



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

El curriculum oficial en España como garantía del derecho a la educación y de otros Derechos Humanos

Juan Garcia Rubio

Como citar: RUBIO, J. G. El curriculum oficial en España como garantía del derecho a la educación y de otros Derechos Humanos. *In:* DIÓGENES, E. M. N.; BRABO, T. S. A. M. (org.). **Educação em Direitos Humanos: paz, democracia e justiça social.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 171-194.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7249-015-3.p171-194>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

EL CURRÍCULUM OFICIAL EN ESPAÑA COMO GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DE OTROS DERECHOS HUMANOS

Juan García Rubio

Este capítulo se propone abordar la importancia del currículum oficial o prescrito como salvaguarda de la calidad de la educación, y por ende del derecho a la educación – fundamento de otros muchos derechos humanos –. Desde una perspectiva amplia de este derecho, que es la que se va a utilizar, no resulta suficiente para que todos los alumnos y alumnas disfruten plenamente del mismo con el simple acceso a la escuela. Se necesita una educación de calidad, una educación que tenga además como uno de sus elementos fundamentales la equidad.

También se hará mención a una reciente investigación realizada en España y que muestra que no todos los currícula oficiales están en condiciones de ser garantía del derecho a la educación, pues no presentan unos elementos curriculares básicos e imprescindibles. Cuando recurrimos a currícula diferenciados para atender las necesidades educativas del

alumnado que presenta más dificultades de aprendizaje, éstos no pueden tener un valor cultural muy diferente al de los que disfrutaban los alumnos y alumnas del aula ordinaria.

1

UN DERECHO RECONOCIDO Y ESENCIAL PARA EL DISFRUTE DE OTROS DERECHOS HUMANOS

La inmensa mayoría de los países del mundo han firmado Declaraciones, Pactos, Informes de Conferencias Mundiales, en donde se recoge el derecho de todas las personas a la educación; así como también ha sido incorporado este derecho a casi todas sus Constituciones. Estamos hablando de un derecho amplísimamente reconocido a nivel internacional, principalmente en el artículo 26 de la Declaración de Derechos del Hombre de 1948 (ONU, 1948), en el artículo 7 de la Declaración de Derechos del Niño de 1959 (ONU, 1959), y en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (ONU, 1966). También se han celebrado Conferencias Mundiales para fijar objetivos en el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los países, y para plasmar en que se concreta en la práctica. Destacar la Conferencia de Jomtiem de 1990 y la de Dakar, celebrada diez años más tarde. En ambas se plantea el objetivo de una Educación para Todos, EPT, que no sólo se centre en el acceso sino también en la calidad, y aunque se califica a la educación básica escolar como la más importante para el individuo, se menciona a la educación como un derecho a desarrollar a lo largo de la vida.

Si todos los derechos humanos son importantes, el derecho a la educación tiene que ser considerado como uno de los primordiales, no únicamente por lo que representa por sí sólo sino porque es condición necesaria y un puente hacia la adquisición de otros derechos. Sin ánimo de excluir otras razones, se considera que es tan fundamental para el individuo ejercer y desarrollar en el mayor grado posible este derecho porque es la

forma más común de acceso a la cultura – es prácticamente la única para las clases más desfavorecidas –; desarrolla la personalidad del sujeto – para que alcance la mejor de sus posibilidades –; es la base de una democracia participativa – se necesitan ciudadanos capaces de reflexionar, debatir y decidir –; es el fundamento de la participación en la vida económica de la persona – para acceder a un trabajo se necesitan cada día más conocimientos y capacidades –; es condición fundamental para que el individuo alcance su condición de ciudadano – ejercicio pleno de derechos civiles, políticos y sociales – y por último es el pilar básico para la creación de sociedades con más desarrollo económico y social – sin caer en la consideración del ciudadano como capital humano –.

Dentro de la división que se establece en la ONU entre derechos civiles y políticos por una parte y derechos económicos, sociales y culturales por otra, el derecho a la educación estaría dentro de estos últimos pero influye de una manera notoria también en los primeros (TOMASEVSKI, 1999; 2001; 2003). La educación es el puente entre los derechos humanos establecidos en estas dos clasificaciones. Como señalan Daudet y Singh (2001), sin un mínimo de educación resulta mucho más difícil disfrutar de otros derechos humanos, algunos de ellos tan importantes como los que se señalan en el artículo 25 de la Declaración de Derechos del Hombre para llevar un nivel de vida adecuado: alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.

