

# Redefinir lo básico en la educación básica

Los contenidos incluidos en los currículos de Primaria y ESO ¿son realmente básicos?, ¿cómo decidir qué contenidos son “más básicos” que otros? El autor propone un debate en torno a estas cuestiones, antes de acometer nuevas revisiones de los contenidos escolares, con el fin de identificar y consensuar el bagaje mínimo necesario para incorporarse a la sociedad de hoy.

César Coll\*



Dante Bertini.

¿Qué contenidos ha de incluir el currículo escolar?, ¿cuál es el capital cultural mínimo que los alumnos y alumnas tendrían que haber adquirido al término de la Educación Básica?, ¿cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad de hoy y de mañana? En la relativamente corta historia de los sistemas nacionales de educación, el debate sobre qué hay que enseñar y qué debemos intentar que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas y los institutos ha estado siempre presente. Es lógico que así sea. Por una parte, los contenidos reflejan y concretan las intenciones educativas y, a través de ellas, las finalidades de la Educación Básica y la función o funciones prioritarias que los grupos sociales dominantes o mayoritarios le atribuyen. Cuando decidimos qué tienen que enseñar los profesores y qué tienen que aprender los alumnos, estamos también decidiendo qué tipo de persona y qué tipo de sociedad queremos contribuir a con-

formar a través de la educación escolar. Por otra parte, si bien es cierto que conviene distinguir cuidadosamente entre los contenidos incluidos en las propuestas curriculares—prescriptivas o no—, los contenidos enseñados y los contenidos que aprenden y se apropian los alumnos, no lo es menos que los primeros orientan, condicionan o determinan en mayor o menor medida, según los casos, lo que finalmente se enseña y se aprende en las aulas.

Lejos pues de ser un tema secundario, las decisiones sobre los contenidos escolares y los análisis, reflexiones y debates que a menudo las acompañan son al mismo tiempo un ingrediente fundamental y un exponente del proyecto social y educativo que los grupos humanos aspiran a desarrollar mediante la educación escolar. No puede sorprender, en consecuencia, que los intentos de innovación, reforma o mejora de la educación escolar hayan estado siempre asociados, entre otros, a cambios más o menos profundos de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Los procesos de transformación y reforma experimentados por nuestro sistema educativo en las últimas décadas no son, a este respecto, una excepción. En algo más de treinta años, los que van desde la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en diciembre de 2002, hemos asistido a tres cambios de modelo de currículo en la Educación Básica—los impulsados por las dos leyes mencionadas y por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990— y a cinco revisiones, algunas de ellas en profundidad, de los contenidos escolares: las derivadas de estas tres leyes, los “programas renovados” del ciclo inicial (1981) y del ciclo medio (1982) de la Educación General Básica, y los Reales decretos de enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria y del Bachillerato de 2001, que abrieron el camino a la LOCE.

Es tentador atribuir la frecuencia de estos cambios a la inclinación de los partidos políticos que gobiernan a utilizar la legislación como instrumento fundamental de acción política, así como a la falsa creencia de que es posible transformar la realidad a golpe de decretos y normas. Ciertamente, es discutible la necesidad e incluso la oportunidad de algunos de estos cambios, por no hablar de su impacto real sobre lo que finalmente se enseña y se aprende en las au-

las. Asimismo, es obvio que, con independencia del juicio que nos merezca su necesidad u oportunidad, estos cambios se han planteado demasiado a menudo más como una ruptura radical con las opciones y decisiones previas que como lo que deberían ser: el resultado de una revisión, actualización y adaptación constante y sistemática, y por lo tanto “normal”, en función de las nuevas necesidades de formación y de los avances y desarrollos en los diversos ámbitos del conocimiento, la cultura y la experiencia humanas.

