

RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN: PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Por RICARDO MARÍN IBÁÑEZ

Pedro Rosselló, desde la atalaya de la Oficina Internacional de Educación de la que era Subdirector, describía así la primera de las corrientes en alza de entre las que definían el panorama educativo contemporáneo: “Estamos en la era de las reformas escolares”. Movimiento que no parece anunciar su detención, antes bien se prevé que irá aumentando en profundidad y extensión. Y entre estas reformas, por supuesto, y casi siempre en primer lugar, figura la de los contenidos de la enseñanza.

Deseable o no, hay que contar con este dato y con esta previsión. El problema consiste no en discutir el hecho, ni siquiera en frenarlo, sino en intentar aprovecharse de su onda expansiva y convertir el cambio en un instrumento técnico de perfecta renovación.

Los fundamentos renovadores

Cuando intentamos que los contenidos de la enseñanza respondan a las exigencias de un mundo en cambio y contribuyan a preparar las nuevas generaciones para enfrentarse con gallardía a las situaciones inéditas que les esperan, debemos tener presente puntos de vista dispares con sus simultáneas exigencias, a veces contradictorias.

No hay educación posible ni contenidos de la enseñanza válidos, si no se ajustan a las capacidades y en algún modo a

los intereses del alumnado. Por muy valioso que sea un contenido si es inadecuado al sujeto resulta inválido, cuando no contraproducente. Y la primera norma de educación es no lesionar el sujeto sino procurar desplegar y potenciar sus originales capacidades. El movimiento paidológico de tan venerable tradición, ha venido reclamando que la variable fundamental de la educación sea el sujeto. Posiblemente las consecuencias de lo que de un modo rotundo y extremoso reclamaba Rousseau, no se hayan extraído hasta el siglo XX y en no pocos aspectos todavía están por adquirir carta de naturaleza en las aulas, postulados tan elementales como el de que todo esfuerzo educativo ha de ir en perfecto acorde con el nivel de madurez alcanzado por el sujeto.

Esfuerzos tales como el del sistema Witnetka que procuraba determinar con minuciosa precisión las edades mínima y óptima para la recepción de cada uno de los contenidos, están pidiendo todavía legiones de investigadores para que a la hora de concretar cada uno de los niveles de aprendizaje, tengamos una fundamentación firme experimental y apoyada en las capacidades psico-biológicas del educando. Es evidente que la Psicología experimental está realizando trabajos que nos permiten tener una visión más exacta del educando y la Psicología pedagógica ha iluminado zonas tradicionalmente descuidadas. Si recordamos la caudalosa corriente de las investigaciones en torno al aprendizaje y las aportaciones de figuras actuales tan conocidas como Skinner y Piaget, comprenderemos que el campo no está virgen, ni mucho menos. Las conclusiones cuando las hay, no son, por otra parte, unánimes y en ocasiones incluso contradictorias. Sin embargo, no todas las investigaciones con éxito han tenido oportunidad de hallar el eco debido en la realidad viva de los centros docentes.

Sería ingenuo, y aun utópico, pensar que desde el ángulo del sujeto se van a resolver todos los problemas que plantea lo que ya de una manera clásica se viene designando como "curriculum development". Pero, por supuesto, un frente de avance con el que siempre hay que contar, es esta profundi-

zación incesante de la naturaleza psicobiológica del educando y de una manera más concreta de las leyes y condiciones del aprendizaje.

