

La reforma de las Enseñanzas Medias

Al finalizar este curso 1983-84, son varios los proyectos de reforma de las Enseñanzas Medias que se están experimentando en las distintas Autonomías. La Dirección General de Enseñanzas Medias del MEC publicó un Libro Verde, en julio de 1983, explicitando el marco de uno de estos proyectos que se desarrollaría inicialmente en 30 Centros, y que se irá extendiendo a otros hasta su generalización. Esta Reforma del MEC que está en marcha se ha propuesto como un modelo modificable en cursos sucesivos, con decisiones a partir de los datos que se vayan recogiendo en la experimentación; y este modelo de Sistema Educativo para las Enseñanzas Medias está configurado por una serie de hipótesis de trabajo con distinto peso específico.

ENRIQUE SOLER VAZQUEZ

Principios básicos de la reforma

A nuestro juicio, las hipótesis que se presentan con más fuerza, más innovadoras, como principios básicos de la Reforma, y cuya modificación supondría una variación sustancial en el modelo que se propone, son las siguientes:

1. La Reforma como proceso

El Libro Verde no propone un plan de estudios acabado, sino una hipótesis de trabajo. La idea es corregirla y mejorarla a base de los datos que se vayan recogiendo en su puesta en práctica, y así establecer un proceso gradual de reforma siguiendo un planteamiento de investigación - experimentación, seguimiento y control hasta llegar a su posible generalización. Esto supone, por un lado, la coexistencia de las enseñanzas actuales con las reformadas, y por otro la posibilidad de experimentaciones distintas siempre que se atengan a las hipótesis, que hemos llamado fuertes, o principios de la Reforma.

2. Escolarización obligatoria

Se pretende ampliar la escolarización obligatoria hasta los 16 años, unificando la FPI y BUP en un tronco común de dos años como primer ciclo de las Enseñanzas Medias. Al término de este pe-

riodo, o sea a los 16 años, los alumnos deben optar entre la continuación de estudios que le lleven, o bien a un Bachillerato previo al ingreso en la Universidad o a una Formación Profesional por un lado, y la incorporación al trabajo por otro. La organización de este tronco común de los 14 a los 16 años pretende tener una flexibilidad suficiente para responder a estas tres posibles salidas.

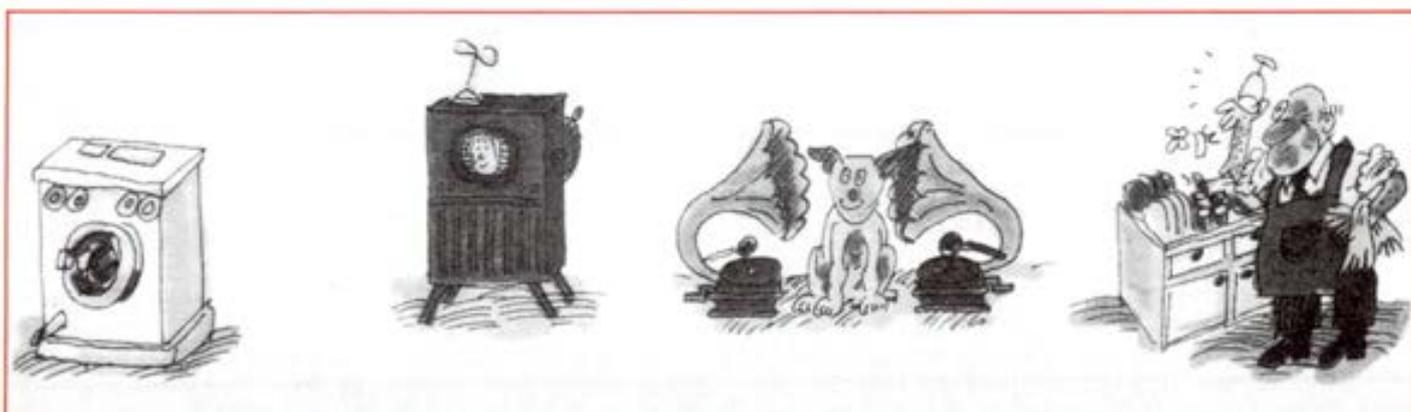
3. Protagonismo del profesorado

La Reforma se concibe como un proceso participativo en el que el profesorado ha de ser el agente del cambio; sin su participación convencida y decidida, la Reforma no llegará a buen término. Es el profesor el que debe orientar y catalizar el proceso educativo, hacer su crítica e ir introduciendo los factores correctores oportunos, en contacto permanente con el Equipo de Apoyo y la Administración.