2

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN UNA PERSPECTIVA AMPLIA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

No hay una única manera de interpretar el derecho a la educación, se puede hacer de una manera restrictiva, considerando que se cumple este derecho si la totalidad de los niños y niñas de un país están matriculados en un centro escolar, y no sufren ninguna discriminación a la hora de acceder a la escuela: ni religiosa, ni racial, ni sexual ni de ningún otro tipo. No

obstante, tanto las cumbres mundiales de Jomtien y de Dakar, anteriormente citadas, así como numerosos autores (DARLING HAMMOND, 2001; GIMENO, 2000; TOMASEVSKI, 2004; TORRES, 2005), consideran que el significado del derecho a la educación va más allá del simple acceso a la escuela.

Otra cuestión a evaluar es la concreción real del derecho en cada país, que dependerá de los condicionamientos propios del mismo: económicos, culturales e incluso de voluntad política por parte de la Administración del Estado de llevarlo a cabo. A título de ejemplo de las pésimas condiciones en que se encuentran las escuelas en muchos países, decir que, en América Latina y el Caribe hay 66.000 escuelas que no tienen acceso a la electricidad, es por ello que se ha desarrollado el proyecto “Luces para aprender” que ejecuta la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2013) en el marco de las Metas Educativas 2021(OEI, 2010).

Voy a situarme en una perspectiva amplia de lo que significa el derecho a la educación, y quiero enumerar tres principios, que a mi juicio son fundamentales a la hora de hacer plenamente efectivo el derecho a la educación (GARCÍA RUBIO, 2013):

1. La educación tiene que ser gratuita y obligatoria, al menos en la Educación básica, sin que exista ningún tipo de discriminación en el acceso.
2. La educación tiene que ser de calidad, todos los alumnos tienen que adquirir unos aprendizajes fundamentales en la Educación Básica.
3. La educación tiene que ser para todas las personas y a lo largo de la vida.

Considero que en ellos están compendiadas tanto las ideas expresadas por los autores que defienden una visión amplia del derecho a la educación, así como las defendidas en los foros mundiales para hacer efectivo realmente este derecho. La dificultad para cumplirlos en su totalidad es alta, pero al menos debemos ser conscientes que esos son los

fundamentos del pleno derecho a la educación y tenerlos como metas a alcanzar en todos los países del mundo.

2.1

GRANDES DESENCUENTROS EN TORNO AL TÉRMINO CALIDAD

Enumerados los tres principios de lo que en mi criterio supone una perspectiva amplia del derecho a la educación, me centraré en el segundo de ellos, el que hace referencia a la calidad. Todos estaremos de acuerdo que la educación tiene que ser de calidad, pero el conflicto aparecerá inmediatamente cuando preguntemos en qué consiste este término para cada uno de nosotros. La respuesta a esta pregunta va a variar considerablemente en función del modelo de sociedad que cada persona defienda, de su propia visión ideológica del mundo, y también dependerá del tiempo y del contexto social en el que nos situemos. Por lo tanto, no es un término sobre el que haya consenso en el fondo, a pesar de que aparentemente concite unanimidades. Calidad sí, pero ¿qué calidad? Mientras que para unos, la calidad de la enseñanza se traduce en que todos los ciudadanos lleguen a alcanzar un mínimo cultural básico, que sea el fundamento para su inclusión en una sociedad democrática y con un alto grado de cohesión social, para otros consiste en una formación magnífica para unos a costa de que otros alumnos se queden en el camino. Por supuesto, en lo que no dudarán ambos posicionamientos es en indicar que hay que aumentar la calidad educativa.

El profesor Escudero (2003) distingue al menos estas seis versiones de la calidad: calidad como excelencia – sólo atribuible a algunos sujetos que están fuera de lo común –; calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio – no cabe hablar de algo objetivo y claramente definido –; calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos – la que se ajuste a determinados aprendizajes establecidos como legítimos y deseables –; calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el

logro de objetivos – disponibilidad de recursos materiales y humanos, y el uso racional de los mismo –; calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo – una buena muestra de ello sería la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) –; y por último calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios – profesionales, estudiantes y familias principalmente –. No tiene, por tanto nada de extraño, que Tiana (2011, p. 116) califique la calidad como “un término ambiguo, indefinido y polisémico, con una notable variedad de significados”.

2.2

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SEGÚN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Conforme ha ido aumentando el número de países en los que han accedido todos los alumnos y alumnas a una escolaridad básica y obligatoria – entre ocho o diez años – la preocupación por la calidad se ha incrementado. Fue, por tanto, en los países más desarrollados donde primero pusieron la mirada en los aspectos cualitativos de la enseñanza. Vamos a mostrar, a continuación, como surgieron esas primeras inquietudes por la calidad en los foros internacionales y también especificaremos las que se consideran sus dimensiones claves.