El hombre no es un ente abstracto cuyo despliegue sea sólo una culminación de tendencias naturales dormidas o incoadas. La cultura no es únicamente despliegue espontáneo. Es positivo cultivo de valores. El medio y la cultura son estímulos, fundamentos y condiciones esenciales para determinar el perfil de un individuo o un grupo dentro del marco inmenso de posibilidades abstractas comprendidas en la condición humana. De algún modo la sentencia orteguiana "yo soy yo y mi circunstancia" tiene siempre una vigencia inesquivable. Importa situar al alumno ante los problemas con que se va a enfrentar, capacitarle para afrontarlos con seguridad y eficacia, pertrecharle de los conocimientos y técnicas de hábitos y actitudes, de valores y de la cosmovisión que le permitirá actuar como hombre en el mundo en que vive y mejor aún en el que ha de vivir. La sociedad plantea sus exigencias bien concretas que no pueden ser desdeñadas e impone condiciones al desarrollo de los nuevos currícula. El, cada vez más, complicado y fluvente panorama profesional, los conocimientos y las valoraciones en transformación constante, al menos parcial, los medios de comunicación de masas y la creciente comunicación internacional, que nos aboca a una civilización cósmica. Resumiendo esquemáticamente las nuevas tendencias que se perfilan desde el ángulo sociológico, habría que destacar el valor de las actitudes de apertura, reflexión y diálogo, la convivencia y la integración, como objetivos sociales de los currícula recientes a los que pretenden servir los contenidos de la enseñanza.

El factor, cuyo peso ha venido siendo entre nosotros prioritario, es el de la consideración de la ciencia, de la cultura, como un todo elaborado, sistematizado. La educación formal, y más concretamente el sistema oficial de enseñanza, es siempre el atajo para colocar a las nuevas generaciones a la altura de los tiempos. Resumir la cultura de siglos y conseguir que las nuevas promociones se muevan ágilmente en ese medio acumulado,

inteligente y pacientemente por múltiples generaciones es tarea difícil, pero un paso inevitable y un horizonte de estímulos para las programaciones.

Los contenidos de la enseñanza no pueden ignorar esta consideración de la ciencia con su estructura interna y en sus síntesis más o menos provisionales, pero siempre de un gran valor, para evitar reiterar el largo camino de la historia y para salvar el riesgo de perderse en la maraña sin fin de investigaciones cuyo valor no es de esperar que determine cada docente y aún menos cada discente. La cultura como un todo logrado, hasta cierto punto sistematizado en síntesis coherente, es el tercer pie del trípode que sostiene y fundamenta los contenidos de la enseñanza. De las nuevas condiciones de la ciencia actual, interesa destacar su vertiginoso avance. La producción bibliográfica mundial en la segunda mitad del siglo XX, ha logrado superar las cifras de cuanto se produjo a lo largo de cinco siglos. Se acabaron los enciclopedistas que de algún modo lo sabían todo. Posiblemente fuese Libnitz el último capaz de hacer avanzar todas las ciencias bajo su égida. Ya no hay modo de enseñarlo todo, ni aun reducido a la más concreta parcela del saber. Lo único que podemos pretender es colocar al sujeto en situación de aprendizaje permanente. De ahí que se insista en todas las latitudes, a la hora de seleccionar los contenidos, en los conocimientos instrumentales, en los lenguajes: nacional, extranjero y la matemática como lenguaje de la ciencia y en los nuevos conceptos, teorías y técnicas de trabajo. Son algunos de los rasgos que se descubren por doquier en cuanto una modificación del curriculum está en marcha.

Los papeles en el proceso de la renovación de contenidos

La renovación de contenidos viene impuesta por las más diversas instancias. Un nuevo planteamiento de todo el Sistema Educativo, suele acontecer tras grandes convulsiones político-sociales o sencillamente por una Ley General de Educa-

ción, que obliga a reestructurar toda, como es, en este momento, el caso de España. El Decreto de 22 de agosto de 1970, sobre el calendario de la reforma educativa establece que en el curso 1972-73 comenzará la Segunda Etapa de Educación General Básica, el Bachillerato Unificado y Polivalente y los Estudios Universitarios del Primer Ciclo. Eso obliga a una revisión de los Planes de Estudio y consecuentemente de los Programas, a todos esos niveles.

