

Aspectos fundamentales de los planes y programas de estudios en la educación general básica, por ROGELIO MEDINA RUBIO

EL PLANEAMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN LA EDUCACION GENERAL BASICA

En toda programación escolar trata de precisarse aquello que *han de hacer* los centros para alcanzar en la personalidad de los alumnos unos objetivos determinados. Y eso que *hay que hacer* no se refiere sólo al plano epistemológico de unos saberes, a la concreción de aquellos niveles de contenido que tiene que aprender el alumno, sino que hoy hace referencia, además, a aquellas destrezas, valores, hábitos y comportamientos que han de integrarse en cada sector de aprendizaje, así como a la metodología más conveniente para lograrlos (1).

Esto supone, invariablemente, precisar, de una manera armónica y a nivel de educación general básica, los campos siguientes:

1) Fijar unos *objetivos* educativos, generales, por etapas y cursos (*para qué enseñar*) que, normalmente, deben estar definidos por la política de la educación, en función de unos imperativos sociales, económicos, políticos y pedagógicos.

2) Determinar las *áreas* culturales que se estiman consecuentes para alcanzar aquellos resultados (*qué enseñar*); aspecto vertical y horizontal del programa. Al no existir en la documentación pedagógica un concepto unívoco del área, nosotros lo tomamos como necesaria interconexión de saberes científicamente afines, y que mutuamente se afianzan en el aprendizaje del alumno. Los conocimientos son más útiles si se estudian como parte de una estructura sintáctica completa.

3) Selección, extensión y sucesión consecutiva de *ideas básicas* o *ideas núcleo*, dentro de esas áreas, que concreten los puntos esenciales del programa. La literatura pedagógica americana habla hoy mucho de «puntos focales», «experiencias de aprendizaje», «centros de organización», «unidades de núcleo básico»..., concebidos como «campos abiertos», más allá de las materias separadas, y que pueden acomodarse a los diversos niveles e intereses de alumnos. Es lo que Bloom llama «hebras integrantes» en virtud de las cuales se relacionan dos o más experiencias aparentemente separadas (2).

4) Selección de aquellas *actividades y métodos* más congruentes con la ciencia y

(1) Sobre los diferentes sistemas para esta revisión actual de los programas, véase: *Seminarios regionales sobre planes de estudios de la enseñanza primaria*, Unesco, París, 1957.

(2) TYLER las considera como «factores de organización» en torno a los cuales se centran enseñanzas muy concretas. Vid. *Basic principles of curriculum and instruction*. Press University of Chicago, 1950, p. 26.

más consecuentes con la psicología del alumno, en orden a alcanzar los objetivos escolares, por niveles y áreas de experiencia (cómo debe enseñarse). Estas actividades íntimamente unidas a los puntos anteriores, sugieren modos y materiales de actuación.

Toda esta labor es función mixta de pedagogos, especialistas, psicólogos, docentes y asociaciones de padres y alumnos; dejar el cometido sólo en manos de especialistas es reelaborar sin más la materia; en manos de los psicólogos es quedarse con un tratamiento formal (el cuándo) de los aspectos madurativos del aprendizaje. Los objetivos deberían concretarse para cada curso por la ciencia pedagógica; las investigaciones psicológicas deben orientarnos sobre los momentos madurativos e intereses que corresponden a la evolución de la personalidad del alumno del nivel de seis a catorce años; pedagogos y especialistas en las distintas disciplinas, con la debida intercomunicación, deben concretar en sus estudios e investigaciones el problema no menos difícil de precisar qué aspectos científicos, en unidades esenciales y qué metodologías resultan más apropiadas para este nivel. Sólo desde este planteamiento general y específico de nuestra educación general básica puede considerarse a este nivel como algo gradual en relación con toda la programación educativa que exige la reforma, como un todo parcial dentro de la unidad del sistema, sin que haya esas soluciones de continuidad o fisuras que han venido hasta ahora caracterizándolo (3).

OBJETIVOS EDUCATIVOS

El problema de los objetivos, por ser el inicial, por ser el eje sobre el que gira toda la enseñanza (desde la programación a la evaluación) y en el que confluyen todos los factores de una reforma educativa, es, a nuestro juicio, el más difícil (4).

Los sistemas educativos no suelen tener un conjunto coherente y preciso sobre los

objetivos educativos que orienten en el momento de seleccionar, organizar y evaluar un contenido programático en los centros escolares (5); acaso porque no haya en los países una filosofía clara de sus tendencias y orientaciones político-sociales de donde podrían inferirse la orientación de aquéllas. Una taxonomía de objetivos de la educación debe precisar los módulos de comportamiento que la sociedad espera de los alumnos, así como las áreas de experiencias para lograrlos. Para la sociedad americana, Benjamín Bloom, tras muchos años de investigación, desarrolla de una manera muy general tres tipos de objetivos en torno a tres módulos de conducta humana: cognoscitiva (o plano de las ideas), psicomotora (o plano de los hábitos) y afectiva (o plano de las actitudes y valores) (6). No contamos con unos elementos de organización similares para nuestros programas. El Proyecto de Ley de Educación fija unos objetivos, sin clasificar, muy generales, para el mundo de hoy en educación general básica: socialización del niño, educación general para el trabajo, educación para la iniciativa, desarrollo de la capacidad de expresión, adquisición y utilización funcional de hábitos religioso-morales, desarrollo de la capacidad físico-deportiva y preparación socioeconómica. García Hoz, partiendo de la necesidad de situar al alumno ante la comprensión de los problemas humanos de hoy en su conjunto, considera que siendo una característica del mundo actual la comunicación y la información, y precisando realizarse el hombre de una manera íntegra, personal y libre en este contexto, el objetivo fundamental de la educación debe ser el desarrollo de la capacidad de comunicación expresiva y comprensiva de la cultura. Mas los medios de expresión vienen determinados por los distintos sectores o campos de la vida a que preferentemente (no exclusivamente) se circunscriben. Así en el sector cognoscitivo conviene para los planos más concretos, próximos y sensibles el lenguaje *plástico* (pintura, modelado dibujo, actividades ma-

(3) MEDINA RUBIO, R.: «Carácter y contenido de la Educación general básica», en *La educación actual*. CSIC, Madrid, 1969, p. 347.

(4) En el mismo sentido, MAGER ROBERT: *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*, Paris, 1969, página 12.

(5) MARGARET AMMONS: *Educational objectives: The relation between the process used in their development and their quality*, University of Chicago, 1961.

(6) *Taxonomy of educational objectives*, Longmans Green and Company, Nueva York, 1956.

nuales...) y para los más abstractos y universales el *matemático* y *verbal*; para el sector afectivo, más referido a la expresión personal a sus vivencias estético-afectivas, el lenguaje *dinámico* (ritmo, música, deportes, canto, actividades físicas) (7). Esas diversas formas de lenguaje, *verbal*, *matemático*, *plástico* y *dinámico* «deben constituir el núcleo fundamental de la formación cultural y científica del hombre de hoy» (8).

Aun estimando estos aspectos formales y aquellos principios formativos remotos del proyecto de ley, habría que precisar, ordenar y clasificar, como decíamos antes, unos objetivos próximos por etapas, áreas y cursos. Lo que sí está claro, desde luego, es que hoy no es posible considerar como objetivo del «currículum» escolar la adquisición de todas las ideas básicas de todas las disciplinas; el ritmo de crecimiento de los distintos saberes impediría aún más una elaboración cerrada de aquel «currículum». Por otro lado, la cibernética se pone a disposición del hombre para aliviarle de múltiples tareas automáticas. Incluso cabría preguntarse, cara al futuro, si es útil que el alumno sepa bien los conocimientos de los programas válidos para hoy, aun cuando éstos estuvieran seleccionados y ordenados con rigurosos criterios científicos.

No olvidemos que incluso hoy la ciencia, como campo, se la concibe «no solamente como una serie de conceptos y generalizaciones que organizan el conocimiento abstracto de los hechos. Es también un proceso, un modo de inquirir, un punto de vista que muchos consideran que es más fundamental que las propias categorías del conocimiento» (9).

Todo esto nos habla de que el objetivo fundamental de la E. G. B. en el plano cognoscitivo, radica no tanto en la necesidad de condensar lo más posible el contenido básico de los programas, hasta llegar a unos límites de posible asimilación por el alumno, cuanto en la necesidad de

idear un nuevo sentido de la enseñanza, unas nuevas técnicas que desarrollen en el alumno la capacidad analítica, de imaginación, de abstracción, de resolución de sus problemas, creativa, de aptitud para la convivencia, eliminando cuanto sea posible el sector informativo y automático que hoy domina en nuestra enseñanza.

CONTENIDOS DE LA PROGRAMACION

Sin embargo, para que la educación encuentre su punto de referencia en la cultura actual, como resultado de la interacción del hombre con el mundo circundante natural y social, es preciso estructurar ésta en unos contenidos determinados. Desde un punto de vista práctico, y en el aspecto formativo-nocional, podríamos caracterizar los contenidos así:

En la primera etapa (seis a diez años), dentro del carácter globalizador que ha de presidir a toda la educación general básica y con niveles distintos según los ciclos en que pudiera subdividirse, debe apuntarse una iniciación a la diferenciación de conocimientos.

En el primer curso, con un carácter concreto, intuitivo, globalizado, deben dominar principalmente las *actividades* de expresión verbal, matemática y artística sobre cualquier noción. El núcleo fundamental en este curso son las actividades de iniciación a la lectura, escritura, al cálculo, reconocimiento de formas, dibujo libre, espontáneo o sugerido, música y manualizaciones (modelado, recorte y plegado), unidades globalizadas, juegos y formación religiosa. Sin embargo, no debe haber otro texto que el libro de lectura.

El «currículum» de los cursos 2.º y 3.º, con un predominio también de las *actividades expresivas* sobre los aspectos *formativo-nocionales*, podría quedar integrado por ejercicios de desarrollo de los *medios de expresión y adquisición de nociones*. Al primer aspecto apuntarían las *actividades lingüísticas, matemáticas, plásticas* (expresión gráfica, pintura, expresión musical y manualizaciones) *dinámicas* (educación física y juegos), formación de la conducta (formación cívica, moral y religiosa); al segundo, la programación de globalizacio-

(7) GARCÍA HOZ: «La educación en el mundo actual. La actividad expresiva», *Revista Española de Pedagogía*, número 107, julio-septiembre 1969.

(8) GARCÍA HOZ: «La educación en la sociedad post-industrial», en el volumen *La educación actual*, CSIC, Madrid, 1969, p. 611.

(9) HOFFMASTER y LATHAM: «Design for Science», *The Science Teacher*, noviembre 1964, p. 17.

nes con una inicial diferenciación de «experiencias» de la vida real inmediata, con base en prototipos biológicos, sociales, geográfico-históricos, religiosos y cívicos, a elegir por el maestro.

Como la metodología en estos cursos es de carácter esencialmente observadora, debe disponerse de gráficos, libros ilustrados, objetos, colecciones... para poder realizar los ejercicios de observación. La actual proliferación de textos escolares ya en el primer curso debe sustituirse por tres o cuatro libros de trabajo sobre los núcleos de actividades señalados.

Al finalizar la primera etapa (cursos cuarto y quinto) y sobre todo en la segunda (cursos sexto, séptimo y octavo), siendo posible la diferenciación de contenidos, dar coherencia a las nociones adquiridas en la etapa anterior, el análisis de estructuras y el conocimiento de sencillos principios y leyes que las rigen, aquellas *actividades de expresión* deben integrarse en un tratamiento más diferenciado (cursos cuarto y quinto) y sistemático (sexto, séptimo y octavo) de los contenidos.

En los cursos cuarto y quinto, el «currículum» comprendería, en el campo de la *expresión*, un mayor dominio en el:

Sector *lingüístico* (lectura silenciosa, lectura expresiva, lectura con apreciación de sencillos valores literarios, escritura con calidad ortográfica, ejercicios de vocabulario complejos, conversación y elocución, adquisición de nociones gramaticales mediante el análisis de sencillos coloquios y textos escritos (sentido funcional de las partes de la oración). Ejercicios de composición y derivación. Iniciación literaria. Composición creativa). Debe llegarse a un estudio sistemático de las estructuras de la lengua (gramática) tras los ejercicios léxicos y morfosintácticos propios de esta primera etapa.

Sector *matemático* (operaciones matemáticas fundamentales, operaciones con decimales y fracciones, y sencillas nociones sobre cuerpos y figuras geométricas).

Un mayor análisis de las actividades propias de los sectores *plástico* o *artesano* (dibujo artístico, geométrico, encuadernación, marquetería, construcciones de cartón, etc.), *dinámico* (audiciones y cultura

musicales, ritmo, escenificaciones, deporte) y de *conducta*.

En el aspecto *nocional* podrían estudiarse los mismos prototipos de las globalizaciones anteriores de una manera más diferenciada (geografía, ciencias físico-naturales, conocimientos sociales), y no tan objetiva y analítica, sino en sus relaciones causales y abstractas, aprendiendo clasificaciones e introduciendo ya en el vocabulario vocablos técnicos.

En los cursos sexto, séptimo y octavo el tratamiento sistemático podría hacerse entre estas áreas: letras (lengua española, geografía e historia, e idiomas), ciencias (matemáticas, ciencias naturales, con física y química, y tecnología) y enseñanzas especiales (educación física, aire libre, dibujo, música y religión). Las primeras, orientadas a facilitar al alumno un saber científico de base sobre el mundo físico, cultural y social en que vive y al descubrimiento de aptitudes; la tercera, orientada a la formación integral de la personalidad. Para ciertas materias proponemos algunas sugerencias que deben orientar el tratamiento de las mismas en nuestros programas. Así, en lengua, los objetivos léxicos de comprensión y expresión oral y escrita deben ir cediendo su preponderancia, en la misma medida en que se afianzan los objetivos morfosintácticos y literarios, que han de ocupar (a la inversa de lo que sucedería en la primera etapa) la mayor parte del «currículum» lingüístico escolar en esta etapa.

La geografía, sistemáticamente, ha de tratarse en esta etapa, ya que es cuando el alumno puede utilizar con provecho el material cartográfico, y puede definir, clasificar y comprender los «fenómenos naturales básicos» y el vocabulario geográfico fundamental.

La historia (de España y en sus relaciones con la universal), con pretensión científica, más allá de la visión anecdótica y narrativa de estilos de vida de la humanidad (que puede darse antes de los once años), es decir, con un sentido causal en sus aspectos sociales, económicos y culturales, formando una unidad con sentido, es propia de los cursos séptimo y octavo.

Las ciencias naturales, a base de sencili-

llas monografías morfológicas y biológicas de los seres.

La física y la química pueden tener un tratamiento fenoménico a base de experimentaciones inductivo-deductivas.

En el conocimiento de estructuras formales y leyes básicas de esas disciplinas, propio de esta segunda etapa, debe conseguirse el mayor paralelismo posible, por razones de evolución del pensamiento del alumno y por la lógica misma del conocimiento científico. Incluso es también una exigencia en el flujo de actividades de la primera etapa (10). Así, los conjuntos matemáticos y sus distintas operaciones, deben tener un paralelismo con el aprendizaje de agrupaciones de palabras, sintagmas, oraciones y con la variada construcción de frases y períodos. Esto, además de la conexión que siempre debe buscarse entre las materias, para que los alumnos sepan correlacionar hechos que en la realidad constituyen un todo orgánico (verbigracia, los conocimientos geográficos con las gráficas y coordenadas matemáticas, con la física, con la biología, etc.).

Claro que un programa no puede verse sólo desde un ángulo intelectual; un programa «sólo resulta operativo cuando en él se describen, tanto la conducta que los alumnos deben practicar, como el área de la materia de estudio dentro de la cual se practica ese comportamiento» (11). Como decíamos antes, conceptos, destrezas, valores, comportamientos, han de integrarse vitalmente, al mismo tiempo, en cada sector o área de aprendizaje. En la concepción de la nueva programación de la educación general básica no se trata de recortar materias para incrementarlas con otras nuevas; es una revisión más profunda y mucho más compleja.

ESTRUCTURACION INTERNA DE LA PROGRAMACION ESCOLAR

Tanto por un mayor afianzamiento en los saberes adquiridos, como para velar por una mayor coherencia del aprendizaje de

(10) PIAGET: *La logique de la connaissance scientifique*, Gallimard, París, 1967, p. 1126.

(11) GOODLAD: «Un nuevo concepto de programa escolar», *Magisterio Español*, Madrid, 1969, p. 265.

las distintas áreas, estimamos útil el siguiente esquema, propuesto por el CEDO-DEP, para la estructuración interna de los cuestionarios de EGB.

1) Una primera etapa de cinco cursos, seis a once años, con predominio del pensamiento sincrético, que podría subdividirse en tres ciclos o subetapas, diferenciadas en su objetivo, contenido y metodología.

— Ciclo A, o primer curso (seis a siete años), con una significación propia. El «currículum» de este ciclo más que hacia tópicos nocionales debe orientarse hacia *actividades* individuales o en grupos, referidas a las *áreas principales de expresión*, las que en progresión lineal irán perfeccionándose a lo largo de los ocho cursos.

— Ciclo B, cursos segundo y tercero (siete a nueve años), de carácter globalizador y cuyo símbolo es el lenguaje. Ya puede comenzar de una manera globalizada el *aprendizaje nocional*.

— Ciclo C, cursos cuarto y quinto (nueve a once años), en el que coincidiendo con el paso gradual del sincretismo a la sistematización, podría efectuarse, en la programación de actividades y contenidos el tránsito de la globalización a una inicial diferenciación de los conocimientos, según las áreas esenciales que señala el Proyecto de Ley.

2) Una segunda etapa de once a catorce años, o ciclo D, cursos sexto, séptimo y octavo (once a catorce años), de sistematización de paso pleno del sincretismo a la objetividad y a los procesos de pensamiento lógico-formal, en el que ya conviene la adquisición diversificada de enseñanzas, la formación del carácter y de la afectividad, y el descubrimiento inicial de posibles aptitudes para el estudio o para el trabajo.

El esquema propuesto 1-2-2, para la primera etapa, supondría, no tanto una diferenciación en la entidad de los grandes temas (a partir del primer curso), como, sobre todo, en los objetivos a alcanzar, calidad de actividades para asimilarlos y medios de expresión por el alumno. La pro-

gramación de actividades, la evaluación del alumno y de la clase, e incluso todo el despliegue orgánico de centros, podrían referirse a ese ritmo bianual o trianual de los ciclos, lo que daría mayor flexibilidad al sistema, así como la oportunidad de alcanzar durante dos cursos (ciclos B y C), o durante tres cursos (ciclo D), los niveles

cíclicos correspondientes. Las auténticas diferencias de nivel podrían coincidir con la promoción de ciclo a ciclo (12).

(12) La ley de educación francesa habla de curso preparatorio (seis a siete años), curso elemental (con dos años, de siete a ocho y de ocho a nueve) y curso medio (con dos años, de nueve a diez y de diez a once). En Italia se comprende en el primer ciclo de la escuela elemental a los cursos 1.º y 2.º; en el segundo ciclo, a los cursos 3.º, 4.º y 5.º