2.2.1

EL INICIO DE LA PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD

Aunque Tiana (2011) señala que el gran salto hacia la preocupación internacional por la calidad, se da en el Foro Mundial sobre la Educación del año 2000 en Dakar, en mi opinión esta orientación hacia la calidad la debemos de datar diez años antes, en la Conferencia Mundial

sobre Educación para Todos de Jomtien, en donde partiendo de la idea incuestionable de que la educación es un derecho fundamental para todos, no sólo para niños y jóvenes, sino para hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, se explicita que el derecho a la educación es mucho más que el acceso a la escolarización. En esta Conferencia se presenta una visión ampliada de lo que significa la educación básica, y se adquiere el compromiso por parte de los 155 países asistentes de garantizar las necesidades básicas de aprendizaje, señalando que aunque hay jóvenes que completan el ciclo de educación básica no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Es verdad que en el Foro de Dakar se dedica un objetivo referido exclusivamente a la calidad y que en Jomtien no hay un artículo específico que lleve por título la palabra calidad, pero la mayoría de los diez artículos de la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” están impregnados de ella. A modo de ejemplo, en el artículo 4: Concentrar la atención en el aprendizaje se dice: “la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados” (UNESCO, 1990). Creo que se aprecia con claridad la preocupación evidente por la calidad en la Cumbre de Jomtien.

Los participantes en el Foro de Dakar 2000 se comprometieron a alcanzar seis objetivos relacionados con la Educación para Todos, muchos de ellos con el compromiso de alcanzarlos antes de la fecha del 2015. En ellos se manifiesta la percepción evidente de que el acceso y la calidad son interdependientes, y se le dedica el sexto de sus objetivos exclusivamente a esta última cualidad: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”.

En medio de estos dos grandes Foros Mundiales, cabe destacar por la importancia de su contenido, el Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, en el que se introduce a la educación durante toda la vida como una de las peculiaridades del siglo que se avecinaba, aunque deja muy clara la importancia vital de la educación básica: “Desde este nivel de la educación, los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida” (UNESCO, 1996, p.20). También en esta Comisión se establecían cuatro pilares de la educación, cuatro finalidades prioritarias de la misma: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, a las que más tarde me referiré.

Además de Cumbres y Foros a nivel mundial, se han celebrado encuentros regionales en donde se ha remarcado la importancia de la calidad. Como ejemplo, destacar el caso de América Latina y el Caribe, en donde todos los años desde 1988 se celebra una Conferencia Iberoamericana de Educación. En la Cumbre de 2010, celebrada en Buenos Aires se aprobó el programa de “Metas Educativas 2021”, la quinta de las cuales hace mención a la mejora de la calidad de educación y el currículo escolar.

2.2.2

TRES DIMENSIONES CLAVES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Desde el enfoque que se está siguiendo, el de considerar a la educación como un derecho humano esencial podemos mencionar tres dimensiones fundamentales: equidad, pertinencia y relevancia (UNESCO 2005, 2007, 2014). A estas tres dimensiones se añaden otras dos complementarias: eficacia – en qué medida las personas logran los aprendizajes que corresponden en cada etapa educativa – y eficiencia – en qué medida se utilizan bien los recursos disponibles –. Voy a analizar

las tres consideradas más esenciales, sin las cuales difícilmente podremos hablar de calidad:

Equidad: Cuando en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 se define el derecho a la educación se afirma que es un derecho no para algunas personas sino para todas. Al ser un derecho humano fundamental el Estado debe garantizar escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos, tiene que haber equidad en el acceso. Pero cuando hablamos de equidad no es suficiente con que existan escuelas suficientes para todo el alumnado si éstas cuentan con muy pocos recursos, con profesores poco formados, con escasísimo material escolar. Desde un punto de vista de derechos humanos, ni siquiera al referirnos a equidad sería tampoco suficiente con la igualdad en los recursos de los que disponen todos los alumnos y alumnas, no sería suficiente establecer una discriminación positiva de los mismos hacia los estudiantes de ambientes más desfavorables. Sería necesaria también una equidad en los resultados de aprendizaje, se debería garantizar un nivel básico de conocimientos para todos los alumnos.

Como se señala en el Marco de Acción de Dakar todos, no la mayoría, tienen el derecho a disfrutar de al menos unos aprendizajes esenciales que ensanchen las posibilidades de vida del individuo y contribuyan a crear una sociedad mejor.

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (UNESCO, 2000, p. 43).

Si bien desde posiciones liberales extremas, equidad y calidad estarían reñidas, para los Organismos Internacionales, como bien se puede deducir del texto, la equidad se considera elemento esencial en la calidad, no se concibe que pudiera haber calidad con una equidad escasa, todos tienen el derecho a disfrutar de unos aprendizajes básicos.