Las renovaciones pueden tener un acento muy diferente según se trate de sistemas escolares centralizados o descentralizados y aún estos últimos según que la iniciativa y responsabilidad de la reforma del Curriculum recaiga sobre las autoridades federales, regionales, locales y aun de las propias instituciones escolares. En el caso de Inglaterra los nuevos curriculum suelen tener su iniciativa y su sanción a nivel de los Consejos escolares, mientras que en los sistemas centralizados según el modelo español o francés, la máxima responsabilidad suele recaer en el Ministerio de Educación.

Es un principio casi universalmente aceptado que en la renovación de los contenidos de la enseñanza, deben de participar y ser oídos todos aquellos a quienes más directamente afecta el proceso educativo. El problema está en determinar el peso respectivo de cada uno de ellos. Es indudable que, de algún modo, todos deben tener oportunidad de dejar oír su voz, y es igualmente cierto que no todos pueden tener la misma capacidad decisoria. Interesa contar en la enseñanza superior con la opinión de un alumnado. La eficacia y hasta el interés profesional de determinados contenidos, conviene detectarlos a través del discente especialmente en los últimos cursos cuando la experiencia y madurez dá una especial calificación a sus juicios. Sin embargo, no puede entregarse la exclusiva, ni aun la máxima responsabilidad en la determinación de tales contenidos, a un alumnado que por principio no es experto en la materia. De otro modo dictaminaría, prioritariamente, sobre lo válido, e inválido, eficaz o ineficaz, quien todavía tiene que iniciarse o al menos seguir largo trecho, en

determinada vía del saber. Nadie pondrá en duda que algo tienen que decir los padres de los alumnos sobre la Educación Básica o el Bachillerato, y sin embargo, no parece correcto entregar a una Asociación de Padres de Familia, la determinación de lo que deba enseñarse, por ejemplo, en Matemáticas o en Ciencias Naturales. Cuando se trata de elaborar una materia o área de conocimientos, nadie mejor que el especialista está calificado, para seleccionar lo más válido en este momento y cuales son las directrices más innovadoras de una ciencia. El especialista suele tender, lógicamente, a ampliar el tiempo dedicado a su materia dentro del Plan de Estudios. En el momento de la reforma del curriculum, posiblemente el punto más delicado, es el de coordinar los deseos de todos los que ilusionados con el valor de su propia especialidad, quisieran que todos los alumnos logran el nivel de aprendizaje con frecuencia más deseable que factible. A la hora de programar suele haber una lucha sorda, pues todos pretenden que en cualquier reforma gane espacio el campo donde trabajan. Con frecuencia al terminar la programación, se escucha el lamento unánime de que los programas anteriores, recargados a veces hasta niveles antiformativos, han quedado más recargados todavía y han sido intereses, en principio, noblemente profesionales, pero limitados en su perspectiva, los que determinaron la configuración final del nuevo curriculum.

Aun en los sistemas más centralizados hay que tener en cuenta la participación del profesorado y especialistas de cada una de las disciplinas, así como la intervención de las Asociaciones profesionales, Padres de Familia, Alumnos en el caso de las enseñanzas universitarias e Instituciones más directamente afectadas. Los procedimientos son variados y los modelos múltiples, según los países y los niveles de enseñanza.

En España es frecuente que el trabajo inicial corresponda a los especialistas, quienes elaboran los documentos correspondientes. La coordinación y responsabilidad última corre a cargo del Ministerio de Educación. La consulta se efectúa sobre estos documentos previos. Recordemos a este respecto la

O. M. de 10 de enero de 1972 por la que se crea la Comisión Asesora del Bachillerato Unificado y Polivalente. Y de una manera menos formal, pero real, la consulta a los Inspectores, Profesores, Directores y Autoridades en Educación.

