su gran antagonista, la Unión Soviética, conseguía un hito suprahistórico al adelantarse espectacularmente a la tecnología norteamericana con el lanzamiento al espacio del satélite artificial «Sputnik». Tan notable desafío sembró el desconcierto entre la clase dirigente de la sociedad norteamericana; a partir de aquella fecha hubo un profundo replanteamiento de las grandes metas y elementos de la política interior y exterior de la nación más poderosa de la tierra; entre ellas, la educación ocupó un lugar destacado. El razonamiento era muy simple: si el sistema escolar no había resultado válido para sobreponerse a su gran rival histórico, algo fundamental había fracasado en él; era preciso por tanto sustituir sus planteamientos. De tan coherente principio, en cuyo examen detenido no podemos entrar aquí [4], se desprendió un importante conjunto de consecuencias destinadas todas ellas a aportar elementos para los nuevos planteamientos del sistema educativo. Un destacable conjunto de iniciativas se realizaron entonces entre las que por su interés destacamos dos: en primer lugar, una comisión de científicos norteamericanos, encabezados por Bereday, se desplazó a la Unión Soviética para realizar un estudio de su sistema educativo. Fruto de su trabajo fue un voluminoso informe ex-

tensamente difundido y destinado a influir sobre los expertos de la educación norteamericana [5]. La segunda iniciativa, de mayor trascendencia aún a nuestro entender, la constituyó el estudio titulado *Equality of Educational Opportunity Research*, más conocido como *Informe Coleman*, por el nombre de su director. El informe Coleman es la investigación de sociología de la educación más grande y más difundida en el mundo durante el último cuarto de siglo. La investigación, realizada por encargo del Congreso norteamericano, se realizó en 1965 y sus resultados se publicaron al año siguiente [6]. Sus conclusiones se basan en el estudio de una muestra de 645.000 alumnos pertenecientes a más de 4.000 escuelas. Para dar una idea de la influencia ejercida por el trabajo de Coleman y sus colaboradores sirva el dato siguiente: más de 600 autores, en todo el mundo, citaron o discutieron uno o varios de sus puntos en los diez años siguientes a su publicación.

Es evidente que aquí no vamos a realizar una exposición, ni siquiera sintética, del contenido del estudio de Coleman. El lector interesado puede encontrar una buena síntesis del mismo en el trabajo de Cherkaoui, citado en las referencias bibliográficas [7]. Lo que nos interesa ahora es destacar algunas de las conclusiones globales más importantes que se desprenden del informe Coleman, que, enumeradas sumariamente, serían las siguientes: a) La escuela tiene una influencia escasa en la corrección de desigualdades sociales. b) La cantidad de recursos empleados en la educación no posee un efecto determinante en el producto final. c) No es previsible la relación entre el nivel educativo logrado y el *status* futuro del individuo adulto. Resultados que, como se ve a primera vista, tienden a fundamentar una de las principales críticas realizadas al estudio que nos ocupa y a la que no ha respondido satisfactoriamente su autor: la formulada en 1970 por Aigner [8], según la cual el estudio de Coleman está determinado en sus objetivos a la aportación de fundamentos para una determinada política social. Una nueva política social que, con toda coherencia, tendería a huir de la «nueva frontera» enérgicamente frenada en Dallas en 1962. Los objetivos de la nueva política, principalmente, incluían una nueva carrera de armamentos, la batalla por el dominio del espacio, la lucha por la hegemonía entablada en Vietnam y, en consecuencia, una drástica disminución de los gastos de asistencia social entre los cuales los destinados a educación ocupan siempre un importante lugar. El informe Coleman cubrió el objetivo de disuadir a la población en su cada vez más exigente reclamación de inversiones en este capítulo.