Pertinencia: Frente a la cultura de la homogenización en la escuela se impone hoy en día una cultura de la diversificación, que tenga en cuenta que todos los alumnos son distintos y tienen unas necesidades educativas diferentes. La pertinencia tiene que representar el vuelco de la educación hacia el alumno, éste tiene que ser el centro sobre el que gravite la misma. Tiene que haber las suficientes diversificaciones y adaptaciones en el currículo y en las prácticas, para acomodar la educación a alumnos de diferentes estratos sociales y culturales, con intereses y capacidades distintos, pero sin que en ningún caso se vea limitada la equidad educativa. Por tanto, la atención a la diversidad es una de las claves de la calidad de la educación, para lo que se requieren profesores formados que sean capaces de realizar actividades variadas, siempre partiendo de los conocimientos iniciales de los alumnos y alumnas.

Relevancia: Una educación es de más calidad si los aprendizajes que adquiere el alumnado satisfacen las finalidades de la educación, para ello se tiene que definir con claridad cuáles son, lo cual va a depender de la opción que cada sociedad elija. Para la UNESCO (1996) los cuatro pilares o finalidades principales de la educación son: aprender a conocer, tratando de combinar una cultura general con el conocimiento en un pequeño número de materias; aprender a hacer, a fin de adquirir competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y prepararse para tratar los conflictos y por último, aprender a ser, para desarrollar la mejor personalidad posible. Al crecer en gran medida los contenidos susceptibles de poder ser estudiados en esta sociedad del conocimiento, hay que realizar necesariamente una selección curricular de

los aprendizajes que pueden ser más significativos para el alumno. No toda la cultura tiene la misma trascendencia, lo que exige que se tenga que elegir una cultura escolar determinada (MARHUENDA, 2000).

3

EL CURRÍCULUM OFICIAL O PRESCRITO COMO GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: EL CASO ESPAÑOL

Hemos visto como para garantizar el derecho a la educación en su perspectiva más amplia resulta imprescindible que todos los ciudadanos adquieran un nivel básico, esencial, de educación. En el artículo 1 de los objetivos de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos de Jomtien, se explicita que entienden los Organismos Internacionales por necesidades básicas de aprendizaje:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (UNESCO, 1990, p.3).

La adquisición de este nivel imprescindible de aprendizajes se circunscribe fundamentalmente a la escuela, por eso, es en ella donde tenemos que encontrar cómo garantizarlo. Y esto no puede ser de otra manera, sino a través del elemento básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es el currículum. El profesor Gimeno (1989, p. 40) sugiere una definición del currículum como “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”. Éste es el instrumento fundamental para que todos los ciudadanos adquieran en la escuela unos objetivos y

contenidos valiosos culturalmente, y así, poder disfrutar del derecho esencial a una educación y no estar excluido de la misma.

3.1

CURRICULUM COMÚN FRENTE A CURRICULUM DIFERENCIADO. EL CURRICULUM BÁSICO

En la Educación Primaria el curriculum oficial en todos los países es normalmente el mismo para todo el alumnado, pero en Educación Secundaria Obligatoria, ante la variedad de alumnado que se congrega en las aulas en cada uno de los cursos, podemos encontrar como respuesta dependiendo de la concepción de la enseñanza que se tenga dos posturas encontradas, lo cual tiene su reflejo en el tipo de curriculum por el que apuestan.

3.1.1

EL CURRICULUM DIFERENCIADO

Hay una postura, a mi juicio más cómoda a la hora de impartir una clase y menos ambiciosa en cuanto al objetivo final, que elige una solución fácil como es convertir la heterogeneidad en homogeneidad. ¿De qué manera se hace esta transformación? Bien a través del abandono escolar de los que no “sirven” para estudiar, o bien a través de la separación de los alumnos según su nivel. Es evidente que es más sencillo para el profesor impartir clase a alumnos de idéntico nivel, pero esa no es la realidad en ninguna aula en que no se haya seleccionado previamente al alumnado.

Quienes defienden este modo artificial de homogeneidad en las aulas apuestan por curricula diferenciados para los “buenos” y los “malos” alumnos de los que habla Marchesi (2004), en el que los objetivos y contenidos sean claramente distintos entre los mismos, sin ser equivalentes culturalmente en ningún caso. Estos autores defenderían como postura más

extrema los itinerarios educativos, si bien Guarro (2002, p. 53) nos advierte del perjuicio futuro que pueden ocasionar al alumno: “El establecimiento de itinerarios en la enseñanza secundaria obligatoria resulta especialmente injusto, ya que conduce al alumnado prematuramente, sin tiempo para conocer y poder elegir, hacia un futuro que tiene más que ver con su origen social que con sus posibilidades de desarrollo”. Podemos decir, en términos culinarios, que se da distinta “comida intelectual y cultural” a unos que a otros. Es evidente que la elección en un país de un currículum diferenciado en nada favorece la equidad educativa, lo que propicia es la segregación de unos alumnos que parecen estorbar en las aulas ordinarias, excluyéndolos de su derecho a la educación.

