

## INTRODUCCION GENERAL

En el Encuentro de Cuenca (mayo del 93) se elaboró un documento sobre la implantación de la Reforma del curriculum que recogía entre otros aspectos una crítica a los procesos de elaboración de los P.C.C. que la administración estaba impulsando en los centros. Decíamos:

1. El proceso promovido por las distintas administraciones se ha dirigido, fundamentalmente en los centros de Primaria, a la elaboración de los P.C.C.. Sobre esto, se observa una subordinación de este proceso de elaboración -incluyendo también otros existentes previamente en los centros- a las propuestas de la administración. Como consecuencia, se siguen pautas mecanicistas en su diseño, provocando dinámicas basadas más en la lectura y traducción de los documentos oficiales, que en actividades de reflexión previa.

Tras el esfuerzo realizado, las tareas del profesorado no adquieren una mejora cualitativa, sino a menudo una devaluación burocratizadora de estas tareas. Como resultado, aparece escepticismo y cierta desilusión respecto al proceso de desarrollo de la Reforma del Curriculum.

2. Se constata, pues, un malestar docente en relación con el desarrollo curricular, en el que influyen, entre otros factores:

- La coincidencia con un período de readaptación de plantillas (nuevo mapa escolar), durante el cual no se han definido claramente los criterios de adscripción del profesorado a los centros. La inseguridad resultante de las plantillas dificulta el desarrollo de dinámicas colectivas en los centros.

- La existencia de obstáculos para el correcto desarrollo del PCC, como:

\* Falta de tiempo para el trabajo colectivo.

\* Deficiencias en la formación del profesorado.

\* Excesiva e injustificada presión de la administración para acabar los PCC en un plazo fijo (más o menos corto según las comunidades).

3. Quizás parte de la confusión actualmente detectada entre el profesorado es una consecuencia inevitable de una primera etapa de un proceso de cambio, con la incorporación de nuevos conceptos, replanteamiento del trabajo docente, apertura de nuevas dinámicas de trabajo en equipo, etc. Esto no es necesariamente negativo. Al contrario, parece positivo que en los centros educativos se planteen tareas de definición colectiva en torno al curriculum.

Sin embargo, se constatan circunstancias insatisfactorias (en buena medida ocasionadas por el modo en que las administraciones están forzando la redacción de los P.C.C.), entre las cuales destacamos:

- La insuficiencia de los debates en torno a los cambios en las estructuras organizativas que una nueva concepción del desarrollo del curriculum exige.

- Insuficiencia también de los debates sobre cuáles son las concepciones de enseñanza-aprendizaje que deben fundamentar y orientar nuestra práctica docente.

- Se ha ignorado, como punto de partida, el análisis de la práctica real del centro, con sus deficiencias y/o avances, por lo cual no se han tomado en cuenta anteriores experiencias de renovación legítimas y defendibles.

- Se asumen concepciones del desarrollo del curriculum como un acto formalista y burocrático.

- El enfrentarse a tareas nuevas con plazos temporales definidos desde fuera del centro, sin tener en cuenta las posibilidades y recursos reales con que se cuenta, ni la situación de reflexión en la que se encuentra la comunidad educativa (véase lo dicho más arriba sobre la elaboración del PCC), ha producido ciertos niveles de "angustia" en sectores del profesorado.

- La diferenciación formal entre P.E.C. y P.C.C., o de los "niveles de concreción", u otras de semejante carácter, ha introducido un lenguaje tecnicista y un tipo de discurso desligado de la práctica de transformación diaria del centro.

- Provocar la homogeneización de los ritmos y las estrategias colectivas, acelerándolas excesivamente y en función de criterios impuestos desde fuera, aumenta el grado de confusión y es contraproducente para una renovación pedagógica. Esto es lo que ha sucedido, por ejemplo, en ciertos centros de "implantación anticipada", en los cuales este tipo de exigencias formales ha roto con procesos de experimentación e innovación previos.