Se ha iniciado ya un plan de reciclaje del profesorado que contempla tanto la renovación didáctica como la actualización científica.

4. Programación por capacidades

Se opta claramente por una programación basada en las capacidades a conseguir por los alumnos, pasando a segundo plano los contenidos de las distintas asignaturas; la selección de contenidos se hará en función de su viabilidad para instrumentar la adquisición de unas capacidades.





Estas capacidades se concretan en los 10 objetivos comunes enumerados en el Libro Verde:

- I Expresión oral y escrita
- II Comprensión
- III Utilización crítica en la información
- IV Creatividad
- V Razonamiento lógico
- VI Visión integradora de las áreas del saber
- VII Aptitudes y habilidades técnicas
- VIII Actitud crítica
- IX Hábito racional de trabajo
- X Trabajo en equipo

Se podrá discutir si estas 10 capacidades básicas son las adecuadas para este nivel educativo; se podrán modificar, ampliar o eliminar; pero no se podrá ignorar este eje fundamental de la programación por capacidades, sin modificar sustancialmente el modelo de Reforma que se ha iniciado el curso 83-84.

De aquí se debe deducir que en el Plan de Estudios deben figurar todas, y sólo, aquellas asignaturas que favorezcan la adquisición de las capacidades que se propongan; si alguna asignatura no ayuda especialmente a su adquisición, debería eliminarse, por muy tradicional que fuese. Y cada asignatura debería tener un peso específico de tiempo e importancia directamente proporcional a su potencia en provocar la adquisición de las capacidades propuestas.

Este tipo de programación exige que se realice un análisis lógico, desde la perspectiva de las distintas asignaturas, de aquellas 10 grandes capacidades, apareciendo así otras capacidades parciales, o aspectos de las capacidades generales, que serán los Objetivos Generales de cada asignatura.

Y, siguiendo el mismo proceso, deberán analizarse estos Objetivos Generales, capacidades parciales o aspectos de las capacidades generales, asignándoles una serie de contenidos (es la primera vez que aparecen los contenidos), resultando así un repertorio de Objetivos Operativos, que deberán conservar su enfoque de capacidades; es decir, su verbo de acción será la expresión de una minicapacidad que se realizará sobre una zona de la realidad muy concreta, un contenido concreto, principio, ley, fórmula, etc., de la materia que se trate.

5. Objetivos «comunes», «generales» y «operativos»

Este análisis que nos va a llevar desde las capacidades (Objetivos Comunes a todas las materias), a sus aspectos parciales (Objetivos Generales de cada materia), para llegar a las minicapacidades (Objetivos Operativos), habrá que realizarlo simultáneamente sobre la acción, para que vayan apareciendo acciones más sencillas, y sobre la realidad en la que se ejecuta dicha acción, para ir acotándola en parcelas más concretas. Así, los Objetivos Comunes reflejarán acciones amplias sobre realidades muy distintas, y el último escalón de los Objetivos Operativos, consistirá en acciones muy sencillas sobre realidades también muy concretas.

Así resultará una programación piramidal con la que nos proponemos, a partir del manejo de unos contenidos, ir alcanzando una serie de minicapacidades, con la hipótesis de que de la suma de la adquisición de estas minicapacidades, resultará una capacidad que será mayor que la suma algebraica de ellas.

Si no se hace este estudio previo seriamente, hay peligro de caer por un lado en un activismo vacío, y por otro en un memorismo efímero.