Por su parte, en los países sometidos a la influencia norteamericana comenzó a fluir, a finales de la década de los sesenta, una importante bibliografía tendente a minusvalorar la importancia de la escuela, tres de cuyos hitos principales llevan los expresivos títulos de «La sociedad desescolarizada», «La escuela ha muerto» y «La desescolarización obligatoria». Lo curioso del caso está en que fueron, precisamente, sectores culturales considerados como inconformistas los que ofrecieron mejor

acogida a unas tesis que, sin lugar a dudas, son consideradas hoy como rechazables desde planteamientos progresistas [10]. En España, tras los años de euforia desarrollista de la década del 60, que trajeron consigo un importante aumento de los gastos en educación y un evidente desarrollo de las instituciones escolares —inevitables por lo demás después del sistemático abandono de la educación sufrido a partir de 1939—, la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (1970) supuso un momento crítico en tanto en cuanto determinados planteamientos avanzados que en ella se contenían quedaron frenados por una drástica negativa a proporcionar los medios necesarios para alcanzarlos [11]. Este dato constituye un indicador claro del sentido de las influencias procedentes de Norteamérica. De este modo, las instituciones escolares españolas, en todos los niveles y modalidades, quedaron relegadas a una penuria que, inevitablemente, haría aumentar cada vez más el denominado «fracaso escolar», expresión de ambiguo sentido cuyos efectos han sido mencionados más arriba [12]. En cualquier caso nos interesa subrayar ahora que, tomando como referencia la fecha del *Informe Coleman*, ha venido extendiéndose también en la sociedad española un conjunto de influencias encaminadas a frenar las demandas sociales en educación. El escaso éxito obtenido hasta el presente por esta campaña desde el punto de vista cuantitativo ha tenido, sin embargo, dos importantes alivios para quienes están interesados en ella: el escaso volumen de inversiones realizadas en educación y los efectos que ya empiezan a detectarse en el abandono de expectativas sociales en torno a los bienes educativos.

Los elementos de juicio aportados hasta aquí nos sitúan en condiciones de afirmar que la crisis actual de la institución escolar en nuestra sociedad, más que en su sentido y funciones, tiene su origen en una concepción muy concreta y orientada de la política educativa vigente en el sistema social que nos rige, según el cual no importa tanto alcanzar el máximo desarrollo de la persona cuanto obtener los mayores beneficios de su trabajo, en provecho de las minorías que detentan el poder. Un desarrollo incontrolado de los recursos educativos podría conducir a una situación de consecuencias imprevisibles, por lo que resulta aconsejable —y así se practica— disuadir a la sociedad de su pretensión de reclamar cada vez más inversiones en educación. En último término, la educación actualmente impartida ya produce los beneficios necesarios sin que, por el momento, se necesite más.

Frente a estos planteamientos, un importante movimiento pedagógico de alcance internacional viene insistiendo en la necesidad de encontrar nuevos y fecundos principios para la educación. Figuras de tanta significación como Freinet [13], Piaget [14], Freire [15], Manacorda [16], Gramsci [17], Snyders [18], Bartolomeis [19], Tonucci [20], por no citar sino algunos nombres, vienen insistiendo en la necesidad de extender los beneficios de la educación más allá de las fronteras actuales. Por encima de los matices propios de cada autor, los planteamientos modernos y progresistas en torno a la educación pueden considerarse

reunidos en los siguientes postulados: en primer lugar, el cambio social será producto de un amplio conjunto de elementos entre los que desempeñará un papel fundamental la posesión y reparto de los bienes culturales; en esta tarea la escuela tiene una función esencial. En consecuencia, es necesario defenderla, protegiéndola y haciendo efectivas al máximo sus posibilidades, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, lo que acarrea la necesidad de reclamar para la escuela un aumento continuo de los recursos destinados a ella. Finalmente es preciso realizar un análisis en profundidad de todos los factores que hagan posible un papel cada vez más rico de la institución escolar. Snyders (1982) ha expresado estas ideas con entera claridad. «No es la escuela la que hará la revolución, pero la escuela está atravesada por los conflictos sociales. La clase dominante desconfía siempre de la escuela, lo cual prueba que tiene interés en disminuir su importancia y no la percibe como apoyo sólido. Y, por otra parte, hay que indicar que una gran parte de las personas que contestan la situación social en la cual nos encontramos, está constituida precisamente por personas que han seguido estudios» [21].

En conclusión: la escuela es una institución social de importancia capital que debemos defender y potenciar. Todos sus elementos merecen atención e interés, y, entre ellos, los relacionados con los conocimientos, habilidades y hábitos que se transmiten en ella, es decir, con los programas escolares, cuya renovación actual nos ha conducido a realizar el presente trabajo.

