

Descentralización educativa y curricular en España, 1978-2018. El caso del currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria

*Carmen Rosa García Ruiz*¹

*Ramón Martínez Medina*²

RESUMEN

El artículo realiza un análisis de la evolución del sistema educativo español en los últimos cuarenta años. El objeto del mismo es entender la evolución de las políticas educativas adoptadas y su influencia en el curriculum de Ciencias Sociales. El análisis realizado nos desvela que, el ingente esfuerzo democratizador realizado en este período, ha configurado un sistema educativo descentralizado y plural que contribuye a que las políticas educativas globalizadoras tengan una aplicación desigual. El análisis curricular se ha centrado en la evolución experimentada por el área de conocimiento de Ciencias Sociales en los dos últimos cambios legislativos. Las conclusiones alcanzadas nos sirven para diseñar estrategias en la formación del futuro profesorado, para el desarrollo autónomo y democrático del curriculum social.

PALABRAS CLAVE: Sistema educativo español. Curriculum. Ciencias Sociales. Educación Primaria.

*Educational and curricular decentralization in Spain, 1978-2018.
The case of the Social Sciences curriculum in Primary Education*

ABSTRACT

The article analyzes the evolution of the Spanish educational system in the last forty years. The purpose of this is to understand the evolution of

¹Doctora en Historia. Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga. España. crgarcia@uma.es

² Doctor en Geografía. Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba. España. rmartinez@uco.es

the educational policies adopted and their influence on the Social Sciences curriculum. The analysis carried out reveals that the enormous democratizing effort carried out in this period has configured a decentralized and plural educational system that contributes to the unequal application of globalizing educational policies. The curricular analysis has focused on the evolution experienced by the area of Social Sciences in the last two legislative changes. The conclusions reached help us to design strategies in the training of future teachers, for the autonomous and democratic development of the social curriculum.

KEYWORDS: Spanish educational system. Curriculum. Social Sciences. Primary Education.

1. La democratización del sistema educativo en España, 1978-2018

El 6 de diciembre de 2018 se cumple el 40º aniversario de la aprobación en referéndum de la constitución española. Cuatro décadas de democracia han definido un sistema educativo descentralizado (FRÍASDEL VAL, 2007), que mantiene un difícil equilibrio entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (DE PUELLES y MENOR, 2018), a lo que se suma en los últimos años su permeabilidad a la agenda educativa internacional (VIÑAO, 2016).

La organización administrativa del estado en Comunidades Autónomas, ha dado lugar a un modelo federal de gobierno con un elevado nivel de independencia. El proceso de transferencia de competencias educativas quedó cerrado en el año 2000, cristalizando con ello diferentes modelos educativos, consolidados por la capacidad legislativa de sus gobiernos autonómicos.

Las legislaciones educativas del estado han configurado las áreas de conocimiento y disciplinas a enseñar, así como la secuencia de sus contenidos según diferentes grados de complejidad; con la intención de garantizar uniformidad cultural en un país diverso y plural. Los textos

legislativos recogen los aspectos básicos y la estructura del curriculum de las diferentes etapas educativas, fijan las enseñanzas mínimas en un 55% para las comunidades autónomas que cuentan con lengua propia (Cataluña, Galicia y País Vasco), y en un 65% para el resto de comunidades (GARCÍA RUBIO, 2015). Sin llegar a determinar totalmente el contenido cultural a enseñar lo condiciona, especialmente porque define el contenido evaluable.

TABLA 1: Leyes educativas en la España democrática

GOBIERNOS	AÑOS	SIGLAS	DENOMINACIÓN
UCD	1980	LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
PSOE	1985	LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
PSOE	1990	LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
PP	2002	LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
PSOE	2006	LOE	Ley Orgánica de Educación
PP	2013	LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

Fuente: Elaboración propia

Con posterioridad, el curriculum es elaborado por cada gobierno autonómico, garantizando la enseñanza de la cultura y la lengua de sus territorios. Esta definición, redefinición y negociación del curriculum en diversos niveles (GOODSON, 1991), a los que se suman centros educativos y profesorado, ha dado lugar a que la selección cultural de los contenidos a enseñar y aprender (GIMENO, 2010), configuren curriculas en los que confluyen elementos psicopedagógicos homogéneos, rasgos culturales diversos y concepciones ideológicas (APPLE, 1986 y 1996) contrapuestas.