La aprobación final corresponde de nuevo al Ministerio y aun al Gobierno. A nivel universitario, la propuesta de la reforma de los Planes corresponde a las Facultades y aun a los Departamentos. En el curso escolar 72-73 la nueva estructura de las enseñanzas universitarias, obliga a una revisión profunda del curriculum. Por otra parte, la era de las reformas en la que estamos inscritos, aprovecha cualquier oportunidad para responder a la creciente especialización en el ámbito científico y a las nuevas investigaciones que dilatan y modifican el panorama de cada Ciencia.

Los contenidos de las disciplinas a nivel universitario, entre nosotros, son de la exclusiva responsabilidad de la Cátedra y en alguna ocasión del Departamento. Cada día más aparece la presión estudiantil intentando configurar los programas. Es frecuente en las Universidades americanas ofrecer aquello que corresponda exactamente a la demanda del alumnado y aun en ocasiones esperar a redactar el programa, de acuerdo con la cambiante carta de las preferencias estudiantiles, movidos casi siempre por una valoración y aun sobrevaloración de lo que se estima más actual, más eficiente. Y en ocasiones por lo que resulta, sencillamente, más fácil. El fenómeno está adquiriendo caracteres universales, en parte también por la creciente degradación de la disciplina y de la autoridad académica, sin recursos apenas para responder a las exigencias del alumnado justificadas o no. Sin embargo, esta presión, si no es desviada por motivos extrínsecos a los de una formación rigurosamente universitaria, cosa por otra parte fácil y frecuente, puede ser un estímulo y acicate de auténtica renovación, a la hora de programar los contenidos de la enseñanza.

Cualesquiera que sean las situaciones, tan plurales como los países o niveles de enseñanza, la tarea fundamental es la distribución adecuada de los papeles que cada cual debe des-

empeñar en ese delicado proceso, la de crear un clima estimulante, la de subordinar cualesquiera intereses al objetivo último, y por otra parte bien preciso, que debe proponerse el Plan de estudios, al servicio de una generación concreta, que ha de vivir en un mundo con un perfil difícil, móvil, arriesgado y que ha de superar los niveles precisos de una cultura a la que acabará configurando con su inevitable y esperada aportación.

Momentos principales del progreso de renovación

Todo cambio viene precedido por la insatisfacción de la situación presente. Y ésta a su vez porque de alguna manera se imagina otra superior, más lograda. La intensidad del anhelo de reforma tiene su primer resorte en la distancia que media entre lo ideal y lo real, entre lo anhelado y lo que la experiencia nos ofrece. Por ello es difícil detectar problemas en términos meramente fácticos. Sólo bajo el ideal de la democratización de la enseñanza podemos explicar el hecho de que hoy nos resulte escandaloso el que un pequeño tanto por ciento esté todavía sin escolarizar en la edad reclamada por la Educación General Básica. Y en el mundo donde el lenguaje escrito es condición primera de convivencia humana, nos parece intolerable que exista todavía la lacra del analfabetismo.

Lo grave es que no siempre están suficientemente delimitados los ideales educativos, ni por lo tanto es fácil establecer los problemas pedagógicos con los que hemos de enfrentarnos, ni los niveles de aprendizaje y los contenidos esenciales sin los cuales no es posible responder a las demandas que plantea la sociedad. La universalidad del hecho educativo, el que incida sobre toda la población, durante toda la vida y en todas las facetas de la personalidad, plantea graves problemas cuando hay que reformar un Plan de Estudios o hay que seleccionar las teorías o experiencias más adecuadas que deben figurar en determinado programa. Se habla reiteradamente de la crisis mundial de la Educación. De este diagnóstico, que tiene a

veces aire de cataclismo, no está por supuesto, ausente el problema de los contenidos de la enseñanza.

Con frecuencia el estímulo renovador nos viene de la comparación de nuestra situación educativa con la de otros países. Es evidente el riesgo, subrayado por los especialistas de la educación comparada, en que puede caer el "turismo pedagógico". Los rápidos viajes de estudio, las consultas fugaces, parciales y aún parcialistas, de un sistema o proyecto determinado, suscita un afán de mimetismo cuyo entusiasmo inicial suele ser tan grande como el espíritu acrítico con que se enfrenta. Recordemos el valor limitado de las estadísticas internacionales que con frecuencia miden hechos heterogéneos, el deslumbramiento de lo nuevo por lo nuevo, el riesgo de subordinar lo cualitativo a lo cuantitativo y el de dejarse impresionar más por fondos bibliográficos, costosos aparatos, e instalaciones suntuosas, que por el trabajo disciplinado, profundo y riguroso o por una metodología cuidadosa.

Con todo es evidente que, salvados estos riesgos, la pedagogía comparada da estímulos, datos y modelos de un valor inapreciable. De los Organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, o la Oficina de Educación Iberoamericana, posiblemente la máxima aportación en el campo de la educación consista en el incesante intercambio de experiencias y modelos, que son un estímulo vivo, inapreciable para la renovación de los contenidos. Renovación que a veces viene propuesta de una manera muy precisa por estas mismas organizaciones. Resulta ejemplar la campaña emprendida dentro del ámbito de la Historia para rectificar aquellos conceptos lesivos para otras naciones, que venían deslizándose injusta y equivocadamente, como condición para afianzar el espíritu nacional. Esto junto a la campaña para la comprensión internacional, han sido dos impactos claros, determinantes de la renovación de los contenidos, en el área de las ciencias sociales, suscitados por este estímulo supranacional.

Los países descentralizados tienden a crear disposiciones y mecanismos que de alguna manera uniformen los contenidos. Por ejemplo, las exigencias para el acceso en los establecimientos de educación universitaria en Inglaterra o los Estados Unidos, determinan en parte los contenidos de nivel medio. Sin embargo, en aquellos que tienen un más o menos rígido carácter nacional, se tiende a una progresiva flexibilización, para que los Centros puedan adaptar los contenidos a las exigencias locales, comarcales o regionales, a la vez que se concede un margen creciente de autonomía a los propios docentes.

Una tendencia muy interesante y de especial valor entre nosotros, porque ha sido recogida en los documentos oficiales sobre la Segunda Etapa de E. G. B., y del Bachillerato Unificado y Polivalente, es el nuevo enfoque en el planteamiento de los contenidos de la Educación. En líneas generales se pretende sustituir los cuestionarios que puntualizaban tal vez en exceso los contenidos de las disciplinas, por unas Bases de Programación en las cuales los Contenidos vengan inscritos en el panorama preciso de los Objetivos que los justifican, y seguido de una Metodología en la que cobra pleno sentido el propio contenido y cerrado todo por unas indicaciones en torno a la Evaluación, que tiene que ser la que permita hacer una revisión constante sobre los propios objetivos, contenido y metodología.

Por supuesto variarán radicalmente los contenidos según planteemos la educación como transmisión de valores adquiridos, como única vía para conservar la cultura adquirida y empapar de ella a las nuevas generaciones, o si la consideramos como un medio de transformación y superación de esa cultura y de la sociedad misma. No es lo mismo que pretendamos llevar al individuo a su plenitud personal, que destacar especialmente su inserción en la Sociedad, su servicio al bien común y su eficacia profesional. El enfoque de las materias cambia si subrayamos el valor de una formación general o si preferimos el cultivo de conocimientos y habilidades específicos.

Es diverso el panorama, según intentemos asimilar la cultura o formemos al sujeto para que investigue, reflexione, critique y avance por su cuenta. Difieren los contenidos de pretender una formación intelectual aséptica a buscar un compromiso con valores morales, sociales, religiosos.

Pero quizá más aún que esta consideración de las finalidades de la educación de modo general, compromete el trabajo de programación, el hecho de obligar a trazarse unos objetivos precisos que nos indiquen pormenorizadamente la conducta en que el alumno patentizará sus graduales adquisiciones y que nos servirán para medir con exactitud hasta qué punto alcanzamos las metas propuestas.

