

[Publicado como: GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003). La nueva ESO, entre el enciclopedismo y la segregación. En J. Durban (Coord.), *L'ensenyament de la Història i de la Geografia en Temps Difícils*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 58-64. ISBN: 84-95715-04-X].

## **LA NUEVA ESO, ENTRE EL ENCICLOPEDISMO Y LA SEGREGACIÓN**

Francisco F. García Pérez  
(Universidad de Sevilla. Grupo IRES, Fedicaria)

### **1. La necesidad de entender la actual contrarreforma en un marco más amplio y complejo**

Ante todo, para intentar comprender mejor la reciente avalancha de medidas de carácter contrarreformista que están afectando no sólo al currículum de Ciencias Sociales sino, en general, a todo el sistema educativo, conviene que recurramos a un marco más general que nos permita entender el proceso de evolución de la educación hacia un neoconservadurismo, que parece irse consolidando en nuestra sociedad. A ese respecto, habría que buscar las raíces profundas del fenómeno, sin conformarnos con la explicación -más sencilla y rápida- de la contraposición entre la actual contrarreforma y la inmediatamente anterior reforma -lo que no quiere decir que esta última interpretación no nos pueda valer para determinados hechos, sobre todo próximos-. Pero resulta más explicativo, para el conjunto del fenómeno y para su entendimiento en un tiempo largo, recurrir al análisis del desarrollo del sistema neoliberal en las últimas décadas, constatando cómo dicho desarrollo ha ido asentando determinados cambios educativos -de entre una cierta diversidad de innovaciones- y dejando de lado (expulsando del sistema) otros (Rozada, 2002). Y ello independientemente de que el currículum oficial de la LOGSE hubiera pretendido establecer un modelo educativo supuestamente innovador o progresista.

Desde este marco interpretativo, la asunción para la escuela, en los años de la transición política española, de la doble red pública/privada, con el consiguiente sostenimiento de casi toda la red privada con fondos públicos, ha impedido que la escuela pública llegue a tener el necesario carácter de universal y unificada, dando lugar, de hecho, a distintas vías que acaban encauzando diferentes posiciones económicas, sociales y culturales, y contribuyendo, en último término, a la segregación social, por más que el ordenamiento curricular contemplara la integración. En ese sentido, ha bastado con dejar que se pudiera lo público para que la segregación siga un proceso relativamente “natural”: cualquier padre o madre bienintencionado -empezando por los propios enseñantes en su función de padres-, que “quiere lo mejor para sus hijos”, termina llevándolos a colegios privados, a privados concertados o, en el mejor de los casos, a aquellos centros públicos que mantienen -eludiendo, en muchos casos, el cumplimiento total de la normativa vigente- cierta fama de centros serios, centros que, no por casualidad, suelen estar en zonas socialmente más acomodadas.

Teniendo en cuenta este contexto de evolución del sistema escolar en las últimas décadas, los recientes cambios en los contenidos curriculares hacia una línea más conservadora -concretamente en Ciencias Sociales la vuelta al enciclopedismo clásico y a la función claramente ideologizadora de las materias, sobre todo de la Historia- no son más que los cambios “coherentes” con la evolución de fondo del sistema educativo y de su función “socializadora”. En ese sentido, se puede decir que enciclopedismo y segregación se dan la mano, como, más en profundidad, se dan la mano el sistema neoliberal y la escuela “democrática de mercado”. La orientación enciclopédica y academicista del currículum de Ciencias Sociales (y sobre todo del de Historia) contribuye a la segregación social del alumnado, al resultar, de hecho, más asequible para aquellos alumnos de procedencia social acomodada -que han terminado por confluír en colegios o institutos de élite-, cuya cultura familiar no se haya tan alejada del mundo académico o que disponen en sus casas del apoyo necesario para acomodarse a esos requerimientos escolares (profesores particulares, padres que les ayudan a realizar las tareas, etc.), mientras que otros alumnos de extracción sociocultural más modesta (o con problemas o necesidades especiales) -arrinconados por la dinámica social en centros de escaso prestigio- fracasan estrepitosamente, al no poder incorporar una cultura que se halla muy distante de su contexto cotidiano. De esta forma la escuela sigue ejerciendo su clásica función “crediticia”, distribuyendo el capital cultural según la lógica social dominante. Y para encauzar explícitamente esas dinámicas se establecerán los correspondientes “itinerarios” para los distintos tipos de alumnos en la E.S.O., como se contempla en el proyecto de la denominada “*Ley de Calidad*”.