3.1.2

EL CURRÍCULUM COMÚN

Sin embargo, de otro lado, hay otra alternativa más ambiciosa, que conlleva mayor dificultad para el docente y que es la opuesta a la anterior. Se trata de que, frente a la heterogeneidad y diversidad del alumnado, tengamos como referente un currículum común para todos. Éste estará dirigido a intentar que los objetivos y los aprendizajes sean, si no iguales para todos, sí lo más parecidos posibles o, por lo menos, similares culturalmente. Desde esta postura, los autores apuestan por una metodología variada que dé a cada alumno un camino posible para lograr, al menos, unos conocimientos básicos.

La postura del currículum común enlazaría con la idea del derecho esencial a la educación y de que éste no podría consistir solamente en la asistencia a clase. Proveer de educación a los alumnos tiene que ser proporcionar un nivel básico de aprendizajes que les garantice en su vida una mínima igualdad de oportunidades con los otros y que les aleje de la exclusión social. Escudero (2006, p. 29) nos recuerda que “acceder y permanecer el tiempo debido en la escuela es una condición necesaria pero no suficiente para los logros educativos y la realización del derecho

a la educación”. Esta manera de ver la educación no trata de quitar sino de poner; no trata de restar sino de sumar. No hay que quitar objetivos ni contenidos para que los alumnos lleguen a alcanzar una titulación que estaría a todas luces devaluada. Se trata de poner más medios, más variedad metodológica, más materiales curriculares para que, adaptando la enseñanza al alumno, todos ellos puedan alcanzar, al menos, ese nivel básico, lo cual no significa que todos tengan que lograr aprender lo mismo, ni con el mismo ritmo, ni en el mismo grado.

3.1.3

EL CURRÍCULUM BÁSICO

Se han visto dos posturas de cómo afrontar la diversidad del alumnado en las aulas, bien a través de currícula diferenciados o bien a través de un currículum común, y aunque el planteamiento general y la diferencia entre ambos pensamientos es muy clara, a la hora de pisar el terreno y concretar los detalles, nos encontramos que tenemos preguntas que no tienen una respuesta única. Si optamos por un currículum común para todos, éste ¿coincidiría con el currículum de Enseñanza Secundaria Obligatoria? ¿Bastaría sólo con una parte del mismo? ¿Habría que alcanzar la totalidad de los objetivos finales de escolaridad o bastaría con la mayoría? Son preguntas que se podrían cerrar con una sola que las englobara: ¿Qué educación se ha de considerar un derecho esencial?

No hay unanimidad en la respuesta a las preguntas que se han planteado, como observaremos a continuación, al reproducir el pensamiento que expresan varios autores. Así, Guarro (2005) supedita la decisión de que el currículum común coincida con el currículum de la enseñanza obligatoria al grado de cohesión social que se dé en la sociedad del país. En el caso de España, y debido al alto grado de desigualdad social, económica y cultural, opta por la identificación de ambos currícula. Elige esta opción porque para muchos ciudadanos, los más desfavorecidos, será la única ocasión de acceder a la cultura. Onrubia (2009) también es de la

misma opinión: considera que deben mantenerse objetivos y finalidades para todos los alumnos y expresa la necesidad de unos mismos objetivos con el fin de que todos alcancen el máximo de sus potencialidades como personas.

Para Bolívar (2008; 2012) en cambio, el curriculum común no se identificaría con todos los objetivos de la escolaridad en secundaria obligatoria. Apela a un curriculum, que llamamos curriculum básico, compuesto por objetivos y contenidos que cualquier alumno que acabe la Educación Secundaria Obligatoria no puede desconocer. Pero, según nos indica, a este curriculum básico, no debemos denominarlo curriculum mínimo “porque lo básico no es un mínimo sino aquello que no se puede ignorar”. A este respecto advierte que no todos pueden alcanzar el mismo nivel elevado de objetivos y contenidos, pero sí al menos todos los alumnos y alumnas pueden lograr los básicos. Es la idea de garantizar un curriculum básico para todos.

Coll (2006a, p. 3 y 2006b, p. 71), en una línea similar a Bolívar distingue entre lo básico imprescindible –“los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social” – y lo básico deseable – “aprendizajes que, aun contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse. Son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria –”. Coll aboga por un curriculum en que esté contenido tanto lo básico imprescindible como lo básico deseable, aunque ese básico imprescindible es lo que ningún ciudadano puede llegar a desconocer; es lo que garantiza el derecho esencial a la educación y la incorporación del alumno a la vida adulta sin restringir seriamente sus posibilidades y evitando la exclusión social.