Y esto hay que tenerlo muy claro; las capacidades finales no se pueden adquirir directamente (y por tanto tampoco se podrán evaluar directamente) sino a través de un entramado lo más elaborado posible; y, segundo, los contenidos son sólo la materia que nos va a permitir la adquisición de unas capacidades, y el éxito estará en hacer una selección de contenidos, de entre todos los que figuran en los cuestionarios de cada asignatura, que sean los más directos, los más ricos, los más adecuados para alcanzar las capacidades propuestas.

Si es difícil plantear dogmáticamente y a priori cuáles son las capacidades básicas de cada nivel educativo, mucho más es llegar a la formulación de los aspectos en que cada asignatura se hace responsable, y más aún, llegar a una selección de contenidos única. Por eso, la Reforma se plantea en plan experimental para poder ir depurando el análisis de capacidades desde cada asignatura, y su selección de contenidos. Se prevé que será difícil llegar a una selección única, y probablemente habrá que admitir finalmente varias alternativas.

6. Metodología activa

El «aprender haciendo» de Dewey, el contacto directo del alumno con la realidad física y social es también uno de los fundamentos básicos de la Reforma, y se presenta como un camino racional para ir consiguiendo los objetivos operativos que llevan a la consecución de los objetivos de asignatura, y en definitiva, a los objetivos comunes.

Análisis crítico del proyecto

En principio, tenemos que dar a la experiencia un balance muy positivo. Los principios de la Reforma que hemos calificado de fuertes están dando sus frutos. El hecho de presentarlo como un proceso abierto protagonizado por los mismos profesores que la ponen en práctica ha atraído a grupos de enseñantes interesados en poner en juego toda su creatividad dinamizando así a grupos educativos. Y desde el punto de vista de los alumnos, la programación por capacidades y la metodología activa, los ha rescatado para un quehacer escolar estimulante y casi desconocido para ellos; ni una ni otra son nuevas en la panorámica de

los sistemas educativos a nivel mundial. La programación por capacidades es un reto, pero, si se consigue superarlo, eliminará definitivamente lo efímero de la adquisición de conocimientos de los sistemas más tradicionales. En cuanto a la metodología activa sintoniza perfectamente con la evolución psicológica en que se encuentran los alumnos de estas edades.

Estos principios de la Reforma nos parecen tan positivos e importantes para mantener el modelo en experimentación, que nuestras críticas se dirigirán precisamente contra aquellos aspectos que contradicen, o al menos no fluyen de alguno de estos principios básicos.

a) Escolaridad obligatoria:

Para mantener el principio de proceso abierto, la obligatoriedad debe ser flexible.

Al final del primer curso tenemos que contabilizar alumnos de los cursos experimentales que por una razón o por otra han abandonado los estudios. Esta realidad nos lleva a matizar la escolaridad obligatoria como una oferta obligada por parte de la Administración para todos cuantos deseen cursarlo, pero nunca como una imposición a los alumnos.

La segunda conclusión es que una planificación coherente exige una preparación por parte de los alumnos también coherente; el ignorarlo es perjudicial para los mismos alumnos con preparación insuficiente y para el resto de sus compañeros. Para solucionarlo, sólo se intuyen dos opciones: o se clasifica a los alumnos en grupos de distinto ritmo de aprendizaje, con lo que incidimos y aun agravamos la situación actual de las dos vías, o no se permite pasar a un ciclo superior sin que se hayan alcanzado los objetivos del ciclo anterior, ofreciendo a los que lo necesiten, y en el mismo momento que lo necesiten, todas las actividades y tratamientos de remedio oportunos, poniendo a disposición del alumno y profesores las condiciones necesarias para ofrecer unas técnicas de recuperación en grupo, individualizadas o socializadas, posponiendo la segregación de los grupos normales para casos extremos. Nosotros nos inclinamos por esta segunda opción.