## *II. Historia y realidad de los Programas Renovados*

Lo cierto es que los programas renovados para la Educación General Básica, a pesar de su corta vida, tienen ya su historia, a la que conviene referirse. Naturalmente, no vamos a entrar en un estudio histórico sobre los programas escolares españoles, tema sobre el que existe una interesante aportación de López del Castillo (1982), a la que pueden acudir con provecho los lectores interesados [22]. Haremos referencia, más bien, a los datos inmediatos relacionados con la elaboración y puesta en práctica de los programas renovados.

La última renovación de los programas escolares se había efectuado entre nosotros en 1970, el mismo año en que se aprobó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Una Orden Ministerial de 2 de diciembre de aquel año ponía en vigor en nuestro sistema educativo las denominadas Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, un repertorio de contenidos didácticos que, con algunas adaptaciones, ha servido de guía fundamental a la educación básica española durante más de una década.

A partir de 1977 se inició un proceso de reforma de las Orientaciones Pedagógicas cuya primera expresión se formuló en unas Instrucciones de

la Dirección General de Educación Básica sobre aplicación de las Orientaciones Pedagógicas de 1970 a los primeros cursos de la Educación General Básica y su coordinación con los niveles de Educación Preescolar. En las mencionadas instrucciones se planteaba un esbozo de lo que más tarde conoceríamos como Ciclo Inicial y que entonces fue denominado Ciclo Preparatorio. Se incluían unos *Niveles Básicos de Referencia*, concebidos como «una descripción detallada de objetivos, actividades y metodología para cada una de las distintas áreas o sectores de actividad educativa» [23]. La verdad es que aquellas instrucciones no alcanzaron una vitalidad mucho más fuerte que la de su aparición en las páginas de una publicación oficial. Valga la observación de que la aparición de una modificación fragmentaria de los programas de la Educación General Básica, realizada, además, de forma no del todo estructurada formalmente, proporciona el indicio de que no existió una visión global, debidamente planificada, organizada y coordinada en la modificación de los programas. Ahí está, a nuestro entender, el más importante de sus defectos, sobre cuya gravedad, por lo demás, caben escasas dudas. En un esquema más coherente, a partir de 1980 comenzó a darse a conocer una línea básica de reforma de los programas que se presentó, sucesivamente, en varias ocasiones. En efecto, en el número correspondiente a marzo-abril de 1980 de la revista oficial del Ministerio *Vida Escolar* se inició la publicación como documento de consulta, de los programas renovados de la Educación General Básica, iniciativa que se prolongó en sucesivos números hasta llegar a abarcar todos los restantes de aquel año, los de 1981, y parte de los correspondientes a 1982. Interesa destacar que, según datos aportados en la primera ocasión de las reseñadas, el proyecto de programas era fruto del trabajo de trescientos especialistas, la mayoría profesores en ejercicio, que habían trabajado durante tres años. La estructuración por ciclos, el establecimiento de «niveles básicos», la potenciación pedagógica de las materias instrumentales y la incorporación a los programas de nuevos contenidos (educación para la salud, para el medio ambiente, para la convivencia) eran las novedades principales que se introducían. *Un documento base* de indudable interés proporcionaba en aquella ocasión las directrices básicas de la reforma. Las razones para una renovación de los programas, las características generales de los programas renovados, las incidencias de los programas renovados en la organización escolar, textos y material didáctico y la participación del profesorado en la elaboración de los programas renovados eran sus principales epígrafes.

El 17 de enero de 1981 publicó el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto 69/81, fechado el 9 de enero, por el que se organizaba la educación general básica en *ciclo inicial* (cursos primero y segundo), *ciclo medio* (cursos tercero, cuarto y quinto) y *ciclo superior* (cursos sexto, séptimo y octavo). Es allí mismo donde se fijaban las enseñanzas mínimas del ciclo inicial. Esta disposición relacionada con la puesta en práctica del ciclo inicial se completó con las siguientes: una Orden Ministerial de 17 de enero de 1981 por la que se regulaban las enseñanzas de

educación preescolar y del ciclo inicial, regulación que se desarrolló en una Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 11 de febrero de 1981; la evaluación en el ciclo inicial se reguló por una resolución de 17 de noviembre de 1981 desarrollada, a su vez, por unas instrucciones de la Inspección General de Educación Básica de 10 de marzo de 1982. A partir, pues, del curso escolar 1981-82 quedaba implantado el ciclo inicial de la Educación General Básica, con sus programas renovados.

