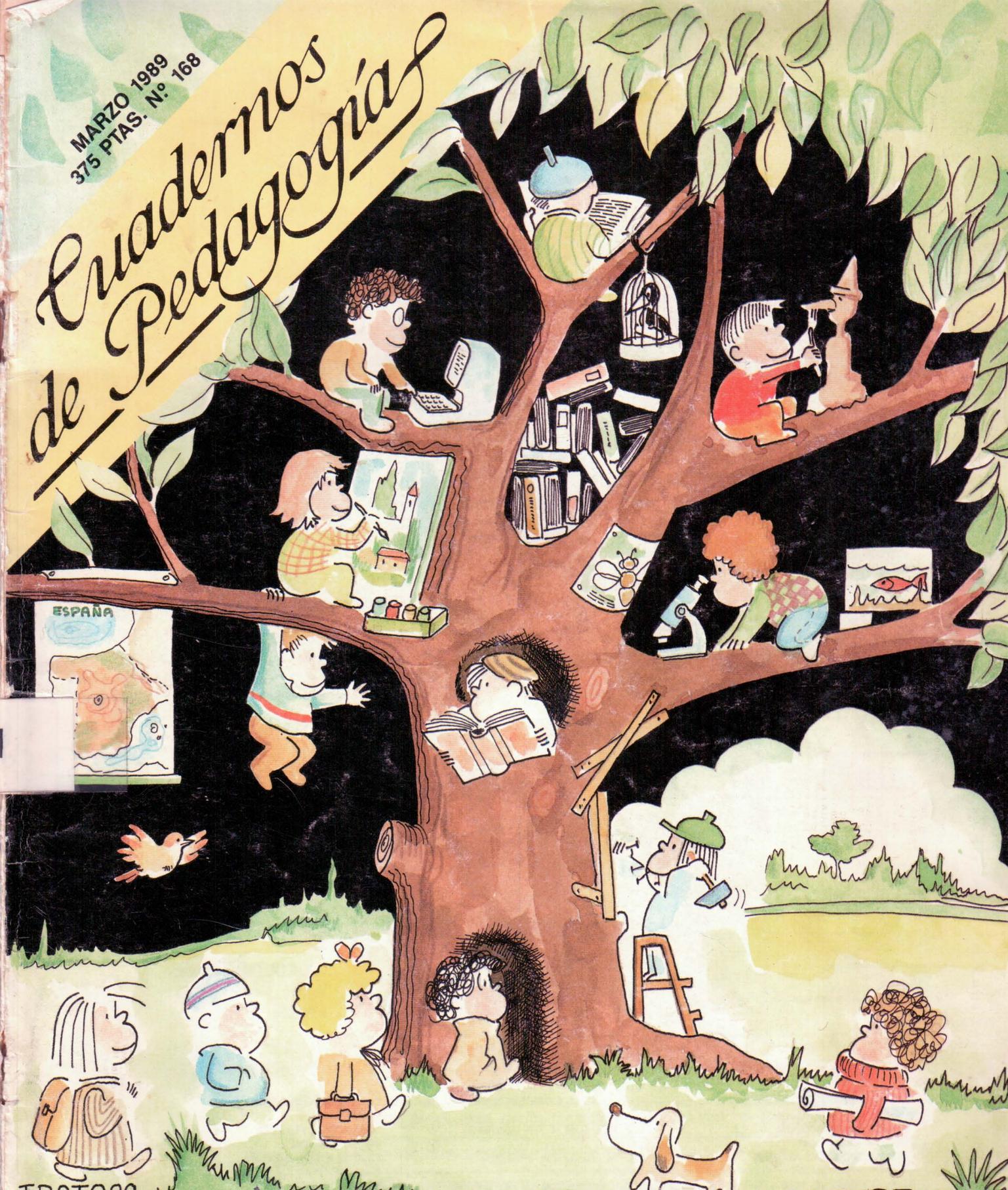


MARZO 1989
375 PTAS. N.º 168

Cuadernos de Pedagogía



FRATO89

MONOGRÁFICO

REFORMA Y CURRÍCULUM



00168
035224

Proyectos curriculares y formación en el trabajo

Algunas reflexiones acerca de los profesores y del papel que se les asigna en la elaboración de los proyectos curriculares. Para los autores, parte del éxito de la Reforma está condicionado por la capacidad del profesorado para explicitar mínimamente su propio proyecto o, lo que es lo mismo, para poder analizar y tomar decisiones autónomas en su proceso de actuación.