Se tiende a trazar los contenidos hoy, destacando únicamente las líneas cimeras y los puntos nodales. Y se busca la interrelación de los conocimientos. Mientras que en la 1.^a etapa de la Educación General Básica, la enseñanza es fundamentalmente globalizada y siempre con el objetivo fundamental de permitir el despliegue de los lenguajes verbal, matemático, plástico y dinámico; en la 2.^a etapa aparece una moderada diversificación por áreas. Este planteamiento sistemático se acentúa en el Bachillerato. Sin olvidar que también aquí las áreas, explícitamente formuladas en la Ley, tienen su propia consistencia a la hora de programar los contenidos. E incluso a nivel universitario el trabajo por Departamentos permite que la cultura no tenga sólo un aire caótico y desintegrador. Todos los saberes deben colaborar para responder y explicar coordinadamente los fenómenos con que nos enfrentamos en el campo natural o social.

El trabajo en equipo se impone para estar reajustando constantemente los contenidos al avance sin fin de las ciencias, para seleccionar los conocimientos más operantes y las experiencias más válidas. En definitiva, el sentido abierto, dinámico de los nuevos contenidos; la selección de vivo esencial en cada ciencia y su estrecha relación dentro del área y de las áreas de conocimiento son axiomas para la renovación de la Educación. Y esto sólo puede lograrse adecuadamente gracias

a una organización escolar en la que el equipo docente tenga un peso decisivo a la hora de desarrollar las bases de programación.

La evaluación de los contenidos

No se trata en este momento del problema de la evaluación del alumno, aunque por supuesto este punto de vista no es desdeñable. Contenidos ante los que fracase la totalidad del alumnado, por muy valiosos que sean no pueden programarse para ese nivel concreto. Pero lo que nos importa en este momento es la evaluación de ese contenido con respecto a las variables fundamentales de las que partíamos al comienzo de este trabajo: las exigencias por parte del sujeto, de la sociedad que le espera y de la cultura cuya herencia ha de recoger y superar. Esta tarea delicada tendrá que someterse a un verdadero proceso experimental. La existencia en los Institutos de Ciencias de la Educación de Centros pilotos y Centros experimentales, puede dar una oportunidad para que la evaluación de los contenidos se realice en condiciones bien precisas, donde cada variable de las que inciden en la validez de los contenidos pueda ser sometida a una auténtica comprobación experimental.

El ensayo previo y la experimentación controlada, son dos requisitos indispensables, que hay que utilizar al máximo, para conseguir institucionalizar la reforma constante de los contenidos de la educación, en un progreso perfectivo de la calidad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- BATTEL y SHANNON, y otros, *The new idea in education*. Harper y Row., 1968. Nueva York y Londres.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. *The management of innovation in education*. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, París, s/f.
- CONNELLY, F. Michael, Ed. *Curriculum Theory Network*. Monograph Supplement. Elements of Curriculum Development. The Ontario Institute for Studies in Education and University of Toronto, 1971.
- COOMBS, Philip H., *La crisis mundial de la educación*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, 1967.
- DOLL, Ronald C., *El mejoramiento del curriculum*. Toma de decisiones y proceso. Editorial "El Ateneo", Buenos Aires, 1968.
- DOTRENS, R., *Cómo mejorar los programas escolares*. Kapelusz, S. A., Buenos Aires, 1961.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, y disposiciones complementarias, MEC. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1972.
- ROSSELLÓ, Pedro, *La teoría de las corrientes educativas*. UNESCO, La Habana, 1960.
- TABA, Hilda, *Curriculum Development. Theory and Practice*. Harcourt, Brace & World, Inc. New York, 1962.
- THE NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION, *The Curriculum Retrospect., and Prospect*. The University of Chicago Press, Illinois, 1971.