

El papel del profesorado en la determinación de los contenidos de enseñanza (a propósito del proyecto de decreto de contenidos mínimos para la enseñanza de la historia en la ESO)

F. Javier Merchán Iglesias
Profesor de E. Secundaria (*)



RESUMEN

A propósito del debate sobre la "Reforma de las Humanidades", se cuestiona el concepto de Historia y de su enseñanza construido a lo largo del siglo XIX, aunque todavía de actualidad, así como la idea de que un currículum abierto sea una condición suficiente para que el profesorado pueda adoptar los contenidos prescritos por la Administración a los contextos escolares. Se propone orientar el papel de la Historia en función de su interés para la comprensión de la realidad social, así como actuar sobre las condiciones sociolaborales del profesorado, y sobre la edición de materiales didácticos y las actividades y sentido de la formación permanente para facilitar la implicación de profesores y profesoras en la concreción de los contenidos.

El asunto de la llamada "Reforma de las Humanidades" y la polémica suscitada por la presentación por parte de la ministra de Educación de un proyecto de Real Decreto que pretende modificar los contenidos mínimos de la enseñanza de la Historia en la ESO, ofrece una magnífica ocasión para hilvanar algunas consideraciones sobre la forma y las circunstancias que intervienen en la determinación de los contenidos y en la configuración de las disciplinas escolares. El hecho de que el Proyecto de la ministra Esperanza Aguirre haya sido "derrotado" en el Parlamento, obligando a su retirada, entiendo que no va a

suponer un vuelco fundamental en el planteamiento del tema pues las discrepancias de los grupos que se han opuesto a la propuesta ministerial afectan más a la forma y al procedimiento utilizado que al fondo de la cuestión.

Así pues, estamos ante una revisión y reformulación en toda regla de los contenidos mínimos del área de Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, lo cual no dejará de tener implicaciones, por ejemplo, en Andalucía donde, como en el resto de las CCAA con competencias en materia educativa, una modificación sustancial de los *contenidos míni-*

(*) Miembro del Grupo DIE.



mos que fija el MEC, obligaría a modificar los contenidos establecidos para el Área de CCSS, Geografía e Historia en la Comunidad andaluza. De todas formas, a juzgar por las declaraciones del Consejero de Educación, Sr. Pezzi, da la impresión de que en este caso va a seguirse por la misma senda que camina la Sra. Esperanza Aguirre.

Es cierto que entre los Planes de Estudio que establece la Administración educativa y los contenidos que realmente se desarrollan en las aulas, intervienen no pocas mediaciones, pero no lo es menos el hecho de que las disposiciones administrativas juegan un papel relevante, bien sea porque inciden directamente en las ideas y decisiones del profesorado al respecto, o/y porque constituyen una referencia determinante en la confección de los libros de texto y éstos sí vienen a ser la columna vertebral sobre la que se articulan los contenidos en la mayoría de las aulas. Es por ello por lo que el debate que la cuestión ha provocado, y seguirá provocando, es toda una lección "viva" sobre cómo se construye el currículum.

Una mirada atenta sobre el tema requiere ir más allá de las apariencias y de las declaraciones periodísticas de unos y otros que, generalmente, no ponen de manifiesto, en su verdadera dimensión, todos los términos de la controversia. Así pues, son varias y de diversa naturaleza las cuestiones que cabe plantearse a la hora de analizar el contenido de la propuesta ministerial y las distintas posiciones que se han adoptado al respecto.

Nos interesa, desde luego, el análisis desde la Didáctica, pero ello no evita, antes al contrario, examinar el componente sociopolítico de la cuestión. Pues la decisión sobre los contenidos que deberán enseñarse en las aulas tiene mucho que ver con el tipo de cultura (Gimeno y Pérez, 1992) que se considere deseable y con el conocimiento que consideremos relevante,

pero el conocimiento no se produce ni se distribuye desvinculado de intereses sociales que se hacen más o menos explícitos; más aún, la enseñanza, como toda acción racional y como toda forma de intervención social, se desarrolla con arreglo a unos fines (Habermas 1986) que es necesario desvelar si queremos comprender la lógica que subyace en la institución escolar, así como algunas de las circunstancias que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es evidente, por lo tanto, que la determinación de los contenidos está relacionada con un proyecto social y, en definitiva, no deja de ser -también, aunque no sólo- un asunto de naturaleza política (en el sentido extenso de la palabra), máxime si nos estamos refiriendo a la Historia.

De aquí que a la hora de abordar la polémica suscitada interese adoptar una perspectiva más próxima al análisis socio-histórico, puesto que, de esta forma resulta más inteligible el proceso de construcción del currículum del que, como decía anteriormente, éste es el episodio más reciente.

Situados en este marco, cabe llamar nuestra atención sobre dos de los aspectos claves de esta polémica: por una parte el de qué Historia es pertinente en la Enseñanza Obligatoria o de qué forma ha de estar presente esta disciplina en el currículum del alumnado. Por otra, parece igualmente interesante el análisis sobre "dónde" se toman las decisiones, cuál es su grado de determinación o flexibilidad, y cual es el papel del profesorado en ese proceso de determinación.

El papel de la Historia en el currículum

La polémica sobre la enseñanza de la Historia es un asunto recurrente en los últimos años no solamente en España sino en otros países de la cultura occidental; se

trata, en última instancia, de dilucidar cuál es el sentido que debe tener en la formación del alumnado la enseñanza de una materia con un alto grado de implicación política e ideológica y, en consecuencia, cómo articular su presencia en los contenidos deseables para contribuir a esa formación.

No está de más recordar que se trata de un debate ya abierto en países como Francia e Inglaterra -de gran tradición en lo que respecta a la producción historiográfica y el interés por los problemas de la enseñanza-, países en los que, por cierto, la cuestión se ha saldado, al menos hasta hoy, con el triunfo de posiciones muy parecidas a las del nuevo Proyecto ministerial: la vuelta a una historia del estado-nación, a la narración del largo devenir de la humanidad hasta el feliz alumbramiento de las sociedades occidentales de hoy, todo ello guiado por una secuencia cronológica convencional que se articula en torno a los grandes acontecimientos y personajes que han ido haciendo "patria" a lo largo del tiempo. Esta opción -¡oh paradojas del destino!- fue impulsada en Inglaterra por el gobierno conservador de Margaret Thatcher y en Francia por el ministro socialista Savary, en 1985.

Puede decirse que en el origen del "problema de la enseñanza de la Historia" han concurrido diversas circunstancias: por una parte la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años ha implicado la presencia en la Enseñanza Secundaria de alumnos y alumnas provenientes de sectores sociales más heterogéneos, lo cual obligaba a una revisión de las disciplinas escolares, entre ellas la Historia, dado que la estructura tradicional de contenidos respondía a alumnos y alumnas de contextos socioculturales más específicos.

Pero casi al mismo tiempo que se producía esta situación, empezaba a cuestionarse la función tradicional de la enseñan-

za de la Historia, más ligada al adoctrinamiento que a la crítica científica, y ello debido a la ventajosa competencia de los medios de comunicación de masas, más eficaces para esa tarea que la actividad en las aulas, pero también debido al impulso de renovación de la enseñanza en los años 60 (Merchán, 1994). De manera que la inclusión de esta materia en el currículum empezaba a ser fuertemente cuestionada, tanto por los que dudaban de su "rentabilidad" como por quienes empezaban a plantear una alternativa crítica que cuestionaba el lugar de la Historia y de cierta Historia en la formación básica del alumnado.

La reformulación de la disciplina era, en todo caso, una necesidad en la que aún desde posiciones distintas parecían converger sectores diversos del mundo de la educación. Pero esa reformulación del papel de la Historia en la enseñanza obligaba a recabar de la investigación historiográfica nuevas perspectivas, especialmente, otra idea de la Historia, puesto que la idea de lo que la materia es se fue configurando, a lo largo del siglo XIX, asociada a una determinada idea de lo que es la Historia. A este respecto, la Historia de la enseñanza de la Historia revela no pocos e interesantes elementos que permiten un análisis más profundo de la cuestión.

Como ha puesto de manifiesto, entre otros, Goodson (1995) la construcción del currículum es un hecho de naturaleza social, que se configura a lo largo del tiempo, es decir, es también producto de un proceso histórico, de forma que el hecho de que la Historia constituya una disciplina escolar no es algo "natural" sino una construcción social. Precisamente el análisis de cómo se ha desarrollado ese proceso resulta, pues, indispensable a la hora de entender el sentido que tiene su inclusión en el currículum.

Para el caso de España Raimundo Cuesta (1997) señala que la construcción

de la Historia como disciplina escolar -lo que llama la "construcción del *código disciplinar* de la Historia"- es un proceso que está íntimamente ligado a la construcción del estado burgués a lo largo del siglo XIX, de forma que su propósito fundamental es "ilustrar las conciencias" en aras de legitimar el estado-nación que tan afanosamente construye la burguesía española: es decir, "nacionalizar el pasado".

A estos propósitos, aparentemente "toscos", pero vigentes, se le ha añadido, más recientemente, una especie de interés por la "europeización del pasado", así como por la consagración del orden capitalista, convertido en el punto de llegada del devenir histórico, en el "final de la Historia" (Anderson, 1992).

Junto a esto, Maestro (1997) ha señalado también que el desarrollo de esta función de la disciplina requería de una cierta idea de la Historia, la que fue alumbrada por la historiografía liberal y que vino a cristalizar en la *Historia general*. La idea de construir un discurso histórico que diera cuenta del pasado, debidamente organizado en "edades históricas", estructurado como un trayecto único que abarca desde los orígenes hasta el presente en una sucesión de progreso, es el núcleo central de esa concepción de la Historia que se presta, en última instancia, a la justificación del orden económico, social y político del capitalismo como meta hacia la que se ordenan todos los acontecimientos históricos.

La *Historia General* deviene así en la verdadera idea de la Historia; a su vez la Historia como disciplina escolar, construida en un largo proceso atravesado por intereses sociopolíticos y corporativos, adopta ese esquema, de forma que la asignatura adquiere un formato que termina convirtiéndose en "natural".

Pues bien, tras un corto período de "confusión", al igual que en Francia o en Inglaterra, la propuesta de revisión de la

enseñanza de las "Humanidades" en la ESO nos devuelve al estudio de la disciplina en aras de la supuesta necesidad de conocer la Historia de la nación, nos devuelve al esquema de la asignatura fraguado en el siglo XIX

El caso es que, como decía anteriormente, a juzgar por las críticas públicas que esa intención ha merecido, no abrigamos muchas esperanzas de que el rechazo parlamentario sea el punto de partida de una profunda remodelación del proyecto ministerial pues buena parte de la oposición se ha fundamentado en un conflicto entre diversas "Historias nacionales", sin cuestionar el fondo de su planteamiento. Pues, en definitiva, se trata de preservar una forma determinada de entender los contenidos escolares y, más concretamente, una concepción de la Historia -la *Historia General*- y de su enseñanza, dotándola de una apoyatura "científica" (las comisiones de historiadores profesionales) que sirva para justificar la propuesta no sólo en la tradición.

Claro que a lo largo de estos años en los que la enseñanza de la Historia y la Historiografía misma viene siendo sometida a un continuo examen, se han ido perfilando otros planteamientos alternativos en los que se cuestiona la idea de Historia que construye la Historiografía liberal burguesa a lo largo del siglo XIX y, sobre todo, el papel de la Historia en los contenidos escolares y, en definitiva, en la formación de los jóvenes.

Naturalmente nos referimos a planteamientos que se vinculan a proyectos sociales críticos que, lejos de servir a la legitimación del orden social, se proponen suscitar la reflexión crítica sobre la realidad social, dando cuenta de sus contradicciones y haciéndose preguntas acerca de "lo evidente", y, fundamentalmente, facilitar la comprensión de la forma de vida que tenemos y la reflexión acerca de otra forma de vivir.

Así, en planteamientos de este tipo no sólo se cuestiona una idea de Historia construida al servicio de otro proyecto social sino que se cuestiona la existencia misma de la Historia como disciplina escolar. Pues la cuestión relevante en orden a la articulación de los contenidos no es la enseñanza-aprendizaje de la Historia sino la comprensión de la realidad social, de forma que los Objetos de Estudio (OE) se seleccionan en función de su idoneidad y coherencia con este fin (aunque también con arreglo a otros criterios) y no a partir de la disciplina, es decir, los OE son problemas sociales formulados de manera adecuada para facilitar al alumnado la comprensión de la realidad social y no "temas de Historia".

Cuál sea el papel de las disciplinas y más concretamente de la Historia en una propuesta de este tipo o si todo ello requiere de una "ciencia social integrada", es un asunto que no cabe en este artículo (Ver García y Merchán, 1997), quede claro, en todo caso que el modelo de la asignatura del siglo XIX, que subsiste y se vuelve a reeditar, y la idea de la Historia tal y como la concibe la *Historia General*, casan mal con esta perspectiva crítica. Ahora bien, la viabilidad de planteamientos críticos como el que se acaba de exponer depende de muchos factores y no hay por ello que caer en el "ilusionismo pedagógico" pues las características de la institución escolar y en conjunto del sistema educativo, dificultan en buena medida su desarrollo. Desde luego uno de los factores que interviene en la mayor o menor viabilidad de proyectos alternativos y contrahegemónicos es el grado de prescripción del currículum oficial o, dicho de otra forma, las mayores o menores posibilidades que tengan los equipos de profesores y profesoras en la determinación de los contenidos en función de la mayor o menor flexibilidad de las disposiciones de la Administración educativa sobre los contenidos.

La determinación de los contenidos: un conflicto institucional

Esta cuestión nos introduce en el otro aspecto que parece interesante en la polémica suscitada recientemente, me refiero al asunto de las decisiones sobre los contenidos.

En lo que respecta a la ubicación y carácter más o menos flexible de las disposiciones administrativas sobre el currículum, la literatura pedagógica así como la diversidad existente en distintos países, es abundante y seguramente conocida por el lector o lectora. No parece necesario reproducir aquí las distintas posiciones sobre el tema, tampoco cabría tal cosa en las dimensiones de este artículo.

De todas formas no está de más recordar que en la historia del sistema educativo español ha predominado una concepción centralista del currículum que hacía que las decisiones sobre los contenidos de enseñanza fueran tomadas, para todo el territorio, por el ministerio del ramo, sin apenas intervención de otras instancias. A tal efecto, el principal instrumento que la Administración ha utilizado han sido los Planes de estudio, sucediéndose desde el primer tercio del siglo XIX hasta nuestros días una larga serie cuya trayectoria refleja el sinuoso proceso de construcción del sistema liberal-burgués de educación, concebido como una pieza más del estado-nación que impulsa la burguesía española.

En lo que hace al caso de la Historia, la concreción de los contenidos enunciados en los Planes de estudio, se vino realizando a través de los llamados cuestionarios y programas, así como a través de los primeros libros de texto (Cuesta, 1997). Inicialmente, ante las dificultades de perfilar la disciplina, la Administración alienta al profesorado, especialmente universitario y de Secundaria, a la elaboración de tales concreciones, pero a medida que se fue

configurando la materia, adopta posiciones cada vez más intervencionistas que implicaban un alto grado de determinación del currículum y restringía el uso de libros de texto a aquellos que estuvieran previamente autorizados.

La Ley General de Educación de 1970 apunta una tímida reformulación de este planteamiento rígido del currículum, especialmente en los contenidos de la EGB, aunque será finalmente la LOGSE la que quiebre, al menos formalmente, la trayectoria centralista del sistema educativo español. A mi entender un elemento determinante en la nueva lógica que impulsa la reforma de los 80 es la configuración autonómica del Estado, de hecho el modelo autonómico implica necesariamente un cierto grado de descentralización no sólo en la gestión del sistema educativo sino también en las decisiones curriculares.

Pero junto a esa circunstancia que deriva de la Constitución de 1978, los redactores de la LOGSE pretenden hacerse eco de las ideas que, provenientes del mundo anglosajón, propugnan una mayor flexibilización del currículum, es decir, un mayor grado de indeterminación en las disposiciones de la Administración, con el fin de que los contenidos puedan ser adaptados por el profesorado a las condiciones concretas del alumnado. No es difícil apreciar en ello la huella del debate sobre el multiculturalismo y la respuesta que el sistema educativo y, más concretamente, la práctica docente deba dar a esta nueva realidad que conlleva la educación de masas.

Así pues, el debate de la competencia en las decisiones sobre los contenidos tiene al menos una doble dimensión: una, más atractiva al periodismo y a la confrontación partidista, que se interesa especialmente por el conflicto institucional y otra en la que la preocupación se centra en el papel del profesorado. Son dos dimensiones de un asunto que, en todo caso, está atravesado por el carácter más o

menos flexible, más o menos rígido del currículum.

En lo que respecta al conflicto de competencias entre instituciones, más concretamente entre el Gobierno central y los Gobiernos autonómicos, es necesario recordar que la LOGSE establece como competencia del gobierno central la determinación de los llamados *contenidos mínimos* de cada Área, los cuales representan un determinado porcentaje -hasta un 55% en las Comunidades con lengua propia y hasta un 65% en el resto- de los contenidos del currículum que el profesorado debe enseñar y el alumnado aprender. En este sentido, la polémica suscitada tiene que ver con la forma en que se concretan esos porcentajes a la hora de establecer los contenidos y el margen de autonomía de las partes (MEC y Comunidades Autónomas), asunto éste especialmente complicado cuando nos referimos a materias como la Historia.

Efectivamente, cuando se fijan los *contenidos mínimos* para la enseñanza de la Historia, no solamente se establece una determinada cantidad de temas o asuntos que deben ser abordados en el aula y necesariamente recogidos por los Decretos de Enseñanza del Área en cada Comunidad Autónoma, sino que se establece de manera inherente una orientación determinada en el conjunto de la asignatura, de forma que el problema ya no es fundamentalmente, un problema de cantidad sino de cualidad.

Si la determinación de los *contenidos mínimos* se hace de manera genérica, el margen de actuación de las CCAA es más amplio por cuanto permite establecer una orientación específica a la asignatura, si, por el contrario, los *contenidos mínimos* se formulan de manera más concreta y precisa (como era el Proyecto presentado por la ministra), se reducen las posibilidades de decisión de las CCAA en sus respectivos Decretos de Enseñanza, pues el

propósito de éstas a la hora de establecer los contenidos en el ámbito territorial de su competencia no es simplemente el de "añadir" algunos temas sino, fundamentalmente, el de dar una determinada orientación a la asignatura. Ni que decir tiene que este interés es más vehemente en las llamadas "comunidades históricas" gobernadas por partidos nacionalistas, en donde siguiendo los pasos del nacionalismo español se afanan por reconstruir el pasado de forma tal que sirva de pedigrí a "cada nación".

Por lo tanto, ateniéndonos a esta dimensión de la polémica, es evidente que estamos ante un problema que tiene que ver con la capacidad legislativa del Estado y de las CCAA en materia de enseñanza, pero se trata, también, de un conflicto entre distintas lecturas nacionalistas del pasado, que se ha suscitado al querer poner orden en la ambigua situación creada por la vigente formulación de los contenidos.

Puede decirse que el *Decreto de enseñanzas mínimas* en vigor (1991) es un decreto relativamente "abierto" de manera que las CCAA autónomas con competencias en educación (Andalucía, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco, Valencia y Canarias) han dispuesto de un margen relativamente amplio para fijar sus propios contenidos. Es interesante en este punto hacer notar que el Decreto de mínimos actual es sólo "relativamente abierto" ya que aunque puede admitirse ese carácter en lo que respecta al enunciado de los contenidos, sin embargo, la fijación posterior de los *cráterios mínimos de evaluación* (asunto este del que no se habla en los medios de comunicación y que tiene bastante parecido con el Proyecto de Esperanza Aguirre), restringió enormemente la inicial flexibilidad y diluyó ese carácter abierto al que se hacía referencia. Es cierto, no obstante, que prácticamente ninguna CA ha respetado esos *cráterios mínimos de evaluación* y que el Gobierno central ha venido ignorando ese incumplimiento, de

forma que se ha producido una "tierra de nadie" en la que cada comunidad autónoma ha legislado con arreglo a sus propios criterios... hasta hoy.

Lo que conocemos del Proyecto ministerial -que no parece que vaya a ser muy diferente, en el fondo, al que resulte después del "debate" pedido por la oposición-, supone un alto nivel de concreción de los *contenidos mínimos*, desde luego muy superior al Decreto actual, con lo que la capacidad normativa de las CCAA (que se verían obligadas a revisar sus propios contenidos para atender a los nuevos mínimos) se reduce sensiblemente. Se trata de volver a una mayor disciplina en la regulación del currículum, y qué mejor para ello que sustituir el Área de Ciencias Sociales por las viejas disciplinas: Geografía e Historia.

El papel del profesorado en la concreción de los contenidos: currículum abierto o cerrado

Otro aspecto nada despreciable de este asunto es el hecho de que los Decretos de enseñanza de estas Comunidades Autónomas sean a su vez más o menos genéricos y, por tanto, el profesorado tenga mayor o menor capacidad de adaptación y concreción a las peculiaridades de sus centros y alumnado. A este respecto conviene precisar que son justamente las Comunidades más críticas con el proyecto del MEC -País Vasco y Cataluña- las que han establecido sus contenidos con más detalle, lo que nos lleva a pensar que lo que cuestionan no es, efectivamente, el nivel de concreción sino a quién compete -el MEC o la Comunidad autónoma- el mayor grado de determinación del currículum de la asignatura.

Así pues, junto al tema de la competencia y capacidad normativa del Gobierno central y de las CCAA, hay que dar cuenta de otra dimensión del problema, la

que tiene que ver con el carácter más o menos flexible de las disposiciones administrativas (tomadas por una u otra instancia) que regulan los contenidos de la enseñanza, lo cual nos conduce a su vez a pensar acerca del papel del profesorado en la determinación de los contenidos. Pues, de la misma forma que un alto grado de concreción de los contenidos por parte del gobierno central restringen las posibilidades de las CCAA, un alto grado de concreción de éstas, restringe las posibilidades del profesorado.

Como se decía anteriormente, la idea de un currículum flexible ha ido ganando posiciones con el desarrollo del multiculturalismo en algunas sociedades europeas y la consiguiente necesidad de adaptar el conocimiento impartido en la escuela a una realidad culturalmente heterogénea. No es el caso de España, al menos no lo es en la misma proporción de países como Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos, por ejemplo. Incluso desde posiciones socialmente críticas se ha venido defendiendo (Willis, 1988) la conveniencia de formular los contenidos de enseñanza atendiendo a las expectativas y necesidades de la diversidad social propia del capitalismo, rechazando, por ejemplo, que la "cultura oficial" -elaborada por y para la "clase media"- pueda tener significado e interés para las clases populares.

Frente a estas tesis se sitúan algunas voces que reclaman una revisión crítica de las virtualidades del currículum flexible (Gimeno, 1994) señalando que en no pocas ocasiones se trata de una "desregulación" que generalmente produce efectos justamente contrarios a los propósitos que se persiguen puesto que conduce a la "aceptación progresiva de un modelo educativo que no sea igual para todos", cuando no alimenta el relativismo cultural que niega la existencia de valores universales.

En España, más que la heterogeneidad cultural, uno de los principales argumen-

tos esgrimidos en favor de la flexibilización curricular es el de la diversidad de capacidades y de niveles socioculturales del alumnado. A medida que se ha ido extendiendo la escolarización obligatoria y accediendo a la enseñanza alumnos y alumnas de estratos sociales diferentes, ha adquirido mayor relieve la convivencia en las aulas de "culturas" distintas. El hecho es, quizás, más llamativo en el nivel de la Enseñanza Secundaria puesto que se trataba, hasta hace algunos años, de una etapa educativa reservada a las clases medias que centran sus esperanzas de promoción social en la capitalización cultural que pueda suponer la obtención de títulos académicos; la irrupción de "las masas" en este tramo de la enseñanza y la opción por el modelo de enseñanza comprensiva ha subrayado las diferencias entre el alumnado ante un currículum común, sobre todo cuando ese currículum, en la práctica, ha permanecido inalterable y sigue respondiendo a los esquemas del siglo XIX, más inteligibles por unos estratos sociales que por otros.

La adaptación a la diversidad requiere, por tanto, de la flexibilidad en el currículum oficial, pero ello implica una mayor autonomía de los centros educativos y, sobre todo, un papel más relevante del profesorado en la determinación de los contenidos. He aquí otro argumento, felizmente coincidente con el anterior, en favor de la flexibilización del currículum: la mayor cualificación que la nueva situación requiere supone, o puede suponer, un mayor grado de profesionalización y, en definitiva, una mejor consideración social a una profesión que se aleja cada vez más -empujada por la marea de la proletarianización- de los oficios liberales más "ilustres".

En cualquier caso, es cierto que un mayor grado de indeterminación de los contenidos por parte de la Administración educativa posibilita una mayor participación del profesorado en la enseñanza. Y

esto, en principio, podemos considerarlo una situación deseable puesto que facilitar que el profesorado adapte los contenidos a las circunstancias concretas en las que se desarrolla la enseñanza, facilita los procesos de aprendizaje, aunque es cierto que la diversidad plantea retos que no siempre resulta fácil resolver. Ahora bien: ¿un currículum flexible implica una implicación del profesorado en la concreción de los contenidos, y por lo tanto más posibilidades de adaptación a las circunstancias concretas en las que se produce la enseñanza?

Si existe un caso paradigmático de currículum abierto, al menos en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, es el del Decreto de enseñanza de la Comunidad andaluza, de manera que el examen de la trayectoria seguida en los últimos años por la práctica docente en buena parte de los Institutos andaluces, nos permitiría profundizar en el análisis de esa relación apuntada entre currículum flexible y participación del profesorado.

La fórmula -construida sobre la base de la adaptación a la diversidad y la mayor relevancia profesional- para propiciar un papel más activo de los profesores y profesoras era, aparentemente, sencilla, aunque los hechos han puesto de manifiesto que también era simple. Se trataba de que el profesorado concretara las ambigüedades que, deliberadamente, estaban contenidas en el Decreto de enseñanza del Área, adoptando (colectivamente, en el Departamento) decisiones en distintos niveles, primero en un Proyecto curricular que resolviera qué asignaturas o temáticas deberían abordarse en cada uno de los cursos de la ESO, después en el desarrollo de cada uno de los temas y, más abajo, en adaptaciones específicas (*"Adaptaciones curriculares"* y *"Programas de diversificación curricular"*) a las situaciones individuales del alumnado. Todo ello requería, lógicamente, una actualización de los

conocimientos didácticos del profesorado, para lo cual se diseñaron cursos y actividades de muy diverso tipo, se "estimuló" la participación con incentivos económicos (sexenios) y se crearon los Centros de Profesores como instrumentos de gestión y dinamización de la formación. Todo un proyecto en el que los planteamientos tecnocráticos y los idealistas se daban la mano con la racionalidad crítica y el entusiasmo de los "pioneros".

El resultado de tal combinación no es que haya sido explosivo pero desde luego no ha servido para profundizar, más allá de niveles anteriores, en la participación del profesorado ni en la adaptación a la diversidad que se pretendía, aunque, eso sí, ha permitido y posibilitado la existencia de "zonas francas" en las que han persistido equipos de profesores innovadores sin apenas injerencias administrativas.

El ciclo iniciado entonces está hoy prácticamente cerrado, de aquí que, en la fase final del proceso de implantación del nuevo sistema educativo, para la Administración educativa carece de sentido mantener un costoso andamiaje que, en alguna medida, se construyó también para "facilitar" la introducción de las "nuevas ideas" de la Reforma, hoy viejas y gastadas. Si a esto le añadimos las restricciones presupuestarias que en materia educativa impone la famosa "convergencia europea", es fácil comprender cómo la Consejería de Educación se dispone a desmontar, pieza a pieza, todo el entramado: burocratización cada vez mayor de los Proyectos Curriculares, desinterés por la problemática de su elaboración, desmantelamiento de los CEPs, reducción de las actividades de formación... y elaboración de un nuevo currículum, más "disciplinado".

Pero de todo este proceso la cuestión que más nos interesa ahora es la de constatar que un marco curricular flexible no implica necesariamente un papel más activo del profesorado en la determinación de

los contenidos. Una vez más el análisis y las soluciones tecnocráticas se demuestran incapaces de abordar la complejidad de fenómenos sociales como el de la enseñanza.

A tenor del análisis del proceso seguido en Andalucía, puede decirse que son varias las circunstancias que intervienen a la hora de explicar una mayor o menor implicación del profesorado en la determinación de los contenidos. Por una parte, la especie de "vacío" que crea un currículo flexible, en el sentido de un currículo que deja importantes áreas de decisión en manos de los profesores y profesoras, pasa a ser rápidamente llenado por las editoriales de libros de texto -especialmente por las que controlan la mayor parte del mercado (las grandes)-, dado que la práctica docente no es concebible sin este instrumento en las aulas. Es cierto que el profesorado tiene la capacidad de elegir entre distintos libros, pero no lo es menos el hecho de que las diferencias entre unos y otros son poco significativas y, en todo caso, a esto se limita la participación del profesorado.

Así pues, mientras unos discuten entre galgos y podencos, otros toman las decisiones importantes. Y el caso es que el panorama de las ofertas editoriales para los "nuevos contenidos" de la Historia en la ESO es a este respecto concluyente: prácticamente nada ha cambiado en los libros de texto de Historia con respecto a la enseñanza anterior a la Reforma. Es por esto por lo que, con razón, la polémica ministra asegura que los libros de texto no tienen que cambiar con su proyecto, ya que los libros de texto no habían cambiado y, en consecuencia, el decreto lo que hace es oficializar la realidad. De forma que son más los libros de texto, y menos el profesorado, los que concretan los contenidos.

Por otra parte, en no pocas ocasiones ocurre que la "desregulación" del currículo

genera confusión entre la mayor parte del profesorado que, habituado a unas rutinas fundamentadas en la tradición, recela de "novedades" que resultan inasequibles a sus concepciones de la enseñanza y se refugian y reafirman en planteamientos convencionales pero con los que se sienten, al menos aparentemente, más seguros en su práctica docente.

A este respecto las actividades de formación se han revelado poco útiles a la hora de contribuir a esa mayor implicación del profesorado en la reformulación de su práctica docente, y ello, en buena medida, por el sesgo burocratizador que toman cuando se convierten en una obligación.

Pero, también ha influido en la ineficacia de las actividades de formación (o, mejor, en su limitada eficacia), el hecho de que apenas se ha esbozado un currículo profesional que estableciera una progresión en la formación de los profesores y profesoras, de forma que, en la mayoría de los casos la formación se ha orientado, más bien, a la especulación sobre modelos que al trabajo con proyectos alternativos y a la mejora de la práctica docente.

En fin, los retrocesos en las condiciones laborales, especialmente del profesorado de Secundaria (Desplazamientos, aumento del número de grupos, aumento del número de horas con el alumnado, afines, etc.), que han ocurrido en paralelo con la generalización del nuevo sistema educativo, así como la pérdida objetiva en la estimación social que tal generalización ha supuesto, constituyen factores determinantes para bloquear el camino hacia un papel más activo del profesorado en la formulación de los contenidos.

Así pues, volviendo al debate sobre la reforma de las "Humanidades", y más concretamente al carácter más o menos cerrado de los *contenidos mínimos*, en relación con el papel del profesorado, resulta evi-

dente que un currículum abierto (más similar a los *contenidos mínimos* actuales) permite una mejor adaptación de los contenidos a los contextos heterogéneos en los que se desarrolla actualmente la enseñanza, frente a un currículum cerrado (el que viene) que dificulta el trabajo en esa diversidad.

Pues bien, sin entrar en mayores consideraciones, puede decirse que un currículum flexible, aún siendo una condición necesaria, no es suficiente para garantizar por sí sólo la adecuación del currículum ya que, en última instancia, ello requiere una mayor implicación del profesorado, cosa que sólo se puede producir, de manera generalizada, si se actúa sobre otros elementos como sus condiciones sociolaborales, la edición de materiales didácticos, las actividades de formación, etc., de forma que las declaraciones sobre la autonomía de los Centros y de los equipos de profesores y profesoras no dejan de ser cantos de cisne, cuando no simple propaganda de la Administración en su intento de eludir responsabilidades sobre las deficiencias del sistema educativo.

REFERENCIAS

- ANDERSON, P. (1992). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARCÍA, J.E. y MERCHÁN, F.J. (1997). "El debate de la interdisciplinariedad en la E.S.O.: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar". *Investigación en la Escuela*, 32, 5-26
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1994). "La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares". *Signos*, 13.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- MAESTRO, P. (1997). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral inédita, Departamento de Historia Contemporánea, Universidad de Valencia.
- MERCHÁN, F.J. (1994). "La Didáctica de la Historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos". *Investigación en la Escuela*, 24, 22-33
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

SUMMARY

On purpose of the debate on the Reformation of the Humanities", the concept of History is questioned and of its teaching built along the XIX century, although still of present time, as well as the idea that an open curriculum is an enough condition so that the faculty can adapt the contents prescribed by the Administration to the school contexts. He/she intends to guide the paper of the History in function of their interest for the understanding of the social reality, as well as to act on the faculty's sociological and labor conditions, and on the edition of didactic materials and the activities and sense of the permanent formation to facilitate the implication of professors and teachers in the concretion of the contents.

RÉSUMÉ

Exprès du débat sur la Réforme des Sciences humaines ", le concept d'Histoire est questionné et de son enseignement construit le long du siècle XIX, bien qu'encore de temps présent, aussi bien que l'idée qu'un curriculum ouvert est un assez condition afin que la faculté peut adapter le contenu prescrit par l'Administration aux contextes scolaires. Il projette de guider le papier de l'Histoire dans fonction de leur intérêt pour la compréhension de la réalité sociale, aussi bien qu'agir sur la faculté sociologique et conditions de la main-d'oeuvre, et sur l'édition de matières didactiques et les activités et sens de la formation permanente faciliter l'implication de professeurs et professeurs dans la concrétion du contenu.