Por su parte el profesor Escudero (2004, p. 7) defiende ideas muy parecidas a las expresadas por Coll y Bolívar, denunciando “la actual sobrecarga de contenidos academicistas, determinados por los libros de texto y generadores de unos niveles de exigencia que casi todo el mundo

considera desmedidos, abstractos, alejados de los estudiantes, con tendencia a traducirse en criterios de evaluación más acumulativos y memorísticos de lo deseable”. Por ello, insta a actuar decididamente en esta cuestión de suma importancia educativa tanto en la lucha contra el propio fracaso escolar como en la posibilidad de utilizar otras metodologías en las aulas.

Gimeno (2000, p. 90-91) también es del mismo parecer y apuesta por un curriculum común en el que habría que “debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser el curriculum común para todos, distinguiendo de lo que aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del curriculum común”. Lo básico no debería coincidir con la totalidad del curriculum.

3.2

EL CASO ESPAÑOL: NO TODOS LOS CURRICULA GARANTIZAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS

En España todo el alumnado está bajo el mismo curriculum oficial o prescrito en Educación Primaria, pero no ocurre de igual forma en la Educación Secundaria Obligatoria – ESO –. En esta etapa educativa básica que va desde los 12 hasta los 16 años no todo el alumnado tiene el mismo curriculum. Desde la ley de 1990, Ley Orgánica General del Sistema Educativo – LOGSE –, en la que se ampliaba la educación obligatoria de los 14 hasta los 16 años se han ido estableciendo en sucesivas reformas legislativas, para los alumnos y alumnas que mostraban dificultades para obtener el título de Graduado en ESO, programas extraordinarios de atención a la diversidad bajo diferentes nombres que también les ha posibilitado la obtención de la misma titulación que los alumnos que estaban en el aula ordinaria bajo un curriculum diferente.

En una reciente investigación (GARCÍA RUBIO, 2015) he planteado si los alumnos de estos programas, en concreto del Programa de Diversificación Curricular – PDC – y del Programa de Cualificación Profesional Inicial – PCPI – que han seguido un curriculum diferenciado

podían llegar a disfrutar del derecho a la educación o realmente el curriculum que se les ha ofrecido ni siquiera contenía lo básico e imprescindible, lo que nadie debería desconocer.

Para responder a esta cuestión he establecido comparaciones entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas del último curso de estos dos programas – 2º de PDC y 2º de PCPI, que conducen a la obtención del graduado en ESO –, en contraste con tres curricula – el de 4º de ESO, enseñanzas mínimas de 4º ESO y un curriculum básico del mismo curso definido por el consenso de expertos – de diferente exigencia pero que sí que contenían los elementos curriculares básicos. La finalidad de esta exhaustiva comparación ha sido comprobar si los diferentes elementos curriculares de los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad presentaban semejanzas con los tres que hemos tomado como referencia o si sus elementos curriculares eran muy diferentes a éstos.

He utilizado como técnica para la recogida de datos un análisis completo de la legislación de todos los programas, tanto de los dos que son objeto de estudio en esta investigación como de los utilizados como elemento de comparación. Por otra parte, he intentado ser lo más “objetivo” posible en los juicios de valor, para lo cual he recurrido a la técnica Delphi, en el convencimiento de que la coincidencia de varias subjetividades – las que han aportado los expertos – alcanzara un grado de objetividad mínimo. Es lo que se denomina intersubjetividad compartida. A fin de evitar una excesiva extensión del estudio se ha elegido dos materias del curriculum: matemáticas y lengua castellana. La elección de estas dos no ha sido ocasionada, en ningún caso, a que abogemos por una mayor potenciación de las mismas en detrimento de otras que forman parte del curriculum prescrito y que también son relevantes, sino debido a que son dos asignaturas instrumentales, base y sustento de otras muchas.

La conclusión general a la que se ha llegado es que los alumnos de estos dos programas, aunque especialmente en el caso del Programa de Cualificación Profesional Inicial pero también en el Programa de Diversificación Curricular, no podrán disfrutar del derecho esencial a la educación, puesto que el legislador confecciona un curriculum prescrito

que carece de los aprendizajes básicos. Aunque en la legislación se expresa de forma clara que a través de ellos se pretende alcanzarlos, la determinación y concreción del curriculum en sus objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas no es coherente con esta pretensión.

