

Presentación

ANTONIO DE PRO BUENO
Universidad de Murcia

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, estableció las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria –en lo sucesivo, currículo estatal– (MEC, 2006). Posteriormente, las Comunidades Autónomas han “completado” el currículo oficial, haciendo uso –y, en más de un caso, abuso– de sus competencias legislativas en este ámbito. ¿Y ahora qué?... ¿Qué problemas se han resuelto o se ha avanzado en su resolución y cuáles deben esperar a una mejor ocasión? ¿Qué ha cambiado en los centros y en las aulas?

Desde finales de los ochenta hemos asistido a una sucesión de reformas, contrarreformas, reformas de las contrarreformas... Es cierto que todos los cambios curriculares no han sido iguales pero también lo es que, ante esta permanente provisionalidad, el profesorado empieza a ver todos estos cambios como “algo impuesto desde arriba”, algo que cada vez le resulta “más lejano” y “menos estimulante”. Desde nuestra experiencia nos atreveríamos a decir que la movilización intelectual que generó la LOGSE, las discusiones y debates enconados entre los que la deseaban y los que la detestaban, la preocupación por la inseguridad que lleva consigo “lo nuevo”... no son equiparables a lo que ha generado la LOE. Probablemente si no se hubiera creado la asignatura Educación para la ciudadanía o si la respuesta ante esta materia hubiera sido más argumentada y civilizada, pocos se habrían enterado de que algo se había modificado. Es cierto que el conocimiento pedagógico avanza a un buen ritmo pero desde luego no es comparable al ritmo con el que se suceden las reformas de los programas oficiales en España.

Creemos que las autoridades –estatales y regionales– deberían preocuparse cuando un porcentaje tan apreciable del profesorado “pasa” de las reformas. Pero es que aquí ha habido legisladores que han “descubierto” e impuesto ideas que –desde hace años– se habían demostrado ineficaces, que se han repetido los mismos errores en la diseminación que en las anteriores, que han usado la educación como “arma arrojadiza” entre administraciones de diferentes signos políticos (y a veces del mismo...), que han utilizado la concertación para favorecer a los colec-

tivos afines a costa –incluso– de debilitar la enseñanza pública... y, en estas coordenadas, sería difícil imaginar una situación diferente.

Si a todo esto le añadimos las preocupantes lagunas formativas de un número apreciable de docentes (¿cuándo se va a reconocer... y actuar en consecuencia?), la complejidad que en sí tiene la tarea que realizamos, el escaso reconocimiento social –y de la administración?– del papel de la escuela y del profesorado... se comprende que hayamos llegado a un contexto poco propicio para “trabajar a gusto”, para buscar respuestas a los problemas y retos educativos que tenemos planteados, para implicarse ilusionadamente en trabajos cooperativos o en proyectos de innovación a medio o largo plazo, etc. Y, como hemos dicho en muchas ocasiones, las autoridades no deberían olvidar cualquier reforma termina siendo lo que creen, piensan y hacen los profesores en sus aulas y en sus centros.

Pero dejando a un lado estas consideraciones de carácter general, en este monográfico, nos vamos a ocupar principalmente de la Educación Primaria. Aunque las últimas propuestas curriculares parecen haber centrado sus esfuerzos en la ESO, creemos que la importancia de esta etapa educativa no es suficientemente valorada en nuestro contexto, ni siquiera institucionalmente. Así se puede apreciar en hechos tan aparentemente dispersos como el número de contribuciones de la investigación que se realizan en este ámbito en relación con otros, la duración de los estudios de formación de los profesores (por lo menos, hasta ahora que se han convertido en estudios de grado) o en la orientación de los trabajos que aparecen en las revistas de mayor índice de impacto y la escasa utilidad que probablemente tienen para dar respuesta a las necesidades de los maestros.

Además, hemos elegido una serie de materias –la estructura de la revista nos impedía ocuparnos de todas– y hemos identificado y analizado las competencias, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que subyacían en cada una.

El trabajo de Pilar Pérez se inicia con una breve reflexión sobre el porqué de la introducción de las competencias básicas - aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser- como ejes que orientan el nuevo currículo emanado de la LOE. A continuación se centra en la competencia en comunicación lingüística, qué significa, a qué nos remite, qué supone leer y comprender un texto... y alude a la importancia de la formación del profesorado para acercar estas ideas a

las aulas. Seguidamente aborda cómo aparece esta competencia en los currículos de las diferentes etapas educativas; por ello, analiza la competencia en tres ámbitos: el currículo de lengua, el conjunto de las áreas lingüísticas y el de las áreas y materias no lingüísticas. En relación con el primero, según la autora, en la configuración de los currículos de todas las etapas, subyacen tres ideas clave: el currículo está organizado en función de las habilidades y estrategias que hay que desarrollar, se aprende a usar la lengua actuando en los diversos ámbitos de la actividad social y el aprendizaje de las normas de la lengua ha de darse en ese uso contextualizado y significativo. En relación con las lenguas extranjeras, llama la atención y justifica la semejanza de epígrafes en los diferentes bloques de contenido. En relación con las demás materias curriculares, pone ejemplos en los que se pone de manifiesto que esta competencia no es exclusiva de las áreas de carácter lingüístico. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones para mejorar la comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística desde la corresponsabilidad social en su consecución.

El trabajo de Jesús Goñi comienza llamando la atención sobre las diferencias entre las expectativas que levantan las reformas y la puesta en práctica de éstas. Según el autor, el contenido del artículo puede dividirse en dos partes. En la primera se reflexiona sobre el concepto de competencia (diferenciándolo del de conocimiento) y, en particular, en la competencia matemática; pone el énfasis en las ideas de “transferibilidad” y “contexto de uso” como bases de partida para una clarificación conceptual. Sostiene que actualmente se está enseñando la competencia académica y que es necesario ampliarlo a otros contextos (personal, educativo, profesional, público). Por ello, define estos contextos de uso que debieran formar parte de manera explícita del currículo escolar de Matemáticas- y no lo hace la LOE- ya que esta clarificación resulta esencial para saber qué debemos hacer. En la segunda parte, se defiende la necesidad de priorizar los contextos de uso personal y social como los referentes ineludibles en la educación obligatoria. Se indican, así mismo cuáles debieran ser las líneas prioritarias para la reforma del currículo en la educación obligatoria y sobre todo en la ESO, ya que se considera esta etapa clave en la reforma que se propone desde un enfoque por competencias. También se señalan las prioridades de los contextos en las diferentes etapas educativas.

El trabajo -en el que soy coautor con Pedro Miralles- comienza posi-

cionándonos en cuanto a lo que son las competencias, dadas las diferentes acepciones del término, y centrándonos en las competencias que el currículum LOE señala como preferentes en la asignatura Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, y tratamiento de la información y competencia digital. Posteriormente se analizan los demás elementos del currículum estatal: justificación, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, contrastando, en todos los casos, con lo que establecía el currículum LOGSE que era el que estaba en vigor. Luego, se realiza un análisis del currículum completado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), poniendo de manifiesto cómo se pueden “desvirtuar” los principios generales establecidos para esta etapa educativa (exclusión de contenidos, incorporación de otros, ampliación de los criterios de evaluación, contradicciones con sus propias consideraciones generales...). En cualquier caso, habría que ver si es un caso particular o si es lo habitual para valorar el alcance de la situación.

En su trabajo María del Mar Ortiz y Juan Torres analizan el currículum estatal de la asignatura Educación Física en esta etapa educativa. Creemos, con los autores, que esta materia ha tenido una transformación importante en los últimos tiempos (cambios en su denominación, modificaciones en su orientación y finalidad, aparición de maestros especialistas...) que aconsejan una reflexión profunda sobre su papel en la formación básica de los ciudadanos Comienzan realizando una revisión de la evolución de esta materia en los programas oficiales propuestos en las sucesivas reformas, desde la Ley General de Educación. Continúan contrastando cómo está y cómo va a quedar el proceso de formación inicial del profesorado de esta materia, una vez que el título de Maestro se transforme en grado. Posteriormente reflexionan sobre las contribuciones que teóricamente deberían desarrollar en relación con las competencias básicas que se contemplan en el Real Decreto (MEC, 2006). Por último, identifican y analizan los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de los cinco bloques que deben trabajarse en la Educación Física en Educación Primaria.