En la práctica, podemos hablar de un sistema educativo, estructurado por la legislación del estado, y 17 modelos educativos, tantos como gobiernos autonómicos. Las orientaciones curriculares del estado ofrecen indicaciones para transformar el contenido cultural en la práctica (GIMENO, 1988), un proyecto cultural que comunidades autónomas y, en menor medida, agentes mediadores como centros educativos y profesorado, reinterpretan para

configurarlo como conocimiento escolar.

En los primeros veinte años de democracia, la legislación educativa ha respondido a la necesidad de democratizar y modernizar el sistema educativo. Esta tendencia política no ha tenido el impacto deseado, especialmente cuando España continúa con las cifras más altas de Europa en abandono escolar. El balance que se puede hacer es que existen grandes desigualdades educativas entre territorios. Un claro ejemplo lo podemos encontrar si comparamos, entre comunidades autónomas, dicho indicador.

TABLA 2. Tasa de Abandono Escolar

COMUNIDAD AUTÓNOMA	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Andalucía	37,1	37,9	37,2	34,6	32,1	28,8	28,7	27,7	24,9	23,1
Aragón	25,5	25,8	25,0	23,8	22,8	20,4	18,9	18,4	19,5	19,1
Asturias	23,1	20,0	21,3	22,2	21,9	19,8	19,1	13,6	16,8	16,6
Baleares	42,1	42,5	40,3	36,5	29,7	28,9	29,8	32,1	26,7	26,8
Canarias	36,4	34,1	30,7	29,8	30,9	28,0	27,5	23,8	21,9	18,9
Cantabria	25,5	22,9	24,2	23,9	21,4	14,2	12,1	9,7	10,3	8,6
Castilla-León	23,7	26,4	26,9	23,4	27,5	21,7	19,2	16,8	16,7	17,3
Castilla-La Mancha	37,3	38,4	34,6	33,4	31,5	27,5	27,4	22,2	28,0	23,2
Cataluña	31,2	32,9	31,9	28,9	26,2	24,2	24,7	22,2	18,9	18,0
C. Valenciana	31,2	32,6	31,9	28,4	26,7	25,9	21,7	23,4	21,4	22,0
Extremadura	34,4	33,8	34,1	31,6	30,1	32,6	29,2	22,9	24,5	20,4
Galicia	23,5	23,6	25,8	22,8	20,4	22,7	20,2	18,5	17,0	15,2
Madrid	25,8	27,1	26,2	22,3	19,5	21,5	19,7	18,3	15,6	14,6
Murcia	39,2	40,6	36,8	34,9	30,3	26,9	26,3	24,1	23,6	26,4
Navarra	16,3	18,8	18,7	16,8	12,0	13,0	12,9	11,8	10,8	13,4
País Vasco	14,3	14,8	16,6	13,1	13,8	12,4	9,9	9,4	9,7	7,9
Rioja	30,6	37,0	31,9	27,2	30,6	24,3	21,7	21,1	21,5	17,8
TOTAL	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9	20,0	19,0

Fuente: MECD <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2017/01/20170126-abandono/TABLA-COMPARATIVA-COMUNIDADES-Y-A-OS/TABLA%20COMPARATIVA%20COMUNIDADES%20Y%20AÑOS.pdf>

En un reciente estudio, elaborado a partir de los resultados de las pruebas PISA 2015 (SICILIA y SIMANCAS, 2018), España es el segundo país más equitativo de la OCDE. El dato es relevante puesto que, el éxito del sistema educativo lo podemos valorar en función a su capacidad para atenuar diferencias socioeconómicas, en ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad que garantice un adecuado

rendimiento académico, independientemente del contexto social, económico y familiar de sus estudiantes. Si el dato global es positivo, los resultados muestran notables diferencias entre territorios. Galicia, Castilla y León, y País Vasco, son las regiones en las que el nivel socioeconómico del alumnado tiene menos impacto en el desempeño académico del alumnado, en contraposición a Madrid, Murcia y Andalucía. De ello podemos entender que, si bien la política educativa de estas últimas décadas ha permitido avanzar en niveles de equidad educativa en algunas comunidades autónomas, en otras continúan pesando condicionantes históricos y socioeconómicos, que no han podido ser superados en su totalidad.

La educación ha dejado de ser una política de estado que intente reducir desigualdades entre su población, cohesionar territorios o promover la solidaridad entre ellos, escasamente se han diluido las diferencias sociales marcadas por los niveles de desarrollo económico, social y cultural, herederas de procesos históricos anteriores (FOCES GIL, 2015). Un ejemplo de ello es la Comunidad Autónoma de Andalucía, el mayor sistema educativo del estado. En el curso 2016-17 contaba con el 19,8% de estudiantes en el régimen general de enseñanzas (Datos y Cifras. Curso Escolar 2017/2018. Madrid: MECD). Su legislación ha representado la línea política del partido hegemónico de la izquierda (PSOE), especialmente en un territorio en el que las tasas de analfabetismo y absentismo escolar, duplicaban la media del estado durante la dictadura franquista. Los principios educativos sobre los que se forjó han sido los de compensar desigualdades, la formación del profesorado y la renovación pedagógica (HIJANO DEL RÍO y RUIZ ROMERO, 2016).

1.1. Globalización educativa e involución curricular, 2002-2018

Podemos hablar de un segundo período en el que la legislación educativa ha introducido la agenda educativa global, marcada por

organismos internacionales como la OCDE. Durante este período de tiempo, los partidos políticos en el poder han gobernado y legislado, a nivel estatal y autonómico, con principios educativos contrapuestos, creando confusión en la comunidad educativa y perplejidad en el conjunto de la sociedad. Son reiteradas las demandas e intentos por alcanzar un pacto educativo de estado, frustrado más por intereses políticos que por diferencias insalvables entre partidos políticos (TIANA FERRER, 2007 y 2016).

Los cambios que se han introducido a nivel legislativo, no han contemplado adaptar el curriculum a cómo se aprende en la sociedad del conocimiento, tampoco recogen las aportaciones de una comunidad educativa diversa y plural. Las claves del problema pueden encontrarse en la baja inversión en educación, en la introducción de modas pedagógicas como las competencias, en el establecimiento de elementos de control y uniformidad cultural como los estándares de aprendizaje y las pruebas de nivel externas.

Como en otros países, las políticas gerencialistas que se han impulsado a través de recientes reformas educativas, han creado excepticismo, disfunciones y aplicaciones erráticas (BALL, 2014), especialmente en un sistema educativo descentralizado. Las políticas internacionales de evaluación y rendición de cuentas, empezaron a ser introducidas en España con la LOCE en 2002, ley que no llegó a ser implantada al perder el Partido Popular las elecciones generales dos años después. El PSOE la derogaría para aprobar una ley de educación propia en 2006, manteniendo la tendencia globalizadora (CABRERA MONTTOYA, 2016). La principal novedad de la LOE fue la introducción de las competencias básicas como elemento del curriculum. La novedad no sirvió para repensar todos los elementos del curriculum (BOLÍVAR, 2010), una comunidad educativa perpleja por su implantación (TORRES, 2008), a pesar de su conceptualización previa (TIANA, 2004), adoptó con dificultades unas competencias formuladas de forma incoherente a nivel legal (RICO CANO y GARCÍA RUIZ, 2013). La investigación ofrece resultados a cerca de la

incertidumbre creada en el profesorado y las escasas evidencias de su aplicación para el desarrollo del curriculum, especialmente en la evaluación de competencias. Una moda pedagógica que, como en otros casos, no estuvo acompañada con programas de formación del profesorado (ALFAGEME-GONZÁLEZ y EGEEA-VIVANCOS, 2016).

La LOMCE de 2013 se concibe con la intención de impulsar una modernización conservadora que introduce políticas de privatización endógena inspiradas en la Nueva Gestión Pública (NGP) como la autonomía escolar, la rendición de cuentas y la profesionalización de la dirección escolar (PARCERISA, 2016). Una liberalización del sistema educativo que también se manifiesta con evaluaciones externas estandarizadas, la libertad de elección de centros, los sistemas de incentivos y una autonomía escolar gerencial (SAURA y MUÑOZ, 2016). Un camino que se había recorrido con anterioridad en la Comunidad Autónoma de Cataluña con la LEC de 2009 (VERGER, CURRAN y PARCERISA, 2015).

La ley surgía con el principal propósito de suprimir la asignatura de Educación para la Ciudadanía Democrática, aumentar la presencia de la Religión, así como reducir el peso de las enseñanzas artísticas y humanísticas frente a materias instrumentales como Matemática y Lengua (VIÑAO, 2016). El intento de control del curriculum, claramente definido en los estándares de aprendizaje, era a su vez de centralización del sistema educativo puesto que, las pruebas de nivel externas elaboradas a nivel estatal que no han llegado a ponerse en práctica, fijaban lo que ha de saber el alumnado para titular (BOLÍVAR, 2014).

