

La reforma del currículo oficial de ciencias sociales en la ESO: qué contenidos y para qué

Jesús Estepa

Este trabajo es una reflexión sobre la profunda contradicción que detectamos entre el conocimiento escolar que se prescribe en el nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas de ciencias sociales, geografía e historia para la ESO y tres de los objetivos que se pretenden alcanzar con la proyectada Ley de calidad: reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos y fomentar la cultura del esfuerzo.

Palabras clave: Ciencias sociales, Geografía, Historia, ESO, España, Reforma, Ley de calidad, Currículum

The reform of the official curriculum in Social Sciences in Compulsory Secondary Education, what contents and why?

In this article we reflect on the profound contradiction that we detect between school knowledge that is prescribed in the new decree of minimum teaching contents in the Social Sciences, geography and history for Compulsory Secondary Education and three of the objectives that are aimed at being attained with the projected quality law: to reduce the index of school failure, raise the level of the training of students and foment the culture of effort.

Cuando en el Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en la Universidad de la Rioja en 1999 reflexionábamos en torno a qué currículo podía ser el más adecuado para la formación social del alumnado del siglo XXI desde la racionalidad de un área de conocimiento dedicada a la investigación y la docencia, nuestra aportación (Estepa y Domínguez, 1999) insistía en que para favorecer la innovación educativa en la enseñanza de las ciencias sociales no bastaba con cambiar el currículo. Es más, señalábamos que para cambiar la práctica escolar, para la introducción de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, era necesario una perspectiva sistémica que tuviera en cuenta la incidencia de las múltiples variables y la complejidad de los procesos que se desarrollan, pero en todo caso, la formación del profesorado era una clave fundamental. Precisamente sobre la necesidad de introducir cambios en dicha formación orientados hacia el establecimiento de la licenciatura para los estudios de maestro y la creación de un segundo ciclo para la formación inicial del profesorado de secundaria, como medio para hacer posibles tales mejoras en la enseñanza, se ha elaborado un manifiesto en el simposio de Didáctica de la ciencias sociales celebrado en Palencia en 2002.

No obstante, que nos centremos en el currículo oficial no se debe a que entendamos que éste tiene virtualidad suficiente para cambiar la práctica, ya que el conocimiento escolar que se maneja en el aula, como ha puesto de manifiesto Merchán (2001), sufre diversos procesos de selección y recontextualización antes de llegar a ella y especialmente dentro de la misma que transforman este currículo escrito, sino porque el Decreto de Reforma de las Enseñanzas Mínimas publicado en enero de 2001 se ha convertido en el primer paso normativo de la nueva reforma educativa. Por tanto, su análisis nos debe permitir, al menos en el plano de la teoría, conocer los objetivos o propósitos de tal reforma y valorar su adecuación a los efectos que se persiguen. En todo caso, como ha puesto de manifiesto la sociología del conocimiento escolar, el currículo oficial como construcción social elaborada con unos presupuestos ideológicos e institucionales, nos permite poner de manifiesto el conflicto existente entre diferentes concepciones de la enseñanza y del orden social y, por tanto, desvelar que las decisiones que se han tomado y se están tomando en este ámbito, parafraseando a B. Bernstein, no pueden considerarse meramente técnicas sino morales.

No obstante, nuestro interés en este asunto va ser extraordinariamente selectivo, la magnitud y complejidad de esta problemática, junto con la extensión a la que debe sujetarse esta reflexión, no me permiten más que incidir en alguno de los aspectos que intervienen en esta cuestión, en especial el objetivo fundamental que se persigue es el señalar la profunda contradicción que detectamos entre el conocimiento escolar que se prescribe en el nuevo decreto de enseñanzas mínimas de ciencias sociales, geografía e historia para la ESO y tres de los objetivos que se pretenden alcanzar con la proyectada Ley de calidad: reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos y fomentar la cultura del esfuerzo.

Los contenidos y el fracaso escolar

No creemos necesario detenernos en demostrar que el índice de fracaso escolar no ha aumentado con la LOGSE, a pesar de

que sea ésta una opinión muy extendida, son ya suficientes las investigaciones e informaciones a este respecto que indican que, en todo caso, lo que ha ocurrido es producto de la integración en el sistema educativo hasta los 16 años de los alumnos que abandonaban el sistema a los 14 años. Sin embargo, sí parece conveniente señalar la relación directa existente entre fracaso escolar y lo que Marchesi (2000) denomina índice sociocultural familiar del alumno, que podríamos asimilar a lo que Bourdieu conceptúa como capital cultural. Desde esta perspectiva, compartimos con López Facal (2002) que una de las más notables deficiencias de la educación en nuestro país es el precario capital cultural de las familias españolas, como lo pone de manifiesto el que la mayoría del alumnado escolarizado a los 16 años de edad es la primera generación que accede a ese nivel de formación.

Si es una evidencia, pues, la vinculación entre bajos rendimientos escolares y familias de niveles socioculturales más bajos, la reforma del currículo que se ha llevado a cabo basada en el academicismo y en la lógica disciplinar no acerca precisamente el conocimiento a estos alumnos sino que los distancia aún más, ya que tienen menos posibilidades de acceder a él que otros estudiantes con un entorno sociocultural familiar más próximo a esa cultura. Además, como afirma Mainer (2001), lo que se les ofrece ni siquiera tiene que ver con el conocimiento dominante, sino que se trata de una *visión* absolutamente degradada del mismo, que en el caso del conocimiento histórico, supone una vuelta a la concepción de la *historia general*, lineal y cronológica, que se perfila en la historiografía del siglo XIX, analizada por Maestro (1997) como una de las claves de los problemas de aprendizaje de la historia escolar. Sin entrar en el análisis epistemológico, político y hasta corporativo de los contenidos de la nueva reforma curricular (1), como indica Viñao (2001), no cabe duda de que éstos están pensados más para los alumnos que después van a dirigirse hacia los bachilleratos que para los restantes, por lo que es difícil pensar que a través de ésta pueda atajarse el fracaso escolar que precisamente se produce entre los alumnos que no van a cursar la secundaria postobligatoria.

El nivel de formación del alumnado

La confirmación de lo que argumentamos nos la proporciona la propia introducción del decreto de mínimos cuando señala que todo el diseño curricular del área no olvida nunca un objetivo prioritario:

Iniciar a los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria en el estudio de la geografía y de la historia, estableciendo una base suficiente que les permita profundizar posteriormente en los temas tratados en sus estudios de bachillerato, o a través de otros cauces académicos o de carácter autodidáctico.

También en este texto queda patente la profunda orientación disciplinar del nuevo currículo. Su finalidad prioritaria no es el conocimiento de la sociedad, sino el estudio de las disciplinas sociales. Éstas tienen virtualidad educativa por sí mismas para formar al alumnado. En todo caso, no son el medio, sino el fin último de la enseñanza.

M. Bloch (1982) afirmaba que, si bien la incompreensión del presente nace de la ignorancia del pasado, es absurdo indagar en el pasado si no es en interés del presente, porque lo que interesa comprender es lo que vivimos y, una vez que tal interés existe, averiguar de dónde ha surgido como un recurso necesario para ampliar esa comprensión. Si conocer el pasado por sí mismo no interesa a los historiadores, si la investigación histórica debe estar relacionada con el presente (que es el que interesa porque en él vivimos), la función social del conocimiento histórico está en la comprensión y el análisis del mundo social actual. De igual modo, la finalidad principal de la enseñanza de las ciencias sociales, al menos durante la escolaridad obligatoria, debe ser contribuir mediante el conocimiento a la comprensión y al análisis de la realidad social que le ha tocado vivir al alumnado, a la comprensión de su presente. Así pues, las disciplinas sociales son un instrumento, un medio, para lograr este propósito, su potencial formativo no está en la acumulación de información, formar es sinónimo de educar y no de instrucción, enciclopedismo o culturalismo.

La cultura del esfuerzo

Es cierto que a las nuevas generaciones de estudiantes les resulta difícil mantener un esfuerzo sostenido sin cambios o gratificaciones inmediatas, que sus actitudes y comportamientos, en general, son muy pragmáticos y responden a la ley del mínimo esfuerzo, y que el profesorado encuentra en esta situación uno de los principales obstáculos para ejercer su labor. Es esta problemática una de las varias limitaciones y dificultades que están incidiendo en la educación como consecuencia de los cambios y procesos sociales que se han producido en nuestro país en las últimas décadas, por tanto es necesario fomentar la cultura del esfuerzo, pero parece que para avanzar en esa dirección no son buenos compañeros de viaje más academicismo y culturalismo, sino propuestas de aprendizaje que intenten acercarse a los intereses de los alumnos y den una utilidad al conocimiento social.

No queremos decir con ello que la solución a este distanciamiento entre el conocimiento social que se enseña y el conocimiento vulgar o cotidiano del alumno sea su trivialización o bajar el nivel, como se dice entre el profesorado e incluso por el MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), sino diseñar y experimentar proyectos curriculares que teniendo como referencia el conocimiento científico y los problemas socioambientales de nuestro mundo, cuenten también con esa otra cultura e intenten enriquecerla y dotarla del rigor necesario que le permita ser un instrumento para poder analizar la realidad social y situarse ante ella, en la línea de lo que se propone desde la teoría del conocimiento escolar del Proyecto IRES (GIE, 1991). Sabemos que ello no es fácil, y que la dificultad se acrecienta con un currículo menos flexible y abierto como el que estamos analizando, pero entendemos que es una respuesta más adecuada para fomentar el interés por el conocimiento y el esfuerzo por aprender.

A modo de conclusión

El análisis realizado nos permite calificar como contrarreforma el cambio curricular realizado porque no mejora la situación existente, sin que ello implique nuestra total identificación con la anterior, y no muy lejana, reforma curricular, con la que sí teníamos más puntos en común porque sus contenidos mínimos eran más mínimos y menos disciplinares que los que ahora se prescriben, permitiendo que las *rejas invisibles* de las que nos habla Nieves Blanco (1992), que limitan el pensamiento y la acción en la enseñanza, dejasen un espacio más abierto entre ellas a los docentes para forzar los límites que marcan.

Del mismo modo que el recientemente fallecido Pierre Bourdieu rompió con la ilusión de que el gusto es algo subjetivo e inalienable de nuestra personalidad, mostrando que era el campo de batalla de una disputa simbólica en la cual podía descubrirse toda la estructura social de la división de clases, igualmente sus investigaciones sobre el desigual rendimiento escolar nos ayudan a romper con la ilusión de que el fracaso escolar sea una cuestión meramente individual, achacable únicamente a las capacidades cognitivas del alumno o a su voluntad de esfuerzo y estudio, sino que depende de la estructura social, del capital cultural previamente invertido por la familia. La reforma curricular y el Documento de Base de la Ley de calidad no sólo obvian este análisis sociológico, sino que, como hemos tratado de poner de manifiesto, contribuyen aún más a reproducir las desigualdades de nuestra estructura social al introducir más elementos selectivos y segregadores en un nivel escolar, el de la ESO, que precisamente se establece para procurar la comprensividad, la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad.

Bibliografía

BLANCO, N.: Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso. Tesis Doctoral inédita. Málaga. Universidad de Málaga, 1992.

BLOCH, M.: Introducción a la historia. México. Fondo de cultura económica, 1982.

ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.: "Didáctica de las Ciencias Sociales, curriculum y conocimiento profesional del profesorado" en AA.VV.: Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo xxi. Qué contenidos y para qué. Sevilla. Díada-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias sociales, 1999, pp. 87-92.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (GIE): Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES). El modelo didáctico de investigación en la escuela, I. Sevilla. Díada, 1991.

LÓPEZ FACAL, R.: "Contrarreforma educativa: o camiño a ningures" en Temps Novos, n. 59, 2002.

MAESTRO, P.: Historiografía y enseñanza de la Historia. Tesis Doctoral inédita. Valencia. Universidad de Valencia, 1997.

MAINER, J.: "Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las ciencias sociales" en Conciencia Social, n. 5, pp.47-77, 2001.

MARCHESI, A.: Controversias en la educación española. Madrid. Alianza, 2000.

MERCHÁN, F. J.: La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria. Tesis Doctoral inédita. Sevilla. Universidad de Sevilla, 2001.

VIÑAO, A.: "El debate sobre la ESO" en Cuadernos de Pedagogía, n. 306, pp. 80-86, 2001.

Dirección de contacto

Jesús Estepa
Universidad de Huelva

1. Son muy interesantes a este respecto las reflexiones que se realizan en la editorial del n. 2 de la revista Conciencia Social y el análisis del proceso que ha desembocado en la reforma curricular, así como de los contenidos de tal reforma, que se lleva a cabo en el n. 5 de dicha revista.

