

Educación Básica. Cultura básica. Currículum Básico

ÍNDICE**PRESENTACIÓN.****I. EDUCACIÓN BÁSICA**

1. El concepto de educación básica.
2. Los destinatarios
3. Los fines de la educación: los intereses objetivos de los destinatarios.
4. Los principios educativos
5. El contexto sociocultural
6. La justicia escolar

II. LA CULTURA BÁSICA.

1. La cultura humana como información
2. La cultura básica.
3. Las informaciones pragmático-descriptivas.
4. Las informaciones pragmático-procedimentales.
 - 4.1. La competencia lógico-lingüística: los heurísticos.
 - 4.2. La competencia lógico- matemática: Los algoritmos.
 - 4.3. La competencia o capacidad de memorización comprensiva: las mnemotecnias.
 - 4.4. La competencia o capacidad convivencial.
 - 4.5. La competencia o capacidad técnico-productiva.
5. Las informaciones pragmático-valorativas.

III. EL CURRÍCULO BÁSICO

0. Presentación.
1. La elaboración de un currículo básico.
2. Los objetivos didácticos del currículo básico.
3. Los contenidos de la enseñanza-aprendizaje.
4. Las relaciones de comunicación.
5. Los medios técnicos.
6. Las variables de organización.
7. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

NOTA SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL DOCUMENTO BASE

Según el acuerdo de la Mesa Estatal, para elaborar el Documento Base, había que tener en cuenta: a) el documento-síntesis de las propuestas recogidas en los tres grupos de trabajo de Calella; b) las aportaciones enviadas por las Federaciones antes del 10 de junio. De hecho, sólo hemos recibido el documento de trabajo elaborado por Concejo Educativo de Castilla y León y las aportaciones de Pepe Sierra al Documento Base. Aunque hay muchos puntos de coincidencia y convergencia de enfoques, el contenido de los tres documentos es bastante heterogéneo.

El documento-síntesis del último encuentro en Calella plantea la necesidad de profundizar en tres conceptos complejos y problemáticos: educación básica, cultura básica y currículo básico. Por eso, hemos optado por elaborar una trilogía de documentos, uno para cada concepto para encuadrar las aportaciones de las Federaciones y ordenar los debates en el Encuentro. En el desarrollo de los tres esquemas hemos pretendido recoger todas las sugerencias, deseos y aspiraciones del documento-síntesis, el espíritu y los enfoques de los otros documentos y teorizarlos. La razón es ésta: la heterogeneidad de los contenidos de los tres documentos y su distinta estructura no permitía hacer un resumen. De ellos hemos extraído los siguientes elementos que nos parecen comunes: necesidad de un análisis del contexto socio-cultural (Pepe Sierra entra en el análisis concreto); necesidad de dilucidar los tres conceptos de educación básica, cultura básica, currículo básico; desarrollo pleno, armónico y equilibrado de todas las dimensiones de la persona humana; relevancia de la dimensión emocional y socio-afectiva dentro del currículo; relevancia y desarrollo de la dimensión socio-política con un enfoque crítico-transformador y una formación para la "ciudadanía comprometida"; experiencia democrática en el aula y en el centro orientada al ejercicio de la democracia en la sociedad.

Esperamos que este espíritu y estos temas hayan quedado suficientemente destacados y subrayados en los lugares pertinentes de los esquemas que hemos elaborado.

PRESENTACIÓN.

Los conceptos de “educación”, de “cultura”, de “currículo” son conceptos complejos y problemáticos. Si les añadimos el adjetivo “básico”, se tornan más complejos y problemáticos, porque eso implica distinguir sistemáticamente lo que es básico de lo que no lo es en cada uno de ellos, y elaborar los criterios para trazar esa línea divisoria es una tarea en si misma compleja y problemática.

Consideramos “básico” lo que es base y fundamento de algo. Es una analogía tomada de la construcción. Los cimientos son la base de los edificios, de los puentes, de las presas. Lo básico es la fundamentante y se opone a lo fundamentado. Lo básico no es lo simple. Lo básico puede ser muy complejo. Lo básico tiene el carácter de condición necesaria para algo. Es aquello de lo que no se puede prescindir, porque es absolutamente necesario. No se pueden construir coches que funcionen sin motor. No se puede hacer pan sin harina y agua. La ciencia básica es la que fundamenta la ciencia aplicada.

Siguiendo con la analogía, en una primera aproximación podemos establecer las siguientes caracterizaciones generales: **a) La educación básica** es la que garantiza a todos los alumnos/as el pleno desarrollo de todas las dimensiones de la persona humana y como tal es la base y el fundamento de la autoeducación continua como personas, como ciudadanos y como profesionales competentes, a lo largo de toda la vida; **b) la cultura básica** es el conjunto de conocimientos, de métodos de conocimiento, de métodos de acción convivencial y de acción técnico-productiva y de sistemas de valores que hace posible el pleno desarrollo de la personalidad humana y la capacitación de los destinatarios para la autoeducación continua; **c) currículo básico** es el modelo didáctico o teoría de la enseñanza/aprendizaje, que organiza la transmisión y la asimilación de la cultura básica para desarrollar plenamente todas las dimensiones de la persona humana y capacitar a los destinatarios para la autoeducación continua.

La elaboración de una teoría del currículo básico y su configuración concreta supone tener previamente elaboradas una teoría de la educación básica, una teoría de la cultura básica y una teoría general del currículo. La teoría de la educación básica nos proporciona los criterios para seleccionar los contenidos de la cultura básica. La teoría de la educación básica y la teoría de la cultura básica nos proporcionan los criterios para configurar los componentes fundamentales del currículo, establecidos formalmente por la teoría general del mismo, como un currículo básico.

Consecuentes con este planteamiento, proponemos tres esquemas generales para elaborar la teoría de la educación básica, la teoría de la cultura básica y la teoría del currículo básico. En este último esquema utilizaremos como punto de partida y como referencia constante el modelo curricular propuesto por José Gimeno Sacristán en **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum** (ANAYA, 1985).

Los objetivos que pretendemos con esos esquemas son dos: a) ofrecer un marco general que permita integrar las aportaciones individuales y colectivas de modo ordenado y sistemático; b) posibilitar un debate ordenado en los grupos de trabajo durante el encuentro. Si os convencen los esquemas, os rogaríamos que vuestras aportaciones hicieran una referencia explícita a los apartados en los que creéis que estarían mejor encuadradas. No es necesario que aportéis reflexiones a todos los apartados. Pero os rogamos que hagáis un esfuerzo para hacer aportaciones, aunque sean muy breves, a uno o varios apartados.

Históricamente, en los MRPs, han coexistido dos perspectivas o dos enfoques diferentes sobre estos temas. Un enfoque más global y a largo plazo y un enfoque parcial y pragmático a corto plazo. El enfoque global a largo plazo aspiraba a elaborar y experimentar un currículo básico como alternativa global al currículo oficial vigente. Ese enfoque estuvo en primer plano en dos momentos importantes: en los años setenta con las alternativas a la enseñanza y en los años ochenta con la reforma experimental, antes de la aprobación de la LOGSE. El enfoque pragmático a corto plazo consistía en elaborar proyectos de innovación limitados e introducirlos en la práctica educativa cotidiana. Eso ha dado lugar a numerosas experiencias exitosas. Pero los “aprioris” organizativos y reglamentarios del sistema educativo han limitado extraordinariamente su extensión a todo el sistema educativo y a todo el currículo. Desde esas experiencias concretas, en las que hemos participado, se pueden hacer aportaciones decisivas sobre algunos de los apartados de los esquemas que proponemos.

Durante los años noventa, el enfoque global ha ido perdiendo fuerza. La nueva situación creada por la ley “anticalidad” está generando desesperanza y pesimismo sobre la posibilidad de elaborar y experimentar un currículo básico como alternativa global al currículo oficial, que sale fortalecido con la nueva Ley. Nosotros consideramos que hay que seguir adelante con esos dos enfoques, que no sólo no se excluyen, sino que son complementarios. Los proyectos de innovación limitados y a corto plazo constituyen una forma de resistencia frente a la nueva situación. Pero los MRPs deberíamos plantearnos ir mucho más lejos y proponernos como meta movilizar al mayor número posible de compañeros/as, de padres/madres, de profesores/as de las facultades de Ciencias de la Educación y de las Escuelas Universitarias de formación del profesorado y de responsables de las políticas educativas para poner en marcha la elaboración y la experimentación de un currículo básico. Conscientes de las dificultades de este enfoque en la situación actual, nos parecía que debía ser el eje central de los debates del próximo encuentro. Por eso los esquemas que hemos elaborado se sitúan en esa perspectiva.

I. EDUCACIÓN BÁSICA

En la presentación general, prometimos una trilogía de documentos: a) Educación básica; b) Cultura básica; c) Currículo básico. Son tres temas complejos dialécticamente interrelacionados, que exigen ser repensados muchas veces desde sus mutuas relaciones, para lograr la mayor coherencia posible entre ellos y eliminar todas las posibles ambigüedades y confusiones. Dada la premura del tiempo, no hemos podido hacer todos los reajustes que nos parecen necesarios.

1. El concepto de educación básica.

Llamamos “educación básica” al proceso educativo complejo que tiene lugar en las familias y en la escuela, dentro de un contexto sociocultural concreto, desde los 0 a los 16 años. Abarca, por tanto, la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria.

Según nuestra **Constitución, Art. 27, 2.:** “**La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales**”. Obviamente, este artículo abarca la educación básica y la educación postobligatoria.

Nuestra tarea consiste en explicitar y concretar esta finalidad amplísima para cada una de las tres etapas de la educación básica. Eso implica elaborar una teoría de la educación básica muy matizada y sólidamente fundamentada. Resulta evidente que en un documento de trabajo para un encuentro no podemos desarrollar completamente esa teoría. En aras de la brevedad y de la claridad, presentaremos esquemáticamente los elementos más relevantes para construirla.

La educación básica es en sí misma un fin y un comienzo. Tiene un carácter fundamentante. Debe poner las bases y los fundamentos sólidos de todo posible autoaprendizaje y de la autoeducación permanente a lo largo de toda la vida para crecer como personas, como ciudadanos del mundo críticos, responsables y solidarios y como profesionales competentes. Esas bases y fundamentos sólidos consisten en un desarrollo pleno, armónico y equilibrado de todas las dimensiones de la persona humana: **corporal y psicomotora, desiderativa, emocional o sentimental, socio-afectiva, socio-moral o ética, socio-política, estética y artística, técnico-productiva y cognitiva.**

Todos los niños y adolescentes, que viven en nuestro territorio, tienen derecho a la educación básica de calidad que establece nuestra Constitución, sin ninguna discriminación o exclusión por razón de sexo, raza, cultura o religión, ni por el origen familiar y social, ni por pertenecer a una minoría étnica, ni por ser emigrante sin papeles, ni por discapacidades físicas o psíquicas.

Para que la educación básica pueda ser una educación de calidad para todos, sin ningún tipo de discriminación, es necesario construir una teoría de la misma que tenga en cuenta los siguientes referentes fundamentales de calidad:

1.- Los destinatarios; 2.- Los fines educativos; 3.- Los principios educativos; 4.- El contexto socio-cultural; 5.- La justicia escolar.

2. Los destinatarios

Según nuestra **Constitución**, los destinatarios de la educación son todos los niños y adolescentes que viven en el territorio español, aunque no asistan a la escuela por diversas causas.

Los destinatarios tienen la primacía absoluta: todo el sistema educativo, el currículo, la pedagogía, la evaluación, la organización, los tiempos y espacios escolares, los padres y los profesores **deben estar al servicio de los intereses objetivos de los alumnos definidos por los fines de la educación básica**. Los intereses legítimos de las familias, de los profesores y de las Administraciones educativas deben estar subordinados a los intereses objetivos de los alumnos. **Este principio es un imperativo ético irrenunciable para todos los responsables de las políticas educativas en todos los niveles**. Para los niños y adolescentes el derecho a una educación de calidad es el segundo en importancia después del derecho a la vida, porque la realización de ese derecho es condición indispensable para llegar a ser sujetos de todos los derechos y libertades fundamentales.

3. Los fines de la educación: los intereses objetivos de los destinatarios.

El principio constitucional del **Art. 27, 2** expresa la finalidad general de la educación con una amplitud prácticamente ilimitada. Por eso, podemos afirmar que abarca implícitamente los cinco fines generales de la educación básica, que proponemos a continuación, o cualesquiera otros que pudieran formularse. Para comprobarlo, basta analizar el concepto de “personalidad humana” en todas sus dimensiones, lo que implica “el pleno desarrollo de la personalidad humana”, es decir, de todas sus dimensiones, lo que significa “el respeto a los principios democráticos de convivencia” y las implicaciones que tiene “el respeto a los derechos y libertades fundamentales”.

Para explicitar y concretar esa finalidad amplísima, proponemos los siguientes cinco fines generales de la educación básica, de acuerdo con el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional: **La educación encierra un tesoro** (Santillana, 1996, cap. IV, pp. 96-126):

1.- **Aprender por sí mismos a ser y vivir con dignidad como personas**. El fin primordial de la educación es que los alumnos aprendan por sí mismos a ser (= pleno desarrollo de la personalidad humana) y a vivir con dignidad como personas (=convertirse en sujetos de los derechos y libertades fundamentales). Este fin exige un desarrollo pleno, armónico y equilibrado de las siguientes dimensiones de la persona humana: **corporal y psicomotora, desiderativa, emocional o sentimental, cognitiva, técnico-productiva, estética y artística, socio-afectiva, socio-moral, socio-política, sexual**. Vivir

con dignidad como personas consiste en ser sujetos activos de los derechos y libertades fundamentales. Para ello, es necesario tener un conocimiento profundo de los mismos y un compromiso personal con el proyecto de los derechos humanos. La fórmula “**aprender por sí mismos**” subraya la idea de que los alumnos deben ser los protagonistas de su propia educación en sentido fuerte: autoaprendizaje, autoeducación, autodidactismo frente a pasividad, adoctrinamiento, domesticación, imposición, alienación.

2.- **Aprender por sí mismos a convivir como ciudadanos del mundo críticos**, conscientes, responsables, justos, solidarios, tolerantes, participativos y comprometidos con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades fundamentales de todos los seres humanos: desarrollo de la dimensión socio-política desde una conciencia ético-crítica.

3.- **Aprender por sí mismos las competencias profesionales básicas**: habilidades y destrezas psicomotoras, técnico-productivas, manuales, artesanales, artísticas, sociales y cognitivas, que les capaciten para una continua actualización profesional a lo largo de toda la vida. Desarrollo de todas ellas.

4.- **Aprender por sí mismos a conservar el medio ambiente** como seres naturales y organismos vivos, interdependientes y solidarios de todos los demás seres naturales y organismos vivos que componen la biosfera: siendo plenamente conscientes de los problemas medioambientales que genera el hombre con sus actividades, aprendiendo los comportamientos medioambientales correctos y comprometiéndose a colaborar con todas las soluciones que se estimen necesarias.

5.- **Aprender por sí mismos a conocer**, dotándose a sí mismos de un método personal de aprendizaje autónomo, que les capacite para la autoeducación permanente a lo largo de toda la vida como personas, como ciudadanos y como profesionales competentes. Aprender a conocer implica un desarrollo suficiente de la competencia lógico-lingüística, de la competencia lógico-matemática y de la memorización comprensiva de los conceptos científicos fundamentales: clasificatorios, comparativos, relacionales y métricos.

4. Los principios educativos

Durante los 125 últimos años, se han ido configurando cuatro principios educativos coherentes con los fines generales de la educación básica que conservan toda su vigencia: 1.- **Principio de individualización del aprendizaje.** 2.- **Principio de socialización: adaptación y distancia crítica.** 3.- **Principio de globalización del aprendizaje.** 4.- **Principio de aprendizaje autónomo y activo: autoaprendizaje o autodidactismo.**

1.- **Principio de individualización del aprendizaje.** No hay dos alumnos iguales en el grado de madurez, capacidad general, aptitudes específicas, preparación escolar, ritmos de trabajo, resistencia a la fatiga,

motivación, intereses. De aquí surge **la necesidad de atender a la diversidad de los alumnos** para que todos logren en un grado aceptable los fines de la educación básica. El principio de individualización del aprendizaje ha surgido de esa necesidad. Este principio ha generado todos los debates pasados y actuales sobre la necesidad de una educación preventiva, compensatoria y especial, que exigen currículos diferenciados, pero de igual valor educativo, que discriminen positivamente a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. También giran en torno al principio de individualización los debates sobre los grupos homogéneos, heterogéneos y flexibles. Un combinación de programas diferenciados equivalentes en cuanto a su valor educativo y de grupos flexibles puede garantizar a todos un logro aceptable de los fines de la educación básica en todas sus etapas. Situar a los alumnos, a una edad temprana en itinerarios paralelos con currículos de desigual valor educativo es la negación del carácter ético del principio de individualización.

2. Principio de socialización: adaptación y distancia crítica. Los alumnos, a lo largo de la educación básica deben prepararse para integrarse plenamente en el contexto social dado de antemano. Pero esa integración exige, al mismo tiempo, adaptación y distancia crítica. La educación básica debe capacitar a los alumnos para luchar contra las injusticias sociales, transformando la sociedad. Pero no puede convertirlos en unos inadaptados condenados a la automarginación. Por eso, el proceso de socialización debe buscar un equilibrio entre adaptación al contexto sociocultural y distancia crítica frente a él. Deben crecer como miembros de una comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje para convertirse en ciudadanos críticos y responsables de una sociedad democrática. Desde esta perspectiva, cada centro y cada grupo-aula debe tender a configurarse como una comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje, participativa y crítica, regulada por el diálogo permanente, la negociación continua, el debate abierto, la colaboración mutua mediante el trabajo cooperativo y solidario en un clima de reciprocidades afectivas y normativas. Esta socialización democrática está exigida por el Art. 27, 2 de la Constitución explicitada en el segundo de los fines generales que hemos formulado. La socialización democrática exige: a) que los alumnos, los padres y los profesores negocien las normas convivenciales y académicas para todo el centro y para cada grupo-aula; b) que, a lo largo de toda la educación básica, se fomente la reflexión ético-cívica de los alumnos desde la perspectiva de los derechos humanos, sobre los problemas locales, nacionales y mundiales y sobre la situación de los grupos sociales desfavorecidos y marginados; c) que se fomente el diálogo intercultural sobre temas que afectan directamente a la convivencia en la sociedad y en la escuela entre grupos que pertenecen a distintas etnias y culturas. Sólo así podremos formar ciudadanos del mundo críticos, responsables y solidarios.

3.- Principio de globalización del aprendizaje. Este principio se basa en la exigencia de los problemas que tenemos que afrontar, en la tendencia de la investigación científica hacia la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad y en el sincretismo de la psico-estructura de los alumnos. Los problemas que tenemos que afrontar como personas, como ciudadanos y como profesionales en este mundo globalizado son problemas

globales y complejos, que sólo se pueden comprender desde perspectivas múltiples interdisciplinarias, transdisciplinarias y multidisciplinarias. Esta situación exige primar la construcción del conocimiento unitario, globalizado e interdisciplinar, evitando el conocimiento descontextualizado y fragmentado en parcelas autónomas e independientes (=disciplinas), yendo de la síntesis al análisis para regresar a la síntesis, transfiriendo conocimientos y aprendizajes de unos campos a otros, de unos problemas a otros, de unos objetos a otros.

4.- Principio de aprendizaje autónomo y activo: autoaprendizaje o autodidactismo. A lo largo de la educación básica, los alumnos deben “aprender a aprender” y “aprender por sí mismos a conocer” de forma autónoma. Eso es lo que quiere expresar la fórmula “aprender por sí mismos”, que aparece en el enunciado de los cinco fines de la educación básica. Los alumnos deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje. No basta la memorización mecánica de las explicaciones del profesor o de los libros de texto. Es necesario una memorización comprensiva, significativa y eficaz de los productos cognitivos elaborados por los propios alumnos mediante la realización de las operaciones lógico-lingüísticas y lógico-matemáticas. El autoaprendizaje no consiste en dejar a los alumnos que hagan lo que quieran o sólo lo que les guste, La enseñanza y el aprendizaje del autodidactismo es muy exigente con los profesores y los alumnos. **La práctica continuada del autodidactismo pretende que los alumnos se doten a sí mismos de un método personal de aprendizaje autónomo.** El principio educativo de autoaprendizaje apunta al siguiente objetivo: que el alumnado adquiera unas actitudes cognitivas y un conjunto de habilidades y destrezas para aplicar de modo sistemático y recursivo técnicas y estrategias cognitivas y metacognitivas a la solución de problemas de conocimiento y de acción, a la búsqueda y procesamiento de información y a la elaboración de productos cognitivos.

Estos cuatro principios educativos tienen una doble dimensión: como **principios éticos** pretenden garantizar a todos los alumnos el derecho a una educación de calidad explicitada en los cinco fines y exigir a todos los agentes sociales de la comunidad educativa la práctica de la justicia escolar; como **principios didácticos** pretenden generar didácticas eficaces y eficientes para realizar los aprendizajes básicos y fundamentales.

5. El contexto sociocultural.

Hay tres razones importantes para considerar el contexto sociocultural como un referente fundamental de la educación básica de calidad: a) la educación de calidad no se realiza en un vacío cultural: el contexto sociocultural, tanto el próximo como el remoto, es un potente generador de problemáticas y de posibilidades educativas; b) la educación básica debe capacitar a los alumnos para vivir en ese contexto sociocultural como personas, como ciudadanos y como profesionales; c) la educación básica debe ayudar al alumnado a conseguir un equilibrio entre adaptación al contexto y distancia crítica del mismo, desarrollando una conciencia crítica sobre la sociedad y fomentando un compromiso personal para su transformación.

Para cumplir esta misión, los profesores debemos tener una visión crítica del contexto sociocultural basado en una teoría crítica de la sociedad y en la teoría crítica de la educación. Esa visión crítica debe tener en cuenta los procesos de mundialización y sus consecuencias positivas y negativas: **globalización económica** y sus consecuencias para los países ricos y los países pobres, la dualización del mercado laboral con un 20% de profesionales cualificados y autorreprogramables y un 80% de trabajadores genéricos, individualmente prescindibles y sustituibles y colectivamente necesarios, destinados a la precariedad, la marginación y los contratos basura; **movimientos transnacionales**: flujos migratorios, económico-financieros, culturales, ideológicos, religiosos; asociaciones científicas, ONG; mafias del tráfico de drogas y de personas, terrorismo y crimen organizado; **interculturalismo, sincretismo cultural, mestizaje cultural; universalismo** o emergencia de nuevos sistemas de valores y de proyectos éticos, potencialmente universales, como los de los derechos humanos, de la biodiversidad y del medio ambiente; la necesidad **un nuevo orden económico mundial y un nuevo orden jurídico-político internacional; concentración urbana** y despoblamiento rural; la **telépolis**, la sociedad red, Internet, etc.

Ese análisis crítico también debe tener en cuenta la **evolución de los conocimientos científicos**: crecimiento geométrico de los mismos, surgimiento de nuevas disciplinas especializadas y, al mismo tiempo, la necesidad de la interdisciplinariedad para abordar los temas globales y complejos que nos afectan.

Igualmente, esa visión crítica debe prestar una atención especial al proceso acelerado de innovación tecnológica en todos los campos y sus consecuencias y, especialmente, a las nuevas tecnologías de la información, como **Internet**, y sus repercusiones en la escuela.

Para que la educación básica sea eficaz para la adaptación y la distancia crítica, para el compromiso y la transformación de la sociedad, necesitamos una visión crítica del contexto sociocultural.

6. La justicia escolar

La justicia escolar consiste en que los poderes públicos y los agentes sociales de la comunidad educativa garanticen a todo el alumnado el mayor logro posible de los fines de la educación básica mediante los principios educativos derivados de ellos. Esto implica discriminar positivamente a los alumnos menos favorecidos y a los centros que los acogen, aportando todos los recursos necesarios y suficientes para realizar proyectos de educación preventiva, de educación compensadora de las desigualdades culturales y de educación especial de 0 a 16 años. Éticamente, el Estado no tiene derecho a imponer una educación obligatoria, si, al mismo tiempo, no pone los medios necesarios para que todos puedan lograr los fines de la educación básica en el mayor grado posible que les permitan sus capacidades congénitas.

El lenguaje de la igualdad de oportunidades que, de hecho, son todas desiguales, es un lenguaje engañoso y perverso, que pretende enmascarar bajo apariencia de justicia y equidad, la reproducción pura y dura de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales injustas, actualmente existentes.

DERECHO A	REFERENTES FUNDAMENTALES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	REALIZACIÓN
U N A E D U C A C I O N D E C A L I D A A	I. <u>DESTINATARIOS</u> Tienen la primacía absoluta: todo el sistema educativo, el currículo, la pedagogía, la evaluación, la organización, los tiempos y los espacios escolares deben estar al servicio de los intereses objetivos de los destinatarios definidos por los fines de la educación básica. II. <u>FINES EDUCATIVOS:</u> Intereses objetivos de los alumnos <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Aprender por sí mismos a ser y vivir con dignidad como personas:</u> pleno desarrollo de todas las dimensiones de la persona: corporal, desiderativa, sentimental, cognitiva, estética, técnico-productiva, socio-afectiva, socio-moral, socio-política. 2. <u>Aprender por sí mismos a convivir como ciudadanos del mundo críticos y responsables.</u> 3. <u>Aprender por sí mismos las competencias profesionales básicas.</u> 4. <u>Aprender por sí mismos a conservar el medio ambiente.</u> 5. <u>Aprender por sí mismos a conocer:</u> <u>objetos:</u> mundo físico, social, personal; <u>métodos</u> para resolver problemas de conocimiento y de acción convivencial y técnico-productiva; <u>competencia lógico-lingüística</u>, <u>competencia lógico-matemática</u> y <u>memorización comprensiva</u> de los conceptos científicos básicos: clasificatorios, comparativos, relacionales, métricos. III. <u>PRINCIPIOS EDUCATIVOS</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Individualización del aprendizaje</u> → atención a la diversidad. 2. <u>Socialización del aprendizaje</u> → convivencia democrática y trabajo cooperativo y solidario. 3. <u>Globalización del aprendizaje</u> → conocimientos interdisciplinarios integrados. 4. <u>Autodidactismo</u> → autoeducación permanente y continua actualización profesional. IV. <u>CONTEXTO SOCIOCULTURAL</u> → <u>visión crítica:</u> posibilidades y problemas; adaptación e integración; distancia crítica y transformación. V. <u>JUSTICIA ESCOLAR:</u> garantizar el logro de los fines a todos. Educación preventiva, compensatoria y especial.	E D U C A C I O N B A S I C A

--	--	--

II. LA CULTURA BÁSICA.

1. - La cultura humana como información

Entre las numerosas concepciones y definiciones de la cultura humana, nos parece que el concepto elaborado por algunos antropólogos actuales a partir de las teorías de la información es el más adecuado para diseñar los currículos de las etapas de la educación básica.

Según esos antropólogos, **la cultura humana es toda información codificada simbólicamente y transmitida por aprendizaje social entre individuos de la especie humana.**

Las informaciones culturales son de tres tipos: a) **pragmático-descriptivas**: descripciones del mundo físico y de sus componentes, descripciones del mundo socio-cultural y de sus componentes, descripciones del ser humano y de sus dimensiones; el conjunto de todas ellas constituye una cosmovisión o visión del mundo; b) **pragmático-procedimentales**: son conjuntos de técnicas, procedimientos y estrategias (= métodos) para resolver problemas cognitivos, convivenciales y técnicos-productivos: heurísticos, algoritmos, mnemotecnias, estrategias convivenciales y técnico-productivas. c) **pragmático-valorativas**: son conjuntos de valores y sistemas de valores de todo tipo: cognitivos e intelectuales, emocionales y estéticos, socio-afectivos, socio- morales y socio-políticos, económicos, religiosos, etc.

Toda la cultura humana está tejida con estos tres tipos de informaciones. Todas las disciplinas académicas también están tejidas con estos tres tipos de informaciones culturales, que son fruto de un riguroso proceso de selección y depuración. Nosotros podemos distinguirlas y separarlas mentalmente, describiéndolas por separado. Pero, en realidad, van inseparablemente unidas.

El adjetivo "**pragmático**", que califica a los tres tipos de informaciones culturales, significa "**modelador**" o "**configurador**". Se refiere a las relaciones de los participantes, en una determinada cultura socialmente construida con las informaciones culturales asimiladas y, especialmente, a los efectos que dichas informaciones producen en la mente del receptor. **Las informaciones pragmático-descriptivas** modelan, configuran, modifican y transforman nuestras creencias e ideas, nuestras convicciones y opiniones sobre el mundo físico, sobre el mundo social y sobre nosotros en un determinado contexto sociocultural de aprendizaje social. **Las informaciones pragmático-procedimentales** modelan, configuran, modifican y transforman nuestros métodos de conocimiento y nuestros métodos de acción convivencial y técnico-productiva. **Las informaciones pragmático-valorativas** modelan, configuran, modifican y transforman nuestros valores y sistemas de valores, nuestras actitudes valorativas y preferenciales.

2. - La cultura básica.

En la presentación inicial de estos esquemas, describíamos la cultura básica como el conjunto de conocimientos, de métodos de conocimiento, de métodos de acción convivencial y de acción técnico-productiva y de sistemas de valores que hacen posible el pleno desarrollo de la personalidad humana y la capacitación de los destinatarios para la autoeducación continua como personas, como ciudadanos y como profesionales.

Es imposible asimilar todas las informaciones culturales de los tres tipos que están a nuestra disposición. La cultura básica es una selección de las informaciones culturales de los tres tipos que garantizan un acceso amplio a todas las informaciones culturales necesarias, relevantes y valiosas para crecer como personas, como ciudadanos y como profesionales mediante el autoaprendizaje, la autoeducación permanente y la continua actualización profesional. Esa selección debe basarse en criterios rigurosos compartidos por todos los agentes de la comunidad educativa.

Podemos establecer el siguiente criterio general para realizar la selección: las informaciones culturales de los tres tipos seleccionadas deben ser coherentes con los referentes fundamentales de la educación básica citados en el primer esquema: destinatarios, fines educativos, principios educativos, justicia escolar, contexto socio-cultural. Este criterio general se puede concretar en otros criterios más específicos como los siguientes: que las informaciones culturales sean necesarias, relevantes y valiosas para desarrollar una o varias dimensiones de la persona humana, uno o varios fines de la educación básica o para comprender los problemas, los tópicos o temas seleccionados en cada área de experiencia y de conocimiento.

Resumiendo la cultura básica es la que pone las bases y los fundamentos del autoaprendizaje y de la autoeducación permanentes a lo largo de toda la vida.

3. - Las informaciones pragmático-descriptivas.

Para lograr los fines de la educación básica en un grado aceptable y, especialmente, para desarrollar plenamente todas las dimensiones de la persona humana son necesarias múltiples informaciones pragmático-descriptivas, que los destinatarios deben procesar, reelaborar y reconstruir por sí mismos:

- Descripciones del mundo físico y de sus componentes: sistemas, procesos, acontecimientos, fenómenos: minerales, organismos, vegetales y animales, ecosistemas, artefactos humanos, etc.
- Descripciones del mundo socio-cultural: sistemas, procesos, acontecimientos, fenómenos: grupos sociales, sociedades, estados, sistema económico-productivo, relaciones sociales o clases, etc.
- Descripciones del ser humano y de todas sus dimensiones corporales y psíquicas: dimensión desiderativa, emocional o sentimental, socio-afectiva, socio-moral, socio-política, estética y artística, cognitiva, técnico-productiva.

- Descripciones de objetos ideales: conceptos, valores, teorías científicas, géneros literarios, etc.

Para procesar, reelaborar y reconstruir las informaciones culturales pragmático-descriptivas son necesarias dos cosas: a) un dominio amplio del lenguaje, especialmente del vocabulario; b) un uso continuo de los productos cognitivos de las operaciones lógico-lingüísticas: definiciones, enunciados, clasificaciones, comparaciones, descripciones, análisis, síntesis, argumentaciones, etc.

Las informaciones pragmático-descriptivas de la cultura básica exigen un dominio del lenguaje ordinario y científico en los siguientes ámbitos:

1. - Lenguaje relativo al cuerpo humano: como organismo vivo y como sistema con sus diversos componentes; procesos corporales; cuidado de la alimentación y de la salud; desarrollo de las habilidades corporales: motoras, técnico-productivas, deportivas y artísticas.

2. Lenguaje relativo a los deseos sentimientos y emociones, percepciones emotivas o estéticas, actitudes sentimentales.

3. - Lenguaje relativo al sistema cognitivo: a) sentidos y sus perceptos; b) imaginación y sus productos; c) memorias y sus esquemas; d) inteligencia y sus funciones: conocimiento, pensamiento, razonamiento.

4. - Lenguaje relativo al mundo físico: seres naturales y artificiales; sistemas, acontecimientos, procesos, fenómenos; componentes, relaciones, estructuras y propiedades.

5. - Lenguaje relativo al mundo social: relaciones interpersonales, socio-afectivas y morales; grupos, comunidades, colectivos, instituciones, normas de interacción y diálogo.

6. - Lenguaje relativo a los métodos de conocimiento y de acción convivencial y técnico-productiva.

7. - Lenguaje relativo a los diversos tipos de valores y sistemas de valoración.

A lo largo de la educación básica, los alumnos deben lograr una cosmovisión coherente del mundo físico, del mundo social, del ser humano y de su puesto en ambos mundos constituida por un conjunto de informaciones culturales pragmático-descriptivas. Los componentes de esas descripciones son los términos, los conceptos y las expresiones de los lenguajes ordinarios; los términos técnicos y los conceptos científicos de los lenguajes especializados: conceptos clasificatorios, comparativos, relacionales y métricos; datos de la experiencia ordinaria y de la experimentación científica; hipótesis, leyes y teorías científicas, que utilizamos para describir el mundo físico, el mundo social y el mundo personal de los seres humanos.

4. - Las informaciones pragmático-procedimentales.

Para conseguir los fines de la educación básica y especialmente, para desarrollar todas las dimensiones de la persona humana, necesitamos numerosas informaciones culturales pragmático-procedimentales que describen las técnicas, procedimientos y estrategias (= métodos) como secuencias ordenadas de acciones o pasos para resolver los problemas humanos de conocimiento y de acción.

Las informaciones culturales pragmático-procedimentales se pueden reducir a tres tipos fundamentales:

1. - Métodos (=técnicas, procedimientos y estrategias) de conocimiento para resolver los problemas cognitivos: empíricos, metodológicos, valorativos, lógicos-lingüísticos y lógico-matemáticos.

2. - Métodos (= técnicas, procedimientos y estrategias) de acción convivencial para resolver los problemas convivenciales: empíricos, metodológicos y valorativos.

3. - Métodos (= técnicas, procedimientos y estrategias) de acción técnico-productiva para resolver los problemas técnico-productivos de objetos útiles y artísticos: empíricos, metodológicos y valorativos.

La dimensión cognitiva está implicada en todos los problemas convivenciales y técnico-productivos, pues todos ellos se convierten en problemas cognitivos, especialmente, en problemas lógico-lingüísticos y lógico-matemáticos.

Los métodos de conocimiento y los métodos de acción convivencial y técnico-productiva deben ocupar un puesto relevante en el currículo básico para que los alumnos/as se doten a sí mismos de un método personal de autoaprendizaje para conocer y crecer como personas, como ciudadanos y como profesionales.

El diseño de unidades didácticas globalizadas y de proyectos interdisciplinarios en cada área debe proporcionar a los alumnos/as un entrenamiento extensivo e intensivo en el manejo de las técnicas, procedimientos y estrategias de conocimiento y de acción comunes a todas las áreas o específicas de cada una de ellas.

Entre las informaciones pragmático-procedimentales relativas a los métodos de conocimiento destacan tres tipos: a) **heurísticos**; b) **algoritmos** c) **mnemotecnias** o técnicas de memorización comprensiva, significativa y eficaz.

Heurístico: significa “inventivo”, “investigador” “descubridor”. Convencionalmente podemos definirlo como un programa de actuación o como una secuencia ordenada de pasos que nos ofrece una probabilidad razonable de lograr el objetivo que pretendemos, pero no nos garantiza el resultado al cien por cien. Este es el caso de las técnicas, procedimientos y estrategias

para realizar las operaciones lógico-lingüísticas y, en general, de los métodos de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje.

Algoritmo: es una secuencia ordenada de operaciones que, por definición, garantiza la consecución del resultado que se pretende o informa de la imposibilidad de conseguirlo. Los algoritmos son la base de los autómatas, de la informática y de la robótica. En los métodos lógicos y matemáticos, tanto axiomáticos como de deducción natural, las reglas de formación y de transformación de fórmulas y la deducción de teoremas son verdaderos algoritmos.

Mnemotecnias: las técnicas, procedimientos y estrategias de memorización pueden ser **heurísticos**, como los que se emplean en las operaciones lógico-lingüísticas o **mnemotécnicas** en sentido restringido, que son técnicas para poner claves de recuperación a los productos cognitivos memorizados: construcción de acrónimos y acrósticos; versificación; reducción a categorías de afinidad; invención de frases que introducen claves de recuperación, reducen la complejidad e introducen orden lógico; construcción de historietas como claves de recuperación; vinculación de las informaciones, que se deben memorizar, con personas y lugares conocidos y familiares.

El entrenamiento extensivo e intensivo en la aplicación de los **heurísticos** a la solución de los problemas lógico-lingüísticos, de los **algoritmos** a la solución de los problemas lógico-matemáticos y de los **heurísticos** y **mnemotecnias** a los problemas de memorización comprensiva, significativa y eficaz desarrolla numerosas habilidades y destrezas cognitivas, que juntas constituyen las capacidades o competencias cognitivas. Podemos clasificar esas capacidades cognitivas en tres grupos: a) capacidades o competencias lógico-lingüísticas; b) capacidades o competencias lógico-matemáticas; c) capacidades y competencias de memorización.

4. 1. -La competencia lógico-lingüística: los heurísticos.

Hablamos de competencia **lógico-lingüística**, porque consiste en manejar los conceptos y las palabras que los expresan para elaborar diferentes productos cognitivos a los que también podemos llamar “lógico-lingüísticos”, es decir, conceptuales y verbales. Coherentemente, las operaciones que debemos realizar para elaborarlos también se pueden llamar “lógico-lingüísticas” (= conceptuales y verbales). El término griego **LÓGOS** significaba, al mismo tiempo, “concepto” y “palabra”. En Aristóteles se puede traducir por “discurso racional” o por “razonamiento que se expresa en el lenguaje articulado”. Por eso, una de sus definiciones del ser humano era: “**animal que tiene lógos**”. El **lógos** o discurso racional convierte al ser humano en “animal político”.

Los **heurísticos** (=técnicas, procedimientos y estrategias) para realizar las operaciones lógico-lingüísticas básicas son los componentes esenciales de todo método de aprendizaje autónomo en cualquier área de experiencia y de conocimiento. Las operaciones lógico-lingüísticas básicas son las siguientes:

1. - Enunciación.
2. - Tematización interrogativa.
3. - Tematización enunciativa.
4. - Tematización diagramática.
5. - Formulación y contrastación de hipótesis.
6. - Definición de términos, conceptos y símbolos.
7. - Metrización fundamental y derivada.
8. - Clasificación.
9. - Descripción.
10. - Comparación.
11. - Inducción.
12. - Deducción
13. - Análisis.
14. - Síntesis.
15. - Argumentación.

4.2. - La competencia lógico- matemática: Los algoritmos.

La competencia lógico-matemática es el conjunto de habilidades y destrezas para manejar los algoritmos adecuados para realizar las operaciones aritméticas y algebraicas básicas, aplicándolas a los conceptos métricos o magnitudes escalares y vectoriales, especialmente al sistema internacional de unidades utilizado en las ciencias experimentales.

Para que todos los alumnos/as logren la competencia lógico-matemática en un grado aceptable, los profesores/as de matemáticas, ciencias y tecnología deberían tener una formación didáctica adecuada para resolver las dificultades que encuentran muchos alumnos/as para comprender los conceptos métricos.

Estamos convencidos de que el fracaso de los alumnos/as en la competencia lógico-matemática se debe a la concepción y diseño de los currículos y a las didácticas empleadas. Actualmente, contamos con numerosas experiencias de innovación en estos dos campos que demuestran que todo alumno/a sano (que no tenga lesiones cerebrales congénitas o adquiridas) tiene capacidad sobrada para lograr un nivel aceptable en ambas competencias.

4.3. - La competencia o capacidad de memorización comprensiva: las mnemotecnias.

Horacio decía: “ solamente sabemos lo que podemos retener en la memoria”. Nosotros añadiríamos: “y recuperarlo, cuando lo necesitamos”.

La memoria es nuestro sistema de acción y de relación con el mundo. Cuando nos falla la memoria, nos sentimos desorientados. La memorización comprensiva, significativa y eficaz de informaciones culturales de los tres tipos es fundamental para poder seguir aprendiendo.

La psicología cognitiva reconoce distintas clases de memoria. La memoria es un sistema complejo compuesto por la **memoria sensorial**, la **memoria a corto plazo (MCP)**, **memoria a largo plazo (MLC)** y **memoria de trabajo**. En la memoria a largo plazo distingue: a) **memoria declarativa**, que es un banco de datos con dos componentes básicos: **la memoria semántica** o memoria de los significados constituida por los conceptos y las palabras que los expresan **y la memoria episódica** o conjunto de recuerdos autobiográficos; b) **la memoria de producción**, que es un sistema de recursos operativos, es decir, de heurísticos, algoritmos y mnemotecnias. **La memoria de trabajo** codifica las informaciones procedentes del exterior a través de los sentidos, integrándolas en los diferentes esquemas de la memoria, y planifica reacciones, actuaciones y comportamientos, aprovechando las informaciones almacenadas en la memoria declarativa y en la memoria de producción.

La psicología cognitiva distingue tres tipos de esquemas de la memoria: a) **los marcos (=frame)** o esquemas icónicos y espaciales o visuales; b) **los guiones(=Script)** o esquemas de procesos o situaciones; c) **los estereotipos sociales** o esquemas de conceptos que integran la construcción social de la realidad.

La competencia o capacidad de memorización es el conjunto de habilidades y destrezas adquiridas para memorizar comprensiva, significativa, y eficazmente informaciones culturales de los tres tipos mediante la aplicación recursiva de las técnicas, procedimientos y estrategias de memorización de carácter heurístico y de las mnemotécnicas para cargar los tres tipos de esquemas de la memoria a largo plazo (MLC)

4.4. - La competencia o capacidad convivencial.

La aplicación continua de técnicas, procedimientos y estrategias convivenciales, a lo largo de toda la educación básica, debe consolidar en los alumno/a un conjunto de destrezas y habilidades sociales, que constituyen las capacidades convivenciales socio-afectivas, socio-morales y socio-políticas.

4.5. - La competencia o capacidad técnico-productiva.

La aplicación continua de técnicas, procedimientos y estrategias para desarrollar la psicomotricidad y las habilidades y destrezas motóricas para producir objetos útiles y artísticos generan la competencia o capacidad técnico-productiva.

5. - Informaciones pragmático-valorativas.

Todos los problemas humanos de conocimiento y de acción se convierten en un determinado momento en problemas valorativos: problemas cognitivos valorativos, problemas convivenciales valorativos, problemas técnico-productivos valorativos. Las informaciones culturales pragmático-valorativas nos aportan los valores y sistemas de valores necesarios para resolver esos problemas: valores cognitivos e intelectuales, socio-afectivos, socio-morales o éticos, socio-políticos, estéticos y artísticos, técnico-productivos, etc.

Los valores se presentan siempre bipolarmente: un polo positivo y un polo negativo, es decir como **valores** y **contravalores**, llamados también **disvalores** o **antivalores**. Los valores tienen un fundamento objetivo en las cualidades de las cosas y un componente intersubjetivo: la estimación intersubjetivamente compartida.

Los valores son cualidades de los objetos factuales o ideales, de las acciones humanas y de las personas, que apreciamos y estimaremos, porque intersubjetivamente las consideramos beneficiosas para: a) la satisfacción de las necesidades humanas biológicas, vitales y culturales; b) para el desarrollo de las dimensiones de la persona humana: corporal, sensorial, sexual, desiderativa, emocional o sentimental, socio-afectiva, socio-moral o ética, socio-política, estética, cognitiva, técnico-productiva; c) la construcción de una convivencia social justa, solidaria y democrática; d) la construcción de un orden internacional económico y jurídico-político justo, solidario y democrático.

Los antivalores son cualidades de los objetos factuales e ideales, de las acciones humanas y de las personas, que desestimamos y rechazamos, porque intersubjetivamente las consideramos perjudiciales o nocivas para: a) la satisfacción de las necesidades humanas biológicas, vitales y culturales; b) el desarrollo de las dimensiones de la persona humana; c) la construcción de una convivencia social justa, solidaria y democrática; d) la construcción de un orden internacional económico y jurídico-político justo, solidario y democrático.

Para facilitar la elaboración del currículo básico y planificar dentro de él la educación en valores, parece que el **mejor criterio** para clasificarlos y establecer una tabla de valores es **su relación** con las distintas dimensiones de la persona humana.

La educación básica debe hacer posible que los alumnos/as construyan sus propios sistemas de valores. En un sistema jerárquico de valores, los derechos y libertades fundamentales como valores éticos potencialmente universales obtendrían la primacía como base y fundamento de todos los demás valores. Por eso, deben ser objeto de una práctica continua en los centros educativos y de una reflexión continua sobre esa práctica.

Creemos que esta reflexión sobre la cultura básica puede provocar otras muchas reflexiones críticas para enriquecer el tema.

III. EL CURRÍCULO BÁSICO

0.- Presentación

La pregunta más relevante sobre el tema que nos ocupa es ésta: **¿Qué argumentos tenemos para postular la necesidad de elaborar un currículo básico?** Si no aportamos argumentos sólidos e irrefutables, no convenceremos a nadie de esa necesidad. Más aún, nos considerarán como unos utópicos románticos y trasnochados, carentes de realismo.

No es tarea fácil construir argumentos convincentes e irrefutables sobre esa necesidad, porque tenemos que partir de un hecho evidente que juega contra nosotros. La inmensa mayoría de la sociedad está identificada con el currículo académico vigente por diversas razones: los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria y los profesores universitarios especialistas en diversas disciplinas, incluida la mayoría de los que se dedican a la formación del profesorado; los padres con estudios de bachillerato o estudios superiores; los administradores y gestores de la educación; los responsables políticos que deciden las políticas educativas; la mayoría de los líderes sindicales y de los periodistas que hablan (tertulianos) o escriben sobre temas educativos. La identificación de todos ellos con el currículum académico tiene una causa común: **es el único currículo que han conocido. La socialización que han recibido en la escuela se ha realizado mediante el currículo académico.** Por supuesto, hay otras muchas razones de tipo ideológico que han contribuido a esa identificación. El currículo académico, que siguió cada uno en su proceso de socialización y de cualificación profesional, está mitificado en la mentalidad dominante como un valor absoluto, intangible e irrenunciable. Criticar el currículo académico es considerado como una auténtica herejía educativa. Decir que el currículo académico vigente es una de las principales causas escolares del fracaso de los alumnos es absolutamente intolerable para la mayoría de nuestros colegas. Hablar de alternativas al currículo académico es rebajar los niveles y atentar contra el prestigio de la escuela y contra el prestigio y el estatus del profesorado. Las críticas al currículo académico son percibidas por nuestros colegas como un ataque directo a su identidad profesional como especialista en las distintas disciplinas.

Si no logramos cambiar la teoría reduccionista de la educación actualmente vigente, el currículo básico que proponemos resulta ininteligible. Durante los últimos 125 años, **la teoría de la educación dominante consideraba la educación básica casi exclusivamente como una propedéutica para formación profesional en las etapas siguientes. Esa concepción tiende a reducir toda la educación a mera instrucción.** La educación básica se concibe como un conjunto de iniciaciones instructivas en las distintas disciplinas. Se reduce la extensión de los contenidos de cada disciplina, pero se conserva la estructura lógica y epistemológica de las mismas. De los cinco fines, que nosotros hemos establecido para la educación básica, sólo se tiene en cuenta en parte “el aprender las competencias profesionales básicas” y asimilar la mayor cantidad posible de conocimientos para esa finalidad. Todo lo demás queda fuera. Como se trata de adaptar a los alumnos a la sociedad existente y a las necesidades del sistema económico-

productivo, la teoría de la educación básica dominante se configura como una teoría de la reproducción de la estratificación social existente. La dimensión crítica y transformadora de la educación se oscurece o se elimina lo mejor que se puede. Por ejemplo: practicando la censura sobre los libros de texto y los materiales curriculares.

Resumiendo: la teoría de la educación básica y de la cultura básica, que hemos propuesto, son incompatibles con la teoría de la educación subyacente al currículo académico.

El currículo básico es aquel que pretende garantizar a todo el alumnado los aprendizajes básicos y fundamentales, es decir, los aprendizajes que constituyen una base sólida y un fundamento sólido y que capacitan a los alumnos para crecer como personas, como ciudadanos y como profesionales a lo largo de toda la vida, mediante el autoaprendizaje y la autoeducación. El currículo básico pretende que todo los alumnos y alumnas logren en un grado aceptable los cinco fines de la educación básica mediante la aplicación de los principios educativos derivados de ellos, teniendo en cuenta todos los referentes fundamentales de la misma. El currículo básico pretende que todos los alumnos asimilen una cultura básica constituida por aquellas informaciones culturales pragmático-descriptivas, pragmático-procedimentales y pragmático-valorativas, que son base y fundamento para un desarrollo pleno, armónico y equilibrado de todas las dimensiones de la persona humana y para la construcción de una sociedad más democrática, más justa y más solidaria. De acuerdo con esta caracterización del currículo básico podríamos **calificarlo como un currículo comprensivo o abarcador, emancipador, democrático y crítico.**

Desde esta perspectiva, el currículo básico que proponemos no representa una rebaja de nivel, sino una gran subida de nivel que exige una subida paralela del nivel profesional de los docentes. El currículo básico no pretende igualar por abajo, como dicen los que consideran el currículo académico como un absoluto intangible, sino igualar por arriba, subiendo el nivel educativo de los que mayor éxito tienen en el currículo académico. Ni siquiera los alumnos brillantes obtienen con el currículo académico la educación integral que propugnamos. Ese currículo no les proporciona una conciencia ético-crítica ni desarrolla en el grado necesario la dimensión socio-afectiva, socio-moral y socio-política. La educación que proporciona es demasiado unidimensional y unilateral. No es esperable que luego se comporten como ciudadanos del mundo críticos, responsables, justos y solidarios. Lo más probable, si no intervienen otros factores, es que desarrollen una mentalidad individualista, egoísta y clasista y que se conviertan en el mayor obstáculo para construir una sociedad más democrática, justa y solidaria.

El currículo académico produce tres efectos perversos: a) priva a los alumnos brillantes de una educación integral; b) crea dificultades de aprendizaje a la mayoría de los alumnos, que necesitan la ayuda de sus padres o el apoyo de clases particulares; c) condena al fracaso a los alumnos que llegan a la escuela con desigualdades culturales de origen familiar, social o

étnico. El currículo básico que proponemos pretende evitar estos tres efectos perversos del currículo académico.

1.- La elaboración de un currículo básico

Para elaborar un currículo básico necesitamos: a) una teoría de la educación básica; b) una teoría de la cultura básica coherente con la teoría de la educación básica; c) una teoría general del currículo.

En los documentos anteriores hemos iniciado la formulación de las dos primeras. Elegimos como teoría general del currículo el modelo curricular propuesto por José Gimeno Sacristán en su obra **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum** (Anaya, 1985, capítulo 4, pp. 153-230). Elegimos este modelo didáctico como punto de partida y como referencia constante para configurar el currículo básico de cada una de las tres etapas de la educación básica por las siguientes razones: a) por su carácter sistémico; b) por su completud; c) por su carácter comprensivo o abarcador; d) por su carácter abierto y flexible; e) por su sólida fundamentación teórica; f) por la contrastabilidad de todos sus componentes y de las dimensiones de cada uno de ellos, que posibilita una constante dialéctica entre teoría y práctica.

Los componentes esenciales del modelo curricular sistémico propuesto por Gimeno son los siguientes: 1.- **Los objetivos didácticos**. 2.- **Los contenidos de la enseñanza**; 3.- **Las relaciones de comunicación**. 4.- **Los medios técnicos**. 5.- **Las variables de organización**. 6.- **La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Gimeno distingue varias dimensiones relevantes en cada uno de estos seis componentes esencialmente mutuamente dependientes y dialécticamente interrelacionados. El método no figura como un componente distinto de los otros seis, porque, según Gimeno, es una síntesis práctica de las opciones tomadas en las dimensiones relevantes de los demás componentes.

2.- Los objetivos didácticos del currículo básico

Para formular los objetivos didácticos del currículo básico en cada una de las tres etapas, es necesario partir de los fines y de los principios educativos derivados de ellos, teniendo en cuenta los demás referentes de la educación básica.

Una estrategia adecuada consiste en formular objetivos generales relacionados con cada una de las dimensiones relevantes de la persona humana mencionadas en el primer documento. Los objetivos se pueden formular como capacidades generales constituidas por conjuntos de habilidades y destrezas relacionadas con el desarrollo de cada dimensión, de acuerdo con un sistema de valores, que sirvan de criterios para seleccionar informaciones culturales pragmático-descriptivas, pragmático-procedimentales y pragmático-valorativas necesarias para el desarrollo de cada dimensión.

Los objetivos formulados deben tener una doble dimensión: a) una dimensión ética; b) una dimensión técnica o didáctica subordinada a la dimensión ética. En la formulación de los objetivos didácticos es necesario tener siempre presente la unidad de la persona humana y la unidad del psiquismo humano.

Los objetivos didácticos del currículo básico de cada una de las tres etapas quedarían conectados entre sí por su referencia común a cada una de las dimensiones de la persona humana. Sólo se diferenciarían entre sí por el grado de profundidad y de complejidad creciente en cada una de las etapas. Formalmente la tabla de objetivos quedaría constituida por los siguientes:

1. Objetivos relacionados con las dimensión natural del ser humano como organismo vivo y miembro de la biosfera.
2. Objetivos relacionados con las dimensión corporal y psicomotora.
3. Objetivos relacionados con la dimensión desiderativa.
4. Objetivos relacionados con las dimensión emocional o sentimental.
5. Objetivos relacionados con la dimensión socio-afectiva.
6. Objetivos relacionados con la dimensión socio-moral.
7. Objetivos relacionados con la dimensión socio-política.
8. Objetivos relacionados con la dimensión estética y artística.
9. Objetivos relacionados con la dimensión técnico-productiva.
10. Objetivos relacionados con la dimensión cognitiva.

La descripción y fundamentación de los objetivos didácticos es decisiva para determinar los demás componentes del modelo didáctico.

3.- Los contenidos de la enseñanza-aprendizaje

Los objetivos didácticos relacionados con cada una de las dimensiones de la persona humana nos proporciona un conjunto de criterios para seleccionar las informaciones culturales de los tres tipos necesarios para el pleno desarrollo de la personalidad humana. Pero, al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta como criterios complementarios los derivados de la psicoestructura de los alumnos y de su momento evolutivo y los criterios lógicos y epistemológicos derivados de las informaciones culturales.

El currículo básico debe aplicar de forma coherente el principio de globalización del aprendizaje para proporcionar a los alumnos un conocimiento integrado e integrador, y facilitar las unidades didácticas globalizadas y los proyectos interdisciplinarios. Para ello, es necesario concentrar las informaciones culturales de los tres tipos en unas cuantas áreas. Para Infantil y primer ciclo de Primaria, proponemos las siguientes: a) **área lingüística y práctica convivencial**; b) **psicomotricidad y expresión corporal y artística**; c) **conocimiento experimental del medio físico, del medio social y de la propia situación dentro de ellos**. Para los demás ciclos de Primaria y los dos primeros años de la ESO, proponemos las siguientes áreas: a) **área lingüística**: lengua castellana, lengua de la comunidad autónoma, idiomas extranjeros, informática; b) **área de ciencias naturales, tecnología y matemáticas**; c) **área de ciencias sociales**; d) **área de artes**; e) **área de**

educación física, salud y medio ambiente. Para 3º y 4º de la ESO, proponemos una **iniciación a las disciplinas más importantes** que sintetizen todos los aprendizajes realizados hasta ese momento y que en ningún caso deberían pasar de cuatro o cinco por curso.

Dentro de cada área, es necesario organizar los contenidos en torno a **problemas, tópicos o temas relevantes para lograr los objetivos.** Los núcleos temáticos seleccionados tendrán en cuenta, sobre todo en el área de ciencias sociales las diferencias de sexo, el origen social, los grupos étnicos de pertenencia, las diversas culturas, etc, de manera que todo el alumnado se sienta representado. Los núcleos temáticos se configurarán como series de unidades didácticas globalizadas y de proyectos interdisciplinares.

Las actividades diseñadas para cada unidad didáctica o proyecto de trabajo interdisciplinar deben proporcionar un entrenamiento intensivo y extensivo en las operaciones lógico-lingüísticas, en las operaciones lógico-matemáticas y en la memorización comprensiva, significativa y eficaz.

4.- Las relaciones de comunicación

Los fines y los principios educativos de la educación básica, que otorgan el protagonismo del aprendizaje a los alumnos, los objetivos de autoaprendizaje relacionados con cada una de las dimensiones de la persona humana, especialmente, con el desarrollo de las dimensiones socio-afectiva (=clima de reciprocidades afectivas), socio-moral (=reciprocidades normativas), socio-política(=reciprocidad de derechos, libertades y deberes) y la formación de una conciencia autónoma ético-crítica **exigen que las relaciones de comunicación sean democráticas, multidireccionales , recíprocas y horizontales.** Este principio vale para las relaciones de comunicación entre profesores y alumnos, entre profesores y padres y entre profesores (=colegialidad).

Las relaciones de comunicación en todos los ámbitos y situaciones de la comunidad educativa deberían ser una práctica constante de lo que HABERMAS ha llamado “acción comunicativa”, que abarca y trasciende la “acción teleológica”, la “acción normativa” y la “acción dramaturgica”.

La **acción comunicativa** es la interacción entre dos o más sujetos capaces de lenguaje y de acción que establecen una relación con vistas al entendimiento lingüístico y a la coordinación de sus planes de acción y de sus acciones. Mediante el lenguaje como mecanismo de entendimiento y coordinación los hablantes y los oyentes, desde el horizonte preinterpretado de su mundo de la vida (=conocimientos, creencias, convicciones, valores, normas, deseos, sentimientos, actitudes sentimentales hacia sí mismos, hacia los cercanos y hacia todos los seres humanos), se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo para negociar interpretaciones de la situación que puedan ser compartidas. Los actores buscan el consenso basado en argumentos y lo someten a criterios de verdad, de rectitud, de veracidad y de eficacia.

Cada centro y cada grupo-aula debe configurarse como una comunidad democrática de convivencia y de aprendizaje caracterizada por el diálogo permanente y la negociación continua entre todos los miembros de la comunidad educativa y por el trabajo en equipo cooperativo y solidario. Las relaciones de comunicación deben ser coherentes con este planteamiento. Las aportaciones de las ciencias de la comunicación pueden prestar una ayuda inestimable para configurarlas.

Las aportaciones de la teoría de la dinámica de grupos sobre los miembros y sus intereses, sobre los objetivos compartidos, las formas de liderazgo y las técnicas de interacción grupal pueden ser muy útiles para configurar las relaciones de comunicación con las características que señalamos. La finalidad de las técnicas de interacción grupal es conducir las energías y fuerzas, individuales y colectivas, hacia los objetivos del grupo. Esas técnicas consisten en que todos los miembros del grupo ejerzan en el momento oportuno las funciones y los roles que necesita el grupo para avanzar. Los roles más importantes son los siguientes: los papeles de animador, de conciliador, de transigente para rebajar tensiones, de facilitador de la comunicación y de la participación, de iniciador de enfoques interesantes, de buscador de información, de informador, de opinante, de compendiador o sintetizador, de elaborador de ideas expuestas, de orientador, de discrepante, del que plantea dudas y cuestiona razonadamente las conclusiones a las que está llegando el grupo, del activador del diálogo cuando el grupo está en un punto muerto, de registrador o secretario, de moderador.

Si en los pequeños grupos de trabajo y en el grupo-aula todos los participante juegan alternativamente estos papeles, procurando que sus intervenciones sean distendidas, breves y cargadas de sentido, las relaciones de comunicación favorecerán eficazmente la reciprocidad efectiva y normativa, la reciprocidad de derechos, libertades y deberes, la conciencia crítica y el autoaprendizaje.

5.- Los medios técnicos

Consideramos medios técnicos todos los instrumentos y materiales didácticos necesarios para desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje: libros, revistas, periódicos, artículos, enciclopedias, materiales didácticos multimedia, programas informáticos, todos los instrumentos de los laboratorios y talleres, Internet, etc.

Todos los medios técnicos deben ser coherentes con los fines y los principio educativos, con los objetivos, con el autoaprendizaje y con las informaciones culturales de los tres tipos que constituyen la cultura básica.

6.- Las variables de organización

La teoría de la educación básica, la teoría de la cultura básica y la concreción de ambas en los componentes del currículo básico implican una

profunda transformación del marco organizativo actualmente vigente. Entre las transformaciones de la variables de organización destacamos las siguientes:

- a) Sustituir la organización fuertemente jerarquizada por una configuración del centro y de cada grupo-aula como una comunidad de convivencia y de aprendizaje gobernada por la acción comunicativa entre profesores y alumnado, profesores y padres y entre profesores (= paradigma de la colegialidad y del trabajo en equipo)
- b) Flexibilizar la organización uniforme de los tiempos escolares. Racionalizar la jornada lectiva de los alumnos en sesiones de mañana y tarde que garantice el mayor rendimiento. Flexibilizar la duración de los períodos lectivos de acuerdo con los principios educativos, con el desarrollo de unidades didácticas globalizadas y de proyectos interdisciplinarios, con el trabajo cooperativo y solidario en los pequeños grupos y en el gran grupo, con la posibilidad de los desdobles para trabajar en los laboratorios y talleres, con la organización de grupos flexibles transitorios para subsanar lagunas y problemas de aprendizaje, etc.
- c) Organizar el uso de los laboratorios, de los talleres de tecnología, de las aulas especializadas de informática, plástica y música, de las bibliotecas y de las pistas deportivas de modo que el alumnado pueda utilizarlos de modo continuo y sacarles el máximo rendimiento.
- d) Organizar la jornada laboral de los docentes de modo que puedan trabajar en equipo dentro y fuera del aula. El trabajo en equipo dentro del aula implicaría que dos o tres profesores se responsabilizaran de la misma área en tres o cuatro grupos de alumnos. Esto supondría tener horarios idénticos. Algunas veces estarían los dos o los tres en la misma aula con el mismo grupo de alumnos para prestarles una atención individualizada durante el trabajo individual o en pequeños grupos o para participar en los debates del grupo-aula. Otras veces se repartirían el grupo para trabajar en los laboratorios o talleres o para organizar grupos flexibles transitorios de recuperación y refuerzo. Con este sistema se podrían eliminar muchas de las horas actualmente muertas y liberar períodos temporales adecuados para el trajo colegiado en equipo de los profesores: profesores de área, equipos docentes, tutores de nivel.

7.- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Prácticamente, **el tipo de evaluación dominante no tiene ningún valor en una currículo básico. Más aún es contradictoria por su finalidad y por su método.** La evaluación dominante tiene una finalidad fundamental: comprobar el grado de asimilación del currículo académico y de cada una de las disciplinas que lo integran, que ha logrado cada alumno, teniendo como referentes los libros de texto, las explicaciones del profesor y los materiales didácticos utilizados. Es una

evaluación meritocrática, selectiva, clasificadora y estratificadora que reproduce la estratificación social existente. En base a ella, se orienta a los alumnos a diferentes itinerarios de desigual valor educativo y de desigual valor profesional. Esa evaluación se practica al final de los períodos lectivos o del curso y no influye en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni da información a los alumnos para mejorar su aprendizaje. El método evaluativo dominante consiste en el clásico examen, que pide a los alumnos que “regurgiten” los conocimientos memorizados y los pongan en un papel.

La evaluación coherente con la teoría de la educación básica, de la cultura básica y del currículo básico debe cumplir dos funciones: a) ser un instrumento de investigación didáctica: comprobar las hipótesis de acción metodológica, es decir, las técnicas, procedimientos y estrategias (=heurísticos) que gobiernan el proceso de enseñanza-aprendizaje para acumular recursos metodológicos que tienen una eficacia comprobada en la acción; b) dar informaciones pertinentes a los alumnos que les ayuden a progresar hacia el autoaprendizaje, ofreciéndoles noticia del estado en que se encuentran y de las causas del mismo, para que ellos mismos tomen esos datos como guía de autodirección.

La evaluación debe ser integral u holística, es decir, abarcar todos los componentes de modelo didáctico; debe ser continua, individual y colectiva; los alumnos y los profesores deben practicar la autoevaluación individual y colectiva; la heteroevaluación debe ser recíproca: los profesores evalúan a los alumnos y los alumnos evalúan a los profesores; y todos juntos deben evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, prestando atención a los resultados buscados e imprevistos, a los resultados deseados e indeseados; es muy importante conocer los efectos colaterales no previstos, tanto positivos como negativos.

ENCUENTRO ESTATAL, OCTUBRE DE 2002