Los efectos de esa deriva son especialmente evidentes en Ciencias Sociales, materia cuyo curriculum deviene en relato esencialista para perpetuar identidades (REYES LEOZ y MÉNDEZ ANDRÉS, 2016). Una clara involución en un curriculum que en 40 años ha ido haciéndose permeable a trabajar habilidades de pensamiento crítico frente al aprendizaje de un contenido factual (DÍAZ-SERRANO y VÁSQUEZ LEYTON, 2017), para volver a una concepción culturalista en la que tienen

escasa cabida procedimientos democráticos como la indagación, el debate y la deliberación en el aula. Jesús Romero (2018), en un reciente análisis sociogenético del curriculum en España, reflexiona sobre la débil repercusión que han tenido reformas y proyectos educativos para la mejora de la enseñanza. Cambios que entroncan con tradiciones innovadoras, en el caso de las competencias, pero que cuentan con un sesgo utilitarista y perspectivas curriculares contradictorias entre sí.

2. El caso del currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria. Su evolución desde la LOE a la LOMCE

La existencia de las Ciencias Sociales como área curricular específica es una realidad reciente en España. Sus orígenes se remontanal siglo XIX de la mano de los movimientos de renovación pedagógica que proponen que el alumnado sea el centro de la acción educativa, teniendo en cuenta su motivación e intereses. Pero no será hasta los años setenta del pasado siglo cuando estas iniciativas se vayan incorporando de manera progresiva al sistema educativo español.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 supuso la mayor transformación del sistema educativo español, ampliando hasta los 14 años la obligatoriedad de este. Se introduce el aprendizaje por objetivos y para cada materia se establecen orientaciones pedagógicas. Para el caso de las Ciencias Sociales, cuya finalidad es el estudio de las realidades sociales y humanas, se intenta realizar una enseñanza centrada en el entorno más próximo y en la vida cotidiana del alumnado, realizando trabajos de campo que favorezcan la observación directa de los acontecimientos. Trata de dar utilidad a unas denostadas ciencias sociales que no pueden competir con las denominadas ciencias experimentales.

En los albores de la llegada de la democracia aparecen los denominados Planes Renovados, que supusieron repensar los currículos para adaptarnos a la nueva realidad que vivía España. Entre los cambios más significativos

se introducen de la mano de las teorías de la psicología evolutiva los ciclos educativos en Primaria, haciéndolos coincidir con las etapas de Piaget. El primer ciclo coincidía con la etapa preoperacional y el inicio de las operaciones concretas, el segundo con la consolidación de las operaciones concretas y el último con desarrollo del pensamiento lógico-formal. En el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales aparece el estudio del medio como eje vertebrador del currículo, para ello se utiliza la observación directa y activa de los hechos sociales cuando fuera posible, y la observación indirecta mediante recursos tales como planos, mapas, fotografías o textos. Los programas se estructuran en círculos concéntricos, partiendo del entorno próximo al alumnado, comienzan con el estudio de la casa, la escuela y el barrio (ciclo inicial), para progresivamente conocer realidades más lejanas como la ciudad o el pueblo, la comarca, la región (ciclo medio), y finalmente se introduce el estudio de España, Europa, el mundo y se introducen las etapas de la Prehistoria y la Historia (último ciclo).

La llegada a España de la democracia hacía que fuera necesaria la elaboración de una ley educativa, pero esta no cristalizó hasta más de una década después, en el año 1990. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece que la escuela tiene la obligación de formar derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos. Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el medio sigue siendo el elemento vertebrador del conocimiento y centro de la acción educativa, por lo que, en Educación Primaria, las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza se unen, dando lugar a la aparición de una nueva asignatura denominada Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La sociedad en la que se desenvuelve el alumnado debe ser la fuente primera del currículo escolar, por lo que el medio o entorno donde vive debe ser el lugar donde se desarrolle como ciudadano responsable y se enfrente a los problemas de la vida cotidiana. Es por lo que el estudio de los problemas sociales relevantes cobra especial importancia. Se introducen temas como el bienestar, la pobreza, las desigualdades, el respeto hacia el

medio ambiente, los problemas internacionales, en muchos casos introducidos como ejes transversales. Con el paso del tiempo, este enfoque más social de la enseñanza se fue diluyendo, dando paso a una enseñanza más tradicional de los contenidos, acorde a lo que estaban acostumbrados muchos docentes.