Lo terrible es que esta vuelta a un modelo de enseñanza enciclopédica se pretende amparar en la búsqueda de una calidad perdida, supuestamente, por causa de la implantación del currículum de la LOGSE. Por lo que se declara en el citado proyecto, no sabemos muy bien de qué calidad se habla, pero parece evidente que se trata de una calidad entendida con criterios de mercado y, por tanto, difícilmente aplicable a una realidad -cual es la educación- que, desde luego, no puede ser entendida como mero mercado.

La recuperación de esa calidad y, por tanto, de ese modelo clásico y elitista de educación ha de basarse fundamentalmente -cómo no- en el esfuerzo del alumno. La ley que se avecina pretende recuperar urgentemente esa “cultura del esfuerzo”, que garantizaría el aprendizaje. Se propugna, pues, una cultura del esfuerzo frente a una cultura del deseo y del gusto por el conocimiento (Delval, 2002), con profundas raíces en las pedagogías progresistas. Es más, esa cultura del esfuerzo parece basarse en una “cultura de la culpa” (Martínez Rodríguez, 2002; Gimeno, 2002), pues se culpabiliza fundamentalmente a los alumnos y a sus familias del deterioro de la situación de la educación. Y es que, realmente, no se han analizado a fondo las causas de ese deterioro (por ejemplo, la falta de financiación, las carencias en la formación del profesorado), sino que, en una mescolanza simplificadora -pero eficaz, en último término, ante la opinión pública-, las razones profundas de carácter sociológico quedan camufladas bajo las más visibles responsabilidades atribuidas al ordenamiento curricular de la reforma. Una estrategia basada -como más arriba se ha esbozado- en dejar, y provocar, que la situación se deteriore para hacer aparecer las nuevas medidas como panacea, sobre todo ante el profesorado (Viñao, 2002).

Ese entendimiento de la calidad y ese entendimiento del conocimiento vinculado al esfuerzo desembocan necesariamente en un entendimiento de la evaluación como pruebas selectivas y clasificatorias. Con lo que volvemos a percibir de nuevo la estrecha vinculación

entre concepción enciclopédica del currículum y segregación social, amparada ésta en el principio del “esfuerzo individual” y en una supuesta mejor “atención a las necesidades individuales” para “integrar mejor” a todos los alumnos (*sic*). Pero este modelo educativo lo que hace, en último término, es seleccionar, clasificar y estratificar al alumnado, según la lógica neoconservadora de una educación elitista (Manifiesto de Jabalquinto, 2001).

En todo este proceso, al profesorado se le está intentando ganar con el recurso al “prestigio” perdido. Se pretende “devolver la autoridad” a los profesores -que quede claro quién manda en los centros- para así hacerles recuperar su prestigio. Pero es evidente que el prestigio lo tenemos que recuperar los profesores y profesoras de otra manera muy distinta, si bien es verdad que la administración tendría, a ese respecto, una importante responsabilidad, pero, desde luego, en otra línea.

En definitiva, hay muchas falacias en todo este proceso de supuesta mejora de la educación: saber enciclopédico no equivale a conocimiento; exámenes selectivos no significan calidad; ir segregando en la educación obligatoria a los estudiantes no sirve realmente para “ofrecerles oportunidades adecuadas” a todos; volver a preservar grupos (y centros) de “buenos” estudiantes no implica que la mayoría del profesorado vaya a dar clases a esos estudiantes, antes al contrario tendrá que seguir atendiendo a todos los demás, considerados como “malos” estudiantes; etc., etc.

