

Programas renovados
para la EGB

¿UN CORSE PARA LA ESCUELA?



MONCHO NUÑEZ

**Objetivos concretísimos
y obligatorios**

¿Qué es lo imprescindible?

**La «poda» de los
anteriores programas**

**«Deja que nazcan flores
cada instante»**

La vida y la escuela

● Los nuevos programas para la Enseñanza General Básica pueden significar un paso atrás en la línea metodológica marcada por las orientaciones pedagógicas de 1970.

● La excesiva minuciosidad en la descripción de objetivos dota a los programas de una rigidez que, unida a su obligatoriedad, limitará la creatividad, la variedad y la riqueza de la escuela.

● No se pueden determinar con ese grado de detalle unos mismos objetivos para todos los niños de España.

● Simplemente cambiando en el enunciado de objetivos la palabra «conocer» por la de «descubrir» no se introducen los métodos activos en la escuela. Para descubrir hacen falta ilusión, oportunidad, libertad y tiempo.

HACE unos días asistimos a una reunión en Madrid en donde los principales responsables de la Enseñanza General Básica nos expusieron las razones que han llevado a la remodelación de programas de la EGB que se ha cristalizado y concretado para el Ciclo Inicial en el Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, junto con la Orden Ministerial del 15 de este mismo mes.

Sin perjuicio de que *Padres y Maestros* dedique en próximos números atención especial al tema, quiero expresar en estas páginas mi primera impresión ante estos programas renovados. Para el lector no asistente a la reunión aludida he de hacer constar que las ideas clave de la exposición de aquel día están en gran manera contenidas en el documento base publicado en el número 206 de *Vida Escolar* (pp. 3-15).

Tengo que manifestar, ante todo, mi identificación con los fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos, sociológicos y organizativos que se exponen en el documento citado, así como con muchas de las conclusiones plasmadas en las nuevas directrices: la estructuración en ciclos, el carácter no automático de la promoción, la necesidad de reciclaje y documentación de apoyo para el profesorado, y también mi satisfacción por el camino de participación que se inicia a partir de ahora en la elaboración de los programas. Pero al mismo tiempo no puedo por menos de exponer algunos temores que me asaltan al considerar el detalle del planteamiento y contenido de los programas, tanto en el Ciclo Inicial (¿Ya sin remedio?), como en los ciclos medio y superior.

Objetivos concretísimos y obligatorios

EN primer lugar, me llama la atención la preocupación, casi obsesiva, por concretar hasta límites insospechados los objetivos «imprescindibles» del aprendizaje de nuestros niños en la EGB. Se habla de que las orientaciones pedagógicas de 1970 eran demasiado generales, además de no vinculantes, y que esto había dado lugar a una variedad excesiva de niveles en los libros de texto de las distintas editoriales. A esta razón, entre otras, se achaca

el supuesto bajo nivel de los alumnos al terminar sus estudios de EGB, traducido en ese dato del 30% de niños que no obtienen el título de Graduado Escolar.

Entiendo que el análisis de las causas de este «fracaso» colectivo habrá sido profundo y discutido, centrándose en las razones que pueden explicar esa inadecuación entre los niveles alcanzados por los alumnos después de su escolarización y las tareas exigidas a la hora de su evaluación. Supongo que se habrán estudiado las causas que fundamentan la falta de motivación del alumnado por las materias del curriculum; también que se habrán analizado las demás dificultades estructurales, pedagógicas y sociológicas que entraña toda planificación general de la enseñanza en un país tan variopinto como el nuestro. Sin embargo, aunque el análisis haya sido realizado así, no puedo llegar a las mismas conclusiones. No sé cómo del simple formular la obligatoriedad de unos «niveles culturales mínimos» se pueda deducir inmediatamente un mayor éxito escolar. No se me explica por qué el alumno ahora va a aprender más (y muchísimo menos cómo va a educarse mejor). La respuesta al por qué suspende un alumno nunca puede estar en una declaración general de lo que es obligatorio que sepa. La adecuación de los niveles obligatorios a las capacidades de los alumnos no puede realizarse con tal grado de detalle para todos los niños del país.

¿Qué es lo imprescindible?

SE insiste, por otra parte, en la necesidad de distinguir entre objetivos imprescindibles y deseables, mientras me llueven las preguntas y las dudas: ¿Qué es realmente lo i-m-p-r-e-s-c-i-n-d-i-b-l-e? ¿Con qué criterios se determina? ¿Quién lo determina? ¿Es imprescindible para quién?

Hace unos años, en un congreso sobre Didáctica de las Ciencias en la EGB, se planteó una encuesta a los asistentes —unos cien profesores del área— en la que se les pedía la enumeración de las «cinco cosas de ciencias que necesariamente debe conocer un alumno al terminar la EGB». Con una clara ventaja aquel «Hit-Parade» fue ganado por el *Principio de Arquímedes*. La reflexión era inmediata y demasiado fácil: ¿Cuántos de entre los que allí estábamos habíamos necesitado en

nuestra vida, salvados los exámenes escolares, conocer el Principio de Arquímedes? ¿Qué significaba para nosotros «conocerlo»? ¿El niño de 13 años que repite correctamente lo de «Todo cuerpo sumergido en un fluido...», conoce mejor o peor aquel hecho científico que el niño de 6 que se dedica a hacer barquitos de plastilina y los coloca en el agua de la bañera? ¿Qué era, en fin, lo imprescindible?

Probablemente se me responderá que es sólo en el terreno de las técnicas instrumentales básicas (*back to basics*: lectura, escritura, aritmética), donde se habla de necesidad. Pero en los programas renovados el carácter de obligatoriedad y vinculación alcanza también a muchos otros objetivos de otras áreas.

La «poda» de los anteriores programas

TAMBIEN se nos ha dicho que los programas renovados surgen de una poda, después de una jerarquización y selección de contenidos, de los anteriores. En este aspecto, vistos los resultados, también ha de hacerse una reflexión. ¿Es que se trata simplemente de que en lugar de tenerse que aprender los nombres de todos los huesos del cuerpo ahora el alumno sólo tendrá que enumerar los nombres de la clavícula, costillas, esternón, húmero, fémur y rótula? (Objetivo 1.1.3 previsto para el área de ciencias en el Ciclo Medio). Así expuesto suena a algo como «rebajas de enero»: El mismo género, más asequible. En definitiva se trata de lo mismo de siempre: de recordar un nombre y señalar una parte del cuerpo, de preguntar al profesor y al libro (las autoridades) la respuesta y la solución, porque ellos tienen siempre el problema previsto y saben cuál es la salida correcta. Sigue siendo un programa muchas veces estático y convergente, que concibe la escuela como el lugar donde se almacenan los conocimientos y donde la clave del aprendizaje (?) está en el liderazgo y protagonismo del profesor (autocracia, dogmatismo, papel pasivo y acrítico del alumno). Todo lo que conduzca a reforzar la idea en el niño de que el profesor tiene la solución de todo («¿Está bien, señor?», «¿Da 23, verdad profe?») resta posibilidades al camino de la investigación personal y afianza posturas pasivas y acrílicas.

Quizás parezca tajante y gratuita esta conclusión, pero en muchos casos el contenido de los nuevos objetivos sigue ciertamente esa línea. Parece como si al redactarlos nos hubiéramos olvidado de que Piaget (¡tantas veces citado!) también decía que cada vez que le enseñamos al niño una cosa le estamos privando de la maravillosa experiencia de descubrirla. Y la descubrirá no cuando le redactemos el objetivo, otra vez convergente, de «Descubrir que...», sino cuando la actividad, el método, le permitan la libertad de encontrar muchas otras cosas más, que nunca habríamos previsto, llegar a metas que no habíamos imaginado. No se trata de decir lo que el niño tiene que descubrir, sino de sugerir la actividad, los medios y la metodología que le permitan llegar a descubrir algo.

Si ha habido «poda» de los programas anteriores ciertamente, creo que todavía nos hace falta otra tarea de jardinería: el injerto. Porque insisto en que el árbol patrón, las bases filosóficas, psicológicas y demás son absolutamente sanas, válidas y aceptables. Si se trata entonces de enunciar objetivos mínimos (¿imprescindible?), bastaría con formular unos pocos, quizás no más de treinta en cada área y ciclo, pero que en sí encerraran realmente la concepción de la educación que por otra parte declaramos profesar.

«Deja que nazcan flores cada instante»

La proliferación y concreción de objetivos ciertamente llevará a la uniformidad: ese nivel mínimo que se desea para toda la población infantil española. Todos nuestros niños sabrán de memoria el romance de Abenámar (Lenguaje 1.1.26), sin importar la escuela donde hayan estado, ni el libro que hubieran comprado, ni la personalidad de su maestro, ni sus propios deseos e ilusiones. Todos, al terminar la EGB, podrán (tendrán que) explicar que los electrones tienen la propiedad de intercambiarse de unos átomos a otros originando moléculas y cristales (ciencias 2.9.6), sin importar que a esa edad probablemente el niño no sea capaz de pensar en abstracciones como electrón, átomo o molécula.

No quiero entrar en la discusión individual de la oportunidad y adecuación de cada uno de los objetivos propuestos. Mi duda está ahora simplemente en el porqué de esos objetivos y no otros, en por qué esa obsesión por

la uniformidad en temas y materias tan opinables. ¿Es que ya hemos encontrado una verdad y necesitamos crear un dogma para repartir? La exhuberancia de tareas escolares, necesaria para el logro de tantos objetivos obligatorios, podrá llegar a ahogar el nacimiento de iniciativas y caminos diferentes. ¿Por qué no otras asignaturas, otros medios, otros métodos? ¿Por qué se pone de hecho ese límite a la creatividad e investigación didáctica? ¿Es que ya no es necesaria la búsqueda y la creación? ¿Es que se puede buscar el mejoramiento de la escuela fuera de las aulas? ¿Es que para experimentar en la escuela otros temas va a ser necesario que se planifique por decreto? No creo ciertamente que esa hora semanal de «libre disposición» sea oxígeno suficiente para el nacimiento de flores en el ecosistema escolar, agobiado por la necesidad de crecimiento de tantas otras plantas.

Pienso, en resumen, que las orientaciones y criterios sistemáticos deben ser comunes para todo el Estado y emanados del Ministerio, pero el *detalle* de la elaboración del curriculum no puede circunscribirse exclusivamente a esos niveles, como tampoco a los regionales, sino que debe ser producto de cada escuela, teniendo en cuenta las necesidades del alumno y las características de su entorno (familiar, social, cultural, regional, nacional...)

La vida y la escuela

ANTES de terminar estas notas apresuradas y de primera impresión al conocer los programas renovados, quiero hacer una última reflexión sobre el acercamiento que se pretende de los programas a la vida real. Se cita la inclusión de temas como la educación vial, la salud, la ecología, la crisis de la energía. Aceptando completamente que esos son temas de continua actualidad, creo que el auténtico acercamiento a la vida no puede efectuarse de una manera estructurada en la convergencia, porque corremos el riesgo de esclerotizar problemas vivos al convertirlos en libro de texto. La vida es la ausencia de soluciones, es el cambio, la dinámica, la sorpresa, todo de alguna manera improgramable en cuanto a contenidos. Quizás sólo pueden sugerirse procesos, medios y actitudes. La utilización de la prensa en la escuela es, por ejemplo, un medio (ya utilizado en otros países de Europa y América) que, juntamente con los métodos y técnicas para tratar de forma divergente los problemas allí planteados, probablemente ayudará a afianzar más esas actitudes de búsqueda y sentido crítico, esa capacidad de iniciativa y de responsabilidad, esa educación para la libertad, el pluralismo, la tolerancia y la convivencia que queremos para nuestros niños. ■