**Cuando decidimos qué tienen que aprender los alumnos, estamos decidiendo qué tipo de personas queremos conformar**

Sería sin embargo un error, a mi juicio, apelar en exclusiva a estos argumentos para explicar las tensiones, polémicas y cambios continuos a los que están sometidas las decisiones sobre qué enseñar y aprender. Los cambios responden a menudo a “urgencias” sociales que buscan en la educación escolar el escenario para ser atendidas y que encuentran en la introducción de nuevos contenidos en el currículo, cuando no de nuevas materias o asignaturas, o en el refuerzo y la ampliación de los existentes, una vía de solución. Desde los temas transversales hasta la cultura religiosa, la educación vial o la violencia de género, por citar sólo algunas de las propuestas más recientes, los ejemplos abundan. Algo similar sucede con las nuevas necesidades de formación asociadas a los cambios sociales, económicos y culturales y a los desarrollos científicos y tecnológicos, como en el caso de las tecnologías de la información y la comunicación, la interculturalidad o los fenómenos de mundialización y globalización de la economía. E incluso con la difusión de los resultados de los estudios nacionales e internacionales del rendimiento escolar: la constatación de un bajo nivel de rendimiento del alum-

nado en una o varias materias o asignaturas viene invariablemente seguida por un coro de voces que reclaman una mayor dedicación a éstas y el aumento de su presencia en el currículo.

### Escaso margen de maniobra

El problema reside en que el horario escolar no puede estirarse como un chicle o una goma elástica, por lo que la decisión de introducir nuevos contenidos, ampliar los existentes o simplemente dedicarles más tiempo debería obligar, en principio, a renunciar a la enseñanza y el aprendizaje de otros, a recortarlos o a dedicarles menos tiempo. En ocasiones, cuando la reclamación coincide con un alto grado de sensibilidad social y es apoyada por grupos o colectivos que detentan el poder o tienen una elevada capacidad de influencia, ésta es finalmente la solución adoptada. El margen de maniobra, sin embargo, es escaso. Por una parte, la mayoría de las materias presentes en el currículo cuentan con una larga tradición y con colectivos que se reconocen en ellas, lo que en la práctica impone unos límites más bien estrechos a la posibilidad de recortar su presencia en el currículo. Por otra parte, este tipo de soluciones están permanentemente expuestas a que un cambio de sensibilidad social o la acción de otros grupos de poder y de influencia obliguen a recorrer el camino inverso, reintroduciendo o reforzando los contenidos que se habían suprimido o recortado previamente y suprimiendo o recortando los que se habían introducido o reforzado. Los vaivenes de presencia y de horario a los que han estado sometidas algunas materias a partir de la LOGSE, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato –Tecnología, Música, Educación Plástica y Visual, Latín, Cultura Clásica, Filosofía, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, etc.–, son un claro exponente de este escaso margen de maniobra.

De hecho, la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca va acompañada, contrariamente a lo que cabría esperar, de una reducción simétrica y equilibrada de la presencia de otros contenidos, y mucho menos de una reestructuración en profundidad del conjunto del currículo. La solución adoptada suele ser menos racional desde el punto de vista pedagógico y de la gestión del tiempo de enseñanza y aprendizaje –aunque sea más

realista y pragmática desde el punto de vista de la dinámica social–, y responde a menudo a una lógica básicamente “acumulativa”. Ante la manifestación de nuevas “urgencias” y necesidades sociales, lo habitual no es la sustitución de unos contenidos por otros, sino la ampliación y la introducción de nuevos contenidos. El resultado de la aplicación reiterada de esta lógica acumulativa a las

**La presión sobre el profesorado, teóricamente responsable de enseñar la totalidad del currículo, se hace insoportable**

actualizaciones y revisiones del currículo de la Educación Básica son unos programas no ya amplios, sino francamente excesivos, por no decir imposibles. La afirmación puede parecer exagerada cuando se contempla sectorialmente desde los contenidos escolares de una única área o materia, o de un grupo reducido de ellas (por ejemplo, materias científicas, humanísticas, tecnológicas, artísticas, temas transversales, etc.), pero no lo es en absoluto cuando se adopta una perspectiva global. Basta con poner juntos, unos al lado de otros, todos los contenidos de todas las áreas y materias –sin olvidar los temas transversales– de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria para comprobarlo: el resultado es sencillamente inabarcable.