El 12 de febrero de 1982 se publicó en el Boletín Oficial del Estado el R. Decreto 710/1982 por el que se fijaban las enseñanzas mínimas del ciclo medio de la Educación General Básica, disposición ésta que fue desarrollada en la Orden Ministerial de 6 de mayo de aquel año; una resolución de la Dirección General de Educación Básica de 29 de septiembre de 1982, reguladora de la evaluación en el ciclo medio, culminaba la serie de disposiciones legales sobre el referido ciclo, que quedó implantado, con carácter generalizado, a partir del curso escolar 1982-83. El calendario de implantación de los programas renovados, en lo que se refiere al ciclo inicial y medio, se cumplió, en todas sus formalidades, de acuerdo con las previsiones iniciales.

Una suerte distinta ha correspondido, hasta el presente, al ciclo superior. Un R. Decreto de 12 de noviembre de 1982 publicado en el B.O.E. de 22 de noviembre regulaba las enseñanzas mínimas del ciclo superior. El 4 de diciembre de 1982 se publicaba la Orden Ministerial que desarrollaba el referido Decreto.

Finalmente, tras unos meses de cierta incertidumbre, un nuevo Real Decreto, de 16 de marzo de 1983, suspendía la aplicación de su precedente de 12 de noviembre. La aplicación de los programas renovados entra así en una nueva fase, provocada por el cambio de gobierno de finales de 1982, cuya terminación es, por el momento, una incógnita.

### *III. Examen crítico de la renovación de programas*

Una aportación crítica coherente debe incluir referencias tanto a los aspectos negativos como a los positivos de una cuestión. En el primero de los apartados, podríamos comenzar afirmando que acaso el mayor peso crítico negativo de los programas renovados ha estado, justamente, en la carencia de un sistema bien construido para fomentar, canalizar y utilizar la crítica de los mismos. A pesar de que en el denominado *documento base* de los programas renovados [24] se reclamaba, tras la publicación de su redacción provisional la colaboración, por medio de sugerencias e información, de profesores, padres y personas interesadas, a fin de contribuir a una efectiva mejora de los mismos, lo cierto es que no se establecieron unos cauces eficaces para hacer efectivas las aportaciones que pudieran haber surgido. Una institución de tanta entidad en la educación básica como lo es la Inspección no fue movilizadada como tal



para promover y dinamizar la crítica, iniciativa que, de haberse producido, hubiera proporcionado, según estimamos ahora, algunas aportaciones valiosas. Una vez publicados los programas, ya oficiales, para el ciclo inicial, y pendientes aún de su publicación definitiva los correspondientes a los ciclos medio y superior, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid organizó en 1981 unas *Jornadas para el estudio de los programas renovados de la Educación General Básica*, orientadas a realizar una crítica de los programas. Justo es decirlo, esta iniciativa tuvo, a nuestro entender, más valor en la intención que en las aportaciones realizadas, muchas de las cuales adolecen, con toda evidencia, de cierto tono de improvisación y gratuidad. Vamos a recoger, no obstante, algunas de ellas [25]. Se dijo en aquella ocasión que la fijación de objetivos mínimos obligatorios en los programas implica una posibilidad menor de adaptación a las circunstancias concretas de cada lugar, problema éste que, por su carácter orientador y flexible, quedaba mejor resuelto en los programas de 1970. Nos hallamos ante una observación discutible que, en cualquier caso, merecería un análisis en profundidad y una justificación que no aparece en la exposición de sus defensores.

Por otra parte, los ciclos, según Del Val, uno de los principales portavoces de la crítica a la que nos estamos refiriendo, tratan de responder a las secuencias de la evolución psicológica del niño según el esquema trazado por Piaget, siendo así que carecemos de datos contrastados científicamente que nos autoricen a definir con precisión los límites de dichas fases en la población infantil española [26].

Se dijo también en las jornadas de 1981 que no se había previsto en los programas un esquema operativo coherente para resolver el problema del retraso escolar, aunque se reconocía que el problema estaba correctamente planteado en sus principios. Tampoco se había previsto, según los críticos de entonces, una solución satisfactoria para los alumnos aventajados, ni se tenían garantías de que el sistema de evaluación insinuado resultara útil para ofrecer una visión homologada de los resultados del sistema escolar. Se afirmaba, por otra parte, que la estructuración, tanto horizontal como vertical, de los contenidos no se basaba, con el vigor necesario, en las exigencias de la ciencia y las características psicológicas de los sujetos a los que iban destinados.

Finalmente, se afirmaba, esta vez con toda razón a nuestro entender, que los programas habían sido escasamente difundidos, no se había sensibilizado suficientemente a los sectores afectados y había faltado una fase de experimentación y crítica contrastada y fiable.

Como fácilmente se aprecia, la mayoría de las observaciones críticas recogidas, por su generalidad y carencia de justificación, deben ser acogidas con reservas. Quede constancia de ellas, no obstante, como una muestra de los posibles límites de unos programas renovados, en cuya elaboración y puesta en práctica debe adoptarse el mayor cúmulo posible de precauciones.

Desde nuestra propia visión de las cosas, diríamos que los programas renovados han carecido, en su fase de aplicación, de una dotación pedagógica adecuada, en la que habría que incluir todos los elementos del sistema escolar. Por el momento, la puesta en práctica de los programas renovados no ha superado su fase formal y burocrática, sin que se haya aprovechado una ocasión tan señalada para llevar a cabo, en la medida de lo posible, un rearme pedagógico de la escuela, sin cuya efectiva introducción se pierde, acaso, la mayor parte de las posibilidades existentes en una revisión de los programas.

En la vertiente positiva de los hechos es justo destacar que la aparición de los programas renovados para la Educación General Básica se realiza en un contexto favorable por algunos matices que mencionaremos a continuación. En primer lugar, existe una amplia sensibilidad social propensa a acoger positivamente todo aquello que resulte beneficioso para la institución escolar; determinados esfuerzos, como el acercamiento al profesorado, la adquisición de nuevos textos y material, así como ciertos cambios en los hábitos de recoger información sobre la marcha de los escolares, son acogidas por los padres con interés, lo que, a nuestro entender, constituye un hecho relevante. Por otra parte, el profesorado de educación básica ha acometido la labor de aplicar unos nuevos programas después de una experiencia mucho más compleja y comprometida: la realizada a partir del año 1970, ocasión aquella en la que, con mayores dificultades que ahora, los maestros españoles se vieron lanzados a una arriesgada experiencia pedagógica, en la que apenas contaron con otra garantía que su sentido de la responsabilidad. La valiosa experiencia acumulada entonces constituye una referencia importante que es necesario saber potenciar. Determinados indicios, como una visible mejora en las instalaciones escolares y ciertos progresos en la dotación pedagógica de los centros, así como la tendencia comprobada a mejorar las condiciones de escolarización (disminución de la *ratio* alumno-profesor, y extensión de la escolarización en los grupos de edad inmediatamente anteriores y posteriores a la escolaridad obligatoria) nos inducen a afirmar que debe huirse de caer en catastrofismos fáciles. Por el contrario: si se acierta, con un esfuerzo que, por lo demás, se nos antoja asequible, a dinamizar mínimamente los factores más cercanos a la realidad escolar (padres, profesores y entorno social) creemos que la aplicación de los programas renovados para la educación general básica puede convertirse en una ocasión provechosa para la promoción cultural del pueblo español.

#### IV. *Un nuevo contexto para unos programas renovados*

Sea lo que fuera de las restantes circunstancias, lo cierto es que los nuevos programas para la Educación General Básica han aparecido en un contexto radicalmente distinto del que rodeó a sus precedentes inmediatos.

Desde el punto de vista jurídico, la Constitución española de 1978 ha marcado unos cauces nuevos que permiten amplísimas posibilidades a la participación de los elementos personales implicados en la marcha de la institución escolar, y, por tanto, en el desarrollo de los programas. Así, por ejemplo, en el artículo 23 de nuestro máximo código se afirma: «Los ciudadanos tienen derecho a participar en los asuntos públicos»; más adelante, en el artículo 129, la Constitución formula un mandato para que la ley establezca «las formas de la participación de los interesados en la seguridad social y en la actividad de los organismos públicos cuya función afecte directamente a la calidad de la vida o al bienestar general»; entre estos organismos, evidentemente, se encuentran las instituciones escolares. De una forma directa se hace alusión a la participación en los asuntos relacionados con la enseñanza en el artículo 27, uno de cuyos párrafos dice lo siguiente: «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados.»

Por su parte, la Ley Orgánica de 19 de junio de 1980, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, establece en su artículo 14: «Los centros, sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares.»

En el mismo texto legal, en su artículo 26, entre las competencias del Consejo de Dirección de los Centros Públicos, se establecen las de «informar la programación general de las actividades educativas del centro» así como la de «planificar y programar las actividades culturales y extraescolares del centro». A su vez, el artículo 27 del Estatuto de Centros señala como competencia de los claustros «programar las actividades educativas de los centros».

El proyecto de Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que se presenta públicamente durante la redacción del presente trabajo, no introduce cambios sustanciales en el aspecto relacionado con la participación de los miembros de la comunidad escolar en los asuntos del centro, aunque profundiza en algunos.

El espigado de referencias legales que acabamos de aportar nos pone en condiciones de afirmar que la configuración efectiva de los programas de enseñanza, desde el punto de vista jurídico, no puede considerarse atribución exclusiva de los legisladores, y ni siquiera de los profesionales de la enseñanza. Por el contrario: la sociedad civil entera está comprometida en esta tarea y sólo se alcanzarán frutos de progreso allí donde esta participación acierte a ser fomentada, canalizada y hecha realidad. Una significación muy especial tienen las referencias a la participación de los padres en la programación de la enseñanza a nivel de centro, cuestión ésta en la que, a nuestro entender, no pueden admitirse

otros límites que los derivados de la libertad del profesor para emplear aquella metodología que considera más adecuada, además de las competencias atribuidas a la administración para realizar una programación general de la enseñanza. En todo lo demás, los padres tienen derecho a tomar parte activa [27].

Por su parte, los profesores han alcanzado una dimensión profesional cuyos elementos básicos podríamos considerar abarcados en los siguientes puntos [28]. En primer lugar, el profesional de la enseñanza responsable conoce que ha de abrir sus acciones al más amplio y variado espectro de colaboración con todos aquellos elementos personales que, como él, están implicados en un rendimiento óptimo del sistema escolar; por otra parte, el trabajo del maestro debe perseguir, como uno de los matices principales que lo justifican, el fomento de la creatividad en sus alumnos, entendida ésta como la actividad que persigue la aparición de nuevos valores [29]. Además, el profesional de la enseñanza se encuentra cada vez más implicado en la estimulación cultural del entorno, hasta el punto de que, en buena medida, la institución escolar va quedando como la única entre las existentes con posibilidades de influir con carácter general en la dinamización social hacia los valores culturales. La dimensión aludida plantea la exigencia al profesional de la enseñanza de incardinarse profundamente en el medio en que trabaja; del éxito alcanzado en esta pretensión depende el que alcance en su actuación más estrictamente profesional. Por lo demás, el maestro, hoy más que nunca, necesita dotarse de una fe ilimitada en las posibilidades existentes en el niño, la cual, en el terreno de la práctica, le conducirá a alcanzar un trato de cariño y respeto incompatible con cualquier tipo de autoritarismo gratuito. Por último, el profesional de la enseñanza, precisamente por ser conocedor de las riquezas y limitaciones que conlleva la posesión de la cultura, a cuyo servicio se halla su trabajo, debe revestir sus actuaciones de un espíritu democrático y tolerante, que, por lo demás, viene exigiendo en el *status* jurídico de su profesión.

Una última referencia precisamos para aludir a uno de los aspectos más citados recientemente: la calidad de la enseñanza. En efecto: se afirma sin cesar que los centros docentes deben aspirar a impartir lo que, de forma generalmente imprecisa, se denomina una enseñanza o educación de *calidad*. La idea que subyace casi siempre tras el empleo de este término se relaciona con la superación de una etapa en la que se consideran satisfechas determinadas exigencias de las demandas sociales de bienes educativos (cantidad), tras la cual se espera un mejor rendimiento del sistema. La verdad, empero, es que son escasas las referencias a los ingredientes que deberían constituir lo que se considera una enseñanza valiosa por su calidad. El profesor Jung, de la Universidad Técnica de Berlín [30], se ha referido a un repertorio de condiciones para que se pueda hablar de enseñanza de calidad que consideramos interesante mencionar. Según él, una enseñanza de calidad debería caracterizarse por los siguientes rasgos: 1) Debe conceder una importancia creciente a la creatividad y al fomento de la capacidad de investigar. 2) Debe fomentar

el ejercicio permanente de la capacidad crítica de los escolares. 3) Debe preparar para participar de forma activa en la organización de la sociedad, en sus aspectos cívico, económico y laboral. 4) Debe plantearse como un desafío permanente la necesidad de «enseñar a aprender». 5) Debe proporcionar una visión global, sistemática y relacionada de los conocimientos. 6) Debe plantearse críticamente las posibilidades, límites y riesgos de la aplicación de la tecnología educativa en el futuro. 7) Debe preocuparse por aprovechar las posibilidades directas de educación, a través del fomento de viajes, contactos personales y aprovechamiento de la experiencia personal del alumno. 8) En último término, una educación de calidad debe preparar a los sujetos para resolver conflictos, adaptarse a los cambios y para vivir en una sociedad superpoblada.

El análisis reproducido en las líneas precedentes, de ricas posibilidades de desarrollo, nos proporciona una referencia válida para concluir nuestras consideraciones en torno a la renovación de programas, cuyo comentario nos ocupa. En efecto: hemos emprendido el presente trabajo para hallarnos en condiciones de afirmar a su término que una renovación de los programas escolares como la que ahora se inicia es una excelente oportunidad para incrementar la valoración y la eficacia de la institución escolar. Para alcanzar este objetivo, es necesario implicar en el trabajo a todos los elementos personales comprometidos en la institución escolar; finalmente, unos objetivos coherentes en torno a la renovación de los programas no pueden entenderse sin una mejora de la calidad de la enseñanza impartida en los centros escolares. Hemos querido, finalmente, incluir en nuestras consideraciones la idea de que existe un contexto favorable en España que sólo espera, para lograr su máxima eficacia, una dinamización adecuada. Queremos decir, en resumen, como enuncia el título de nuestro trabajo, que una renovación de los programas escolares constituye un desafío que sobrepasa las posibilidades de lo que pueden ofrecer los profesionales de la educación: la sociedad entera está comprometida en él.

**Dirección del autor:** Luis Batanaz Palomares, c/ Profesor D. Eduardo Hernández Pacheco, 38, Córdoba. España.

#### NOTAS

- [1] GARCÍA HOZ, V. (1960) *Principios de pedagogía sistemática*, p. 345 (Madrid, Rialp).
- [2] ALFIERI, F. (1981) Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía* 84, diciembre 1981, pp. 25-26.
- [3] DEWEY, J. (1978) *Democracia y Educación*, p. 17 (Buenos Aires, Losada).
- [4] Cfr. GÓMEZ ANTÓN, F. (1974) *Educación e ineficacia* (Pamplona, Eunsa).
- [5] BEREDAY, G. Z. F. y OTROS (1960) *The Changing Soviet School* (Boston, Houghton Mifflin). El libro fue asimismo publicado en Inglaterra, India, Canadá, Africa del Sur y Australia.