## **2. Un ejemplo ilustrativo: los cambios recientes en el currículum andaluz de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia***

Para entender mejor lo que está pasando y bajar hasta hechos concretos relacionados con el currículum del Área de Sociales, vamos a detenernos en un caso ilustrativo: la transformación sufrida por el currículum andaluz -como ha ocurrido también en las demás Comunidades Autónomas-.

La concepción de los contenidos en el currículum –hasta ahora vigente- del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la E.S.O. en Andalucía (*Decreto 106/1992, de 9 de junio*) ofrecía, en mi opinión, ciertas posibilidades para que los profesores y profesoras pudieran desarrollar sus proyectos educativos dentro de una concepción curricular abierta y flexible.

En efecto, en la estructuración de cada uno de los doce “núcleos” de contenidos contemplados en dicho decreto, tras una breve introducción acerca de la relevancia educativa del núcleo, se reseñan los contenidos “*procedimentales*” y “*actitudinales*” que podrían trabajarse en relación con dicho núcleo y, posteriormente, se enumeran, en primer lugar, una serie de conceptos específicos que “*se consideran especialmente relevantes para la enseñanza*” [de ese núcleo de contenidos] (así, por ejemplo, en el *Núcleo 3: Los asentamientos humanos*, se recogen los conceptos de “*ciudad*”, “*proceso de urbanización*”, “*modo de vida urbano*”...), citándose, a continuación (y, por tanto, en otro nivel de jerarquía conceptual), lo que se denominan “*informaciones relativas a hechos y situaciones relevantes*” que se consideran útiles en relación con la enseñanza de ese núcleo (así, por ejemplo, “*la distribución del fenómeno urbano en el mundo*”, “*el impacto ambiental de las concentraciones urbanas, con ejemplos*”, “*la expansión urbana en Andalucía durante el siglo*

XX”, etc.). Considero que esta distinción entre “*conceptos específicos*” propiamente dichos e “*informaciones relativas a hechos y situaciones relevantes*” ayudaba -en el decreto ya caducado- a profundizar en la definición de propuestas didácticas, al definir un “campo de actuación” para la selección de unos contenidos con preferencia a otros. Dicho con palabras sencillas: se intentaba que el profesorado entendiera que no todo lo que se citaba como contenidos en el decreto era igualmente obligatorio, porque no todo era igualmente relevante.

Veamos otro ejemplo. En el *Núcleo 10: Las sociedades históricas*, la obligatoriedad de “nombrar” todos los casos de sociedades históricas que aparecían en el antiguo Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (1991) es reinterpretada en el currículum andaluz de la siguiente manera. Ante todo -destacando su mayor valor como contenidos conceptuales- se señalan como “*especialmente relevantes para la enseñanza*” tres conjuntos conceptuales:

a) los conceptos utilizados “*en la construcción histórica del pasado: formas históricas de organización del poder político, formas históricas de la estructura social, formas históricas de organización de las actividades económicas...*”, etc., etc.

b) en un nivel conceptual superior: conceptos de carácter integrador “*que son el resultado de la construcción, globalizada, de sociedades históricas: sociedades depredadoras, sociedades agrarias, sociedades de la antigüedad clásica...*”, etc. etc.;

c) por fin, en un último -y más importante- nivel, los conceptos relativos a “*la explicación de las sociedades históricas y de los acontecimientos de la vida colectiva en el pasado: la sociedad como resultante de la compleja interacción entre sus elementos*”.

El aprendizaje de estos tres conjuntos conceptuales generales -que, en definitiva, son los contenidos verdaderamente importantes- “*debe ir asociado*” se dice- “*a la utilización de una serie de informaciones relativas a hechos y situaciones del pasado*”. Y es aquí donde -ya en otro nivel de relevancia- “se nombran” todos aquellos contenidos que el Decreto de Mínimos obligaba a nombrar, no sin antes insistir en que se seleccionen de entre todas estas informaciones “*las más relevantes*” por pertenecer a “*la memoria colectiva de la sociedad española y andaluza*” y por poseer “*una especial potencialidad para poner en juego*” los conceptos antes citados. Y a continuación se ofrece el consabido listado trasladado desde el Decreto de Mínimos: “*Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones, Antigüedad clásica [...]. Sociedades medievales. Al-Andalus y los reinos cristianos en España [...]. Sociedades del Antiguo Régimen en la época moderna [...]. Alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna*”.