CÉSAR CASCANTE
JOSÉ MARÍA ROZADA

La propuesta a debate que se recoge en el «Proyecto para la reforma de la enseñanza» distingue, en su apartado dedicado al currículum escolar, entre lo que se denomina «Diseño Curricular Base» y «Proyectos Curriculares». El diseño curricular base es de naturaleza prescriptiva y su elaboración corresponde a las administraciones central y autonómica. A los proyectos curriculares, que carecen de valor prescriptivo, corresponde adaptar a las circunstancias de cada realidad concreta lo que establezca el diseño curricular base; su elaboración ya no compete exclusivamente a la administración educativa. Se busca con esto que los docentes participen activamente en la configuración de estos proyectos, asumiendo así un papel protagonista en el diseño y desarrollo del proceso educativo. Este interés por la participación de los profesores, reiteradamente expresado en los documentos relativos a las reformas actuales, nace del reconocimiento de que una mejora real de la calidad de la enseñanza sólo será posible si lo que plantean las reformas llega auténticamente a las aulas, para lo cual es obvio que el profesor resulta ser un elemento decisivo.

Un pesimismo basado en la experiencia

Si atendemos al papel jugado por los profesores en anteriores reformas iniciadas a partir de una revisión de los programas oficiales, no podemos ser muy optimistas respecto al resultado que vayan a tener las nuevas propuestas en lo que respecta a la incorporación de los profesores a un trabajo activo y creador en el área del currículum.

La mayor parte de los análisis acerca de lo acontecido con las reformas habidas en

nuestro país y en otros que lo han intentado en las últimas décadas coinciden en señalar que únicamente llegaron al aula los aspectos más superficiales de las reformas curriculares propuestas. Parece demostrado que los cambios producidos a partir de una variación en las normativas oficiales nunca llegaron a ser muy profundos, quedándose en la mayoría de los casos en meras modificaciones del lenguaje utilizado para referirse al quehacer cotidiano de los profesores que, sin embargo, resulta inalterado. Ello a pesar de que cada cambio de programas propuesto por la administración educativa supuso un esfuerzo de difusión e implantación a través de publicaciones dirigidas a los profesores, cursos de actualización, cambios en los libros de texto, aparición de materiales diversos, etc., que, sin embargo, al cabo de un tiempo acabaron por mostrarse ineficaces para alcanzar los propósitos formulados en las declaraciones de lanzamiento. Gran parte del profesorado se muestra impermeable a los cambios que se le proponen, adoptando, si acaso, algunos de sus aspectos más superficiales.

Se ha generado así la opinión unánime de que llegar a cambiar realmente lo que los profesores hacen en clase es una tarea auténticamente difícil. En relación con ello está el incremento del interés por la figura del profesor como mediador ineludible entre cualquier intento de cambio y la realidad de la enseñanza que tiene lugar en las aulas. Tal reconocimiento plantea, a nuestro entender, la exigencia de que cualquier reforma que aspire ciertamente a serlo, ha de estar planteada atendiendo, verdadera y no retóricamente, a la naturaleza del trabajo de los profesores.

Ciertamente, hay que reconocer de partida que no todos los que se dedican a enseñar están interesados en revisar la forma de abordar su trabajo, actitud ésta que se sustenta sobre unas bases materiales en las que

no es posible entrar aquí, pero que nos obligan a señalar, aunque sólo sea de pasada, el problema de los cambios en la enseñanza, que tampoco en lo que respecta a la formación del profesorado son exclusivamente problemas didacticocurriculares. Ya hemos dejado entrever también que nos cuidamos de la ingenuidad de pensar que los gobiernos quieran realmente los cambios que declaran promover. Pero es cierto igualmente que no son pocos los profesores interesados en abordar los problemas que su profesión les plantea y están dispuestos a adoptar un papel más activo en la configuración de su trabajo, es decir, en el desarrollo de su profesionalidad. Así lo ponen de manifiesto tanto la reciente historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica como la respuesta que han dado un buen número de profesores, en unas condiciones laborales más bien adversas, a la formación de grupos para la Reforma y a la participación en las actividades de formación organizadas por la administración educativa.

Vamos a intentar, pues, abordar la cuestión del desarrollo de proyectos curriculares partiendo de la consideración de las características y naturaleza del trabajo de los profesores como elemento determinante.

Los diseños curriculares implícitos

Se puede afirmar, creemos, que cada profesor posee de forma implícita un proyecto curricular. Efectivamente, si entendemos por proyecto curricular ese instrumento complejo que recoge desde unas concepciones generales acerca de la enseñanza hasta la forma concreta de «poner notas», pasando por la manera de preparar un tema, de presentarlo a los alumnos, de utilizar estos o aquellos materiales, etc., se puede afirmar la existencia de esos proyectos curriculares implícitos. En ellos se recoge, además, toda la riqueza profesional acumulada de forma laboriosa a lo largo de los años de una experiencia que no siempre se puede reducir a un conjunto de rutinas, sino que suele estar plagada de ensayos, errores y rectificaciones.

En el curso de ese devenir profesional, la formación teórica que los profesores hemos recibido en la etapa de formación inicial o en los cursos orientados a nuestra formación permanente hubo de ser casi siempre desechada o, cuando menos, los profesores tuvi-

MUÉSTRAME TU TEORÍA



mos que realizar con ella una importante tarea de recreación. Entre la teoría estudiada y la actividad práctica media un enorme trecho que hemos recorrido reinterpretando a nuestra manera aquella referencia teórica, en un esfuerzo de interrelación con las circunstancias que se nos presentaban en nuestro trabajo. Incluso con las técnicas más concretas tuvimos que realizar una labor de adaptación, que muchas veces supuso modifica-

ciones importantes en las mismas, hasta convertirlas en instrumentos útiles para nuestro trabajo diario.

Así, la idea de que la naturaleza del trabajo de los profesores no puede entenderse como la aplicación de unos planteamientos teóricos, se manifiesta para nosotros con la claridad de una evidencia. La psicología, la pedagogía, la sociología, en general las denominadas ciencias de la educación y la pro-

pia disciplina que enseñamos, no alcanzan a dar cuenta de la compleja tarea de enseñar, diríamos que solamente proyectan alguna luz sobre determinados aspectos de la realidad con la que trabaja el profesor y, en cualquier caso, para abordar en la práctica esos aspectos, habrá que realizar aún una recreación de esas aportaciones.

No faltan quienes partiendo de esto consideran que los profesores no tienen nada

que buscar en el conocimiento científico, planteando algo así como que su trabajo debe quedar a merced de sus particulares interpretaciones, de la pura intuición y la creatividad del artista. Estamos en desacuerdo con este escepticismo. Es verdad que la ciencia no puede ser dogmatizada como el único saber verdadero, pero también lo es que en determinados campos de la realidad son las ciencias o, en su caso, las disciplinas académicas (no podemos entrar ahora en el problema del estatuto epistemológico de cada una de ellas) las que nos ofrecen el más alto saber del que es posible disponer a la hora de abordar racionalmente una actividad práctica.

A nuestro modo de ver, entender adecuadamente la actividad de enseñar supone concebirla como un todo enormemente complejo, en el que al lado de parcelas sobre las que es posible manejar conocimientos e interpretaciones rigurosamente establecidas en el ámbito del saber científico, filosófico o simplemente disciplinar, existen también grandes espacios que es necesario abordar sin disponer de conocimientos de esa naturaleza, siendo por lo tanto ineludible recurrir a otros de naturaleza bien distinta, como pueden ser los que provienen de la interpretación, la intuición o la empatía.

Pero, además, ese todo con el que se enfrenta la actividad práctica no puede ser entendido, y mucho menos manejado, como algo que se obtiene mediante la suma de sus partes (unas abordadas de una manera y otras de otra), sino que resulta ser cualitativamente distinto de cualquiera de las partes en las que pudiéramos subdividirlo, de modo que si pretendemos, como efectivamente así es, no sólo abordarlo como el campo de la práctica, sino también como el objeto del conocimiento que necesitamos tener acerca de la misma, está claro que tendremos que desarrollar instrumentos de trabajo diferentes a los que utilizan los científicos que investigan en campos particulares, distintos también a los que emplean los técnicos, que no se ocupan del conocimiento sino de aplicar a campos específicos los conocimientos que otros desarrollan, y también diferentes a los que utilizan quienes renuncian definitivamente al conocimiento objetivo de algunos campos de la realidad.

Por otra parte, y en relación también con este punto, hay que tener en cuenta que estas disciplinas que se ocupan de esos campos particulares, están internamente divididas en paradigmas distintos, por lo que las explicaciones relativas a la parte de la realidad que abordan cada una de ellas, son asimismo diversas. Todo ello pone claramente de manifiesto la enorme restricción que supondría el tratar de orientar el trabajo de todos los profesores a partir no ya de una o varias disciplinas, sino de una determinada opción dentro de una determinada disciplina.

Si se reconoce a los profesores el derecho a constituir una comunidad racional entre cuyos miembros puedan darse no sólo prácti-

cas muy diversas, sino, y en relación con ellas, también diferentes interpretaciones subjetivas de aquellas partes de la realidad afectadas por una variedad de significados posibles, y, además, pueda darse asimismo una pluralidad de opciones en lo que respecta a la adopción de uno u otro paradigma, escuela, corriente o tendencia existente en el campo de las disciplinas que tratan de explicar determinadas parcelas de la realidad, habrá de reconocerse también que éstos, los profesores, deberán poder desarrollar instrumentos de trabajo, es decir, de enseñanza y de investigación, absolutamente dispares tanto en sus aspectos teóricos como en los más prácticos. Dicho de otra manera, debería impulsarse la creación, por parte de los profesores, de proyectos curriculares diversos, inspirados en diferentes opciones filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas, etc., de manera que fuera factible el debate racional entre las diversas opciones posibles

El divorcio entre teoría y práctica genera una situación de alienación profesional en los profesores

y se pudiera avanzar en el desarrollo de la profesión de enseñar mediante el contraste y la discusión entre los miembros de la misma.

Contra la alienación profesional

Pero volvamos un momento a la situación actual, dado que queremos decir algo más acerca de las consecuencias que está teniendo para los profesores el hecho bien conocido de que la práctica y la teoría andan en la enseñanza cada una por su lado.

A nuestro modo de ver, se puede hablar de una situación de alienación profesional en los profesores, provocada por el divorcio existente entre la teoría y la práctica, toda vez que éstos, en general, se encuentran realizando un trabajo sin el dominio de los fundamentos teóricos del mismo. Su pensamiento, que puede alcanzar un alto nivel cuando se trata de la disciplina que se enseña, puede decirse que no pasa de un nivel vulgar en lo que se refiere a los saberes relativos a la educación, lo que, entre otras cosas, les convierte en unas piezas más del engranaje del sistema educativo, absolutamente funcionales para el mismo. Quienes decimos adoptar una

perspectiva crítica respecto al sistema de enseñanza (y está claro que no podemos desarrollar aquí esta cuestión), pensamos que la quiebra de esa funcionalidad inconsciente, y en muchos casos involuntaria, puede ser favorecida si procuramos la elevación del pensamiento educacional de los profesores, es decir, de la teoría (en general implícita) con la que guían la actividad práctica de enseñar.

En relación con esto queremos señalar que la consideración del «pensamiento del profesor» como una mediación ineludible entre los planes que la administración propone y lo que realmente ocurre después en las aulas (tal y como parece que se tiene en cuenta cuando se menciona el papel del profesor en todo proyecto de reforma), no supone, a nuestro modo de ver, ninguna revisión importante de la figura del profesor, ni del papel que se le adjudica en los procesos de innovación curricular, sino que viene a ser únicamente el reconocimiento de que se trata de un eslabón importante a la hora de ejecutar un plan, resultando por ello poco sensato olvidarse de él. Se trataría bajo esta perspectiva, que no compartimos, de realizar actividades de formación tendentes a conseguir que los profesores realicen su práctica según prescribe o aconseja (ésta es sólo una cuestión relativa al grado de «dureza») la propuesta que se trata de implantar.

Desde un punto de vista interesado en superar el estado de alienación al que nos hemos referido, el profesor, es decir, su práctica y el pensamiento con el que la dirige, no son un medio sino un fin. Lo que se pretende es que el profesor se apropie de los aspectos teóricos y prácticos que configuran la actividad en la que se ocupa y, en consecuencia, lo que procede es ir buscando los instrumentos adecuados para esto. He aquí la razón por la que proponemos un entendimiento de los proyectos curriculares como herramientas de trabajo que sirvan al mismo tiempo para enseñar y para procurar aumentar el conocimiento de esa realidad sobre la que se actúa, es decir, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los factores de todo tipo que los condicionan o determinan.

Funciones y estructura de un proyecto curricular

Visto desde esta perspectiva, un proyecto curricular debe dotarse de una estructura que permita:

- Una relación constante entre teoría y práctica, es decir, entre lo que llamamos funciones del currículum y la actividad de enseñar.
- Ofrecer la posibilidad de ser expresado según sucesivos y diversos grados de desarrollo, de manera que un mismo proyecto vaya reflejando progresivamente el trabajo teórico y práctico que los profesores están realizando con él, teniendo en cuenta que si éstos tienen ya un proyecto curricular generalmente implícito y que pretendemos desarrollar de manera interrelacionada su teoría y su práctica, parece claro que el punto de partida ha-

brá de ser ese trabajo que ya están realizando, de modo que el primer nivel de desarrollo del currículum será la explicitación y sistematización del que ya tienen de manera implícita.

— Producir conocimiento en los alumnos, pero también en los propios profesores, dado que ha de ser un instrumento que les permita investigar y formarse a través del trabajo.

— Permitir la utilización de diferentes paradigmas psicológicos, pedagógicos, sociológicos, etc., y la modificación de las decisiones que en torno a ellos podamos ir tomando en el transcurso del desarrollo del proyecto o de nuestra formación.

A tenor de estas funciones, una estructura posible de los proyectos curriculares podría ser la que pasamos a explicar (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Estructura de un proyecto curricular para cualquier área o nivel educativo

Método

- Toma de decisiones según fuentes curriculares en torno a una serie de elementos a considerar en un proceso de enseñanza y aprendizaje (objetivos, contenidos, modos de relación, etc.).

Diseño de instrucción

- Estructura de una unidad de enseñanza y aprendizaje.
- Forma de preparación por parte del profesor.
- Unidad ejemplificada: programación del profesor, trabajo realizado por uno o varios alumnos.

Diseño de investigación

- Principios de procedimiento:
 - Pruebas psicopedagógicas.
- Informe. Observación de actividades:
 - Diario.

Método

Entendemos por método el resultado de tomar decisiones en una serie de elementos que pueden ser tenidos en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales decisiones se tomarán apoyándose en las que llamamos fuentes del currículum: psicología, pedagogía, la materia que tenemos que enseñar, sociología, etc., además de nuestra propia experiencia docente cargada de intuiciones e interpretaciones diversas. Los elementos que estructuran el método no se entienden establecidos definitivamente por disciplina alguna (la didáctica general, por ejemplo), sino que habrán de reflejar aquellos aspectos de la realidad que cada profesor estima como relevantes a la hora de tomar decisiones, diríamos que serían aquellos que constituyen «su modelo didáctico», entendiendo éste en el sentido de representación esquemática del objeto.

Aunque sin duda la didáctica general nos ofrece un importante caudal de consideracio-

nes en torno a los modelos, que viene bien tomar en consideración puesto que constituyen un buen apoyo para explicitar nuestras propias concepciones, insistimos en que su configuración (número de elementos a considerar, dimensiones de los mismos, relaciones entre ellos, etc.) es algo que debe realizar cada profesor, plasmando en su modelo los elementos de la realidad tal como la percibe en un momento dado de su desarrollo profesional. Algunos de los que destaca la didáctica general son: los objetivos (explicitación, fuentes de decisión, individualización, niveles, secuenciación, etc.); los contenidos (selección, organización, optatividad, etc.); actividades (tipo, secuencia, etc.); evaluación (calificación del alumno, contextualización de la misma, etc.); organización (agrupamientos, temporalizaciones, etc.); etc.

Un método se irá desarrollando junto con todo el proyecto curricular. Lo más probable es que en sus comienzos se estructure en torno a un modelo con pocos elementos de es-



casas dimensiones, pero, en todo caso, éste será el método de un profesor o de un grupo, en un momento determinado de su desarrollo profesional.

Diseño de instrucción

La segunda parte que proponemos contemplar en un proyecto curricular es la que llamamos «diseño de instrucción», que viene a constituir un nivel más cercano a la práctica y en el que se concretan las decisiones tomadas en el método. En esta parte proponemos incluir un apartado relativo a la estructura de una unidad de enseñanza y aprendizaje, en el que los profesores indiquen las partes en las que dividen cada unidad, así como la relación existente entre ellas. Proponemos asimismo describir cuál es el proceso que se sigue para esa elaboración, es decir, los pasos que se suceden a la hora de elaborar un tema. Y, por fin, nos parece interesante que figure en esta parte un ejemplo concreto de una unidad ya realizada, donde se ilustre lo descrito anteriormente.

Nótese que no se establecería, de la forma que estamos proponiendo, una manera

única de «hacer programaciones», sino que es posible que cada proyecto curricular, en su apartado de diseño de instrucción, especifique una forma peculiar de estructurar y elaborar una unidad.

Diseño de investigación

Con lo que llamamos «diseño de investigación» se intenta establecer una relación entre la fase preactiva en su conjunto (método y diseño de instrucción) y la realidad de cómo se producen en el aula los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el planteamiento que venimos haciendo, este apartado del proyecto curricular es esencial; es a través de él cómo el profesor puede obtener de su propio trabajo un plus de conocimientos relativos al mismo. En realidad es el diseño de investigación el que posibilita al profesor recorrer constantemente el camino entre la teoría y la práctica.

Al abordar el problema de cómo captar la realidad compleja que necesitamos contrastar con las previsiones hechas durante la fase preactiva, conviene recordar que en ese «todo» distinguimos aquellas parcelas que se pueden abordar objetivamente recurriendo a alguna disciplina académica, mientras que otras han de quedar a merced de nuestras interpretaciones. Esto no puede dejar de tener consecuencias metodológicas, que no son otras que la necesidad de admitir el pluralismo en los métodos y en las técnicas de investigación concretas.

Por esta razón planteamos utilizar métodos y técnicas desarrollados por algunas disciplinas para captar, incluso cuantitativamente, una parte de la realidad que puede ser objetivada; por ejemplo, podemos utilizar pruebas psicopedagógicas. Pero también será igualmente necesario utilizar métodos y técnicas para captar la parte de la realidad que sólo es posible abordar con una metodología cualitativa. En lo que se refiere a esta segunda parte, proponemos distinguir aún entre los hechos y los fenómenos que tratamos de provocar planificadamente y aquellos eventos que, no estando en nuestro proyecto, sin embargo ocurren y no dejan de ser partes de esa realidad global que constituye el objeto de la actividad práctica de enseñar. Respecto a lo primero habrá que utilizar técnicas de investigación cualitativa orientadas a observar las actividades previstas en el proyecto. Respecto a lo segundo, lejos de huir de ello como del «ruido», consideramos necesario recogerlo, en la medida de lo posible, registrándolo en un diario. Hay que tener en cuenta que si bien nosotros identificamos idealmente el objeto de la acción práctica y el objeto de conocimiento, no podemos dejar de reconocer que, en la realidad, el segundo resulta ser enormemente más reducido que el primero; ahora bien, puesto que hemos quedado en que nuestro interés está en procurar a un tiempo la racionalidad de la práctica y la teoría necesaria para ello, diríamos, si se nos permite expresarlo así, que el diario vendría a señalar «el área de desa-

rollo potencial» de las actividades y observaciones que podemos planificar.

La interpretación del conjunto de informaciones obtenidas en un determinado periodo de tiempo deberá quedar recogida en un informe.

Los principios de procedimiento no son más que normas que nosotros mismos nos damos (por lo tanto dirigidas al profesor y no a los alumnos), derivadas de lo planteado en el método y en el diseño de instrucción. No añaden nada nuevo a lo planteado en ellos; lo que hacen es concretarlo condensándolo en unos puntos de observación de modo que se pueda establecer una relación concreta entre lo que se piensa en la fase de planificación y lo que ocurre luego durante la acción práctica. Los principios de procedimiento sirven de puente de paso entre uno y otro, permitiendo que en torno a ellos se vaya renovando y desarrollando todo el proyecto curricular.

Como hemos dicho anteriormente, la estructura que proponemos para los proyectos curriculares debe permitir diversos niveles de desarrollo. Está concebida como una forma de explicitar los proyectos curriculares implícitos y de garantizar que se vaya estableciendo una relación, aunque sea débil en un

primer momento, entre las fuentes del currículum y la práctica. Claro que no todos los profesores podrán explicitar en un primer momento su proyecto curricular implícito, describiendo su método de trabajo, su manera de estructurar y elaborar los temas y la forma de contrastar esto con la realidad del aula; sin embargo, sí parece más probable que puedan explicitar unos cuantos principios de actuación o de procedimiento y que se propongan relacionar esos principios con lo que ocurre cada día en su trabajo, recogiendo esta información organizadamente para cuestionar los principios que elaboraron anteriormente. Este inicio de explicitación sería el principio de lo que pudiera ser más adelante un proyecto curricular mucho más desarrollado, puesto que contendría lo que es la esencia de un proyecto curricular tal y como lo concebimos: un instrumento que permita establecer la espiral de acción-observación-reflexión-estudio-acción, etc.

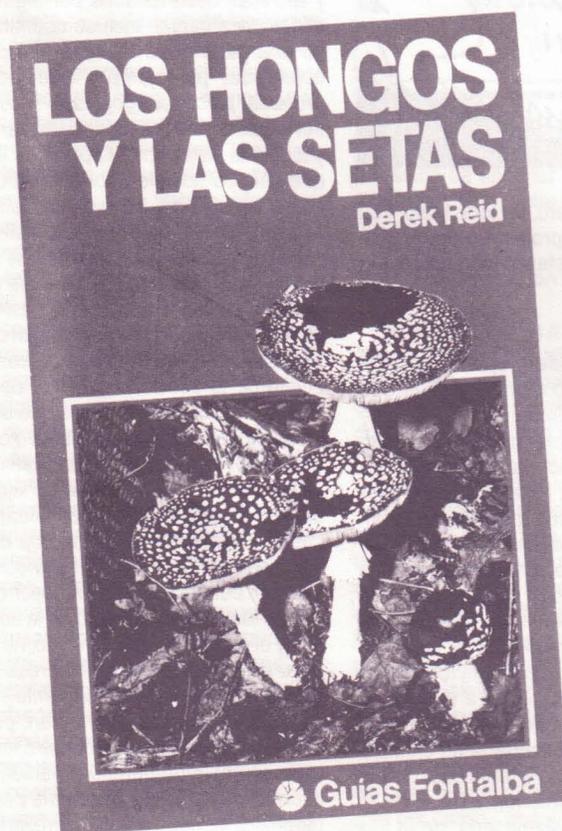
Sin que podamos desarrollar aquí las implicaciones que todo esto tiene para la formación continua de los profesores, es imprescindible señalar que ésta no puede dissociarse del desarrollo curricular. El profesor se forma al mismo tiempo que mejora la calidad de su enseñanza,⁽¹⁾ conociendo cada vez

mejor todo lo relativo a los fundamentos, concepción y ejecución de su tarea. Para que esto ocurra debe ir desarrollando el instrumento de trabajo y formación que es su proyecto curricular.⁽²⁾ ■

Notas

(1) Mejorar la calidad de la enseñanza no se entiende aquí en el sentido eficientista de mejorar los resultados elevando la competencia profesional de los profesores, lo que implicaría una reducción de los problemas de la enseñanza a problemas técnicos, sino que la mejora de la calidad de la enseñanza de un profesor que va adquiriendo un mayor grado de competencia profesional, incluye también la elevación del conocimiento relativo a las limitaciones del sistema educativo y de la actuación didáctica dentro del mismo, lo que habrá que traducirse en una «mejora de la calidad de la crítica» que puede realizar del mismo.

(2) Un desarrollo más amplio de las ideas aquí esbozadas puede verse en ARRIETA, J., CASCANTE, C. y ROZADA, J.M. (1989): *Desarrollo curricular y formación del profesorado: un planteamiento vinculado a la teoría y la práctica*, Ed. CYAN, Gijón, 1989.



LOS HONGOS Y LAS SETAS

Una brillante y detallada exposición del mundo de las setas y los hongos. En ilustraciones a todo color y con un lenguaje sencillo y asequible, a la vez que riguroso, el presente libro nos ofrece una exposición amplia y completa de cada especie, lo que facilita grandemente su identificación. Completan la descripción unos acertados consejos para los que quieran evitar el peligro de las setas venenosas y beneficiarse de las cualidades gastronómicas de las especies comestibles.

Formato: 13,5 x 20 cm
Páginas: 128 en cartóné
Fotografías e ilustraciones a todo color
P.V.P. 725 pts.

Pídalo a su librero o contrarrebolsa a:

Editorial Fontalba, s.a. Valencia, 359 - 6.º
08009 Barcelona (España)