- [6] COLEMAN, J. S. (1966) *Equality of Educational Opportunity Research* (Washington, U. S. Department of Health, Education and Welfare).
- [7] CHERKAOUI, M. (1978) Sur l'égalité des chances scolaires: a propos du *Rapport Coleman*, *Revue Française de Sociologie*, XIX, juin, pp. 237-260.
- [8] AIGNER, D. J. (1970) A comment on Problem in making inferences from the Coleman Report, *American Sociological Review*, 35, pp. 349-252, citado por CHERKAOUI.
- [9] ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada* (Barcelona, Barral). REIMER, E. (1981) *La escuela ha muerto* (Barcelona, Guadarrama). GOODMAN, D. (1976) *La desescolarización obligatoria* (Barcelona, Fontanella).
- [10] Véase sobre este particular SNYDERS, G. (1978) *Escuela, clase y lucha de clases* (Madrid, Comunicación) y PALACIOS, J. (1978) *La cuestión escolar* (Barcelona, Laia).
- [11] DÍEZ HOCHLEITNER (1983) Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía*, 99, marzo, pp. 34-38.
- [12] Véanse, sobre este tema: RUBIO LORENTE, F. (1974) *La política educativa en la España de los años 70* (Madrid, Moneda y Crédito). VARIOS (1975) *La enseñanza en España* (Madrid, Alberto Corazón); TUÑÓN DE LARA, M. (1980) *España bajo la dictadura franquista* (Barcelona, Labor).
- [13] FREINET, E. (1974) *Nacimiento de una pedagogía popular* (Barcelona, Laia).
- [14] PIAGET, J. (1972) *Où va l'éducation?* (París, Denoel-Gouthier).
- [15] FREIRE, P. (1976) *Pedagogía del oprimido* (Madrid, Siglo XXI).
- [16] MANACORDA, M. (1969) *Marx y la pedagogía moderna* (Barcelona, Oikos-Tau).
- [17] GRAMSCI, A. (1973) *La alternativa pedagógica* (Barcelona, Nova Terra).
- [18] SNYDERS, G. (1972) *Pedagogía progresista* (Madrid, Marova).
- [19] BARTOLOMEIS, F. DE (1978) *La escuela de jornada completa* (México, Siglo XXI).
- [20] TONUCCI, F. (1979) *La escuela como investigación* (Barcelona, Reforma de la Escuela).
- [21] SNYDERS, G. (1982) Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía*, 88, abril, p. 25.
- [22] LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T. (1982) Planes y programas escolares en la legislación española, *Bordón*, 242-243, marzo-junio, pp. 127-202.
- [23] DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (1977) Instrucciones sobre aplicación de las Orientaciones pedagógicas, *Vida Escolar*, 193-194, septiembre-octubre, y *Vida Escolar* (1978), 201, enero (ambos números son monográficos).
- [24] DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (1980) Programas renovados de la E.G.B. Documento Base. *Vida Escolar*, 206, marzo-abril, pp. 3-15.
- [25] MARTÍN, E. y MORENO, A. (1981) Evaluación crítica de los programas escolares, *Infancia y aprendizaje*, 14, pp. 137-138.
- [26] DELVAL, J. (1981) Programas escolares y desarrollo psicológico, *Infancia y aprendizaje*, 14, pp. 124-132.
- [27] EMBID IRUJO, A. (1983) *Las libertades en la enseñanza* (Madrid, Tecnos). Recoge un planteamiento general a las cuestiones aquí consideradas.
- [28] BATANAZ PALOMARES, L. (1981) Reflexiones sobre la profesión docente, serie de cuatro artículos aparecida en *Escuela Española*, Madrid, 4, 11, 18 y 25 junio.
- [29] CENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA (OCDE) (1983) Organización creativa del ámbito escolar (Madrid, Anaya). Contiene referencias actuales sobre el tema.

- [30] SARGA, E. (1982) La renovación de la E.G.B. en el contexto europeo, en la obra colectiva *El ciclo medio en la EGB* (Madrid, Santillana). Recoge la aportación del profesor JUNG.

**SUMARIO:** El presente trabajo recoge un conjunto de consideraciones relacionadas con la renovación de los programas escolares iniciada en España a partir del año 1981 y que actualmente se halla pendiente de culminación. Se arranca de la consideración de la institución escolar como un instrumento clave al servicio de la educación intelectual y de la conservación y recreación de la cultura, tarea ésta en la que desempeñan un papel relevante los programas escolares; se proporcionan noticias sobre los aspectos formales de los nuevos programas escolares españoles y se concluye postulando una amplia participación de todos los sectores implicados en la institución escolar.

**Descriptores:** Curriculum, School, Culture, Intelectual Development.