De los tres principios que enunciamos como fundamentales para hacer efectivo el derecho a la educación no bastaba con cumplir el primero de ellos – el acceso a la escuela –. A la vista de las conclusiones extraídas, respecto al alumnado del PDC y del PCPI no se cumpliría el segundo, esto es, que la educación tiene que ser de calidad y que todos los alumnos tienen que adquirir unos aprendizajes fundamentales en la Educación Básica. En este caso, se quiebra una dimensión fundamental de la calidad – la equidade –, entendida no sólo en la cantidad de recursos de que dispone el alumnado, sino también en los resultados del aprendizaje, los cuales tendrían que haber sido garantizados por la adquisición de unos aprendizajes esenciales. La equidad en ningún caso tiene que encontrarse reñida con la calidad, sino que es elemento esencial de la misma. Respecto al tercero de los principios – la educación tiene que ser para todas las personas y a lo largo de la vida –, se ve seriamente limitado, al carecer el alumno o la alumna de estos dos programas extraordinarios de unos fundamentos sólidos para realizar futuros estudios, tan imprescindibles en la actual sociedad. En consecuencia, al alumnado de estos programas se le priva del ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Como también enunciamos al principio del capítulo, esta exclusión educativa del alumnado del PDC y del PCPI tiene enormes efectos tanto para el individuo que no puede disfrutar del derecho a la educación como para la sociedad de la que forma parte. Esas consecuencias, en ocasiones, quedan enmascaradas por los resultados oficialmente obtenidos. Las cifras de alumnos que no logran graduarse en ESO – fracaso escolar certificado o administrativo – son muy elevadas en España. Sin embargo, especialmente en el PDC pero también en el PCPI, muchos de los alumnos y alumnas que presentaban importantes dificultades de aprendizaje al inicio de estos programas, consiguen a su finalización la titulación. Al comienzo de la investigación albergábamos la duda de si estos programas eran una solución de emergencia para que los alumnos que los cursan lograsen objetivos,

contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas equivalentes a los de 4º de ESO, o al menos los básicos, o era una manera de mejorar las cifras del fracaso escolar y de “limpiar” de los “malos alumnos” el aula ordinaria. Pues bien, podemos afirmar, tras la investigación realizada, que estamos más cerca de lo segundo que de lo primero.

Es posible que las intenciones iniciales no fuesen esas, pero lo que queda claro es que estos alumnos no acceden a una similar educación que los del aula ordinaria ni tampoco a unos aprendizajes básicos. Disminuyendo el nivel del curriculum, resulta posible eliminar, o mejor dicho “tapar”, el fracaso escolar “real” que supone el no acceder a una educación básica e irrenunciable. Alumnos que no conseguirían el título en el aula ordinaria lo alcanzan más fácilmente en estos programas, pero esto no garantiza que disfruten de unos aprendizajes suficientes.

4

CONSIDERACIÓN FINAL: EL CURRÍCULUM BÁSICO COMO SALVAGUARDA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho que tenemos las personas por el mero hecho de nacer, no es un bien, no es una mercancía a la que se deba acceder a cambio de un precio. No es tampoco cualquier derecho, es un derecho humano primordial y clave para no ser un individuo en una sociedad, sino un ciudadano poseedor de derechos civiles, políticos y sociales (MARSHALL; BOTTMORE, 1998). Para el pleno ejercicio del derecho a la educación no basta con cualquier educación, sino que se necesita una educación de calidad que sea equitativa, pertinente y relevante.

Ante la disquisición entre un curriculum común para todos o el establecimiento de curricula diferenciados en Educación Secundaria Obligatoria, soy partidario del primero y de intentar que todos los alumnos permanezcan en la misma aula bajo el mismo curriculum, exactamente igual que sucede en el Educación Primaria. Para ello se necesitarían muchos más recursos de los que se utilizan en la actualidad en España y tomar

medidas tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje. Ahora bien, si no son suficientes las denominadas preventivas, se podría recurrir a programas extraordinarios de atención a la diversidad, como han sido el PDC y el PCPI, siempre que en ellos se proporcione a los alumnos, al menos lo básico, lo que no se puede ignorar y que es garantía del desarrollo efectivo del derecho a la educación. Se trataría de que en todos esos cursos se estableciera un curriculum lo suficientemente valioso.

Por todo ello, la configuración de un curriculum básico podría ser de una gran utilidad en cualquier ley educativa tanto si se opta bien por un curriculum común como si se prefieren curricula diferenciados. Si no creamos curricula diferentes para la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas, tendríamos un curriculum común en el que estuviese incluido un curriculum básico con aquello que cualquier alumno que obtenga el graduado en Educación Secundaria Obligatoria no puede ignorar, sin perjuicio de que todos los alumnos intentasen alcanzar el máximo de sus potencialidades. Si por el contrario optamos por curricula diferenciados, y dentro de ellos admitimos el curriculum básico, matizaremos ostensiblemente todo lo negativo que puede implicar la diferenciación de curricula: serían curricula diferenciados, pero con una base común para todos los existentes – el curriculum básico –. Ello nos llevaría a garantizar, tanto si el sistema educativo opta por un solo curriculum o por curricula distintos, que todos los alumnos del sistema pudiesen alcanzar al menos lo imprescindible, lo que ningún alumno o alumna debería ignorar, posibilitando garantizar así el derecho esencial a la educación, llave para el disfrute de otros muchos derechos humanos.

REFERENCIA

BOLIVAR, A. *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla: Ed. Fundación ECOEM, 2008.

