

Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa

ESTE debate trata del valor de los contenidos

Jesús Crespo Redondo

disciplinares en el proceso de enseñanza y de la importancia que debe concederse a dichos contenidos en relación con otro elemento básico del proceso: los métodos didácticos.

Una discusión acerca de la primacía de los contenidos disciplinares sobre los métodos didácticos o de éstos sobre aquellos es siempre relevante sea cual sea la perspectiva desde la que se aborde. Es importante desde el punto de vista teórico, como lo manifiestan las múltiples reflexiones académicas que ha generado entre pedagogos, didactas, psicólogos y otros teóricos de la educación. No menos importante es desde el punto de vista práctico ya que continuamente los profesores tienen que decidir en el trabajo diario del aula, qué enseñar, y cómo enseñarlo. Y ésta, por último, la vertiente política del tema. Los responsables políticos se ven obligados a elegir entre distintos sistemas educativos, que se diferencian, entre otras cosas, en la cantidad y calidad de los contenidos de enseñanza y en los métodos didácticos. Esta dimensión puramente política es de la máxima importancia. No se seleccionan contenidos y métodos sin atribuir a la enseñanza unos determinados objetivos. Y fijar los fines de la educación equivale a decidir el modelo de sociedad que se desea.

Conviene precisar que los protagonistas principales de este

debate son los contenidos disciplinares y no los contenidos educativos en general. Es obvio, que en la enseñanza siempre hay contenidos, si entendemos por tales «aquello sobre lo que versa la enseñanza», en expresión de Luis del Carmen y Teresa Mauri (1988), o lo que es igual, todo sobre lo que toman cuerpo las relaciones que se establecen entre profesor y alumnos, y entre iguales. De estos contenidos algunos son disciplinares, como los hechos, conceptos, principios, teorías y procedimientos utilizados por las distintas formas del conocimiento y provenientes de ellas. No son, por el contrario, contenidos disciplinares los procedentes del saber vulgar que los profesores utilizan como punto de partida en la construcción del conocimiento, ni tampoco el cúmulo de comunicaciones didácticas y mensajes implícitos o explícitos que, según Ángel Pérez (1985), circulan por el aula, y que no tienen nada que ver con la asignatura objeto de enseñanza. No carece de interés el estudio de todos estos contenidos no disciplinares pero el debate, tal como está formulado, se refiere únicamente a la importancia que en el proceso de enseñanza deben tener los contenidos disciplinares en relación a los métodos didácticos.

Extremando posturas en beneficio de la clari-

dad, se trata de estudiar las ventajas y los inconvenientes de estas dos visiones de la educación:

Una primera, básicamente intelectual o intelectualizada, que podemos llamar disciplinar o académica, basada estricta o casi estrictamente en la enseñanza de una determinada disciplina; descansa en la firme convicción de que los contenidos disciplinares valen por sí mismos como transmisores del saber y valen además para contribuir al logro de los fines educativos generales y de los objetivos específicos. Se trata de una enseñanza que supedita los planteamientos didácticos a los contenidos disciplinares. Esta enseñanza disciplinar densa y rica en la transmisión de hechos, conceptos, principios y teorías, además de ser pobre metodológicamente, aparece frecuentemente desconectada de la vida real y fragmentada en esos compartimentos que son las asignaturas. No obstante, y como ha dicho el Prof. Jimeno Sacristán (1985) esta concepción de la enseñanza al servicio del dominio de los saberes considerados valiosos en sí mismos tiene un importante fundamento: el que los saberes del currículum tienen valor como tales «y su lógica interna proporciona una guía para la ordenación de la enseñanza».

Frente a esta enseñanza, que unos llaman académica y otros tildan de academicista, hay otra muy distinta, que con evidente imprecisión podemos etiquetar de «enseñanza para la vida». Parte de aquel principio de Whitehead, que el profesor Delval (1990) ha recordado: «Sólo hay una materia para la educación, y es la Vida en todas sus manifestaciones». La formación de las personas, según esta tendencia, debe partir del estudio de los problemas más importantes de la existencia humana y no de esos saberes culturales estancos que son las asignaturas. No deja de utilizar contenidos de las distintas formas del cono-

cimiento pero no duda en elegir unos y dejar otros, o mezclar e integrar varios de distinto origen disciplinar para poner todos al servicio de esas finalidades educativas superiores que son el desarrollo de las personas y su integración en el mundo. La enseñanza para la vida no considera que los contenidos disciplinares valgan per se y, consiguientemente en lugar de hacer de ellos la pieza clave de la enseñanza los utiliza como meros instrumentos, e incluso a veces como instrumentos marginales, de menor importancia que los métodos didácticos.

Educación para la vida y preocupación por los métodos didácticos forman parte de una misma tradición educativa, vinculada predominantemente, aunque no en exclusiva al mundo de la enseñanza primaria. La instrucción basada en la enseñanza de materias, con escasa atención a la metodología didáctica, integra otra tradición muy distinta, propia de la enseñanza media clásica y de la universidad.

La presencia de esta dualidad de tendencias es muy antigua; existía en la Grecia Helenística donde ya se diferenciaba entre el trabajo del pedagogo, encargado de la formación del carácter y en los valores, y el del maestro, que enseñaba a leer, escribir y calcular. Las dos visiones de la educación, como ha señalado Delval (1990), se han mantenido en el mundo occidental hasta nuestros días, con una gran propensión a diferenciarse cada vez más, a medida que el proceso científico acumula conocimientos que inexorablemente tienden a pasar a la enseñanza.

Los ponentes participantes en estas Jornadas van a reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de ambas tendencias y en especial sobre las ventajas e inconvenientes que tiene dar prioridad, en el proceso de enseñanza, a los contenidos disciplinares sobre los métodos didácticos, o a éstos sobre aquellos.

Pero el tema de debate puede ser analizado desde una perspectiva distinta que en lugar de contemplar los aspectos teóricos se fije en las opiniones, actitudes y comportamientos del profesorado. Cuestiones tales como: ¿En qué posiciones se alinean los profesores? ¿Valoran más los contenidos disciplinares o los métodos didácticos? ¿Optan por una enseñanza académica o por una educación para la vida?, son de gran interés y su conocimiento ayudaría a entender aspectos básicos de nuestra realidad escolar.

El interés es mayor aún en el campo de la Enseñanza Secundaria. Aunque no hay, lamentablemente, estudios fiables, todo indica que es en este nivel donde los partidarios de ambas tendencias mantienen posturas más enfrentadas. Los maestros de enseñanza primaria siguen considerándose básicamente educadores y se preocupan sobre todo por cómo enseñar. Los profesores de universidad continúan centrando sus esfuerzos exclusiva o casi exclusivamente en qué enseñar. Sin embargo, entre los profesores de segunda enseñanza la situación es algo más complicada. Hay evidentemente un grupo, aún numeroso, de profesores disciplinares, continuadores de la tradición académica del antiguo bachillerato, y otro grupo, todavía minoritario pero en proceso de crecimiento, que se interesa mucho más por los métodos didácticos y por educar para la vida que por los contenidos de las asignaturas. Entre ambas posturas extremas un tercer grupo de profesores ensaya distintas fórmulas eclécticas. Todo ello dentro de un ambiente dinámico en el que no faltan tensiones, discusiones ásperas y al mismo tiempo aproximaciones y entendimientos que parecen anunciar una posible síntesis futura.

Este panorama general es el resultado de un proceso de crisis y regresión del modelo académico

de enseñanza que viene produciéndose en nuestro país desde hace aproximadamente unos diecisiete años y que ha ido acompañado de la pérdida de valor de los contenidos disciplinares, en especial los pertenecientes a las Humanidades.

