



Diseño Curricular: Lo rural no existe en la LOGSE

Equipo PAINORMA

La situación de Castilla-La Mancha, como la de cualquier otra entidad territorial, no resiste un análisis simple y, por lo tanto, no puede decirse que la reforma se vaya a adaptar mejor o peor a la totalidad de las necesidades de Castilla-La Mancha. Pero sí parece cierto que un porcentaje grande de los habitantes de Castilla-La Mancha no encaja demasiado bien con los valores que se potencian desde la reforma curricular y de ordenamiento que comenzará a aplicarse en el próximo curso.

Dos ejemplos bastarán. El primero, bien conocido, es la dificultad de aplicar la LOGSE en zonas rurales: la necesidad de incrementar los desplazamientos del alumnado para ofrecerle una enseñanza de calidad supone que el desenraizamiento se instalará en beneficio de cubrir las formas ya que, como es más que previsible, resultados de más alcance no se obtendrán en medios profundamente desfavorecidos.

Es más, se logrará (o se contribuirá a ello) que aumenten las diferencias en términos de desarrollo interregional porque el modelo que presenta el currículum tiende a resaltar la prevalencia de un modo de vida con el correlativo menosprecio de los demás. He aquí el segundo ejemplo: en el área de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria el decreto de mínimos preve, como contenido y criterio de evaluación claramente diferenciado, el mundo urbano, mientras otros aspectos que tengan que ver con la ruralidad ni se estudian del mismo modo ni ocupan posiciones tan centrales.

El criterio de evaluación número 6 se redacta así: *Identificar los diferentes usos del suelo en una determinada ciudad y su área de influencia, analizándolos como manifestación de la diferenciación funcional y jerarquización social del espacio. Este criterio trata de evaluar que los alumnos identifiquen, a partir de información adecuada de origen diverso, la especialización funcional de determinados barrios o áreas urbanas (áreas financieras, de servicios, industrial, etcétera), así como la jerarquización y división social del suelo urbano (zonas residenciales para las distintas clases sociales).*

Con un poco de buena voluntad, una adaptación de este criterio en un proyecto curricular de centro rural podría

realizarse, pero me temo que el *tufillo* que desprende en conjunto el criterio, no contempla la adaptación nada más que como una posibilidad residual. Digamos que el legislador estaba pensando en una imagen muy concreta de ciudad cuando escribió en primer lugar lo de las «áreas financieras»... Sin duda, un espíritu más sensible a la existencia de medios geográficos que no sean la gran ciudad hubiese podido redactar las cosas de otra manera.

El criterio número 7 dice así: *Localizar la jerarquía urbana y los grandes ejes de comunicación y transporte en España, caracterizándolos como instrumentos determinantes de la organización económica y política del espacio y como manifestación de importantes contrastes regionales en el territorio español. Este criterio pretende evaluar si los alumnos tienen una representación clara del sistema urbano y de la red principal de transportes que vertebra el territorio español, así como si reconocen que en esa organización hay regiones o áreas territoriales muy diferenciadas en su papel e importancia.*

Repetimos: lo que se pretende es que el alumnado —el de Madrid como el de Graja de Campalbo— tenga una representación clara del *sistema urbano de este país*. Lo cual no es malo, pero se suma al criterio anterior y aun al número cinco, que *tiene por objeto asegurar en primer lugar que los alumnos distinguen las características de los distintos tipos de industrias...*

En contraposición, el criterio de evaluación número cuatro trata de caracterizar *los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo, identificando y localizando algunos ejemplos representativos de los mismos, y utilizar esa caracterización para analizar la escasez de alimentos en alguna región o país subdesarrollado así como algunos problemas de la agricultura española y europea. Este criterio trata de evaluar si los alumnos saben reconocer los rasgos característicos de los principales sistemas agrarios y las nuevas técnicas industriales aplicadas a la agricultura. Trata asimismo de comprobar si utilizan estos conceptos al analizar situaciones concretas que ilustren los problemas más destacados de la agricultura actual y la difícil adaptación y reconversión de la agricultura española a las condiciones impuestas por el mercado europeo.*