4. Los M.R.P. entendemos que, antes de iniciar el P.C.C., es preciso clarificar "cuestiones de fondo" y no desligar su elaboración de la del P.E.C., aclarar las ideas previas sobre la oferta cultural del centro, y valorar las experiencias anteriores desarrolladas en el mismo.

Abogamos, pues, por la autonomía de los centros en la elaboración del P.C.C., sin que esto quiera decir que eludamos el compromiso de esa elaboración, que debe plasmarse en una planificación rigurosa. Creemos que los centros deben empezar a trabajar a partir de la práctica docente actual, valorando las dinámicas ya existentes. El P.C.C., en consecuencia, debe ser el resultado de un continuo proceso de reflexión colectiva inserto en la vida real de las aulas, y no un mero expediente formal.

Es preciso que los M.R.P. nos manifestemos en contra de las presiones de la administración-inspección dirigidas a imponer unos plazos y un determinado modelo de P.C.C. Esta dinámica, por otra parte, puede crear una falsa imagen de "retraso" de los centros públicos frente a los "concertados".

5. Las intervenciones de agentes externos al centro han de estar orientadas por objetivos de dinamización y asesoría ligados a la realidad y necesidades del profesorado y, en general, de los centros, adoptando un carácter menos tecnicista y menos burocráticamente

dependiente de los planes de la administración. Nos preocupa que los asesores tiendan a consolidarse como una "nueva clase docente" y rechazamos las dinámicas de dependencia de la intervención de los "expertos" que se está generando en ciertos centros educativos.

También entre el profesorado se advierten posturas inmovilistas y actitudes de inhibición que vemos necesario contrarrestar. El debate y la reflexión en los centros debería favorecer la explicitación de los conflictos y la resolución de los mismos mediante el desarrollo de procesos de consenso fundados en las prácticas efectivamente existentes.

Apostamos, finalmente, por una formación continua del profesorado que nazca de las demandas colectivas de los propios docentes y las comunidades educativas. En este sentido, consideramos que urge profundizar en la elaboración, por parte de los MRP, de un modelo autónomo de formación del profesorado que asuma sin complejos de inferioridad la prolongada tradición de las Escuelas de Verano, grupos de trabajo, encuentros pedagógicos de intercambio de experiencias, etc., que forman parte de una historia de la que legítimamente podemos estar orgullosos, y que reservó siempre a los docentes un imprescindible protagonismo.

En la asamblea final se acordó la formación de la "Mesa específica de Investigación y Desarrollo del Currículum" que trabajaría sobre una serie de objetivos que se especificaban en el documento final:

- a.- Profundizar en las características del currículum.
- b.- Apoyo a la elaboración de los PCC por los centros.
- c.- Definir qué concepción de currículum proponemos desde los MRP.
- d.- Advertir el riesgo de que los temas transversales se traduzcan en una legitimación del discurso de la administración dirigido a imponer los tradicionales sistemas de parcialización y verticalidad en la organización del currículum.
- e.- Propuestas para la transformación de los centros, superando el estilo de trabajo parcializado. Impulsar formas de organización impliquen un estilo de trabajo cooperativo, que responda a un proyecto previo consensuado por la comunidad educativa.
- f.- Introducir en los centros la reflexión sobre la práctica para acceder a un conocimiento crítico que nos permita construir los proyectos curriculares, a partir de los aspectos que evaluemos como positivos de nuestra práctica real.
- g.- Reivindicar la conciencia de ruralidad, superando el olvido por parte de la administración y por parte de algunos docentes, debido a la presión ejercida por un

currículum uniforme y homogeneizador construido alrededor de los valores dominantes del mundo urbano.

- h.- Promover la elaboración de materiales curriculares alternativos, facilitando su difusión e intercambio.
- i.- Informar, divulgar, dar a conocer a la sociedad nuestros propios modelos curriculares, promoviendo debates ante la opinión pública, ejerciendo como conciencia crítica de la administración.

La mesa específica ha estado trabajando en varios documentos con la intención de dar respuesta a las demandas planteadas.

Así en el presente Encuentro (Tenerife mayo 94) aportamos tres documentos:

A: "Currículum y Renovación Pedagógica". Realizando una síntesis más asequible sobre las conclusiones de Gandía.

B: "Propuestas para discutir y revisar lo que está sucediendo en la práctica diaria acerca de la elaboración de los PCC". Centrando la discusión sobre los aspectos clave que pueden orientar la estrategia de los movimientos en la elaboración de los PCC.

C: "Los proyectos de centro o los PCC. El desarrollo del currículum en el centro ". Documento de análisis más crítico -ideológico que parte de la división entre PEC y PCC.

La discusión se llevará a cabo sobre diversas preguntas que plantean éstos dos últimos documentos

No hemos podido presentar dos documentos más "La transversalidad" y "Evaluación del sistema educativo" por estar aún en fase de elaboración.

## **CURRICULUM Y RENOVACION PEDAGOGICA**

### **INTRODUCCIÓN**

Este fue el título del II Bloque de las Conclusiones del II Congreso de Renovación Pedagógica, celebrado en Gandía (abril de 1989).

Hemos querido mantener el mismo título porque entendemos que, si el objetivo de éste era aportar algunas reflexiones y criterios que puedan dar coherencia y consistencia a un posicionamiento de los MRP respecto al desarrollo del curriculum, el punto de partida de la reflexión han de ser las conclusiones de este último Congreso.

Esta elección también quiere ser una primera toma de posición respecto de algunas interpretaciones sobre lo que ha de suponer la elaboración de los PCC. Creemos que los PCC no parten de cero para construir desde ahora toda nuestra práctica educativa -como algunos parece que quieren decir- ni pensamos que sea "lo que ya hace tiempo que estamos haciendo" como anuncian algunas vanguardias de la innovación pedagógica.

De la misma manera, entendemos que el posicionamiento de los MRPs respecto al desarrollo del curriculum, ni parte de cero, ni está cerrado desde hace tiempo, por eso queremos recoger y aportar algunas ideas que creemos que pueden contribuir a generar un debate que nos lleve a definir nuestro posicionamiento actual.

Quizás el único valor del trabajo que teneis en las manos sea el ofrecer una versión más sintética de los apartados referentes al curriculum de las Conclusiones del Congreso de Gandía (abril 89), y por ello más asequible a los compañeros y a los claustros.

La intención, pues, ha sido rescatar buena parte del bagaje ideológico que hemos ido elaborando, pero es en otro documento donde situaremos los puntos de discusión.

## LOS PROYECTOS CURRICULARES COMO VIA DE INVESTIGACIÓN.

Entendemos la renovación pedagógica como la transformación de la práctica pedagógica del profesorado, del equipo educativo y de su entorno.

Partimos del convencimiento de que los proyectos curriculares -que responden a una determinada concepción de la relación teoría-práctica - tendrían que ser una importante vía de investigación y cambio pedagógico.

Llamamos la atención respecto al hecho que el desarrollo práctico del curriculum implica tomar decisiones que están orientadas por teorías, creencias o convicciones sobre aspectos como la cultura, el conocimiento y los valores educativos. Subrayamos que éstas tendrían que explicitarse en la configuración del proyecto.

Una de las características más notables del Proyecto Curricular es que éste debería expresar "la experiencia" y "la investigación".

Para expresar la experiencia ha de ayudar a reflexionar sobre lo que se está haciendo, a ordenar la actividad educativa diaria; a referirla al marco social circundante ; a referirlo al centro, al grupo de alumnos y al alumno con sus características o demandas específicas; al grupo de personas con las que se trabaja, y al marco político o administrativo en el que se ejerce la docencia... siempre situando las razones más o menos explícitas del porqué y para qué de nuestra práctica educativa.

Para expresar la investigación ha de ayudar a conseguir más coherencia en los contenidos, métodos y estrategias en las que nos apoyamos; a detectar y proponer soluciones a los problemas con los que nos encontramos; a dar una respuesta que esté de acuerdo con la demanda social de educación que establece la Comunidad Escolar y a configurar un proceso de formación del profesorado que le facilite todo lo expuesto.

Es conveniente insistir en que el Proyecto Curricular debería incluir y hacer explícita, una propuesta de formación del profesorado implicado en él. Esta debería orientarse a la calificación crítica, creativa y autónoma del conocimiento profesional-práctico de los docentes contribuyendo así al avance del Proyecto.

En resumen, los Proyectos Curriculares deben contribuir al proceso de cambio y transformación de la práctica pedagógica del profesorado, del equipo educativo y del centro en su conjunto:

- Siendo una vía de selección, transmisión y comunicación de las preocupaciones personales y profesionales colectivas.
- Definiendo y orientando la acción pedagógica diaria, favoreciendo la coordinación y su continua revisión.
- Permitiendo comunicar con más rigor lo que se experimenta.

- Siendo una referencia clara y concreta de los procesos de evaluación.

- Sirviendo de punto de referencia para establecer las demandas de formación del profesorado.

### LA ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS CURRICULARES COMO PROCESO.

Consecuentemente es necesario optar por un modelo de elaboración que sea coherente con las funciones descritas anteriormente. Un modelo que delimite las tareas, establezca prioridades en el trabajo y oriente el proceso personal y colectivo de definición curricular.

La elaboración de los proyectos curriculares, creemos que no puede entenderse como un proceso eminentemente lógico-deductivo, basado en una aplicación mecánica de principios y lejos de nuestro pensamiento práctico.

Así, los procesos de elaboración deberían cumplir tres condiciones:

1. Fundamentarse en conceptos, teorías y procedimientos que sean significativos para el profesorado.
2. Aportar estrategias que articulen dialécticamente "experiencia" y "investigación".
3. Facilitar instrumentos que permitan una sistematización progresiva del trabajo.

Inicialmente es conveniente establecer prioridades, localizar aspectos sobre los que centrar la atención y sobre los que delimitar nuestro esfuerzo. Estos aspectos tendrían que derivarse de la reflexión colectiva de los problemas que más nos preocupan, de forma que la resolución de los mismos tendría que provocar una dinámica conjunta de delimitación de otros problemas, no tenidos en consideración hasta entonces, estableciéndose así un proceso de trabajo.

Subrayamos el carácter singular que ha de tener para cada centro la elaboración de los proyectos educativos, dado que las prioridades han de estar ligadas a la vivencia colectiva de los problemas. Ello significa que nuestra actuación ha de variar en función de nuestra experiencia y del contexto en que trabajemos.

Un último aspecto exige destacar que el proceso de elaboración es incompleto si no se acompaña de un diseño específico para el seguimiento y evaluación del proyecto, lo que favorecerá la reflexión sobre la aplicación práctica. Este diseño ha de considerar instrumentos de observación, contraste y asesoramiento.

## CURRICULUM EN ACCION : LOS ELEMENTOS DIDÁCTICOS

### Los objetivos como referencia.

Señalamos cuatro características que consideramos importantes destacar en este momento:

La primera es la definición del papel de los objetivos como referentes de la práctica educativa particular y general (del profesor, el equipo de ciclo, el centro y la comunidad educativa). Este concepto de "objetivos como referencia" indica que éstos adquieren su sentido profundo "después" de la experiencia, en la constatación de lo que es posible y no "antes". Así, los objetivos superan la formulación de listado de conductas que es necesario medir en el alumnado, para implicar al profesorado estableciéndose una dinámica de investigación-acción.

Destacamos la importancia de considerar los objetivos de etapa como auténticos referentes, estableciendo secuencias que no agoten los objetivos en un ciclo sino que consideren la progresiva consecución de los mismos en un período más amplio de tiempo, como es la etapa.

Conviene resaltar la consideración del carácter abierto de los objetivos. Este se preservará en la medida que se pueda acceder a ellos por caminos diferentes y con niveles de respuesta diferenciados, lo que permitirá que sean punto de referencia para el aprendizaje del alumnado con ritmos y estilos diversos.

Una última característica a destacar es la llamada sobre la necesidad de hacer un esfuerzo para adaptar y diversificar los objetivos que se nos presenten desde el primer nivel de concreción. Este esfuerzo se justifica indicando que el debate sobre los objetivos de etapa y ciclo tendrá que ser el auténtico debate social sobre el cambio educativo.

### La priorización de los contenidos procesuales, relacionales y actitudinales.

Propugnamos unos contenidos en los que predominen los métodos de trabajo, los procesos de construcción del aprendizaje, las pautas de socialización, la generación de valores y actitudes,... Esta más amplia caracterización de lo que se entiende por contenido lleva implícito una opción por la reducción de los contenidos de carácter informativo en favor de los de tipo procesual, relacional y actitudinal.

A menudo los contenidos se seleccionan y organizan atendiendo exclusivamente a la "estructura lógica" de las ciencias. Hay que dar sin embargo más relevancia a la "estructura psicológica" de los contenidos: su conexión con los esquemas de conocimientos que posee cada alumno/a, idoneidad para relacionar los nuevos conceptos, procedimientos o valores, motivación o interés y su "significación social y cultural".

A partir de esta toma de postura previa al caracterizar los contenidos, cabe enfatizar :

Que es preciso tener en cuenta la participación del alumnado en la elección y selección de los contenidos. El énfasis que se coloca en la conveniencia de implicarse con el alumnado y compartir con ellos la búsqueda y definición de los contenidos. Cabe destacar que las estrategias que nos acerquen a esta definición "conjunta" permitirá motivarlos en la medida en que sirva para dar sentido a su aprendizaje, adaptando los contenidos a sus intereses y capacidades.

Insistir en la necesidad de tener presente los contenidos seleccionados desde el entorno, desde lo que pasa fuera de la escuela. Es conveniente el tratar aquellos contenidos con los que el alumnado tiene contacto por otras vías de comunicación social. La escuela ha de contribuir a la interpretación y análisis de éstos contenidos, facilitando puntos de vista diversos.

### Fomento de las relaciones de comunicación.

Definimos la comunicación como una interacción, un proceso de influencia mutua que se produce en un terreno compartido. Hay que destacar en el "encuentro con otra persona" la necesidad de aceptarle como es y desde ahí establecer los canales de comunicación que tendrían diferentes peculiaridades en función de los distintos estadios madurativos.

Se han de fomentar relaciones de tipo cooperativo, compensador y colaborador en un ambiente de respeto mutuo a la diferencia. No solo en los ámbitos cognoscitivos y de conducta, sino también en los de estructuración metodológica (técnicas de trabajo y estudio, hábitos y actitudes, ...) y en el afectivo-relacional.

También propiciar un marco de relación que resitue el papel del profesor/a y contemple al grupo-aula con una personalidad y autonomía suficiente. Esto ayudará a prestar una mayor atención a situaciones particulares.

El necesario evitar las relaciones de dominio entre alumnos o entre alumnos y profesores/as, cuidando las relaciones entre sexos y entre grupos que muestren diferencias. También es importante establecer una comunicación adecuada entre el grupo y el medio en el que se investiga.

### Recursos materiales flexibles y diversificados

Las características generales son un punto de referencia para definir el tipo de material curricular cuya utilización y creación hemos de potenciar desde los MRPs. Estas condiciones las podemos agrupar en:

- Respecto al alumnado: Han de fomentarse sistemas de apoyo y cooperación entre el alumnado, facilitar el uso colectivo y que

puedan gestionar su utilización. Entendemos que el rasgo genérico, y quizás decisivo, es que han de permitir la actividad constructiva del alumnado.

- Respecto a las actividades: Han de permitir su adaptación a los diferentes momentos de la secuencia de enseñanza-aprendizaje (iniciación, asimilación significativa, consolidación, refuerzo, ampliación, motivación ...). Al mismo tiempo han de permitir integrar las actividades de apoyo en las actividades habituales de enseñanza.

- Respecto a los contenidos: Han de diversificarse y valorar diferentes formas de representación (gráfica y visual). Han de considerar aquellos valores democráticos fundamentales como la igualdad de derechos entre sexos, la solidaridad y el respeto por el medio ambiente, entre otros.

### Una organización al servicio de las personas.

La idea fundamental que resumimos en este apartado puede enunciarse indicando que la organización de los espacios y los tiempos ha de ser dinámica y flexible, más ligada a las relaciones, intereses y evolución de los grupos que a las ubicaciones permanentes que se hacen para ciertas actividades o materiales. La organización del aula y del centro es, por tanto, objeto de investigación y de cambio. Queremos remarcar :

Una utilización flexible del tiempo que permita períodos de adaptación de los alumnos a las diferentes actividades, el equilibrio entre actividades de mayor atención con otras que necesitan un grado de concentración inferior, y la alternancia de momentos de trabajo individual con otros de trabajo colectivo.

Una utilización flexible de los agrupamientos, como serían los agrupamientos interniveles o intergrupos, que favorezca la interacción entre los alumnos, sin detrimento de la existencia de un grupo de referencia para ellos.

### La evaluación como proceso.

Destacamos la importancia de la evaluación como elemento clave en todo modelo por cuanto debe servir de instrumento de investigación y de reflexión sobre el proyecto curricular, así como por el potencial formativo que puede y debe contener tanto para el alumnado como para el profesorado.

Al referirnos a evaluación conviene recordar los diferentes ámbitos a los que nos referimos :

- Respecto al proceso educativo de los alumnos.
- Respecto a los profesores y equipos educativos.
- Respecto al Proyecto curricular , los materiales y recursos

Los procesos de evaluación deberían seguir unos criterios:

Los sistemas de evaluación han de ser variados, no deben penalizar, deben servir como medios de detección y ayuda para la superación de las dificultades que surgen en el aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado. Remarcamos aquí la conveniencia de fomentar las actividades de autoevaluación.

Por fin, se señala que la evaluación, más que de un criterio, hay que considerarla como una premisa básica para un desarrollo del curriculum, es parte esencial de un proceso de investigación tal y como se enunciaba al principio del documento.

### La metodología como elemento integrador.

Las ideas centrales de los cinco principios que pueden contribuir a hacer de la metodología el elemento integrador de todo proyecto curricular, y que aparece recogido en las Conclusiones de Gandía, se pueden resumir en las siguientes:

1. Ha de fundamentarse en la interacción del profesorado y el alumnado y entre el alumnado mismo, favoreciendo diferentes modelos de relación, de desarrollo de las actividades y de estilos de aprendizaje.

2. Ha de promover el conocimiento de los contenidos del aprendizaje desde diferentes puntos de vista, facilitando diferentes procesos, ritmos y estilos en el aprendizaje.

3. Ha de facilitar una oferta metodológica variada desde el equipo educativo que interactúa con el alumnado, donde dentro de un marco coherente, se puedan dar distintos modelos de relación, de planteamiento de actividades, de estilos en los diseños de aprendizaje lógico.

4. Ha de considerar "el error" como una experiencia aprovechable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Ha de potenciar actividades y estrategias que generen el autoaprendizaje y la investigación.

6. Han de estar sometidas a un proceso de investigación en la acción planificado desde los propios equipos educativos.