Una tercera conclusión nos lleva a tener que reconocer que el planteamiento de la Reforma no es la panacea que solucione todos los problemas del rechazo y el fracaso escolar. La escolaridad obligatoria hasta los 16 años implica la oferta de vías paralelas de cursos ocupacionales para aquellos alumnos que, por razones personales o históricas, y mientras no se puedan suprimir estas razones en origen, deciden abandonar los estudios formales.

b) Capacidades:

Aunque estamos plenamente de acuerdo con la programación por capacidades, más adecuada para este nivel educativo, lo que nos parece inadecuado es su temporalización. Creemos que un buen tanto por ciento de las capacidades programadas para este ciclo llegan demasiado tarde; podríamos citar varias como observar, medir, clasificar que en otros currícula figuran en la programación correspondiente a los 12 años y aun antes. Un alumno debe llegar a los 14 años con muchas de estas capacidades adquiridas ya para poder enfrentarse en este nivel con capacidades más complejas. En este sentido nos parecen muy positivos los pasos que se están dando para estructurar el ciclo de 11-16 años.

c) Metodología activa:

En muchos casos la enseñanza activa queda en puro nombre ante la realidad de un aula con 40 alumnos. Somos conscientes de que el imperativo del número de alumnos no es una variable pe-

dagógica sino económica; pero quizás haya que plantearse este problema al menos en algunas áreas eminentemente prácticas si la enseñanza activa ha de ir más allá de una declaración de principios.

A esto se añade el problema de las instalaciones. Todas las clases del área experimental y muchas del área tecnológica se imparten en laboratorios y talleres; en la actualidad, con uno o dos grupos por Centro no existen problemas insalvables, pero se deben prever soluciones para cuando el plan se generalice a todas las áreas del centro. Es verdad que este nivel de enseñanzas no exige laboratorios y talleres muy sofisticados, pero sí un mínimo de estructura y material.

En todo caso nos parece poco razonable, y por tanto irrealizable, el defender un tipo único de metodología activa a ultranza; nos parece más adecuado el intentar desequilibrar las técnicas didácticas al uso, disminuyendo la transmisión y potenciando el aprendizaje activo en su más amplia gama que va desde una comprobación personal de resultados hasta un aprender descubriendo independiente, pasado por las diversas modalidades de descubriendo por sistemas, programada, individualizada, etc., en las que el protagonismo se lo reparten profesores y alumnos en un tanto por ciento variable.

d) Profesorado:

Si la afirmación que la mentalización del profesorado es pieza clave en el proceso de la Reforma, se debe evitar el dirigismo excesivo en la organización del reciclaje que lleve a encerrarse y contar exclusivamente con los ya «convencidos».

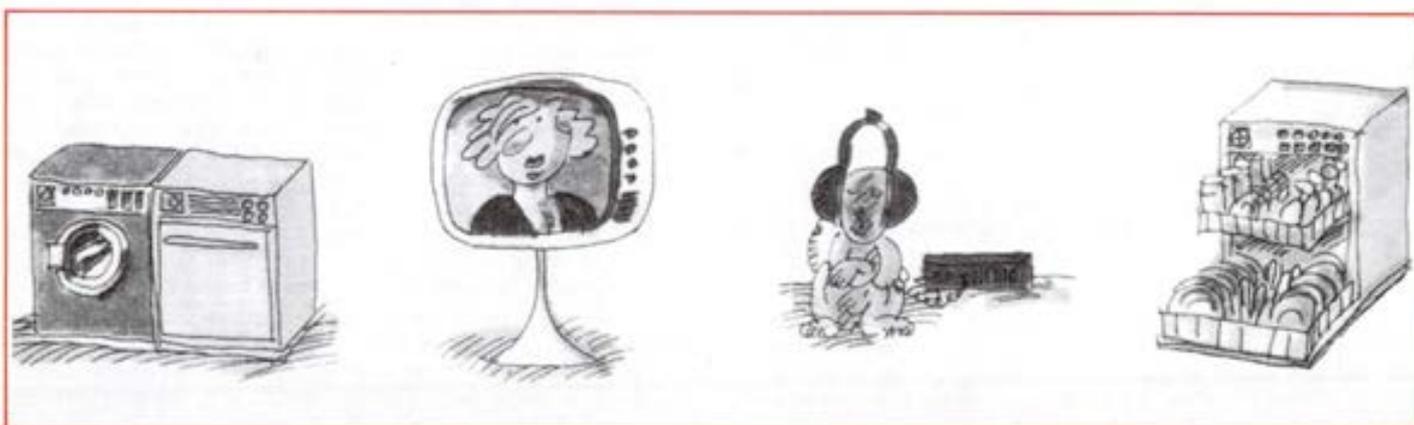
Es imprescindible también contar con un tiempo suficiente de preparación de las actividades docentes contabilizadas dentro de la jornada laboral del profesorado que se dedique a la Reforma, si se quiere evitar un fraude a los alumnos; son muchas las horas reales semanales de trabajo personal y de equipo las necesarias para intervenir eficazmente en un plan experimental.