2.1. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006

Las enseñanzas mínimas aprobadas por la LOE establecen los

aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación... (para) asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes ... (y así) facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica del alumnado. (REAL DECRETO 1513/2006, 2006).

Como apuntamos con anterioridad, estas enseñanzas mínimas suponen el 65 por ciento (o el 55 por ciento para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial) de las propuestas curriculares que las autonomías deben diseñar. Además, también se especifica que “los centros docentes juegan también un activo papel en la determinación del currículo, ya que les corresponde desarrollar y completar el currículo establecido por las administraciones educativas.

La finalidad de esta etapa es:

proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como

desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (REAL DECRETO1513/2006, 2006).

Por primera vez aparecen las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar en la educación, y que según se define en el decreto consisten en identificar los aprendizajes considerados imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos. Su consecución debe capacitar al alumnado para su incursión como adulto en la sociedad democrática de forma satisfactoria, siendo capaz de desenvolverse como un ciudadano activo y participativo.

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural engloba distintos ámbitos del saber, debe respetar la coherencia de cada uno de ellos, atender a sus procesos específicos de aprendizaje, y orientar los distintos saberes hacia un mismo propósito, contribuir a una mejor comprensión y explicación de los fenómenos que constituyen el espacio humano. De ahí, el marcado carácter interdisciplinar que posee el área de Ciencias Sociales, cuyo aprendizaje debe orientarse a la consecución de aprendizajes significativos.

El “medio” se mantiene como concepto vertebrador del área, y se define como:

el conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, y la interacción de los seres humanos con ese conjunto de fenómenos. El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio, si bien el uso de las tecnologías de la información y la comunicación hace

que esta proximidad dependa cada vez menos de la distancia física.(REAL DECRETO 1513/2006).

La selección de contenidos de diversa índole pretende desarrollar entre otras la capacidad de interpretar el medio y de intervenir en el mismo de manera activa desarrollando capacidades como la observación, exploración, identificación de problemas y búsqueda de soluciones en la vida cotidiana. Para que esto sea posible es necesario proporcionar informaciones diversas sobre el medio y utilizar los instrumentos y herramientas necesarios para que sean capaces de interpretarlo.

Los conceptos sociales han sido el criterio para agrupar los contenidos en bloques. No obstante, el Real Decreto explicita que la “organización no obedece a ningún tipo de orden ni jerárquico ni en el tratamiento de los contenidos, por lo que no debe entenderse como una propuesta de organización didáctica”, aunque la casi totalidad de los manuales escolares han seguido esta secuenciación. Los bloques son: (1) El entorno y su conservación, (2) La diversidad de los seres vivos, (3) La salud y el desarrollo personal, (4) Personas, culturas y organización social, (5) Cambios en el tiempo, (6) Materia y energía y (7) Objetos, máquinas y tecnologías.

2.2. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013

La aprobación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el año 2013 y su posterior entrada en vigor supuso un importante cambio para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el sistema educativo español. La principal novedad fue la desaparición de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y la vuelta a la enseñanza de las Ciencias Sociales, de forma independiente, aunque con reducida carga lectiva. Esta ley mantiene como hacía la LOE unas enseñanzas básicas del 65 % comunes a todas las Comunidades Autónomas,

salvo en el caso de las regiones que tienen lengua cooficial que es del 55% de los contenidos a impartir.

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, las Ciencias Sociales están integradas por diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. Por lo tanto, el objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa debe ser aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva. El currículo básico del área contiene los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área, que tendrá un carácter global e integrador. Los contenidos a nivel nacional se agrupan en cuatro bloques que permiten una identificación de los principales ámbitos que componen las Ciencias Sociales sin distinguir por cursos académicos, cuestión que cada Comunidad Autónoma ha organizado de manera diferente en su legislación correspondiente. Los bloques de contenidos son los siguientes:

- Bloque 1, Contenidos comunes.
- Bloque 2, El mundo en que vivimos
- Bloque 3, Vivir en sociedad
- Bloque 4, Las huellas del tiempo

El Bloque 1, de contenidos comunes a toda el área establece cuales deben ser las técnicas de trabajo que se deben realizar a lo de todo el ciclo. Estas técnicas van desde recogida de información de diferentes fuentes, lectura de textos, análisis de gráficas e imágenes etc.

En el Bloque 2, El mundo en que vivimos, se insertan los contenidos vinculados a la enseñanza de la geografía física y la cartografía. Siguiendo el esquema tradicional de la geografía descriptiva comienza el bloque con el Universo, siguiendo con la representación de la Tierra y la orientación en el espacio. Seguidamente se pasa al estudio del relieve y las rocas, el tiempo

atmosférico y el clima, la hidrosfera y los paisajes naturales, finalizando este bloque con la intervención humana en el medio y la problemática ambiental. Para la consecución del aprendizaje de estos contenidos, establece el Real Decreto que debe partirse del entorno del alumno, de su realidad próxima como medio para alcanzar a conocer otras más lejanas y globales, de ahí que el ámbito geográfico de estos aprendizajes se centre tanto en España como en Europa. Los recursos que se deben utilizar, según la normativa, deben ser los propios de la Geografía: textos escritos, series estadísticas, cuadros y gráficos, esquemas y croquis, representaciones cartográficas, y fotografías e imágenes.

Con el uso de estos recursos el alumnado deberá ser capaz de:

- Identificar los elementos del paisaje (relieve, clima, hidrografía...)
- Describir y caracterizar los principales medios naturales y su localización.
- Analizar la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales.

El Bloque 3, Vivir en sociedad aborda las características de los distintos grupos sociales, respetando sus diferencias, la población, su distribución en el espacio, distribución del trabajo entre sus miembros, cómo se producen y reparten los bienes de consumo, los sectores de producción, la organización social, política y territorial de España y de las Comunidades Autónomas y las instituciones europeas. Como novedad se incluyen en este bloque aspectos relacionados con la economía y el espíritu emprendedor: Vida económica de los ciudadanos, capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad, el estudio de la empresa que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad, y la educación financiera elemental.

El Bloque 4, Las huellas del tiempo, analiza aspectos relacionados con la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y su medida, la capacidad ordenar temporalmente hechos históricos relevantes utilizando nociones de sucesión, duración y simultaneidad. Además, se estudian las

grandes etapas históricas de la Humanidad para adquirir la idea de edad de la Historia y datar las cinco edades, así como conocer los eventos y personajes más representativos de cada periodo.

La secuenciación de los contenidos de este bloque está relacionada con la evolución psicológica del alumnado, que debe construir su propio aprendizaje y su concepto de tiempo histórico en relación con su desarrollo. Deberá conocer las nociones de cambio y permanencia, la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos. Como recursos se deben utilizar mapas, textos y cualquier otra representación gráfica adecuada para la identificación y análisis de procesos históricos, así como conocer los procedimientos básicos para el comentario de dichas fuentes.

Por último, en este bloque se debe desarrollar la capacidad de valorar y respetar el patrimonio histórico y cultural, así como concienciar sobre su conservación y mejora.

Otra de las novedades que aparecen en la legislación LOMCE es la desaparición de los objetivos de aprendizaje, punto de partida fundamental para la consecución de los contenidos antes mencionados. Por el contrario, la evaluación ha pasado a un plano primordial y destacado. De ahí que tras los criterios de evaluación hayan aparecido los estándares de aprendizaje evaluables, que según la normativa son:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (Real Decreto 126/2014).

El análisis de estos estándares en el campo de las Ciencias Sociales supone en primer lugar una enseñanza orientada a la superación de pruebas de evaluación internacionales, como pueden ser PISA o TIMSS, que

actualmente no incluyen el área que estamos tratando. En segundo lugar, muchos de los estándares coartan la libertad docente a la hora de realizar actividades de aula o de preparar la evaluación pues esta debe orientarse a la realización de ciertas destrezas muy concretas dentro del área. Así mismo, los estándares, en contra de lo afirmado en la descripción del área impulsan un aprendizaje memorístico de los hechos geográficos, históricos y sociales, pues la mayor parte de ellos se limitan a localizar, situar, datar o definir conceptos. Por el contrario, los procedimientos más explicativos e interpretativos de los acontecimientos pasados y presentes, donde el alumnado es capaz de desarrollar un pensamiento crítico y resolutivo son muy escasos.

TABLA 3: Ejemplo de estándares de aprendizaje evaluables

Bloque 2. El mundo en que vivimos
3.3. Define la traslación de la luna identificando y nombrando las fases lunares.
4.1. Identifica, nombra y describe las capas de la Tierra
15.1. Localiza en un mapa las principales unidades del relieve de España y sus vertientes hidrográficas.
15.2. Sitúa en un mapa los mares, océanos y los grandes ríos de España
Bloque 3. Vivir en sociedad
6.2. Define población de un territorio e identifica los principales factores que inciden en la misma y los define correctamente.
7.4. Sitúa en un mapa los mayores núcleos de población en España y las zonas más densamente pobladas.
14.3. Define términos sencillos relacionados con el mundo de la empresa y la economía, ilustrando las definiciones con ejemplos
Bloque 4. Las huellas del tiempo
1.1. Define el concepto de Prehistoria, identifica la idea de edad de la historia y data las edades de la historia asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas. □3.7. Identifica los rasgos distintivos de las culturas que convivieron en los Reinos Peninsulares durante la Edad Media describiendo la evolución política y los distintos modelos sociales.

Fuente: Elaboración propia

Este Real Decreto ha sido implementado por las administraciones educativas de las diecisiete comunidades autónomas españolas de forma diferente. Los decretos de currículo autonómicos plantean todos los tres aspectos básicos de la norma nacional, todos cuentan con contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Lo que los

diferencia es como se ha producido la organización de dichos contenidos, si han incluido o no objetivos didácticos para cada materia y la forma en la que han introducido su parte correspondiente de los contenidos autonómicos.

TABLA 4: Legislación educativa que desarrolla los decretos de contenidos de las diferentes comunidades autónomas.

Andalucía	Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía
Aragón	Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón
Asturias	Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.
Canarias	Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
Cantabria	Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
Castilla y León	Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León
Castilla-La Mancha	Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
Cataluña	Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de educación primaria en Cataluña
Comunidad Valenciana	DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana
Extremadura	Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
Galicia	Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
Islas Baleares	Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el cual se establece el currículum de educación primaria en las Islas Baleares.
La Rioja	Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
Madrid	Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
Murcia	Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
Navarra	Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.
País Vasco	Decreto 236/2015, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En la legislación educativa española, ha persistido un modelo de curriculum como contenido o producto, y de educación como transmisión o instrumento, en ningún caso como proceso (STENHOUSE, 1975) o compromiso (COATE, 2009) y de educación como desarrollo personal. No podemos decir lo mismo de la interpretación que se ha hecho del mismo por diferentes colectivos y agentes educativos que, progresivamente otorgan un valor instrumental a las disciplinas para educar en valores y para una ciudadanía democrática.

La respuesta a una política y prácticas educativas neoliberales no ha sido una resistencia colectiva con capacidad transformadora. La demanda de *justicia curricular* (TORRES, 2011) queda en manos de centros educativos y profesorado. Un ejemplo de ello lo representan colectivos de docentes como “Mareas por la Educación Pública” y “La Educación Que Nos Une”, pero en la práctica no han supuesto un elemento de cambio (TRUJILLO SÁEZ, 2018). Las demandas profesionales que los movilizaron no apuntaban con claridad a su rol de mediadores curriculares que orientan su práctica a la innovación educativa y equidad social.

Un contexto político inestable y un colectivo con una débil identidad profesional nos aboca, desde el ámbito universitario, a profundizar en la teoría del curriculum, que en los últimos veinte años ha focalizado sus intereses en el aprendizaje (PRIESTLEY, 2011), en qué y cómo es aprendido (LINDEN, 2017), influyendo en la agenda política transnacional (MULLER& YOUNG, 2014) y jugando un papel esencial en la práctica curricular (YOUNG, 2014). Igualmente, sería recomendable trabajar desde el carácter emergente y negociado del curriculum, centrando esfuerzos en la investigación educativa y la formación del profesorado (GARCÍA RUIZ, 2008). En ambos casos, porque la investigación podría dirigir sus intereses en:

- La práctica curricular. Analizar creencias, hábitos, experiencias y esquemas de significados con los que el profesorado interpreta y experimenta el currículum. Conocer especialmente las expectativas y estrategias de adaptación que utiliza ante las exigencias institucionales. Conocer cómo podemos empoderar al profesorado como agente educativo (FULLAN, 2007), desde una concepción holística del currículum (BERNSTEIN, 1988).