Se pretende, por tanto, que la escasez de alimentos en los países subdesarrollados es consecuencia directa y primera del sistema de explotación agraria elegido, antes que un problema de solidaridad internacional o de las relaciones de poder existentes entre países subdesarrollados y países "subdesarrolladores", pero, en lo que a nosotros nos interesa en ese momento, no puede escapárenos que el «problema agrario» no se analiza desde la perspectiva del agro sino desde la urbana de esas «nuevas clases sociales»: se prima el conocimiento de lo que es el sistema de rozas sobre el de la distribución de la tierra en España que, en principio, parece más importante y, en todo caso, el análisis del espacio agrario se hace en términos de adaptación al mercado europeo, que, si bien es un tema importante, en el fondo no deja de ser una opción, y una opción ideológica, sobre el modo de acercarse a ello.

Estudiar el entorno

Evidentemente, se nos dirá, el entorno próximo no debe ser tratado en la Secundaria y sí en cambio en la primaria. En principio, diferimos de esta opinión (y no lo hacemos, desde luego, desde una defensa de la *pedagogía del entorno*), pero es que, además, en Primaria el asunto no hace sino agudizarse. Así, el criterio de evaluación número ocho en el área de Conocimiento del Medio reza así:

Identificar y clasificar las principales actividades económicas de su entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural. Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumno identifica las principales actividades económicas de su entorno y reconoce los rasgos más sobresalientes de cada una de ellas, y capta las diferencias entre la tienda donde se vende un producto y la fábrica donde se transforma.

Se evaluará también si el alumno reconoce la actividad económica predominante en su medio y si es capaz de identificar algunas interacciones que se dan entre el medio físico y los seres humanos.

Aparte de que de la lectura de este criterio de evaluación se desprende que en las tiendas no se venden nada más que productos manufacturados, el esquema general parece claro para el alumno o la alumna de El Provencio:

1.º Identifique usted que en su pueblo la gente se dedica a sembrar ajos.

2.º Observe usted, después, que en otros sitios siembran café y viven peor que usted.

3.º Reconozca usted que debe reconvertirse porque, tal y como siembra usted los ajos, no vamos a integrarnos bien en la Comunidad Europea.

4.º No obstante, fíjese usted que en las ciudades va a encontrar de todo y, sobre todo, de todo aquello que le

falta a usted: carreteras con muchos carriles, fábricas donde se hacen las televisiones, bancos donde la gente tiene mucho dinero gracias a que vive en la ciudad...

5.º Luego, ¿qué hace usted en el pueblo?

Porque además, el criterio de evaluación número diecisiete dice que habrá que *abordar sencillos problemas, extraídos de su entorno inmediato (...)* Este criterio de evaluación estará dirigido a comprobar si el alumno ha alcanzado cierta familiaridad en la aplicación del método de investigación. Como medio de conocimiento y análisis y solamente para problemas concretos de la realidad.

No tengo otro remedio que traer aquí a colación a Yves Lacoste cuando criticaba la extensión exagerada de la idea de que se debe investigar desde las edades más tempranas. No se trata de ir en contra de las aportaciones que desde el siglo XIX se viene haciendo desde las posiciones pedagógicas progresistas, sino del riesgo que existe de confundir los términos y lo que hay detrás de ellos y, en nuestro caso, de apuntar cómo se filtra un mensaje subliminal que reduce los problemas sencillos a aquellos que provienen del entorno. El aprendizaje del «método de investigación» (no quiero extenderme sobre esto) se hace hablando del entorno, que es sencillito (lo que resulta harto discutible) y poco importante. La aplicación habrá de hacerse después, en la Secundaria, y sobre problemas *macro*: la influencia de la Bolsa de Nueva York en la evolución económica del mundo, por ejemplo.

Se me ocurre que con esto se consiguen dos cosas: la primera, que el alumnado termine por no saber gran cosa de lo que pasa en su entorno; la segunda, ya esbozada más arriba, la de contribuir, vía *currículum oculto*, al desenraizamiento, lo que en nuestro ámbito es un problema crucial. De paso, así se explica que lo local (la historia, la geografía, la etnografía...) sea tantas veces (no todas, claro) el recurso del investigador mediocre...

Pero sigamos. Si el profesorado se toma muy en serio (y así habrá de ser) el desarrollo de los contenidos mínimos reflejados en esos «criterios de evaluación» (huelga aclarar que me he servido de la evaluación y no de los contenidos porque la evaluación es el pivote sobre el que se vertebra todo el proceso educativo: una vez que el profesorado sepa qué es lo que tiene que evaluar, el alumno sabrá no sólo que es lo que tiene que aprenderse sino también qué es lo realmente valioso) podremos asistir en muchas clases a la repetición de la experiencia que Chadwick relataba con la diferencia de que aquella población latinoamericana olvidó lo que se le dijo y, en este caso, el alumnado, integrará en su bagaje que lo que no es suyo es lo verdaderamente relevante y que otros modos de vida son preferibles al suyo.

(Habría que hacer aquí la anotación de que lo rural nos está sirviendo de elemento de contraste por razones obvias, pero que el análisis es susceptible de aplicarse, por ejemplo a las clases sociales. Nótese, en todo caso, que está lejos de mi intención identificar la ruralidad como una

condición unívoca dentro de la cual no haya que hacer importantes diferencias).

Un tercio para los olvidos

La LOGSE especifica que las comunidades autónomas dispondrán de un 35% de tiempo para complementar el 65% que, como mínimo, deberá dedicarse a procurar la cobertura de los mínimos. Parece inmediata la conclusión de que ese 35% debería ocuparse en llenar esos olvidos curriculares que se han producido por el prurito de atender las necesidades de una supuesta mayoría.

Desde luego, es una posibilidad que encuentra, al menos, cuatro apoyos:

- El político, de querer generar una conciencia regional sirviéndose de las posibilidades que para ello ofrece la escuela.
- Relacionado con ello, la conveniencia de modificar la actual secuenciación de conocimientos sociales: localidad-provincia-región-estado, etc. Hasta ahora, la región se estudiaba en el Ciclo Medio con la pretensión de que aquella serie se adaptaba a la evolución de las posibilidades cognitivas del alumnado, cuando, en realidad, de lo que se trataba era de buscar un hueco en el currículum a las comunidades autónomas sin que se resintiese lo verdaderamente molar del currículum geográfico-histórico, que se veía después, en ese Ciclo Superior que preparaba al alumnado capaz de seguir por el proceloso mundo del bachillerato y otras selectividades.
- El penoso tratamiento que se le está dando en los libros de texto (y, por tanto, en las aulas) al concepto de región: aproximación superficial, con exceso de celo en lo enumerativo y con poca o nula penetración en los componentes esenciales. Si se define a Castilla-La Mancha como una vasta extensión donde conviven las grandes llanuras con las abruptas montañas no queda muy clara la diferencia entre Kenia y Albacete.

- La falta de conocimientos por el profesorado, que ha tenido que afrontar unos temas que no había estudiado en su período de formación inicial, sobre cuya validez alberga todavía dudas considerables y ante los que se encuentra desarmado y desasistido de fuentes fiables de información.

Así planteado, el asunto parece claro desde el área de Ciencias Sociales. Pero solamente eso: lo parece. El profesorado puede tener otras opiniones. Por ejemplo, puede entenderse que querer afianzar el sentido regional tiene más que ver con el desarrollo de un nacionalismo trasnochado que con una necesidad realmente existente en nuestro ámbito. O que, si existe, deberá ponerse en práctica allá donde se dé y no en todas partes, por lo que su desarrollo debería confiarse a las iniciativas de los proyectos curriculares de centro. O que tras un diseño curricular determinado puede haber aviesas intenciones políticas. O que ofrecer un currículum que compense el

excesivo peso de la cultura dominante es injusto porque se puede hurtar al alumnado el conocimiento y la valoración de lo que es el futuro y crear personas inadaptadas, sujetas a conceptos no vigentes. O que el contrarresto de la tal cultura dominante exige una formulación mucho más amplia del esbozo hecho aquí.

Todas estas alternativas son defendibles y pueden gozar de coherencia interna. Si a eso le añadimos que un diseño curricular afecta a todas las áreas del currículum, las razones en pro y en contra se multiplican. Especialmente interesan las primeras y, entre ellas, dos:

- Asumidas las competencias en materia de educación, sería una «dejación» de poderes no establecer un diseño curricular para el cual se está legitimado.
- La confianza en que se puede mejorar el diseño ministerial, bien porque se confía en la competencia del equipo y la estructura administrativa que debería elaborarlo, bien porque se cree en la declaración de la reforma de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es susceptible de resistir aproximaciones diferentes según el contexto en el que tenga lugar.

En ambos casos, se trata en último extremo, como no podía ser menos, de una decisión política, la cual, si se toma, no puede posponerse mucho tiempo por la sencilla razón de que un diseño curricular no se improvisa. En mi opinión, si la decisión es afirmativa, los trabajos deberían ir, por lo menos, paralelos a la negociación del traspaso.

Elementos diferenciadores

En todo caso, una comprometida reflexión sociológica se hace necesaria en el mundo educativo de Castilla-La Mancha. No existe afán reivindicativo ni unidad histórica o lingüística que llevamos a la boca, pero sí hay elementos para configurar un panorama.

Parecen relevantes los siguientes:

- El hábitat rural. La existencia de una mayoría de personas que no viven en ciudades aunque su ocupación primera no sea directamente la agraria.
- La configuración de una estructura ocupacional próxima a la de los países subdesarrollados: extraordinario crecimiento del sector servicios con un sector secundario muy débil.
- El mantenimiento de fuertes tendencias emigratorias o, en otros casos, su atemperamiento no por la creación de verdadera riqueza interior sino por las dificultades de encontrar trabajo fuera o por la, muchas veces consecuente, acomodación a fórmulas laborales de precariedad o subempleo.
- La existencia de importantes desequilibrios intrarregionales. Comarcas y núcleos de población privilegiadas y otras depauperadas. Importantes diferencias de renta entre los castellano-manchegos.

Se han citado estos cuatro elementos porque, siendo

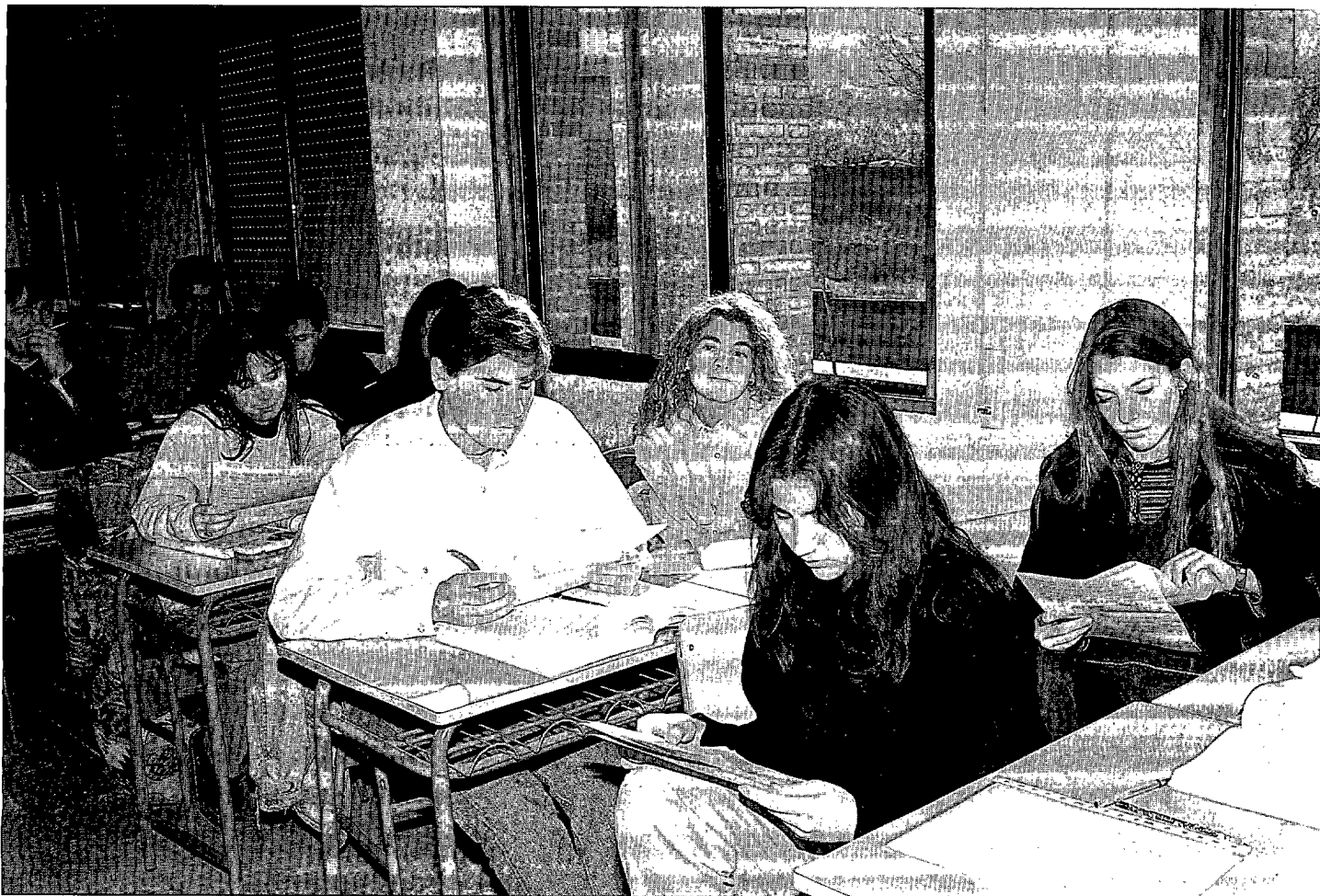
posiblemente los de mayor poder descriptivo de nuestra región son, a la vez, los tres primeros, claramente opuestos a los del conjunto de la nación. En consecuencia, si la sociológica es una fuente crucial entre las que informan el currículum, y si el Diseño Curricular Base (DCB) tiene de ella unas referencias que quieren ser denominador común a todo el Estado pero que no se ajustan a nuestro particular contexto, parece derivarse la conveniencia de procurar determinadas rectificaciones complementarias.

Por otro lado, se puede ir con la argumentación de la Comunidad Valenciana de que el escalón que existe entre el primer y el segundo nivel de concreción es demasiado grande y que el profesorado tendrá dificultades para transformar un diseño curricular en proyectos curriculares sin caer en el característico entreguismo a las publicaciones editoriales. Aún más, a pesar de que existen muchas y muy buenas intenciones, el caudal innovador del profesorado castellanomanchego es escaso y, como se puso de manifiesto en el I Encuentro Regional del Profesorado de Ciencias Sociales, en este área el mayor número de intentos se inscribe dentro de la *pedagogía del entorno* pero se trata, muchas veces, de esfuerzos muy particulares, bastante aislados y con un predominio claro de un interesante pero descontextualizado didactismo.

Luego, al menos, se hace precisa una labor que facilite

la concreción en el aula del diseño curricular, bien ministerial, bien autonómico, y ello a través de una política de desarrollo curricular que:

- configure la creación de proyectos curriculares de largo alcance, en la línea de los definidos al hablar de la Comunidad Valenciana, con la publicación de otro material de alcance concreto que desarrolle determinadas unidades de aprendizaje.
- conjugue la iniciativa institucional en esta tarea con la del profesorado a título individual o colectivo.
- incentive decididamente la investigación educativa y especialmente la ligada a las necesidades demandadas por el contexto castellano-manchego.
- abra vías de identificación entre el desarrollo curricular y la formación del profesorado.
- potencie la cobertura de aquellos objetivos que puedan quedar más diluidos en los materiales de las editoriales y con el común denominador de un compromiso decidido con la realidad regional: cooperación, integración en el medio, iniciativa colectiva, alternativas críticas a la cultura establecida...
- incluya la especificación de mecanismos de evaluación sistemática de *todos* los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- se conciba como permanentemente inacabada. □



Daniel Robles