Se inició el proceso hacia 1978, en plena transición política a la democracia, cuando los movimientos de renovación pedagógica comenzaron a difundir una crítica frontal al sistema educativo vigente y la propuesta de otro nuevo basado en el modelo de educación para la vida. Entre sus postulados principales figuraba la reducción drástica de los contenidos disciplinares y su supeditación a otros elementos de la enseñanza. A esta fase inicial, o de preparación, siguió otra de aplicación real de algunas de las ideas de los movimientos de renovación de pedagógica a un pequeño número de centros docentes. Coincide esta etapa con la experimentación de la reforma, impulsada y controlada desde la Dirección General de Enseñanzas Medias por José Segovia y su equipo, entre 1983 y 1986. Durante ella culminó el hostigamiento a los contenidos disciplinares tradicionales. A partir de 1987 comenzó un nuevo período que aún continúa. Cambiaron los dirigentes ministeriales y la reforma educativa se generalizó y consolidó. Un diseño riguroso del sistema educativo proyectado, que incorporaba una fundamentación didáctica y psicopedagógica sería, supuso el abandono de algunas líneas de actuación de la etapa anterior. No se volvió, obviamente al modelo tradicional de enseñanza académica pero en los nuevos diseños curriculares los contenidos disciplinares, ahora avalados por los psicólogos de la instrucción, recuperaron una parte de su importancia.

No es posible en esta Introducción analizar detenidamente los avatares del proceso. Para el objetivo que pretendemos que es explicar el retroceso de

los contenidos disciplinares habido de nuestra enseñanza secundaria, basta con apuntar algunas de las líneas básicas.

Los movimientos de renovación pedagógica contra los contenidos disciplinares

DESDE el final de la Dictadura grupos de profesores progresistas propugnaron la sustitución del sistema educativo vigente por otro nuevo. Eran los movimientos de renovación pedagógica, que comenzaron a cobrar fuerza a partir de 1975 y conocieron un período de auge entre 1978 y 1983. En estos años, a través de las Escuelas de Verano, desarrollaron una gran actividad y consiguieron difundir sus ideas entre un número considerable de profesores, sobre todo de Enseñanza General Básica.

Sus críticas al sistema educativo de entonces y en especial al bachillerato surgido de la Ley General de Educación se centraban en los siguientes aspectos:

- 1º) Enciclopedismo y academicismo. Los movimientos de renovación pedagógica consideraban que el Bachillerato Unificado Polivalente contenía un exceso de conocimientos, algunos incomprensibles para los alumnos y otros, ideas inertes, completamente inútiles para su desarrollo personal.
- 2º) Dogmatismo y carácter represivo. El sistema tradicional de enseñanza, basado en la acumulación y transmisión de conocimientos presentados como verdades absolutas, sin posibilidad de análisis crítico, fomentaba la pasividad y sumisión de los alumnos. Los movimientos de renovación pedagógica creían que el fin último de una ense-

ñanza tan acusadamente academicista y enciclopédica era inculcar el sometimiento al sistema político y al orden social imperantes.

Estas dos críticas al Bachillerato Unificado y Polivalente coincidían en la necesidad de reducir la cantidad de contenidos disciplinares y relegarlos a un papel menos importante de que hasta entonces tenían. Para estos movimientos impartir asignaturas equivalía a transmitir una especie de cultura disecada que los alumnos no tenían más remedio que memorizar fastidiosamente. Romper «los angostos marcos académicos» y abrir la enseñanza a los intereses vitales de los estudiantes, para que aprendieran con placer, suponía sustituir la organización en asignaturas por unos cuantos contenidos culturales próximos a sus intereses espontáneos y especialmente adecuados, por su carácter instrumental, para el desarrollo de su vida personal.

Pero lo que supuso una verdadera carga en profundidad contra los contenidos disciplinares fue atribuirles un papel socio político reaccionario y represivo. Era una aplicación al caso español de las ideas de Bordieu, Passaron y otros sociólogos de la educación que interpretaban los sistemas escolares como instrumentos de reproducción social al servicio de los intereses de las clases dominantes. Muchos profesores aceptaron de buen grado estas ideas difundidas precisamente cuando el país abandonaba el franquismo para construir un orden más justo y más libre. Razonamientos con el de Bini (Torres, 1985): la escuela de los libros de texto es siempre autoritaria. En primer lugar comunica un saber y lo impone, hace obligatoria una verdad», calaron hondo en el profesorado progresista. Lo mismo ocurrió con el argumento de la «arbitrariedad cultural, según el cual las autoridades educativas, y secundariamente

los profesores, para favorecer a los alumnos pertenecientes a las clases privilegiadas en detrimento de los hijos de los trabajadores, seleccionan como contenidos de enseñanza unas determinadas asignaturas, propias de la subcultura de las clases medias y altas, y desprecian las posibles aportaciones de la cultura popular.