- Los resultados de aprendizaje del alumnado, no entendidos como fines de la educación, sino cómo han evolucionado sus representaciones culturales (GIROUX, 1991). Nos referimos a experiencias de aprendizaje difícilmente observables y medibles, que se manifiestan cuando los saberes culturales se ponen en juego en contextos que no son los educativos.

En definitiva, profundizar en el papel del conocimiento educativo en la práctica curricular, formar para conocer qué es enseñado y aprendido.

Referencias

- ALFAGEME-GONZÁLEZ, M.B. y EGEE-VIVANCOS, A. Trabajar y evaluar por competencias en Ciencias Sociales en los centros de Educación Secundaria: realidad y problemática en la Región de Murcia. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 47-61. 2016.
- APPLE, M. *Ideología y currículum*. Madrid:Akal, 1986.
- _____, M. *El conocimiento oficial*. Barcelona:Paidós, 1996.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. *Postmodern education*. Minneapolis:University of Minnesota Press, 1991.
- BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y política Educativa. *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 22, 41, 1-13. 2014.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1988.
- BOLÍVAR, A. Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *Escuela*, 4007, 36. 2014.
- CABRERA MONTOYA, B. La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE de 1990 a la LOMCE de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 13, 171-195.

2016.

DE PUELLES, M., y MENOR, M. (Coords.). *El artículo 27 de la Constitución: cuaderno de quejas*. Madrid: Morata, 2018.

DÍAZ-SERRANO, J. y VÁSQUEZ LEYTON, G. Análisis comparativo del currículo de Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria chilena y española. *Revista de Pedagogía*, vol. 38, núm. 103, agosto-diciembre, 2017, pp. 107-134. 2017.

FRÍAS DEL VAL, A. S. El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, 343, 199-221. 2007.

FOCES GIL, J. Política y administración de la educación en el estado autonómico (1978-2014). Desigualdades regionales y cohesión del sistema educativo. Estudio de un caso singular. Castilla y León. Madrid: UNED, 2015.

GARCÍA RUBIO, J. El proceso de descentralización educativa en España. *EDETANIA*, 48, 203-216. 2015.

GARCÍA RUIZ, C. R. El currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En ÁVILA RUIZ, R. y DÍEZ BEDMAR, M. C. *La didáctica de las Ciencias Sociales. Currículo escolar y formación del profesorado*. Baeza: Universidad de Jaén, UNIA y AUPDCS, pp. 313-329, 2008.

GIMENO, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

_____, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata, 2010.

GOODSON, I. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, 295, 7-37. 1991.

HIJANO DEL RÍO, M. y RUIZ ROMERO, M. Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986). *Revista Fuentes*, 18(1). 2016.

MULLER & YOUNG, M. Disciplines, skills and the university. *Higher Education*, 67(2), 127-140. 2014.

PARCERISA, L. Modernización conservadora y privatización en la educación: El caso de la LOMCE y la nueva gestión pública. *Educación, Política y Sociedad* 1.2: 11-42. 2016.

REAL DECRETO 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

REYES LEOZ, J. L. y MÉNDEZ ANDRÉS, R. La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, no 1(2), julio-diciembre, pp. 125-144. 2016.

RICO CANO, L. y GARCÍA RUIZ, C. R. Formulación de la competencia social y

ciudadana en sus propuestas curriculares de Educación Primaria. En PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS y Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 201-208. 2013.

ROMERO MORENTE, J. La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS 3* (en prensa). 2018.

SAURA, G. y MUÑOZ, J. L. Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad* 1.2: 43-72. 2016.

SICILIA, G. y SIMANCAS, R. *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2018.

TIANA FERRER, A. A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, 344: 83-100. 2007.

_____, A. ¿Cómo piensa un académico que se hace una ley y cómo se hace una ley realmente? Reflexiones a partir de la intrahistoria de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006», *Historia y Memoria de la Educación*, 3: 71-97. 2016.

TORRES SANTOMÉ, J. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011.

TRUJILLO SÁEZ, F. Del Pacto de Estado por la Educación a la apropiación del sistema por la comunidad educativa: una reflexión desde el escepticismo optimista. *Cuadernos de Pedagogía*, 488. 2018.

VERGER, A.; CURRAN, M. y PARCERISA, L. La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán, *Educação & Sociedade* vol. 36, 132. 2015.

VIÑAO, A. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170. 2016.

YOUNG, M. Curriculum theory: what is it and why is it important? *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 191-201. 2014.

Recebido em setembro de 2018.
Aprovado em novembro de 2018.