Las recientes disposiciones de la contrarreforma en materia curricular han obligado a modificar el espíritu y la estructura organizativa del Decreto andaluz, que, sin embargo, ha pretendido seguir sosteniendo lo insostenible: en el nuevo *Decreto 148/2002, de 14 de mayo*, por el que se modifica el anterior Decreto de 1992 y se establecen las “*nuevas enseñanzas para la E.S.O.*”, en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se ha mantenido lo que podríamos denominar la retórica progresista del antiguo decreto al presentar y describir los 11 bloques de contenidos -que no modifican radicalmente los antiguos 12 bloques del decreto anterior, sino que los complementan y reagrupan-. En la segunda parte del decreto, al realizar el reparto -más que secuenciación- por cursos de los nuevos contenidos obligatorios,

los redactores han hecho el esfuerzo formal por señalar en cada uno de los cuatro cursos de la E.S.O. qué contenidos de cada uno de los 11 bloques se proponen. Y es ahí donde se ve claramente que nada tiene que ver el antiguo espíritu de currículum abierto y flexible -que, como resto del pasado, informa la primera parte- con el abrumador reparto de “temas” que obligadamente constituye el “temario” de los cuatro cursos, en la segunda parte del documento.

Así, por ejemplo, según esa novísima normativa, del núcleo de “*Las sociedades históricas*”, en 11 hay que dar la Prehistoria y la Edad Antigua (con todo el lujo de detalle procedente de las disposiciones ministeriales), en 21 hay que dar la Edad Media, en 31 no hay que incorporar nada de ese núcleo de contenidos y en 41 hay que dar la Edad Moderna y la Edad Contemporánea; sin olvidar, por cierto, que en cada uno de los cursos, hay que abrir hueco, asimismo, a una considerable cantidad de contenidos de los otros 10 núcleos del currículum. Sobran los comentarios.

En todo caso, es justo reconocer el esfuerzo de los redactores del nuevo documento por intentar que no se pierda, en la literatura curricular, el espíritu del antiguo decreto, por ejemplo, incorporando gran cantidad de orientaciones, matizaciones y guiños al profesorado lector para que intente afrontar con racionalidad un conjunto de contenidos que resulta de todo punto irracional. Pero quizás ese esfuerzo resulte también inútil, pues el profesorado se seguirá guiando- como ya venía haciendo- por la organización de contenidos recogida en los libros de texto que dominan en el mercado... Y esos libros ya recogían, prácticamente, los mismo contenidos antes del decretazo del Ministerio. Bien sabido es, a ese respecto, que un acierto del marketing ministerial ha sido el haber sabido dar carta de naturaleza legal, en el momento oportuno, a lo que ya venía ocurriendo en gran parte en la realidad de la enseñanza.

### **3. Algunas reflexiones para afrontar el futuro**

Seguramente no tenemos ahora ni el tiempo ni las posibilidades de plantear a fondo alternativas de futuro; existen, por lo demás, interesantes aportaciones recientes que nos pueden ayudar no sólo a centrar el debate sobre la situación sino a definir y valorar posibles alternativas (véase, por ejemplo: VV.AA., 2002; Vilches, Gil y Valls, 2001; Gil y Vilches, 2002; así como otros documentos citados más arriba). Pero puede ser interesante tener en cuenta, al menos, algunas ideas generales que nos sirvan para enmarcar reflexiones y propuestas más concretas. Esbozo, simplemente, cuatro:

- a) Es necesaria otra conciencia social y otro debate social en relación a la educación. Lo que se tiene que basar en otra relación escuela-sociedad más interactiva. Esa nueva relación, en efecto, ha de apreciarse tanto en el debate sobre educación que debe estar presente en la sociedad -y no solamente en el interior del mundo escolar- como en otros aspectos, cual es, por ejemplo, un uso social más amplio y variado de los propios edificios escolares (Delval, 2002).
- b) Es necesaria una nueva valoración de lo público. Hay que recuperar el sentido de lo público, liberándolo del sambenito de trasnochado que los ejecutivos de la política neoliberal le suelen colgar con intención descalificadora. La sociedad tiene el derecho, y la obligación, de cuidar la educación de sus miembros como un precioso

bien común, que no puede caer en manos de intereses privados ni gestionarse con criterios meramente empresariales: no se puede hacer negocio con todo, no se puede hacer con la educación, no se puede hacer con la salud, no se puede hacer con los países pobres, no se puede hacer con la diversidad de especies de la biosfera....

c) Frente a los planteamientos curriculares “cerrados” que se pretenden imponer, parece evidente que el futuro inmediato demanda a nuestros alumnos más bien saber afrontar la incertidumbre (que es, a un tiempo, un riesgo y una oportunidad) (Morin, 2001). ¿Responde el nuevo currículum y el perfil del actual profesorado a este tipo de necesidades? ¿Cómo nos podemos preparar para ese reto?

d) Es necesario formar otro tipo de profesionales de la enseñanza. Es evidente que necesitamos otro tipo de profesor, que, además de estar formado en su área o en su materia de enseñanza, sea capaz de ser educador de las jóvenes generaciones del siglo XXI (no del siglo XIX). Y eso no se improvisa. Pero ¿qué se ha hecho a ese respecto desde la promulgación de la LOGSE? Quizás aquí esté la clave que más nos afecta como profesionales de la enseñanza. Y en este sentido todas las personas y las instituciones implicadas (Facultades de Educación, sindicatos, movimientos de renovación...) tendríamos que asumir nuestra responsabilidad y plantear alternativas, al tiempo que exigimos su correspondientes responsabilidades a una administración educativa que no ha abordado nunca con seriedad la formación de su profesorado para las nuevas realidades educativas.

## Referencias

*DECRETO 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.* B.O.J.A. n1 56 de 20 de junio de 1992, Anexo II.

*DECRETO 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.* B.O.J.A. nº 75 de 27 de junio de 2002.

DELVAL, J. (2002). Cómo hay que hacer una reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 86-90.

*DOCUMENTO DE BASES para una Ley de Calidad de La Educación.* M.E.C., 11 de Marzo de 2002. [Puede consultarse en la web del MEC (<http://www.mecd.es>) así como en *Aula de Innovación Educativa*, 111, 79-96].

GIL, D. y VILCHES, A. (2002). La “Ley de Calidad”, el Informe de la OCDE y la mejora de la enseñanza de las ciencias. En: <http://www.mundofree.com/davinci/articulo/gil.htm> [Puede consultarse también en *Investigación en la Escuela*, 46, 107-110].

GIMENO, J. (2002). ¿Una buena intención por un camino equivocado? *Cuadernos de Pedagogía*, 314, 65-70.

MANIFIESTO DE JABALQUINTO. Primero el debate, después la ley. En: <http://www.forojabalquinto.org/manifiesto.php> [Puede consultarse también en *Investigación en la Escuela*, 46, 105-106].

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2002). Ley de Calidad. Culpar sólo al alumnado del fracaso escolar y a sus familias. *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 79-85.

MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

*REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. B.O.E., Suplemento del n1 152, miércoles 26 de junio de 1991, págs. 35-77 [lo relativo al Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en págs. 41-46].

ROZADA, J.M<sup>a</sup>. (2002). Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6.

VILCHES, A.; GIL, D. y VALLS, R. (2001). ¿Es necesaria una contrarreforma educativa? En: <http://www.mundofree.com/davinci/articulo/manifest.htm> [Manifiesto recogido en diversas publicaciones].

VIÑAO, A. (2002). Reválida y controles. *Cuadernos de Pedagogía*, 314, 58-64.

VV.AA. (2002). En contra de la contrarreforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 77-82.