Por último conviene aclarar las situaciones del personal que va impartir este ciclo para responder a las reticencias que ya se apuntan desde algunos grupos y cuerpos.

e) Evaluación:

Las normas legales de evaluación aparecidas en la Resolución del 3 de abril se nos antojan excesivamente de «gabinete», contradiciendo así principios fundamentales como la «Reforma como proceso» y el «protagonismo del profesorado».

En una primera lectura surgen los siguientes comentarios. No es cuestionable que la Reforma esté basada en una programación por capacidades, y que son éstas por tanto, formuladas en los 10 Objetivos Comunes, lo que se debe evaluar, y no los contenidos que de una manera aleatoria se emplean en las distintas materias para alcanzarlos. Para evaluar los 10 Objetivos Comunes, directamente, habría que hacerlo a través de la observación directa de los alumnos, o a través de algún otro instrumento objetivo de evaluación, que desconocemos y que alguien tendría que enseñarnos; en el caso de que se pudiera confeccionar una batería de Tests, se podía infor-





matizar y encargar de ello al Dpto. Psicotécnico de cada Centro. Si el único instrumento disponible es la observación, también habría que decidir si se hace por medio de una observación estructurada, tipo «categorías de Flanders», que también desconocemos, o a través de una observación espontánea, con todo el componente subjetivo que esto implica, y que mucho nos tememos que con el tiempo se reducirá a la práctica devaluada de la evaluación actual de actitudes.

Debemos insistir en que todo proceso de aprendizaje supone una secuencia de situaciones de aprendizaje por las que va pasando el alumno, hasta que se supone que ha llegado al final y se le somete a un control, a una situación de evaluación, que se reduce a una de las posibles situaciones de aprendizaje, para que él pueda aplicar la capacidad aprendida, y así demostrar su adquisición. El objetivo a evaluar tiene siempre un componente de generalidad, y la situación en que le podemos poner para que demuestre su adquisición tendrá siempre un componente de particularidad. Es decir, un objetivo será, por ejemplo, que el alumno sea capaz de observar una planta, y la situación de evaluación será colocarle delante de un geranio para que describa sus observaciones. De su capacidad de observar un geranio, se puede concluir su capacidad para observar cualquier planta; pero de su capacidad para observar un geranio no podemos concluir su capacidad para observar además un mineral, un animal, un proceso científico, un proceso técnico, un proceso social, etc.

En resumen, la situación de evaluación siempre será particular y concreta, y de ahí que se podrá generalizar con riesgos sólo la adquisición de una minicapacidad, de un aspecto de una capacidad pero nunca de una capacidad real, aunque sea tan simple como la de observar, y mucho menos la de expresarse, comprender, utilizar de forma crítica las fuentes de información, etc.

Además no entendemos por qué se acepta en la citada Resolución el no poder evaluar directamente la capacidad de «Tener una visión integradora de las distintas áreas del saber» y sí en cambio el «Tener una actitud crítica y no dogmática ante la realidad».

Desde otro punto de vista, si cada profesor evalúa a cada uno de los 40 alumnos del aula en los 10 Objetivos Comunes, el tutor del grupo tendrá que manejar unos 4.000 guarismos, sumarlos, calcular medias ponderadas y posiblemente añadirlos a las calificaciones que se obtengan de alguna otra prueba más o menos objetiva que se pueda proponer a los alumnos; aquí habría que citar aquel adagio latino que nos recuerda que «nihil violentum durabile».

Y, por fin, si alguien lograra formular una situación que nos permitiese evaluar directamente una de estas capacidades, teóricamente podríamos utilizarla como situación de aprendizaje para adquirirla directamente, y así profesores y alumnos nos evitaríamos largos y complicados procesos de aprendizaje. Sería todo un descubrimiento diáctico.

El tener que evaluar simultáneamente Objetivos Comunes y Objetivos de Área es una aceptación implícita de que la programación está mal hecha, de que los Objetivos de Área no tienen mucho que ver con los Comunes; y esto sí que puede ser grave, porque son los Objetivos de Área los que van a guiar a profesores y alumnos en

su tarea educativa diaria, son los peldaños que nos deben llevar a los Objetivos Comunes.

Sería más coherente hacer un esfuerzo serio de programación para que ninguna materia, ningún Objetivo de Área, ningún Objetivo Operativo estuviera desligado de alguno de los 10 Objetivos Comunes, y todo lo que se haga y se pretenda esté de alguna manera en función de ellos.

De esta manera, en la medida que se fueran adquiriendo los Objetivos de Área, podríamos concluir indirectamente que se iban adquiriendo aquellas 10 capacidades. Aún así, la tarea no es fácil, porque sigue estando en pie el reto de evaluar los aspectos de las capacidades que suponen los Objetivos de Área; pero a nuestro juicio sería un reto más asequible.

En cuanto al sistema de promoción y pase de curso, no es fácil justificar el traslado de la responsabilidad del equipo de profesores a los padres. El pase de curso puede basarse en dos criterios, o en el estado actual del alumno, o en las previsiones de su evolución; los profesores son los únicos que pueden emitir un juicio sobre la situación del alumno respecto al nivel de consecución de unos objetivos determinados, y nadie, ni profesores ni padres, puede avalar proféticamente la evolución futura del alumno. Una cosa es el compromiso de la Administración de tener escolarizado a un alumno hasta los 16 años, y otra los criterios de promoción y el nivel hasta donde pueda llegar cada uno.

f) Plan de Estudios:

Creemos que se debe evitar tanto la diversificación anárquica de planes de estudio sin posible convalidación de unos a otros, como una concepción demasiado rígida y monocolor. El decretar la necesidad de impartir unos determinados contenidos: Metal, Electricidad, Electrónica, Administrativo en una determinada área, contradice la programación por capacidades; la anarquía se debe corregir con otras soluciones para mantener el principio de que las capacidades son lo importante, que los contenidos pasan a segundo plano, y que es suficiente una parcela de la tecnología, por ejemplo, enfocada con los principios de esta Reforma para ayudar a conseguir las capacidades propuestas. Por otro lado el reto está más en que un profesor especialista abstraiga los aspectos formativos de su especialidad, que un profesor se vea obligado a recitar una gama más o menos amplia de contenidos, seleccionados previamente «a prueba de maestro». Dentro de un marco común, se debe mantener una diversificación de los Centros que puedan proporcionar una variedad de oferta a los alumnos. Cada Centro ofrecería un cuadro de enseñanza variada y así cada alumno podría elegir el Centro que mejor convenga a sus perspectivas de futuro, pero imponiendo un número máximo de materias; las actuales nos parecen excesivas.

A esto tenemos que añadir que una serie de capacidades no se pueden adquirir fácilmente dentro del aula y en una estructura académica formal, sino en el contexto de actividades deportivas, artísticas, literarias, etc. y que el alumno tenga la obligación de acreditar un número de horas a ellas. ■