La experimentación de la reforma y la marginación de los contenidos disciplinares

ENTRE 1983 y 1986 la Dirección General de Enseñanzas Medias del primer gobierno socialista acometió el primer proceso de reforma de la Segunda Enseñanza, que corrió a cargo de José Segovia Pérez y su equipo. Se proyectó y realizó como una experiencia que afectó a un número reducido de institutos. A partir de 1986, año del cese de Segovia en dicha Dirección General, la experimentación entró en vía muerta aun cuando formalmente continuara.

Los principios que guiaron esta primera reforma fueron muy pocos, bastante simples, y procedían de los movimientos de renovación pedagógica. Se trataba de: 1) lograr objetivos educativos que trascendieran del campo de las asignaturas. 2) Desarrollar una enseñanza activa. 3) Replantear el sentido y alcance de los contenidos disciplinares. 4) Aproximar interdisciplinariamente las asignaturas. 5) Utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje.

La experimentación de la reforma consistió en ensayar en algunos institutos como funcionaba el modelo de educación para la vida propugnado por los movimientos de renovación pedagógica y difundido en las Escuelas de Verano. La lectura de los

documentos oficiales, publicados en 1983 y 1985 por la Dirección General de Enseñanzas Medias, en especial el llamado Libro Verde así como el Anteproyecto para la reforma de la Segunda etapa de E.G.B., permite advertir la fuerte influencia de las ideas de los movimientos de renovación pedagógica sobre los responsables ministeriales. Entre dichas ideas figuraban de forma destacada el rechazo total al academicismo del bachillerato tradicional y la necesidad de reducir considerablemente los contenidos disciplinares y supeditarlos a objetivos educativos generales e incluso a los métodos didácticos. Frases como «el bachillerato actual resulta desmedidamente abstracto y teórico» o «Las Enseñanzas Medias actuales están estructuradas a un cuerpo de conocimientos a veces muy alejados de la realidad, excesivamente teóricos y distribuidos en compartimentos estancos» son frecuente en la documentación oficial (Hacia la reforma, 1983). Era preciso, por lo tanto, «sustituir contenidos inertes o cerrados por otros relevantes» y «proporcionar conocimientos para el vivir diario». «En lugar de meras estructuras de conocimientos».

Así, por reacción al enciclopedismo y academicismo, se procedió en los centros experimentales de la reforma a una fuerte poda de contenidos disciplinares, hecha a veces con bastante desparpajo y poca reflexión, sin orden ni concierto, producto más de una contestación al modelo tradicional que de la formulación clara de un nuevo proyecto. Rozada (1985), uno de los mejores conocedores de la experimentación de la reforma, habla del predominio de las estrategias metodológicas sobre los contenidos disciplinares y reconoce que «en algún momento el método y las actividades subsumen o sustituyen a los contenidos. Pudiera decirse que el cómo desplaza al qué».

Entre algunos profesores de la reforma se difundió la idea de que ningún contenido disciplinar era imprescindible y que todos los contenidos tenían el mismo valor educativo con tal de que fueran funcionales y se prestaran a una enseñanza activa. El relativismo cultural y una concepción instrumental de la educación a base de contenidos escasos y fragmentarios comenzó a producir una formación pobre, superficial e incoherente, que empezó a preocupar a algunos responsables políticos de la educación y a una buena parte del profesorado.