BOLIVAR, A. Justicia Social y Equidad Escolar: una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2012.

- COLL, C. Lo básico en la educación básica: reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.8, n. 1, 2006a. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>>. Acceso en: 06 oct. 2016.
- COLL, C. Lo básico en la educación básica. *Transatlántica de Educación*, v. 1, 2006b. Disponible en: <<http://www.educacion.es/externo/mx/es/transatlantica/Transatlantica01.pdf>>. Acceso en: 06 oct. 2016.
- DARLING HAMMOND, L. *El deseo de aprender: cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ed. Ariel, 2001.
- DAUDET, Y.; SINGH, K. *The right to education: an analysis of UNESCO's Standard-setting Instruments*. Paris: UNESCO, 2001. (Education Policies and Strategies, 2).
Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/.../123817e.pdf>>. Acceso en: 12 oct. 2016.
- ESCUADERO, J. M. La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Revista Educatio siglo XXI*, v. 20-21, p. 21-38, 2003.
- ESCUADERO, J. M. Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar. SEMINARIO DE EXPERTOS. 2004.
Disponible en: <<http://www.debateeducativo.mec.es/documentos/escudero.pdf>>. Acceso en: 07 jul. 2016.
- ESCUADERO, J. M. Realidades y respuestas a la exclusión educativa. In: ESCUDERO, J. M.; SÁEZ, J. (Coord.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia, 2006. Disponible en: <www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf>. Acceso en: 10 jul. 2016.
- GARCÍA RUBIO, J. La plena realización del derecho esencial a la educación. *Revista Org & Demo*, Marília, v. 14, n. 1, p. 91-110, 2013.
- GARCÍA RUBIO, J. *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa: el currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. 2015. 746 páginas. Tesis (doctoral) - Universitat de València, València, 2015.
- GIMENO, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata, 1989.
- GIMENO, J. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ed. Morata, 2000.
- GUARRO, A. *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- GUARRO, A. El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. In: ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel. *Sistema educativo y democracia*. Barcelona: FIES, MEC; Ed. Octaedro, 2005. (Colección recursos, n. 77; Serie La Escuela Del Nuevo Siglo). p. 41-98.

- MARCHESI, A. *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Morata, 2004.
- MARHUENDA, F. *Didáctica General*. Madrid: La Torre, 2000.
- MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, T. *Ciudadanía y Clase Social*. Incluye el ensayo del mismo título de T. H. Marshall (1950). Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, 2010. Disponible en: <<http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>>. Acceso en: 15 oct. 2016.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. *Luces para aprender*. 2013. Disponible en: <<http://www.lucesparaaprender.org/>>. Acceso en: 15 oct. 2016.
- ONRUBIA, J. Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. In: GINÉ, C. (coord.). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, 2009, p.49-62.
- ONU. *Declaración universal de derechos humanos*. 1948. Disponible en: <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>. Acceso en: 07 oct. 2016.
- ONU. *Declaración de los derechos del niño*. 1959. Disponible en: <[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))>. Acceso en: 07 oct. 2016.
- ONU. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 1966. Disponible en: <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>>. Acceso en: 09 oct. 2016.
- TIANA, A. Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. In: MARCHESI, A.; TEDESCO, J.C.; COLL, C. (Coord.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: La Ciencia y la Cultura; OIE, 2011. Disponible en: <<http://www.redage.org/publicaciones/calidad-equidad-y-reformas-en-la-ensenanza>>. Acceso en: 20 oct. 2016.
- TOMASEVSKI, K. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/1999/49, 1999.
- TOMASEVSKI, K. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2001/52, 2001.
- TOMASEVSKI, K. *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2003/9, 2003.
- TOMASEVSKI, K. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam, 2004.

TORRES, R. M. *Justicia Educativa y Justicia Económica*: 12 Tesis para el cambio educativo. Bogotá: Entre Culturas, 2005.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York, 1990. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>. Acceso en: 16 sept. 2016.

UNESCO. *La educación encierra un tesoro*: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Paris, 1996. Disponible en: <www.unesco.org/education/pdf/DELORSEdicionesUNESCO>. Acceso en: 16 sept. 2016.

UNESCO. *Informe final*. In: FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. Paris: Ediciones UNESCO, 2000. Disponible en: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>>. Acceso en: 20 sept. 2016.

UNESCO. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo.

Educación para todos: el imperativo de la calidad. Paris, 2005. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>>. Acceso en: 20 sept. 2016.

UNESCO. *Educación de calidad para todos*: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, 2007. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/prelac_espanol.pdf>. Acceso en: 22 sept. 2016.

UNESCO. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. *Enseñanza y Aprendizaje*: lograr la calidad para todos. Paris, 2014. Disponible en: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>>. Acceso en: 22 sept. 2016.