Desde el punto de vista educativo, la sobrecarga de contenidos en la Educación Básica tiene implicaciones muy negativas. La presión sobre el profesorado, teóricamente responsable de enseñar la totalidad de los contenidos incluidos en el currículo, se hace insoportable. La presión sobre los alumnos, obligados a “aprender” cantidades considerables de contenidos a los que no consiguen atribuir sentido, no es menor. La exigencia de “cubrir” los programas lleva a primar la cantidad de lo que “se ve” o se trabaja en el aula por encima de su asimilación y apropiación comprensivas. Unos programas sobrecargados son el caldo de cultivo de metodologías de enseñanza

puramente transmisivas y uno de los principales obstáculos para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos. Además, como, pese a todo, los programas siguen siendo a menudo irrealizables, al final se acaba imponiendo la necesidad de una selección. En el mejor de los casos, la selección responde a criterios educativos, pero en otros es simplemente el resultado de preferencias personales o de factores coyunturales. De cualquier manera, la consecuencia es que los alumnos se ven privados del acceso a unos contenidos cuya presencia en el currículo responde a que se consideran “básicos” para su educación, formación y desarrollo. Con el agravante añadido de que los contenidos a los que los alumnos no tienen acceso pueden variar considerablemente en función de las selecciones operadas en cada caso, abriendo de este modo la puerta a una importante fuente de discriminación y de desigualdad en unos niveles educativos en los que, precisamente, la compensación de las desigualdades y la búsqueda de la equidad constituyen su auténtica razón de ser.

Las consideraciones precedentes conducen a una serie de cuestiones que parece oportuno plantearse y en torno a las cuales conviene reflexionar y debatir, en profundidad y con cierto sosiego, antes de acometer nuevas revisiones y actualizaciones de los contenidos escolares. Los contenidos incluidos en los currículos de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria actualmente vigentes, ¿son realmente “básicos”?; ¿son todos igualmente “básicos”?; ¿no hay unos contenidos “más básicos” que otros en el sentido de que la imposibilidad de acceder a ellos en estos niveles educativos condiciona de forma negativa el desarrollo personal, social y profesional futuro de los afectados, compromete su proyecto de vida y actúa como un potente factor de riesgo de exclusión social?; y, correlativamente, ¿no hay unos contenidos “menos básicos” que otros en el sentido de que el hecho de no acceder a ellos en estos niveles educativos resulta menos determinante para el desarrollo personal, social y profesional futuro de los afectados? Por último, en el supuesto de que las respuestas a las dos últimas preguntas sean afirmativas, ¿cómo y a partir de qué criterios decidir qué contenidos son “más básicos”?

Las respuestas a estas y otras preguntas estrechamente relacionadas con ellas no son fáciles. Pero el reconocimiento

de la dificultad de encontrar respuestas concretas y viables que sean, además, por añadidura, objeto de un amplio acuerdo por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad, no disminuye la relevancia de las preguntas ni cuestiona la oportunidad de formularlas. De hecho, aunque hayamos llegado a ellas a partir de una serie de consideraciones y valoraciones directamente relacionadas con la evolución reciente y la situación actual de los contenidos de la Educación Básica en nuestro país, preguntas idénticas o similares son en la actualidad objeto de atención y debate en otros muchos lugares y en la mayoría de los sistemas educativos. Con unos u otros términos –formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales, contenidos básicos comunes, etc.–, y desde enfoques y planteamientos pedagógicos, didácticos y psicopedagógicos diversos, la necesidad de redefinir qué es lo básico en la Educación Básica se ha instalado en el debate pedagógico contemporáneo (ver, por ejemplo, Gohier, 1990; Gohier y Laurin, 2001).

Esta necesidad, además, no es exclusiva de los ambientes académicos, sino que encuentra un claro reflejo en las esferas de decisión y planificación de las políticas educativas. En el transcurso de estos últimos años, diversas comisiones impulsadas por organismos e instancias nacionales e internacionales han elaborado propuestas más o menos concretas y detalladas de redefinición de la formación básica o fundamental. La más conocida, probablemente, sea la incluida en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (1996), que propone organizar la educación en torno a los “cuatro aprendizajes fundamentales”, que, a juicio de la Comisión, son “los pilares del conocimiento” para cada persona en el transcurso de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Pero hay otras muchas, tanto de ámbito supranacional como nacional. Así, por ejemplo, podemos mencionar, entre las primeras, la identificación de las “necesidades básicas de aprendizaje” establecida en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, bajo los auspicios de la UNESCO, y retomada posteriormente, en 2000, en el *Foro*

*Mundial de la Educación* de Dakar, Senegal; o la identificación de las competencias básicas para que las personas tengan “garantizado el acceso al aprendizaje” a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento propuesta por la Comisión Europea en la cumbre de Lisboa de 2000, retomada posteriormente en la cumbre de Barcelona de 2002 (cit. por Cobo, 2002). Y entre las segundas, la propuesta de destrezas básicas necesarias para asegurar la incorporación de los jóvenes al mundo laboral –conocida como informe SCANS–, elaborada en 1990 por una comisión del Ministerio de Trabajo de los Estados Unidos de América y revisada posteriormente en varias ocasiones; o la definición de las destrezas básicas necesarias para los aprendices del siglo XXI, formulada en 2003 por una comisión creada a instancias del Ministerio de Educación de este mismo país. Sin olvidar, por supuesto, las propuestas no institucionales, entre las que cabría destacar, tanto por su interés intrínseco como por la trayectoria de su autor, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin (2001); y entre nosotros, las “diez competencias básicas” para “sobrevivir” en la sociedad de la información, de Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (2001), publicadas en las páginas de esta misma revista.

La necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica se ha instalado en el debate pedagógico contemporáneo

Existe en la actualidad un acuerdo prácticamente general sobre el hecho de que, con los procesos de mundialización y globalización económica, el desarrollo espectacular de las tecnologías digitales y su impacto creciente en todos los ámbitos de nuestra existencia, y los cambios sociales, políticos, culturales y demográficos asociados a la llamada sociedad de la información, estamos asistiendo hoy a una transformación sin precedentes de la educación en general y de la educación escolar en parti-

cular. Esta transformación está afectando ya visiblemente al cuándo, al cómo, al dónde y también al qué aprenden realmente los niños y jóvenes, y en este nuevo escenario la redefinición de qué hay que enseñar y aprender en la Educación Básica resulta inevitable más bien a corto que a medio plazo. Éste es precisamente uno de los objetivos declarados de la mayoría de las propuestas que acabamos de mencionar. Y éste debería ser también —junto con la voluntad de terminar con unos programas absurdos y peligrosamente sobredimensionados— uno de los principales propósitos de las revisiones y actualizaciones curriculares que puedan acometerse, en el futuro, en nuestro país.

## Medidas de choque

Desde este planteamiento sería una oportunidad perdida, además de un error, a mi juicio, que el anunciado debate sobre el estado del sistema educativo y la implantación de la LOCE acabara desembocando otra vez, en lo que al currículo de la Educación Básica se refiere, en un simple reacomodo de los contenidos actuales. La respuesta a las nuevas necesidades de formación y a las “urgencias” sociales desde la Educación Básica no puede limitarse a ampliar y reforzar unos contenidos, recortar y suprimir otros, y a introducir nuevas materias, aunque se planteen como trans-

**En el momento actual, lo verdaderamente importante es abrir un proceso de reflexión y debate**

versales. Hay que evitar la tentación de caer de nuevo en la trampa de la lógica acumulativa aplicada a las decisiones sobre qué enseñar y aprender en las escuelas y en los institutos, y de cerrar los ojos a los efectos perversos de unos programas sobrecargados imposibles de ser enseñados y, lo que es mucho peor, imposibles de ser asimilados y apropia-

dos de forma comprensiva y significativa por los alumnos.

Tal vez sea necesario adoptar de inmediato medidas de choque, en este sentido, para hacer frente a carencias y desajustes manifiestos en los currículos vigentes. Nada que oponer si así se valora y hay evidencias y argumentos de peso que avalan esta valoración. Pero no nos engañemos: ésta no es la revisión de los contenidos curriculares que necesita la Educación Básica en nuestro país y que tendremos que acometer inevitablemente más bien pronto que tarde. Lo que está en cuestión no el número de horas atribuidas a tal o cual materia o asignatura en el horario escolar. Lo que está en cuestión es la capacidad de la Educación Básica para proporcionar al alumnado el bagaje mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad de hoy y de mañana. Y es justamente este bagaje el que hay que identificar, concretar y consensuar para tomar a continuación, a partir de él, las correspondientes decisiones sobre qué es realmente básico en la Educación Básica, es decir, en qué contenidos —en el sentido amplio del término— debe centrarse la enseñanza y el aprendizaje en estos niveles educativos.

No es éste el lugar adecuado para analizar en detalle las propuestas ya elaboradas en este sentido, entre las que se encuentran las anteriormente mencionadas. Tampoco para ampliar la lista añadiendo otra más a las ya existentes. Y no sólo por razones obvias de espacio, sino también y sobre todo porque una tarea de tal magnitud e importancia debe ser abordada con sosiego, sin urgencias coyunturales, debe proporcionar tiempo y espacios al análisis, la reflexión y el debate, y atender a aportaciones y puntos de vista diversos, buscando el mayor grado de acuerdo posible. En el ámbito de la política —y la política educativa no es una excepción— hay una clara tendencia a identificar o confundir, según se prefiera, lo urgente con lo importante. En el momento actual puede ser urgente acometer sin dilación algunos cambios curriculares, pero lo verdaderamente importante es abrir este proceso de reflexión y debate. Las iniciativas de diversos organismos e instancias supranacionales y de otros países que ya lo han iniciado hace algún tiempo deberían servirnos de ejemplo y estímulo. A no ser, claro está, que prefiramos esperar a que se plantee como urgente para abordarlo. Sólo que, en ese caso, la posi-

bilidad de llevar a cabo un análisis riguroso, una reflexión sosegada y un auténtico debate sobre qué es realmente básico en la Educación Básica quedaría una vez más seriamente comprometida.

## Para saber más

**Cobo, J.M. (2002):** “Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro”. *Revista de Educación: Educación y Futuro*, pp. 103-123 (n.º extraordinario).

**Gohier, Ch. (dir.) (1990):** *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.

**Gohier, Ch.; Laurin, S. (dirs.) (2001):** *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir.* Outremont, Québec: Les Éditions Logiques.

**Monereo, C.; Pozo, J.I. (2001):** “¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa”. *Cuadernos de Pedagogía*, 298 (enero), pp. 50-55.

**Morin, E. (2001):** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

**North Central Regional Educational Laboratory—NCREL—and Metiri Group (2003):** *Engauge. 21st century skills: literacy in the digital age.* Descargado el 18.08.2004 de <http://www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm>

**Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991):** *What works requires of schools.* Washington, DC: U.S. Department of Labor. Descargado el 18.08.2004 de <http://wdr.doleta.gov/SCANS/>

**UNESCO (1990):** *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

**UNESCO (1996):** *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.* Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

\* César Coll es catedrático del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona.