

El retorno al temario enciclopédico y la segregación escolar: el nuevo currículo de Geografía e Historia¹

José Ignacio Madalena Calvo

CEFIRE de Valencia – Proyecto Kairós

Los últimos veinte años han sido pródigos en importantes reformas educativas en países europeos y americanos. Una de estas reformas fue la llevada a cabo en España como parte de un proceso democratizador cuyo referente básico es la Constitución de 1978. Este cambio educativo tiene sus mejores exponentes en la aprobación en 1985 de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) y en 1990 de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Entre los logros más destacables de estas medidas cabe mencionar el camino abierto a la participación de la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares, la ampliación de la escolarización hasta los 16 años y la creación de una única titulación básica y común para todos. Sin embargo, ha permanecido una doble red de centros públicos y privados (la mayor parte de ellos sostenidos con dinero público). También faltan todavía medios para combatir el fracaso escolar, mejorar la integración de los alumnos y otros problemas derivados del reto de una real atención a las necesidades educativas de los alumnos.

La LOGSE fue el resultado de un amplio consenso político tras un largo período de debate social y respondió nuevas necesidades de la sociedad democrática en cuanto a paliar las desigualdades sociales, favorecer una educación integral e integradora, formar a los jóvenes ciudadanos en la participación en una sociedad democrática y en rápido cambio marcado por la incorporación de España a un marco supranacional europeo, la transformación del mercado laboral o la introducción a las Tecnologías de la Información y Comunicación en todos los campos de la vida social.

Este proceso ha ido ligado a otro de descentralización de las competencias educativas asumidas por los respectivos gobiernos de las comunidades autónomas que han desarrollado el marco legal instituido por la LOGSE. Una de estas competencias es la de determinar el currículo a partir de un Decreto de Enseñanzas Mínimas elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Así, en 1992 se aprobaba en la Comunidad Valenciana un Decreto por el que se establecía el currículo de la ESO caracterizado por un carácter flexible acorde con el principio de atender a las necesidades educativas de los alumnos y la autonomía pedagógica de los centros.

Sin embargo, la democratización de la educación no ha seguido una trayectoria lineal. El desarrollo del marco legal y la implantación de las medidas educativas contempla-

das han vaciado de contenido gran parte de los presupuestos reformistas iniciales.² La llegada al poder del gobierno del Partido Popular en 1996 ha acelerado este proceso que ya se apuntaba en la etapa socialista. Por otro lado, en este período se hace patente la creciente influencia del neoliberalismo con su concepción de la educación como un bien privatizable.

En esta línea, a finales de 2000 se aprueba un Real Decreto que modifica sustancialmente el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta modificación es un exponente de un cambio educativo más profundo impulsado en España por el gobierno conservador que cuestiona el modelo educativo instaurado por la LODE y la LOGSE. Desde el nombramiento del primer gobierno del Partido Popular se inició un proceso tendiente a modificar los fundamentos de la Reforma. Estas tentativas responden a distintos fines: por un lado, controlar las instituciones educativas y el currículo, aun chocando con las competencias autonómicas; por otro lado, avanzar en la privatización de la enseñanza, una meta acorde con las propuestas neoliberales que llevan a la mercantilización de todos los bienes y servicios, entre ellos la educación, y a la sustitución del concepto de “ciudadano” por el de “cliente” (A. Pérez Gómez, 2002). Esta liberalización se conjuga con la voluntad de regular la formación de los ciudadanos mediante la imposición de un currículo rígido y controlado.

Además, esta política se ha caracterizado por la escasa o nula voluntad de consenso político. Se ha sustraído el debate a la opinión pública, se ha creado una realidad “virtual” a base de crear y repetir estereotipos, prejuicios, banalidades, e incluso falsedades vehiculadas por los medios de comunicación; se ha marginado, ignorado o despreciado la opinión de importantes colectivos comprometidos por una educación pública de calidad. En concreto, la elaboración del nuevo currículo ha estado rodeada de un gran secretismo, sin que haya sido posible su debate por los docentes. Además, el impulso centralista se ha impuesto a las actuaciones de las mismas comunidades autónomas que, como la valenciana, incorporaron sin apenas cambios el Real Decreto del MEC.

Esta “reforma de la reforma” se está haciendo mediante sucesivos cambios de los diversos componentes del sistema educativo español –con hitos fundamentales como la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades, la Ley de Formación Profesional y la Ley de Calidad– cuyo proyecto en estos momentos está en el trámite parlamentario para su aprobación. A ello cabe añadir los decretos por los que se modifica el currículo de la ESO y del Bachillerato. Todas estas modificaciones tienen como referente los problemas de la educación que se manifiestan en el bajo rendimiento académico, el aumento de la conflictividad en los centros, la desvalorización social de los docentes y los desajustes con las demandas del mercado laboral. Sin embargo, se podrían hacer varias puntualizaciones:

- La educación siempre está en crisis, siempre se hacen nuevas demandas a la escuela con la paradoja de que, por una parte, se acusa a la escuela de fuente de los males sociales y, por otra, se propone la escuela como la solución a dichos males (Carbonell,

2002).

- Estos problemas son comunes a los países occidentales y tienen que ver con las transformaciones sociales y culturales recientes que plantean el reto de acercar la escuela a la realidad vivida por cada uno, de provocar mediante los conocimientos científicos y culturales la reconstrucción de los conocimientos y la experiencia de los alumnos (A. Pérez Gómez, 1998).

- Los problemas de la educación en España tienen causas profundas relacionadas con las deficiencias educativas propias de una larga etapa dictatorial (J. Gimeno, 2002).

En definitiva, esta “contrarreforma” trata de dar una respuesta a los supuestos problemas que ha diagnosticado. Sin embargo, cabe plantear en qué medida la política del gobierno, o sea, sus intenciones –declaradas y ocultas– y sus actuaciones –directas o indirectas–, constituye una solución a los problemas que supuestamente padece la educación en España.

Los cambios curriculares ¿una solución para los problemas educativos o parte del problema?

Es en este marco general donde situamos el análisis del nuevo currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Comunidad Valenciana.³ Su modificación responde a la obligación de ajustarse a las Enseñanzas Mínimas decretadas por el gobierno. Esta revisión se ha fraguado a partir de algunos documentos como el Plan de Mejora de la Humanidades o el Informe de la Real Academia de la Historia, elaborados y publicitados por grupos de presión cercanos al gobierno (J. Tusell, 1998). La justificación de esta revisión se basa en dos premisas básicas: la idea de que la enseñanza de la historia era desastrosa (“calamitosa” en palabras de la ex-ministra de Educación) y que los nacionalismos estaban erosionando la concepción de una España unitaria (P. Ruiz, 1998).

Esta argumentación se sumaba a la general acerca del grave deterioro de la educación. De este modo, la modificación del currículo se concebía como parte de la solución de un problema más amplio que se completará con la futura Ley de Calidad y sus posteriores desarrollos legislativos a cargo de las comunidades autónomas.

En este artículo se estudiará este currículo con más detalle partiendo del planteamiento de las siguientes cuestiones: ¿Qué criterios se han seguido para adecuar el Currículo valenciano? ¿Cómo se han concretado estos cambios? ¿Se trata sólo de una revisión o de algo más? ¿Qué implicaciones pedagógicas y didácticas tienen tales cambios?

A su vez, para responder a estas cuestiones proponemos los siguientes objetivos de lectura del texto legal: La concepción y configuración del currículo, la selección y organización de los contenidos y la coherencia entre los diversos elementos del currículo. Las reflexiones sobre estas cuestiones nos llevarán a apuntar varias implicaciones pedagógicas y didácticas que pueden ser consideradas como elementos para un debate.

La estructura del currículo

En una primera aproximación, el nuevo currículo es el resultado de una estrategia de “recorta (del currículo original) y pega (del nuevo elaborado por el MEC)”. Ello da lugar, como veremos, a graves incoherencias entre los diversos apartados del documento y a faltas de adecuación, al haberse suprimido gran parte de la fundamentación didáctica de contenidos que afecta a la inteligibilidad del mismo. Esto, ligado a la rigidez del listado, delimita la capacidad del profesorado para seleccionar y organizar los contenidos de acuerdo con su autonomía profesional y el contexto del centro escolar. En la siguiente tabla se resumen los cambios en la estructura del currículo más significativos:

Decreto 47/92	Decreto /02
Introducción amplia (2.464 palabras)	Introducción muy breve (684 palabras)
Objetivos	Objetivos (eliminados, añadidos o modificados)
Contenidos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Introducción extensa donde se plantean sus características. • Bloques de contenidos. Contienen una amplia explicación de los contenidos básicos que son subdivididos en varios apartados donde se concretan de modo progresivo los contenidos dejando un amplio margen de interpretación a los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un párrafo de introducción. • Bloques de contenidos con la introducción reducida; desaparece en algunos el desarrollo de los contenidos. • Programación por cursos (sin ninguna introducción).
Criterios de evaluación: Un listado para toda la etapa donde se reconoce la progresión de los aprendizajes y su calidad.	Criterios de evaluación organizados por Primer ciclo, Tercer curso y Cuarto curso.

En una aproximación general también llama la atención la supresión de toda alusión a cuestiones relacionadas con el aprendizaje crítico, la problematización de la realidad, el estudio de problemas sociales y todo cuanto haga referencia a conflictos sociales. De este modo, la geografía y la historia se convierten fácilmente en un conocimiento conservador, objeto de un uso ideológico con fines políticos. A todo ello hay que añadir la pérdida del concepto de etapa educativa, del aprendizaje como un proceso, de la noción de contenido básico como un contenido recurrente. Este conjunto de cambios limita gravemente la diversificación del currículo, que es uno de los principales mecanismos dispuestos por la LOGSE para atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos. Con todo, la consecuencia más grave es la desvirtuación de uno de los principales mecanismos de atención a la diversidad, como las posibilidades de adaptación de un currículo bastante flexible, al menos en la Comunidad Valenciana.

Introducción

En la introducción del Decreto original se hace una fundamentación didáctica del currículo en la que se argumentan las decisiones y se plantean algunos problemas de la enseñanza de la geografía y la historia como la selección y organización de los contenidos (crítica a una concepción interdisciplinar basada en las Ciencias Sociales frente a una concepción de apertura de la Geografía e Historia como disciplinas científicas) o los cambios en las disciplinas de referencia como resultado de los avances en la investigación y en la concepción del conocimiento. Con la actual modificación se elimina esta argumentación, y se llega a conclusiones que parecen gratuitas: "Ambas disciplinas poseen, como formas de conocimiento, un enorme potencial intelectual y formativo perfectamente adecuado a la ESO...". Sigue con la afirmación de que estas disciplinas "están preparadas para proporcionar a un adolescente conocimientos suficientes sobre economía, sociología y política". Pero luego, en el listado de contenidos correspondientes al 2º curso aparecen unos bloques de contenidos cuyo referente directo es la Sociología, la Economía y las Ciencias Políticas. Estos bloques no guardan ninguna relación secuencial con los de geografía que le preceden, de modo que ésta queda sustituida por dichas ciencias sociales.

Esta atribución a la Geografía y la Historia como fuentes disciplinares desde las que se organizan los contenidos del área estaba vinculada inicialmente a la posibilidad de los centros de concretar dicha integración a través de los proyectos curriculares. De esta forma, se minusvalora al profesorado como agente del currículo, traicionando así una de las medidas elementales de atención a la diversidad como es la posibilidad de adaptar el currículo al contexto educativo. O dicho de otro modo, se abandona uno de los objetos sobre los que debe centrarse la reflexión didáctica como es la organización del área.

Igualmente, se han suprimido los párrafos que subrayan la conveniencia de relacionar los contenidos de esta área con la del Conocimiento del Medio en la Educación Primaria. Y ello es grave, pues presupone que no se respeta la continuidad de la educación en la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria Obligatoria) y que se obvian los proyectos curriculares de área, que explícitamente aparecían reflejados en el decreto de 1992. Se rehuye, pues, la capacidad de organización autónoma de un proyecto docente, que relacione Primaria y Secundaria.

También desaparece toda reflexión sobre los contenidos del pensamiento ético, como si esta cuestión sólo tuviera una repercusión en una organización corporativa de los contenidos (la formación en valores estaría a cargo sólo de los profesores de ética). Se ignora, en consecuencia, la dimensión ética del comportamiento humano, tanto en su aspecto cultural como en el proceso de socialización.

En definitiva, en este apartado lo más significativo es lo que desaparece: se abandona toda reflexión respecto de la organización del área, con lo que se desfigura el objeto de aprendizaje; se reduce la autonomía del profesor y del centro; se ignora el

hecho educativo como un proceso en el que hay que tener en cuenta el currículo de la etapa anterior. Todo ello permite reconocer algunos rasgos propios de una concepción técnica de la enseñanza en la que el profesor aplica el currículo sin poder apropiárselo para adaptarlo, donde se le escamotean algunos referentes didácticos esenciales para poder posicionarse de un modo crítico ante el currículo, condición indispensable para la autonomía docente.

Objetivos

Los Objetivos Generales del Área experimentan pequeños pero significativos cambios que nos indican el sesgo academicista y conservador que impera en este nuevo decreto. Tales cambios son de diverso tipo: modificación de la redacción del objetivo, supresión de partes del mismo, eliminación del objetivo o adición de otro.

Así se suprime el objetivo 13: "Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre lo social, valorando que el carácter relativo y provisional de sus resultados o la aportación personal del investigador, son parte del proceso de construcción colectiva de un conocimiento sólido y riguroso". Este objetivo está ligado a la formación de la autonomía intelectual del alumno y a una perspectiva crítica del conocimiento entendido como una construcción social. Desde el punto de vista didáctico supone introducir la reflexión crítica acerca de cómo se construye el conocimiento geográfico e histórico, lo que abre el camino a contenidos básicos como la noción de fuente histórica, la construcción de conceptos, la relación entre teoría científica e ideología, etc. Todos estos son contenidos fundamentales para formar ciudadanos críticos, que puedan actuar desde juicios bien informados. La eliminación de este objetivo se contradice con la persistencia de algunos contenidos en el apartado siguiente, en el bloque de Iniciación a los métodos geográfico-históricos, lo que debe ser interpretado como una incoherencia del texto como resultado de la estrategia de "recorta, añade y pega" utilizada. De hecho, en el desarrollo posterior de los contenidos desaparece toda referencia a los mismos. La desaparición de este objetivo y de estos contenidos presenta el conocimiento geográfico e histórico como algo acabado, indiscutible y que al alumno sólo le queda aprender sin que sea necesario comprenderlo.

También se suprime parcialmente (indicado tipográficamente) el 12: "Apreciar los derechos y libertades humanos como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios". Lo mismo ocurre con el segundo objetivo, donde antes se decía que el alumno debía aprender a "identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizando sus problemas más acuciantes y formarse un juicio personal o social". En

la nueva redacción se ha suprimido la referencia a las sociedades contemporáneas y la perspectiva de hacerlo desde el análisis de problemas sociales relevantes. Además, se evita la relación entre conocimiento y formación de un juicio personal o social. De este modo, se rompe la conexión entre el conocimiento histórico y la comprensión de la realidad social, entre el conocimiento y la educación entendida como proceso por el cual el alumno elabora juicios fundamentados.

Se añade un objetivo nuevo, el cuarto, que dice: "Comprender los rasgos físicos y humanos de España y la diversidad de su geografía y sus culturas, haciendo referencia específica a la Comunidad Valenciana". El anterior objetivo que hacía referencia a la cuestión de la identidad de los valencianos pasa al último lugar, rompiendo así una relación de coherencia con el tercer objetivo en el que se proponía la valoración de dicha identidad y de las actitudes que comporta. De esta manera, también se subraya su carácter de añadido "patriótico" sin relación con la comprensión geográfica de un territorio.

El objetivo ocho es nuevo, pero confuso en su enunciación: "Comprender la interrelación de los factores multicausales (sic) que explican la evolución de las sociedades ...". Hay una ambigüedad en el uso de conceptos: explicación multifactorial, factor y causa. A cambio, desaparece el noveno que hacía referencia a la capacidad de resolver problemas, la investigación, etc., con lo que no se promueve un aprendizaje basado en la resolución de problemas que abra el camino hacia su significatividad y la atención a la diversidad mediante una metodología didáctica basada en la participación más activa de los alumnos.

Otra novedad es el objetivo 10 referido a la adquisición y empleo con rigor y precisión del vocabulario específico. Al quedar aislado, este concepto refuerza la idea de que lo importante son los contenidos de tipo conceptual.

En resumen, desaparecen los objetivos o formulaciones que hacen referencia a la potencialidad de la geografía y la historia para afrontar el estudio de problemas sociales o para entender el conocimiento como una tarea problemática, y se distorsiona el objetivo de formar una identidad. Por el contrario, se amplía la alusión a aprendizajes más académicos. La combinación de las supresiones y los añadidos acaba dibujando un objeto de aprendizaje del área muy diferente del original y que se concreta mejor en el siguiente apartado.

Contenidos

En la nueva propuesta de currículo aparece una introducción donde se describen los "saberes" de las Ciencias Sociales que ahora se han convertido en un conjunto interdisciplinar, diluyendo el peso de la Geografía y la Historia a las que se hacía referencia en la Introducción del Decreto. A esta exposición de saberes le sigue, sin ningún título que identifique este apartado, una secuencia por cursos de diversos temas con subapartados. Los cambios más notables con respecto a la versión anterior son:

- Desaparece la introducción de este apartado, en la que se hacía una reflexión sobre la tipología de los contenidos básicos, cuya finalidad era orientar los criterios para seleccionarlos y organizarlos. Esta supresión es similar a la realizada en la Introducción y su finalidad parece ser la misma: limitar la argumentación didáctica y evitar la posibilidad de poner en cuestión el currículo. De este modo, no se implica a los docentes en el desarrollo del currículo. Se está promoviendo una nueva cultura docente en la que éstos habrán de limitarse a ejecutar el currículo seguramente bajo la atenta mirada de la inspección educativa.

- Respecto de la concepción de los contenidos, llama la atención que se evita cualquier definición sobre ellos o su estructura. Esto se entiende mejor cuando el apartado culmina en un extenso temario que contrasta con el discurso curricular anterior que abogaba por una amplia flexibilidad en la concreción de los contenidos en la programación de aula. La perplejidad es mayor cuando observamos que en el apartado e) “la utilización adecuada de métodos y procedimientos de las Ciencias Sociales” (obsérvese el cambio de título respecto del bloque I del currículo anterior) se sigue defendiendo una perspectiva constructivista del aprendizaje y del conocimiento que implica tener en cuenta los conocimientos de los alumnos y los métodos propios de la construcción social del conocimiento. Y, a continuación, sin ninguna interrupción ni aclaración, se expone un conjunto de temas que responde a una concepción didáctica totalmente diferente y contradictoria.

La estructura de este apartado tiene otras modificaciones. Así se ha mantenido, recortada, la introducción que se hacía de cada núcleo de contenidos, pero han desaparecido los contenidos propiamente dichos enunciados de modo amplio de acuerdo con el criterio de flexibilidad del currículo.

- Hay un cambio de orden de los bloques de contenidos de modo que el anterior bloque I (con la citada modificación de su título) se desplaza al final. ¿Significa esto un cambio también en la importancia que se da en el currículo a los contenidos que hacen referencia a los conceptos y acciones metodológicas que permiten construir el conocimiento sobre la realidad social, y pensar “histórica y geográficamente” los problemas sociales, que desaparecen de la secuenciación?

- Los contenidos de los núcleos contemplados en el decreto original han sido sustituidos por un listado secuenciado por temas y cursos. Una primera aproximación permite señalar las siguientes cuestiones:

- a) Se establece una secuencia de temas por cursos lo que junto a la concepción de los contenidos dificulta la programación de una secuencia real de aprendizaje que, en cambio, sí está contemplada en algunos criterios de evaluación que han sobrevivido a esta composición del currículo como luego se mostrará.

- b) Esta distribución de contenidos, en los cursos de primer ciclo, se subdivide en temas de geografía (en 2º incluso con otras ciencias sociales) e historia. Después, los temas de 3º son todos de geografía y en 4º de historia (moderna y contemporánea).

Esta rigidez impide otros planteamientos alternativos como concentrar los temas de geografía e historia en cada curso, pues ello dificulta más la programación de una secuencia de aprendizaje.

c) Asistimos a un claro retroceso en la formulación de los contenidos que nos retrotrae a los años setenta, con un predominio absoluto de una concepción académica regional: relieve, clima, vegetación, suelos, la distribución geográfica de los medios naturales. En historia se opta por una organización cronológica de los contenidos con un peso excesivo de Edad Media en detrimento de la Historia contemporánea que queda reducida a la mitad del temario de 4º de la ESO.

d) Hay incoherencias en la formulación de los contenidos, resultado, tal vez, de la apresurada redacción. La inexistencia de un debate ha privado a este documento de la posibilidad de matizar y precisar formulaciones que luego pueden suponer un grave problema para los profesores si se les controla su actuación. A título de ejemplo, léase el siguiente epígrafe: “Los seres vivos: la vegetación, el suelo y los animales. Las aguas continentales” (sic); o también la enumeración de los medios naturales en el apartado 3, donde se mezclan los tipos de medios (húmedos, mediterráneo, ...) con los tipos de formaciones vegetales y sin una clasificación coherente siquiera con los resultados de la investigación geográfica. Se recuperan tópicos como “España, punto de encuentro de culturas: cristianos, musulmanes y judíos”. En este caso se ignora, además, toda referencia al profundo conflicto social que subyace en la coexistencia de estos grupos. Este ocultamiento de la conflictividad es coherente con lo señalado en los cambios realizados en la formulación de los objetivos.

e) La aportación de la Comunidad Valenciana es escasa y anecdótica. Se concreta, en el caso de geografía, en aportaciones como el estudio de La Albufera, las islas Columbretes y Tabarca, así como una referencia a las inundaciones y a la aridez. En los temas de historia, las referencias también son escasas: El arte rupestre levantino, la Valltorta, la presencia romana en tierras valencianas, los reinos de Taifas, etc. Esta presencia de lo valenciano casi desaparece cuando se entra en la historia contemporánea donde lo único reseñable es una referencia al arte modernista e impresionista valenciano, el Estatuto de Autonomía y la cultura en el siglo XX. La introducción de contenidos para adaptar el Decreto de mínimos a la Comunidad Valenciana es, pues, muy limitado y poco relevante: ¿por qué la referencia a Tabarca y las Columbretes y no a la Font Roja o el Desert de les Palmes o las salinas de Santa Pola?, ¿no es más pertinente hablar de espacios naturales protegidos valencianos y que cada centro elija en función de sus intereses? ¿Por qué la referencia al yacimiento de la Valltorta y no a la Cova d'Or u otros yacimientos igualmente interesantes? Parece más un compromiso forzado para que haya “algo” que diferencie este currículo del elaborado por el MEC.

f) En los temas correspondientes a Historia se añade, sin más, una referencia al arte y cultura. Este añadido contribuye a la sensación de un currículo formado por acumulación de capas estratigráficas de contenidos de distintas disciplinas.

g) El desarrollo de los contenidos convierte la programación en una carrera en la que el alumno ha de estudiar un tema en 10 sesiones como mucho. El carácter enciclopédico que denota este temario dificulta o impide la profundización en hechos complejos (no se reconoce su complejidad y por ende las dificultades de aprendizaje que entrañan y la necesidad de una secuencia temporal más dilatada). El resultado puede ser la banalización del conocimiento y el planteo de un tipo de conocimiento como único para determinar el éxito o fracaso escolar, que no se conecta con una atención a la diversidad.

h) Se vuelven a introducir, sin ningún criterio didáctico y de un modo yuxtapuesto, contenidos de otras Ciencias Sociales en contradicción con el planteamiento de la introducción, donde se afirmaba que la geografía y la historia eran los ejes organizadores del currículo. Luego se habla de las Ciencias Sociales como conjunto interdisciplinar. No sólo se fuerza su introducción, siguiendo el modelo del Decreto del Ministerio, sino que lo hace mediante una selección de contenidos (conceptuales) de gran abstracción derivados de varias disciplinas sin trazar ninguna relación entre ellas: economía (el funcionamiento de la actividad económica, los agentes económicos), sociología (estratificación social, división técnica y social del trabajo) y política (los regímenes políticos). Con ello se vuelve al mismo error que mostró el programa de Ciencias Sociales del ciclo superior de EGB del año 1970.

i) Desaparece en la secuenciación de contenidos toda referencia a los contenidos procedimentales y actitudinales de la programación, a pesar de que dos bloques de contenidos, el a) y el e), los recogen. Esta ausencia es significativa por cuanto se vuelven a potenciar los contenidos de carácter factual y conceptual. Aparte que es difícil separar unos contenidos de otros, se pierde la oportunidad de presentar a los alumnos propuestas didácticas secuenciadas según diversos criterios que promuevan la diversificación del currículo en cuanto a tareas, estrategias y recursos posibles.

Del análisis de este apartado se concluye que hay un cambio fundamental en cuanto a concepción de los contenidos, su selección y la secuencia por cursos. Además, se amplían notablemente los contenidos, lo que es garantía de un tratamiento superficial. Es como si para abordar las supuestas carencias del conocimiento histórico de los alumnos, la solución consistiera en aumentar los contenidos ¿Acaso se propone un modelo enciclopedista para dar respuesta a los retos que plantea la educación, vistos desde el prisma de la atención a la diversidad? Un análisis más detallado de las concepciones de la geografía y la historia que subyacen en este currículo permitirá apreciar mejor el giro que ha dado la concepción del área y las incoherencias que hay entre los diversos apartados de este currículo.

a) Sobre la geografía

La estructura de los temas de geografía en la ESO es obsoleta, pues se vuelve a

incidir en una amalgama de contenidos propios de las Ciencias de la Tierra (geología, hidrología, ...) desvirtuando el objeto de conocimiento de la geografía en la que el estudio del medio se hace desde la perspectiva de las actividades humanas. Aspectos esenciales como la interacción entre la sociedad y el medio no se mencionan. Esto es algo fundamental, por ejemplo, para entender qué es un recurso. Asimismo, se habla de los riesgos naturales, pero nada se dice de las acciones humanas que conducen a agravarlos e incluso a provocarlos. Por tanto, queda incompleto lo que sería un estudio realmente geográfico y se subraya la referencia a las Ciencias Naturales cuando se trata de hablar de los contenidos de la Geografía Física. En otras palabras, se tiende más a una geografía descriptiva que a una opción por una geografía que sea un medio intelectual eficaz para explicar los problemas actuales. Como se recordará, esta perspectiva ya había sido suprimida en los objetivos generales.

Los contenidos geográficos no responden a una lógica disciplinar clara sino a una amalgama de temas tal, que en varios casos es dudoso que se pueda hablar propiamente de "geografía" como ocurre en 2º de la ESO. En el mejor de los casos hay una transposición directa de los contenidos de algunos manuales universitarios de geografía. Así, en el primer ciclo podría entenderse que hay una Geografía Física para empezar y luego la demografía (pero en 2º curso), tal como han planteado los estudios académicos de tipo regional ya superados. En 1º se habla de los recursos, pero hay que esperar a 2º e incluso a 3º para hablar de las actividades económicas que son las que hacen significativo el aprendizaje de lo que es un recurso, pues éste siempre se define en relación con su uso en una actividad económica. Tampoco se problematiza el uso de estos recursos; tan sólo se habla de su desigual distribución, un hecho "natural", pero no de su desigual acceso que es más bien una cuestión de justicia social.

Hay que aguardar a 3º para que se planteen unos contenidos basados en una geografía en sentido estricto, pero no por ello deja de ser un enfoque tradicional relacionado con una geografía económica: espacios relativos al sector primario, secundario y servicios. La ciudad queda como un espacio aparte, aunque incluye en sus apartados una contraposición entre el poblamiento rural y urbano. En este tema se aprecia bien lo que es el currículo como una acumulación geológica de capas de contenidos con referencias a distintas tendencias históricas de la geografía: geografía regional (descriptiva), geografía teórica (localización, funcionalización del espacio y sistemas de ciudades) y un toque de geografía radical (los problemas urbanos).⁴ Ese eclecticismo conduce a una concepción enciclopédica difícilmente compatible con los planteamientos educativos emanados de la LOGSE.

Asimismo, en el tercer curso encontramos otro tema que aborda, nada más ni menos, una geografía de España resumen de toda la geografía que se imparte en 2º de Bachillerato: el medio físico, población, etc., y que sigue el esquema típico de la geografía regional clásica. El añadido de algunos apartados –como el del papel de los recursos físicos y humanos en la articulación del territorio– supone un alto grado de abstracción.

A todo ello se suma el estudio específico de la Comunidad Valenciana con un carácter poco relevante, tal como se ha apuntado anteriormente.

b) Sobre la historia

La selección y articulación de contenidos correspondientes a Historia tienen una lógica más evidente: la sucesión cronológica de hechos históricos, civilizaciones, épocas. Pero más allá de la mera secuencia cronológica no se adivina ninguna lógica.⁵ Y esta decisión supone ignorar referencias al sujeto histórico (a veces, el sujeto es Grecia, otras la Europa feudal, la Península Ibérica, la civilización romana); no se alude a procesos históricos relevantes (igual que ocurre con la geografía), es decir, se ignora la problematización de la historia, uno de los grandes logros de la investigación historiográfica del siglo XX. En esta línea se abandona toda reflexión acerca de cómo se hace la historia, la referencia a las fuentes, a la interpretación, algo que ya se apuntaba en el análisis de los objetivos generales (supresión del objetivo 13). Todo ello refuerza la idea de que el conocimiento es algo ya definitivo que el profesor “explica” y que los alumnos han de limitarse a aprender, memorizar más bien, dado el tipo de contenidos que se destaca.

Al optar por una determinada formulación se aprecia una falta de coherencia en la selección de contenidos. Por ejemplo, en el tema referido a Grecia parece que Arte y Cultura sólo se refieren al período helenístico y no al Clásico, cuando éste es un referente fundamental de la cultura europea que, por cierto, es el subtítulo del tema. Tampoco queda claro por qué se separa la Hispania romana de la civilización romana cuando, por otra parte, en este tema en concreto se resalta la unidad del mundo mediterráneo (de hecho, éste es el título del tema) o, al igual que en el ejemplo anterior, se liga El Cristianismo y Arte y Cultura.

Esta formulación también conduce a posibles confusiones historiográficas. En 2º, en el apartado de la Europa Feudal, se subdivide el tema en dos subapartados. Uno habla del feudalismo y parece que se centra en los señoríos rurales para contraponerlo al resurgir de las ciudades, hecho relacionado con la aparición de una burguesía y la organización gremial. Esta imagen de contraposición del campo y la ciudad en la época medieval ha sido ya duramente criticada desde los años 70.⁶ A ello se añade la ambigüedad del significado de feudalismo que se menciona junto a otros como sociedades medievales.

Se podría seguir enumerando este tipo de ambigüedades e imprecisiones. En el cuarto curso se propone como tema la expansión europea, pero sólo se habla de Canarias y del Descubrimiento de América ignorando, por ejemplo, la coetánea expansión portuguesa hacia América y otros continentes.

Tal vez el mayor problema es que los temas son un amasijo de contenidos difíciles de articular. Se propone así un currículo acumulativo, que carece de elementos recurrentes ya que se ha eliminado toda referencia a los contenidos básicos que podría vertebrar mejor la secuencia de aprendizajes. Se avanza a golpes, saltando de un asunto a otro. A título de ejemplo, en el tema 3 para el cuarto curso, denominado “la Europa del Barroco”

(denominación ya de por sí bastante discutible e incoherente ya que en el primer tema se titula "La Edad moderna"), se dispone la siguiente secuencia de contenidos: Transformaciones políticas y económicas. La Europa de Westfalia. El reino de Valencia entre las germanías y la expulsión de los moriscos. El siglo de Oro español. El arte barroco valenciano. La dificultad del profesorado para articular estos contenidos tan dispares será enorme y, probablemente, afectará a la misma metodología didáctica.

Este afán de síntesis temática alcanza el paroxismo en este último curso de la ESO donde se prescriben ¡20 temas!, o sea, un tema (como el mencionado arriba) en sólo 4 ó 5 clases. ¿Puede un alumno (incluso universitario) entender cuestiones como el franquismo, la Guerra Fría o la España del siglo XIX en tan breve tiempo? Con esta expansión de contenidos se consagra el aprendizaje superficial, poco crítico y fácilmente olvidable. Se están poniendo las bases para un fracaso escolar garantizado.

Además, la distribución "proporcional" de los contenidos de historia agrupados en Edades conduce a que se reduzca el tiempo real dedicado a la historia contemporánea, pues en el cuarto curso se estudia junto a la Edad Moderna. Tal vez, esto pueda interpretarse como un cierto desinterés por la historia reciente en un intento de evitar el estudio de situaciones problemáticas (recuérdese lo comentado a propósito de los objetivos), ya que dada su posición al final del temario difícilmente será tratada en clase. Una vez más, la Historia que debe contribuir a hacer inteligible el presente rehuye precisamente de la historia reciente.

Criterios de evaluación

El último apartado desarrolla los criterios de evaluación que concretan aún más el currículo, puesto que determinan los resultados esperables del aprendizaje. En la nueva redacción se sigue con la misma "estrategia de recortar y añadir" con el fin de arropar el listado final de contenidos. En muchos casos se han conservado los criterios originales, pero al estar distribuidos por cursos no siempre guardan relación con los contenidos secuenciados en el apartado anterior. Así, el resultado está plagado de contradicciones o incoherencias con respecto a los objetivos y contenidos esos apartados.

En este sentido, permanecen algunos criterios que proponen una progresión del aprendizaje o, lo que es lo mismo, la posibilidad de que haya aprendizajes diversos, incluso de distinta calidad. Este planteamiento era una consecuencia de una concepción flexible del currículo según la cual el profesor disponía de una orientación para trabajar con alumnos con distintos grados de competencia curricular y dar respuesta a la diversidad dentro del aula, además de establecer secuencias de aprendizaje en el marco de una etapa educativa. Pero este planteamiento es incoherente cuando se presenta un temario rígido, con temas repartidos en cursos y donde el alumno ha de adquirir unos aprendizajes que se exigen para un determinado nivel homogéneo. Igualmente, es destacable la supresión de la orientación que se ofrece al profesor sobre los ejemplos

de casos territoriales y los procedimientos que puede utilizar para que los alumnos aprendan a realizar trabajos de campo o a través de medios audiovisuales. Así, en el criterio número uno desaparece el párrafo final que aclara que “los casos escogidos podrán ser de su propio entorno local o bien de lugares más lejanos, en cuyo caso se pueden evaluar, por ejemplo, las técnicas de tratamiento de las imágenes geográficas o documentos cartográficos utilizados para presentar la situación geográfica”.

Igualmente, en otros criterios de evaluación se mantiene la redacción del decreto de 1992, que da lugar a claras contradicciones. Es el caso del cuarto criterio de evaluación del primer ciclo (Identificar, localizar y diferenciar los principales sistemas de explotación de los recursos naturales y las actividades económicas. Caracterizar los principales sistemas económicos y utilizar esa diferenciación para analizar la escasez de alimentos en alguna región o país subdesarrollado, así como algunos problemas de nuestra agricultura), que sería más apropiado situarlo para el tercer curso, donde se estudian los diferentes espacios geográficos, pues corresponde a conceptos derivados de las relaciones entre el medio natural y la sociedad o las consecuencias medioambientales de las actividades humanas. Esta sinrazón se debe a que en el anterior currículo quedaba en manos del profesor la gradación del aprendizaje hacia una explicación de problemas más complejos, como pueden ser los problemas ambientales o las diferenciaciones socioeconómicas entre distintos territorios.

Ese mismo currículo respondía a un planteamiento de la Secundaria Obligatoria como una etapa integral a lo largo de la cual los alumnos mejoraban de modo progresivo sus competencias curriculares. Este planteamiento –que ha dejado “marcas” en la nueva redacción difícilmente compatibles con la propuesta de desglose de contenidos por curso– se rompe con el nuevo currículo como se ha mostrado en el apartado anterior, donde cada curso se rige por unos aprendizajes conceptuales que responden más a cierta lógica de las disciplinas de referencia que a una organización didáctica acorde con los conocimientos actuales sobre este campo de conocimiento. Así, en el criterio nueve del segundo curso se propone: “Distinguir las distintas duraciones temporales... de su medición cronológica durante la Edad Media en la Península Ibérica. Siendo éste un aprendizaje difícil debe escalonarse a lo largo de toda la etapa...”. Después, en el resto de los cursos, ya no hay ninguna referencia a este contenido básico del aprendizaje histórico.

De esta manera, coexisten dos tipos de redacción en estos criterios. Por una parte, la copia literal de lo que se había escrito en el año 92, pero sin coherencia con el temario de referencia. Ello supone que si el profesor hace caso de los criterios de evaluación podrá secuenciar los contenidos didácticos de una manera, pero si el temario de referencia es de obligado cumplimiento no podrá atender a lo establecido en los criterios de evaluación. En otras palabras, muy probablemente el profesorado caerá en contradicciones legales si trata de aplicar lo que prescribe el nuevo decreto. Por ejemplo, el segundo criterio recoge la siguiente formulación: “El significado del hecho urbano consiste en

una actividad compleja, donde la conceptualización es también extremadamente complicada. En consecuencia, se debe trabajar con una secuenciación temporal adecuada". Una secuencia que se nos antoja imposible, pues el temario de tercer curso determina con claridad que el hecho urbano es uno de los cuatro bloques de contenido que se debe abordar y, además, es un contenido que no aparece en los otros cursos de la ESO, que ha perdido su perspectiva de etapa educativa.

Por otra parte, algunos criterios de evaluación quedan en meros enunciados de objetivos difusos que se esperan lograr con el aprendizaje del alumnado. Así, en el criterio seis se pretende "comprobar que los alumnos han adquirido cierta (sic) experiencia en el análisis de distintos tipos de fuentes". No sabemos qué quiere decir "cierta experiencia", pero lo que sí se expone con claridad es que se espera que el alumno conozca: "la distribución de las placas continentales, océanos y estados".

Igualmente, en el caso de Historia se expone, incluso con más precisión, lo que se espera del aprendizaje del alumno: "Identificar los rasgos propios de las diferentes sociedades estudiadas: Bizancio, Islam y cristiandad europea occidental, y utilizar un conocimiento básico de ellas para establecer las bases de su desarrollo interno y para comprender sus vestigios" (criterio 8). Este conocimiento lo tienen que expresar de "forma cronológica": ¿cómo unir un análisis estructural (un sistema social) con una cronología?, ¿no es esta perspectiva contradictoria con la expresada en la introducción, donde la historia es la explicación de los cambios? ¿Estamos ante una versión de la confusión entre tiempo histórico y cronología,⁷ entre explicación histórica y enumeración de hechos históricos?

Además de lo dicho, existe un sesgo ideológico en lo que se cambia. Así, donde antes había unos informes sobre los problemas sociales, ahora hay un informe sobre temas del área (criterio 11 de tercer curso). Unas veces se mantiene la valoración crítica de las desigualdades sociales, técnicas y sexuales en el mundo laboral, mientras que en otros casos desaparece esta referencia a la perspectiva "crítica"; así se puede ver la distinta redacción del criterio 11 de segundo curso y el 5 de tercer curso (realmente una adaptación del criterio dieciocho del anterior currículo). En él se plantea un análisis de los problemas del mundo actual pero no se alude a que éste debe ser crítico.

La modificación y adición de los criterios de evaluación refuerzan el sesgo hacia un tipo de aprendizaje basado en conceptos y hechos. A modo de ejemplo, proponemos el criterio cinco para el tercer curso: "Identificar y localizar las comunidades autónomas españolas, los estados europeos, así como los principales países y áreas geoeconómicas y culturales del mundo, analizando los principales problemas del mundo actual (los desequilibrios y desigualdades en el desarrollo que existen entre esos territorios)". Otros ejemplos los podemos encontrar en el cuarto curso donde se insiste (ya se apuntaba en los criterios del primer ciclo) en el aprendizaje de datos y hechos propios de una investigación académica, lejos de las coordenadas que definen un pensamiento crítico y, por supuesto, lejos de las referencias sociales de un adolescente del siglo XXI.

Un ejemplo de lo que decimos es el primer criterio: "Analizar los cambios de mentalidades que caracterizan la Modernidad y, en concreto, describir los rasgos básicos del Renacimiento y la Reforma". Igual sucede en el segundo criterio que especifica: "La formación del Estado moderno ha de hacerse sobre los hechos más relevantes de la Monarquía Hispánica".

En resumen, la modificación de este apartado completa la disgregación de la etapa educativa en cursos al distribuir los criterios en un ciclo y dos cursos. Al conservar muchos criterios del original se generan importantes contradicciones que responden a dos maneras encontradas en entender el objeto de aprendizaje de esta área y la metodología didáctica. También se refuerzan contenidos academicistas de menor relevancia que en la anterior formulación y, además, desaparece en el primer ciclo toda referencia al aprendizaje de procedimientos de obtención y tratamiento de la información, trabajo en grupo, actitudes, etc.

Algunas consecuencias pedagógicas y didácticas

En los apartados anteriores hemos trazado un análisis no demasiado exhaustivo pero significativo de los cambios que introduce el nuevo currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En general, se aprecia una vuelta a una concepción del saber cuya metáfora es la enciclopedia, es decir, un compendio de conocimiento acabado. Pero aquí con el agravante de que la selección y secuencia de los contenidos responden a concepciones de la geografía y la historia ya superadas desde el punto de vista de la investigación académica y, sobre todo, de la didáctica. Además, esta selección de contenidos es confusa en cuanto a los referentes disciplinares del currículo, como ocurre en 2º de la ESO, donde se introducen otras Ciencias Sociales.

Por otro lado, los aprendizajes de tipo factual y conceptual, o sea, aquellos más vinculados al aprendizaje memorístico, quedan sobrevalorados respecto de los de tipo procedimental y actitudinal. Estos últimos son fundamentales para enseñar a ser ciudadanos. Además, se ignora otro tipo de contenidos esenciales, no ya sólo para la capacidad de aprender de los alumnos, sino, más importante aún, para pensar.

También se han mostrado las importantes contradicciones e incoherencias que dificultan la inteligibilidad del documento. Se podría afirmar que coexisten en este documento diversos currículos, lo que da lugar a una situación ambigua que se presta a distintas interpretaciones, más académicas o más flexibles, que pueden originar conflictos en los centros. Por ello, cobrará una gran importancia la cuestión de quién controlará el currículo: ¿los profesores?, ¿la inspección educativa?, ¿las editoriales?

Asimismo, se rompe la idea de etapa basada en el principio de continuidad y progreso del aprendizaje. De este modo, se impide la creación de verdaderos proyectos curriculares de etapas desde donde orientar el aprendizaje del alumno con plazos más amplios que el que marca el año escolar. Si se tienen en cuenta otras características

del nuevo currículo podremos afirmar que se ponen importantes trabas a la innovación didáctica en tanto que el currículo es cerrado. La innovación puede quedar en la clandestinidad y en la ilegalidad; en todo caso, aquellos profesores que aboguen por el cambio didáctico van a quedar indefensos ante los controladores del currículo y con escasos argumentos para hacer modificaciones en la programación didáctica propuesta por su Departamento. Es muy probable que los proyectos curriculares innovadores apenas logren conseguir una “base social” que les permita tener presencia en el sistema educativo y sean anulados por los proyectos de las grandes editoriales. Además, hay que tener en cuenta que este cambio curricular afecta de igual manera a las demás áreas, lo que contribuirá a poner a prueba la motivación y el entusiasmo de los grupos de innovación.

La amplitud del currículo conlleva un tratamiento superficial de los contenidos, alejados de una educación crítica, y empeña el tratamiento de una metodología que propugne un aprendizaje complejo y la autonomía intelectual y moral del alumno. Esto se promueve desde la desaparición de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación relativos a la actitud hacia el conocimiento histórico y geográfico, lo que refuerza la idea de que no se pretende una educación crítica, sino un alumno que memorice y no pregunte. ¿Cómo ejercerá sus deberes y derechos como ciudadano un alumno así?

La combinación de la amplitud de los contenidos prescriptivos y su alto grado de concreción en el nuevo currículo comprometen la autonomía del profesor y de los centros para adecuar el currículo a las necesidades de este último. Se tiende hacia un modelo de profesor disciplinado, técnico de la enseñanza, que aplica un programa y es evaluado por el rendimiento académico de sus alumnos. De nuevo, el control real del currículo será decisivo para establecer el grado de autonomía de los docentes.⁸

En fin, todos estos cambios erosionan gravemente uno de los pilares de la atención a la diversidad como es la diversificación del currículo: no se subrayan los contenidos básicos (los que se indican son de carácter factual y conceptual y no son la “base” del aprendizaje geográfico e histórico); el listado de contenidos es rígido, difícilmente adaptable a la diversidad de necesidades de los alumnos; el único eje para secuenciar son los contenidos de tipo conceptual; la metodología está fuertemente condicionada por la amplitud de tales contenidos y su prescripción, y dada la limitación del tiempo, impone adoptar una metodología basada en la exposición del profesor. Todo ello está reforzado por los criterios de evaluación que no contemplan un aprendizaje gradual que integre los distintos contenidos. Este planteamiento curricular requiere, a su vez, un grupo de alumnos homogéneo, lo que puede convertirse en un argumento a favor de la implantación de los itinerarios que propone el actual proyecto de Ley para la Calidad. La consecuencia será una segregación de aquellos alumnos que no se adapten al nuevo currículo en itinerarios devaluados.

No hay que olvidar que todo cambio curricular es consecuencia de una lucha por el poder en el que se decide cuál es el saber relevante. Y en toda lucha política hay

perdedores, y en ésta los podemos anticipar. Por un lado, lo serán muchos alumnos y sectores sociales que por su entorno sociocultural están muy alejados del tipo de saber que propone el nuevo currículo.⁹ Se puede abrir así la brecha entre la experiencia y el conocimiento de los alumnos y la propuesta curricular. También quedan en este bando otros alumnos cuyas necesidades educativas no van a poder ser atendidas al limitarse las posibilidades de diversificación del currículo. Por otro lado, lo serán los docentes autónomos, innovadores, capaces de crear un currículo sobre unos sólidos planteamientos didácticos que respondan a unos fines educativos relevantes (como la emancipación) y capaces de reflexionar sobre su práctica para transformarla. Con la aprobación del nuevo currículo, su labor será más difícil y a ella desgraciadamente contribuirán los elementos del control del currículo que dispondrá la futura Ley de Calidad.

No es difícil suponer que ante este panorama, combinado con otras medidas ya citadas y otras que se perfilan:

Se incrementará el fracaso escolar, ya que se elimina la flexibilidad del currículo, uno de los mecanismos más importantes de atención a la diversidad. Con todo, hay que considerar que el concepto de "fracaso escolar" es una construcción social y cabe la posibilidad de que cambie de contenido si las necesidades de justificación política así lo consideran.

Los itinerarios pueden contribuir a enmascarar la distancia entre los fines educativos y los logros escolares, pero la consecuencia será la segregación de muchos alumnos, especialmente aquellos que tienen menos posibilidades de adaptarse a la propuesta curricular y que serán apartados en grupos especiales que seguirán una programación más pobre desde el punto de vista educativo. Esta tendencia puede agravarse al combinarse con la distribución de estos alumnos entre la doble red de centros públicos y privados. Con los datos actuales ya puede apuntarse la tendencia de que serán los centros públicos quienes acogerán una mayor proporción de los alumnos con mayores necesidades educativas.¹⁰

Aumentarán los conflictos en el aula y en el centro como resultado del número de alumnos portadores de fracaso, de su escasa motivación e interés por unos contenidos poco significativos y una metodología condicionada por la naturaleza y amplitud de los contenidos propuestos.

En definitiva, no nos parece que la modificación del Decreto de Currículo sirva para solucionar el problema que supuestamente desencadenó este cambio. Muy al contrario, es probable que agudice los problemas existentes como el fracaso escolar y sus secuelas (desmotivación, conflictividad en el aula, aprendizajes de duración precaria) y, además, tal como ha quedado esta área en el nuevo currículo, pierda en buena medida su capacidad para formar ciudadanos autónomos y críticos.

Notas

¹ El presente artículo deriva de una ponencia presentada en las Jornadas: "L'ensenyament de la història i de la geografia en temps difícils" que tuvieron lugar el 13 y 14 de junio de 2002, organizadas por el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València y la Federació d'Ensenyament de CCOO-PV.

² De hecho, resulta simplificador contraponer radicalmente las medidas aprobadas durante los sucesivos gobiernos socialistas denominadas globalmente como Reforma y las instauradas por el Partido Popular ("Contrarreforma"). Por ejemplo, en ambos casos se ha mantenido la doble red de centros públicos y privados. Aunque, es obvio que el decidido (y sustancioso) apoyo a estos últimos y el deterioro financiero de los públicos son una seña de identidad de la política educativa del gobierno conservador. A este respecto ver J. M^a Rozada (1992).

³ Este análisis es en gran medida aplicable al del Real Decreto citado dada la similitud de ambos. También debe tenerse en cuenta que el currículo vigente hasta ahora en la Comunidad Valenciana divergía bastante del Decreto de Enseñanzas Mínimas del MEC del año 1991. En éste se pueden reconocer algunos elementos que se han incorporado, como la presencia de las otras Ciencias Sociales además de la Geografía y la Historia como fuentes disciplinares del currículo. Asimismo, el año siguiente, el MEC publicó una resolución sobre la secuenciación de contenidos y criterios de evaluación por cursos y ciclos con el que el actual temario guarda cierta relación. Esto es importante tenerlo en cuenta para calibrar mejor el profundo cambio curricular que se ha llevado a cabo en el contexto valenciano, pero también para la proyección de ciertas concepciones contenidas ya en la antigua propuesta ministerial, ahora descontextualizadas y deformadas.

⁴ Para una crítica de este eclecticismo en el currículo tomando como ejemplo el estudio del medio urbano, puede consultarse el artículo de X. M. Souto (1994).

⁵ Puede interpretarse esta selección y organización de los contenidos como un ejemplo de la perdurabilidad del modelo de las Historias Generales en la enseñanza de la Historia. Aunque este modelo ha sido combatido por diversas propuestas didácticas renovadoras sigue siendo una referencia básica, especialmente para las políticas educativas de corte conservador. A este respecto puede consultarse la acertada intervención de P. Maestro (en prensa).

⁶ Algunos ejemplos: R. Pernoud (1998 [1977]): Para acabar con la Edad Media, José J. De Olañeta Editor, Barcelona; J. Heers (1995): La invención

de la Edad Media, Crítica, Barcelona; F. Dossier (1996), La sociedad medieval, Crítica, Barcelona.

⁷ Sobre la noción de tiempo histórico como concepto central del aprendizaje histórico, véase P. Maestro (1993).

⁸ Cabe recordar que la Ley de Calidad prevé una serie de pruebas de evaluación en distintos momentos de la educación obligatoria, de cuyos resultados se dará información pública. Esto determinará, al igual que ocurre con las Pruebas de Acceso a la Universidad, la programación de aula.

⁹ En estos momentos está cobrando cada vez más importancia la tendencia de la sociedad española a convertirse en una sociedad multicultural como consecuencia de la inmigración. Caben serias dudas de que el nuevo currículo prepare a esta generación para convivir en esta sociedad multicultural donde todos sus individuos se sientan integrados. El proyecto de Ley de Calidad prevé un itinerario oculto para los inmigrantes que conduce a una formación profesional.

¹⁰ En un estudio de la Federación de Enseñanza del sindicato CC. OO. se denuncia que cuatro de cada cinco estudiantes inmigrantes están escolarizados en centros públicos y destaca que la tendencia es a ampliar esta distribución desigual. Ver información aparecida en El País, el 18 de octubre de 2002.

Bibliografía

Carbonell, J. (2002): La aventura de innovar, Morata, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (2002): "Discutamos los problemas. Debate en torno a la Ley de Calidad", tomado de Documentos del Foro de Jabalquinto, en www.leydecalidad.org

Maestro, P. (1993): "Epistemología histórica y enseñanza", en Ruiz Torres, P. (ed.): La historiografía. Ayer, nro. 10, pp. 135-181.

Maestro, P. (en prensa): "El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas", en Actas del VI Congreso de la A.H.C. Los usos públicos de la Historia.

Pérez Gómez, A. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Morata, Madrid.

Pérez Gómez, A. (2002): "Las finalidades de la educación", en Torreblanca, José (coord.): Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda, Biblioteca Nueva, pp. 25-35, Madrid.

Rozada, J. M^a (2002): "Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado", en Con-Ciencia

Social, nro. 6. También se puede encontrar en Documentos del Foro de Jabalquinto, en www.leydecalidad.org

Ruiz, P. (1998): "La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades", en *Ayer*, nro. 30, pp. 63-100.

Souto, X. M. (1994): "Implicaciones didácticas del estudio de las ciudades", en *Investigaciones geográficas*, nro. 12, pp. 93-118.

Tusell, J. (1998): "El debate político e intelectual sobre el decreto de humanidades", en *Ayer*, nro. 30, pp. 101-112.