En realidad todo ello era la consecuencia lógica de la inexistencia en el proyecto experimental de fundamentos teóricos serios. Parece como si el equipo de Segovia se hubiera dejado llevar por el entusiasmo de la acción, desatendiendo la necesaria reflexión sobre los principios de sus propias actuaciones. En unas Jornadas organizadas por responsables ministeriales para profesores de centros de reforma se planteó el tema, verdaderamente importante, de la definición del modelo didáctico que la reforma propugnaba, y Rozada, uno de los ponentes participantes, confesó que no había ninguno explícito y que el asunto no preocupaba a los profesores. A la pregunta ¿Cuál es el modelo didáctico de la Reforma? contestaba Rozada: «Se trata de una pregunta atípica, por no decir inédita entre los profesores. Modelo, en definitiva, remite a teoría, y hay que reconocer que entre nosotros está muy extendida la idea de que lo importante es la praxis, el trabajo en las aulas; lo demás, la teoría, suele ser extendida cuando no combatida, como un asunto de refinamiento intelectual, y hasta como una elucubración inútil». Concluía señalando la existencia de un modelo implícito mixto en el que se mezclaban de forma confusa y desordenada caracteres, de los paradigmas humanista y cientificista. Entre estos últi-

mos encontró Rozada, en el Anteproyecto para la reforma de Segunda Etapa de E.G.B. la formulación de objetivos terminales «en términos de conductas observables». Por lo visto, la incoherencia teórica y la confusión eran tales que podía coexistir la crítica total al antiguo sistema educativo con un modelo de evaluación propio del eficientismo, derivado de la psicología conductista e introducido en España por la Ley General de Educación de 1970.

Esta ausencia de fundamentos teóricos claros pudo haber sido resuelta, o al menos atenuada, incorporando a expertos en psicología, pedagogía y didáctica y abriendo el proyecto a sectores del profesorado de Enseñanza Media que, aun cuando sus ideas divergían de las oficiales, estaban interesados en transformar el sistema educativo. No se hizo ni lo uno ni lo otro. No se acudió a los expertos por desprecio a la teoría y desconfianza hacia la Universidad. El proyecto se mantuvo en ámbitos docentes reducidos y cerrados, vinculados con movimientos de renovación pedagógica, FETE-UGT y círculos clientelares próximos. Segovia (1989), ha reconocido, refiriéndose a los profesores participantes en la reforma, «Aquellos profesores eran los más preparados, los que participaban en escuelas de verano, movimientos de renovación, etcétera... Veíamos que, por su parte, ellos nos consideraban de los suyos y aquella era una sensación muy gratificante».

La generalización de la reforma. Hacia una recuperación del valor de los contenidos disciplinares

E

L cese de José Segovia Pérez en la Dirección General de Enseñanzas Medias

en 1986 supuso de hecho el abandono experimental de la reforma. Al tiempo que la experimentación continuaba, aunque sin extenderse gran cosa, el nuevo equipo ministerial encabezado por Álvaro Marchesi comenzó a diseñar un nuevo proyecto que están en vías de implantación generalizada actualmente. Entre 1987 y 1990 el Ministerio de Educación abrió una fase de consultas sobre su propuesta en la que participaron profesores y otras muchas instancias sociales interesadas en educación. En 1991 se publicó el Decreto de Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y los currículos de dicha enseñanza correspondientes al MEC y a las Comunidades Autónomas con competencias en educación. Las normas legales ya están promulgadas pero su plasmación en la realidad de la enseñanza no ha acabado, por lo que aún es pronto para definir la reforma. No obstante hay datos suficientes que permiten advertir cambios importantes en relación con la fase experimental.

Se ha mantenido para la Secundaria Obligatoria el modelo de educación para la vida pero con una orientación más ambiciosa. La selección de conocimientos con criterios predominantes, y hasta exclusivos, de practicidad y utilidad inmediata característicos de la reforma Segovia, han sido sustituidos por planteamientos más amplios que incluyen la formación cultural e intelectual de los adolescentes. Los contenidos disciplinares no han recuperado su antigua consideración de sabores valiosos en sí mismos pero sí han recobrado una parte de su importancia como instrumentos educativos imprescindibles.

Psicólogos de la instrucción, didactas y pedagogos han hecho oír su voz en favor de los conocimientos. J. Gimeno Sacristán, por ejemplo, ha escrito: «lo cierto es que en nuestra cultura moderna se

ha asentado una especie de pensamiento pedagógico en el que ha perdido peso el discurso sobre el valor del conocimiento en la educación. El progresismo pedagógico, apoyado muchas veces en justificaciones psicológicas, es una oferta de pedagogía vacía de cultura o que da un valor relativo a ésta», y también «La enseñanza en cualquier planteamiento educativo tiene siempre un contenido cultural... imprescindible para participar en la sociedad y para entender lo que pasa en ella. Y por eso, es a través de proporcionar cultura como la escuela tiene que ser renovadora». Son afirmaciones que no justifican, obviamente, la vuelta al enciclopedismo y a la erudición en los niveles obligatorios de enseñanza. Como han señalado Luis del Carmen y Teresa Mauri (1988) es posible «una reivindicación de los contenidos como uno de los ejes del currículum» si, lejos de ser vistos «como catálogos enciclopédicos de aspectos a transmitir», son considerados «como los objetos alrededor de los cuales se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje y que ayudan a los alumnos a devenir miembros activos y responsables de su grupo social». Felipe Aguado Hernández (1994) ha destacado recientemente como la difusión del constructivismo como paradigma oficial de la Reforma, en esta segunda y definitiva etapa, esta conduciendo necesariamente a una revalorización de los contenidos disciplinares, como se advierte, por ejemplo, en el interés de las autoridades educativas por la actualización científica del profesorado. El lector interesado en esta cuestión, vista desde una perspectiva nueva como es la diferenciación entre contenidos declarativos y procedimentales, encontrará en el artículo de Juan José Aparicio, que figura en este mismo número de Tarbiya sugestivas e interesantes reflexiones.

REFERENCIAS

- AGUADO HERNÁNDEZ, F. (1994). *Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa*. Tarbiya nº 8. 1944.
- CARMEN, L.; MAURI, T.; SOLE, I. y ZABALA, A. (1988). *Innovaciones pedagógica, diseño y desarrollo curricular*. Jornadas de Directores de Centros de Profesores. Madrid.
- DELVAL, J. (1990). *Observaciones acerca de los objetivos de la Educación*. Documento inédito.
- GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. y Otros. (1985). *La enseñanza. Su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- Hacia la Reforma. (1983). Dirección General de Enseñanzas Medias. Madrid: M.E.C.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Universidad de Málaga.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (1985). *Análisis del modelo didáctico de la Reforma*. Cuaderno nº 1. Gijón: C.E.P.
- SEGOVIA PÉREZ, J. *Declaraciones a El Independiente*. 3 de Marzo 1989.
- TORRES, J. (1985). *El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias*. En GIMENO y PÉREZ GÓMEZ (1985). Ob. cit.

Resumen

Durante la primera etapa de la reforma, entre 1983 y 1986, se impuso, en gran parte por la influencia de los movimientos de renovación pedagógica, el rechazo al academicismo del bachillerato tradicional y la reducción de los contenidos disciplinares, supeditándolos a objetivos educativos generales e, incluso, a los métodos didácticos.

A partir de 1987, con el nuevo equipo ministerial que se hizo cargo de la reforma, se advierten cambios importantes, recobrando los contenidos disciplinares parte de su importancia como instrumentos educativos imprescindibles.

Palabras clave: Enseñanza, bachillerato, reforma, contenidos, métodos.

Abstract

Between 1983 and 1986, when the educational reform was at a first stage there was a rejection towards the academicism in traditional secondary studies and the reduction of discipline contents. This was due to the influence of the movements of pedagogical renovation.

From 1987 onwards, the new working team for the Ministry of Education has promoted relevant changes trying to enhance the importance of discipline contents since they are regarded as basic teaching instruments.

Key words: Teaching, Secondary Studies, educational reform, contents, methods.

Jesús Crespo Redondo
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid