

ENERO 1990
425 PTAS. N.º 177

cuadernos
**cuadernos
de Pedagogía**



NUEVAS ÁREAS CURRICULARES

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

La Casa de los Niños

Barcelona 92

ÍNDICE 1989



Reflexión sobre el Debate curricular

Un grupo de profesores asturianos vinculados a los MRP analiza las condiciones en que debería producirse el Debate curricular y expone también los temas que, a su juicio, deberían priorizarse.

AUTORES VARIOS *

En el largo camino hacia la Reforma educativa emprendido por el MEC, el presente curso 1989-90 podría denominarse «el año del currículum». Está previsto que una actividad central sea la discusión del Diseño Curricular Base (DCB), presentado el pasado mes de mayo como uno de los pilares de la Reforma.

El Debate sobre ese documento ofrece dos frentes bien diferenciados: por una parte, el político, con las Comunidades Autónomas con transferencias educativas, que puede resultar un condicionante importante del resultado final, pero en el cual no cabe entrar desde perspectivas profesionales. Por otra parte, está la reflexión en el seno de la comunidad educativa, para la cual el Ministerio ha preparado, en el territorio de su competencia, un complejo entramado de equipos provinciales de difusión y coordinación.

A esta discusión más general queremos referirnos en este artículo para expresar, como colectivo de profesorado ligado en Asturias a los MRP, la innovación educativa y la formación del profesorado, algunos temores, dudas y sugerencias sobre el modo de plantear y realizar el Debate y sobre algunos temas que nos parecen básicos. Plantearémos nuestra opinión sobre dos aspectos diferentes, pero complementarios: las condiciones exigibles para que se dé realmente una confrontación de ideas y no un mero trámite de información pública, y la importancia de algunos temas o aspectos a discutir sobre los que, inevitablemente, avanzaremos algunas opiniones.

Conviene señalar que lo que sigue no es un conjunto de juicios apriorísticos. Hay una experiencia concreta procedente de la discusión de la propuesta general de Reforma, y se van conociendo algunos datos sobre cómo piensa organizar la Administración este Debate. Estos antecedentes, junto con el propio documento ministerial, permiten opinar sobre lo que cabe esperar y lo que es exigible en

un asunto como este. Conviene, sin embargo, señalar que el Debate curricular es algo más amplio que la discusión de una propuesta concreta y que, en todo caso, el DCB es un marco de referencia en el que no se agotan las posibilidades del trabajo en educación. Ocuparse de ese documento vale en la medida en que es la primera ocasión para mantener en todo el estado una discusión abierta sobre el currículum y lo que significan las diversas interpretaciones que de él pueden hacerse.

Las condiciones del Debate

Si recurrimos a una paráfrasis de los interrogantes que utiliza el propio documento ministerial podríamos plantearnos algunas preguntas sobre el quién, el cómo y el qué debatir. Al ocuparnos de las condiciones del Debate trataremos de los dos primeros aspectos.

El preguntarse sobre los sujetos del Debate no es un tema baladí ni parece tener una respuesta obvia. La anterior discusión de la Propuesta para la Reforma del Sistema Educativo, que pretendía ser «universal», se redujo en la práctica a la participación de una muy pequeña parte de la comunidad educativa, por no hablar de otras instancias u organizaciones sociales. La gran mayoría de los agentes educativos y, en mayor medida, el conjunto de la sociedad española, siguen ignorando las líneas básicas de la Propuesta de Reforma que, en breve y salvo avatares políticos, será proyecto de ley.

La discusión sobre el DCB tiene, sin duda, una dimensión más restringida por su contenido, más profesional y tal vez más técnica. Precisamente por esto debe implicar, al menos, a todos los profesionales que deseen participar en él, y naturalmente, a las organizaciones u organismos que los representan: sindicatos, movimientos de renovación, instancias de formación del profesorado y sectores universitarios interesados. No se ven razones, tampoco, para descartar la opinión de otros grupos que, como las organizacio-

nes de padres o los sindicatos u organizaciones juveniles o de alumnos, pueden y deben opinar, si lo desean, sobre el modelo que va a tener la enseñanza en el Estado español.

Respecto al cómo debatir, no procede entrar aquí en una discusión minuciosa sobre el modo de organizar el Debate, pero sí cabe señalar algunos errores evitables y alguna condición ineludible. En cuanto a los errores convendría revisar la pertinencia de un cuestionario único como el que propone el MEC, con preguntas muy concretas que quizá cierren la posibilidad de una discusión más general y «dirijan», en cierto modo, las respuestas. Un cuestionario semejante se utilizó para la discusión de la Propuesta general de Reforma, y dio lugar a un documento tan poco presentable como el informe publicado en el nº 5 de *Papeles para el Debate*, en el que las propuestas oficiales se aprobaron por aclamación y se ornamentaban con opiniones discrepantes de expertos u organizaciones diversas.

Un aspecto fundamental de organización es el de evitar la confusión entre difusión y debate y, paralelamente, la necesidad de incorporar o aunar los aspectos de formación del profesorado a la discusión sobre el currículum. El primer aspecto no merece demasiado tiempo: parece evidente que una discusión en la que intervienen elementos relativos a teoría de la educación, sociología, psicología, etc., se aviene mal con la pretensión de «vender» un producto concreto. El segundo aspecto sí requiere que nos detengamos en él: nos parecen indisolubles los temas de Desarrollo Curricular y los de formación del profesorado, puesto que ambos son facetas distintas de un proceso único de innovación e investigación. El modelo de profesor-investigador que todos los documentos oficiales proclaman como desiderátum exige la unidad de ambos procesos, y sería falaz pretender que el Debate sobre la formación desviaría la atención de los temas curriculares. Sin la reflexión sobre cómo se forma el profesorado, hablar de proyectos curriculares o de evaluación formativa, por ejemplo, es presentar la realidad de modo parcial e interesado. Como propuesta concreta sugeriríamos que en cualquier actividad de formación se prevea un tiempo para debatir el documento que ofrece el MEC, lo cual además parece coherente con la necesidad de dotar a las actividades de formación de un referente teórico sobre el currículum.

Para terminar con las condiciones del Debate conviene hacer referencia a un aspecto de procedimiento que está muy relacionado con el talante abierto y la exigencia de honestidad intelectual que puede reclamarse en una discusión que tiene tanto de teórica, al menos, como de administrativa. Se trata de que la Administración ofrezca un cauce para la publicidad de las críticas o formulaciones alternativas que puedan hacerse al documento de partida. La confección y publicación de un corpus documental que se vaya incorporando al DCB no parece muy compleja y puede cubrir suficientemente esa necesidad.

Los temas a debatir

Al abordar los temas básicos de la discusión, cabría plantearse, como cuestión previa, si es necesario un marco curricular homogéneo al que se refiera el trabajo de todo el profesorado. En rigurosa teoría no parece que el desarrollo curricular precise estrictamente de ese marco común. Tal vez un diseño claro del modelo de profesorado y una política de formación coherente con él y con dotación suficiente bastarán para asegurar el desarrollo de una profesionalidad crítica y autónoma, en la línea del pensamiento más reciente sobre educación. Por otra parte, es discutible que un marco único pueda dar cabida a todas las opciones ideológicas, filosóficas y científicas y sus derivaciones psicopedagógicas o socioeducativas. Con todo, la decisión política de recurrir a ese marco parece inamovible. Nuestra pretensión, igualmente firme, es mantener ese marco lo más abierto y menos prescriptivo posible.

Al tratar de definir los temas a discutir, aparece un riesgo cierto, derivado de la propia estructura de los equipos de difusión que el Ministerio está creando: el peligro de que los aspectos concretos de cada área centren la atención, con una simple introducción o exposición apresurada de los temas generales. Esto supondría dejar en lugar secundario los aspectos fundamentales del marco curricular propuesto: la discusión sobre su grado de apertura, el alcance de lo prescriptivo, los niveles de concreción, las instancias de decisión en cada nivel, o las fuentes de las que se nutre el marco curricular que se propone. Sobre estos temas generales queremos centrar ahora nuestra atención.

El primero, y a nuestro entender el de mayor alcance, se refiere al grado de apertura de la propuesta ministerial. Hablar de la apertura del currículum es, en otros términos, delimitar el alcance de lo que es, o debe ser, prescriptivo y de lo que se presenta como simple orientación. La discusión sobre lo prescriptivo se suele centrar en dos aspectos: por un lado, la necesidad de mantener un mínimo de homogeneidad en los desarrollos curriculares en todos sus niveles, que asegure al alumnado la posibilidad de cambiar de profesorado, de centro o de Comunidad sin graves traumas. Por otro lado, el debate sobre los apoyos que el profesorado precisa para desarrollar una propuesta general. Sea una u otra la preocupación, la discusión se centra en si es necesario fijar los contenidos y objetivos o finalidades de cada área, etapa, ciclo y curso, e incluso los tipos genéricos de actividades y los recursos para la evaluación. Ya comienzan a levantarse voces que, tal vez de buena fe, reclaman mayor prescriptividad para asegurar la homogeneidad y evitar el desconcierto del profesorado. Nosotros nos decantamos, como queda dicho, por mantener el Diseño en su mayor grado de apertura y, por tanto, por reducir al mínimo los elementos prescriptivos. La homogeneidad del Sistema Educativo se puede

preservar mediante el pacto político, la coordinación administrativa y las instancias de evaluación y control (sobre estas volveremos) que se puedan establecer. El temor al desconcierto del profesorado o bien revela una profunda desconfianza en su capacidad, o una contradicción insalvable con el modelo de desarrollo curricular y de formación del profesorado que se proponen. Si se quiere que los profesores y profesoras sean capaces de desarrollar consciente y profesionalmente el currículum, habrá que ofrecerles los medios y la formación que precisan para hacerlo. Dárselo ya «cocinado» y listo para servir sólo contribuiría a reforzar el modelo, casi unánimemente denostado, de profesorado reproductor, acrítico, alienado y desprofesionalizado.

Niveles de concreción

Íntimamente ligado a la discusión sobre la apertura del proyecto está el asunto de los

El desarrollo del currículum se verá favorecido con el acercamiento de proyectos y materiales al profesorado

niveles de concreción y el alcance de cada uno de ellos. El primer nivel, identificable con el DCB, es competencia mixta de la Administración estatal y las Administraciones autónomas con competencias educativas. Es previsible que los acuerdos entre una y otras se muevan en la tensión de conservar cada una para sí el mayor número de competencias. Sin prejuzgar el resultado de esa negociación, de ella no debería seguirse nunca la aparición de un segundo nivel de concreción encubierto.

El segundo nivel de concreción, correspondiente al proyecto curricular de centro, y el tercero, que en el documento aparece formulado como nivel de las programaciones, plantean un cúmulo de problemas interrelacionados que podemos reducir a las siguientes cuestiones: cuál es el proceso por el que se llega a la elaboración de un proyecto de centro; qué grado de autonomía le queda al profesorado y cómo articular los apoyos para que éste sea capaz de desarrollar su parcela curricular con criterios profesionales y de modo consciente. El problema fundamental consiste en delimitar el alcance y grado de prescriptividad del proyecto común y el grado de autonomía que, en consecuencia, le queda al pro-

fesorado individualmente considerado. Para nosotros parece claro que el límite del consenso viene marcado por la coexistencia en un mismo centro de ideologías diversas y de concepciones educativas y psicopedagógicas distintas. En lo que de irrenunciable hay en cada ideología, postura filosófica o concepción científica reside, a nuestro entender, el límite del proyecto colectivo, sin perjuicio de los mínimos acuerdos que sean posibles y deseables en cada caso, y que podrían venir dados por la «intersección» de proyectos, es decir, por la aceptación como proyecto común del mínimo denominador general de los distintos proyectos individuales o colectivos. También aquí hay que mantener la coherencia con un modelo de profesorado activo, consciente y capaz para el desarrollo curricular, que precisa del espacio de autonomía suficiente para explotar esas capacidades. En previsión de que se mantenga el carácter jerarquizado y en cascada de la concreción del currículum, creemos necesario reclamar la posibilidad de instancias u organismos de *convalidación de proyectos curriculares fundamentados y alternativos*, elaborados individual o colectivamente por los profesores. Una instancia de convalidación de este tipo debería aunar, al menos, los criterios de ser democrática, pluralista y profesional y de estar desprovista del componente exclusivamente burocrático que tienen hoy los aparatos administrativos de control del profesorado. Los criterios exigibles a un proyecto para su convalidación no serían otros que los que se requieren para que un proyecto curricular sea tal: que tenga un grado suficiente de fundamentación, que presente una estructuración didáctica y que incorpore el compromiso de su desarrollo. Si no se aceptan estas sugerencias para proporcionar un espacio a los proyectos alternativos, con todos los reconocimientos oficiales, se corre el riesgo de limitar las posibilidades del profesorado más innovador y con mayor interés y capacidad para el desarrollo curricular, pero sobre todo se conculcaría el pluralismo ideológico, filosófico y científico, que no puede quedar fuera de la escuela sino que ha de traspasarla en todos los órdenes.

El último aspecto que queremos considerar aquí es el relativo a la propuesta que figura en el documento de ofrecer al profesorado una pluralidad de programaciones o materiales que puedan utilizarse según las necesidades de cada profesor o profesora en concreto. Si bien es admisible que estos apoyos puedan resultar necesarios, habría que evitar el que su elaboración quede exclusivamente en manos de equipos de expertos de la Administración o de las editoriales de libros de texto y material didáctico. Para que el desarrollo del currículum no sea unidireccional y exista realmente un amplio abanico de proyectos con programas y materiales para que los desarrollen, no se nos ocurre otro método que acercar el proceso de creación de esos materiales al ámbito concreto de actuación del profesorado. Los seminarios

Colabora con nosotros



- Cuadernos de Pedagogía tiene sus páginas abiertas, desde siempre, a todos los maestros y profesores que deseen publicar sus experiencias de renovación.
- Se dará preferencia a los artículos que se dirijan a nuestra sección PRÁCTICA, que acoge experiencias de Preescolar, EGB, BUP, FP, educación de adultos, compensatoria, educación especial, integración, experiencias extraescolares, etc.
- A fin de facilitar este encuentro entre lector y revista, y para no sobrecargar el funcionamiento de ésta, sugerimos que los artículos que se envíen sin ser solicitados, se ajusten a las normas siguientes:

1. Tendrán una extensión máxima de 5 holandesas mecanografiadas a doble espacio (70 matrices por 30 líneas por holandesa).
2. A modo de sugerencia puede utilizarse, para su redacción, este esquema meramente indicativo:
 - contexto, del centro educativo o de la experiencia,
 - sus objetivos;
 - desarrollo concreto de la misma;
 - evaluación, perspectivas, crítica, etc.;
 - mínima bibliografía «para saber más»;
3. Las figuras, dibujos, gráficos y cuadros sinópticos deberán enviarse en tinta china, copia fotografiada en papel o cualquier otro medio que permita su perfecta reproducción.
4. Las ilustraciones irán aparte, numeradas correlativamente con la indicación en el texto del lugar donde deben incluirse, cuando ello sea imprescindible y siempre acompañadas de sus correspondientes pies de ilustración.
5. En el artículo deberá constar el nombre del autor (o autores), su dirección, teléfono y número de DNI.
6. Los trabajos deben enviarse a nuestra redacción: C/ Valencia, 359, 4-1. 08009 Barcelona.
7. La redacción de C. de P. seleccionará las colaboraciones que, a su criterio, encajen mejor en la preparación general de los contenidos de la publicación. En cualquier caso se devolverán, sin compromiso de tiempo, los originales enviados.
8. Se comunicará al autor la aprobación de los que vayan a ser publicados, reservándose la redacción la facultad de hacerlo en el número que considere más conveniente.
9. Los artículos que se publiquen sin haber sido expresamente encargados no serán retribuidos. El autor recibirá un ejemplar del número en el que aparezca su colaboración.

y grupos de trabajo en los centros docentes o en los de perfeccionamiento deben ser, en coherencia con las políticas de formación del profesorado, los lugares preferentes de creación y definición de proyectos y materiales. Un planteamiento de este tipo requiere un compromiso firme por parte de la Administración para difundir los proyectos que reúnan los requisitos apuntados más arriba.

Para concluir con estos apuntes quisiéramos hacer una reflexión sobre la ambigüedad en la exposición sobre las fuentes del currículum en el DCB. Si bien el documento proclama repetidamente su voluntad de hacer explícitas sus opciones curriculares en el campo sociológico o psicopedagógico (y a esta explicitación está ligada la propia concepción del currículum que subyace al documento) y realiza de hecho opciones concretas en estos campos, evita en todo momento citar la procedencia o autoría de las teorías que le sirven de base. Aun admitiendo que este tipo de documento no tiene carácter académico y no es por tanto exigible una bibliografía o el aporte de un aparato crítico, la honestidad del Debate requeriría que se hicieran explícitas esas fuentes psicológicas, sociológicas o epistemológicas para facilitar su comprensión y, sobre todo, para permitir la elaboración de alternativas igualmente fundamentadas y documentadas. Lo contrario sería hacer traslación de una teoría científica, como tal susceptible de revisión o contradicción, a una verdad administrativa indiscutible. Tal proceder no parece intelectualmente legítimo.

Quisiéramos recordar, para concluir, que el proceso de definición y desarrollo del currículum está necesariamente sometido a revisión constante y a una dinámica permanente producto de la interacción entre la teoría y la práctica. En este sentido, un currículum abierto es la mejor garantía de que el Debate sobre estos temas siga vivo cuando concluya la discusión sobre el DCB. ■

* Firman este artículo **Andrés Osoro Hernández**, asesor del CEP de Oviedo; y **Josefina Barandiarán** (coordinadora de Enseñantes de Asturias, CEA); **Consuelo Carrera Suárez** (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, MCEP); **M^a Luisa Cossent Aguinaco** (Seminario Regional de Desarrollo Curricular de Ciencias de la Naturaleza, SRDC); **Emilio Casielles Coalla** (asesor del CEP del Nalón); **Blanca Mónica Farto Amieva** (SRDC Ciencias Naturaleza); **José Fernando Gállego Martínez** (CEA); **Ana Mari García García** (MCEP); **Margarita de las Heras Castaño** (responsable de inglés en la Reforma de las EEMM); **Maite de la Hoz de la Escalera** (CEA); **M^a Luisa Izquierdo Gutiérrez** (CEA); **Carlos Martínez Miranda** (CEA); **Miguel Ángel Murcia** (asesor del CEP de Gijón); **Antonio Reguera García** (Colectivo Pedagógico de Asturias, CPA); **Julio Rodríguez Frutos** (CPA); **M^a Teresa Rodríguez Suárez** (CPA); **José M^a Rozada Martínez** (asesor del CEP de Oviedo); **César Trapiello González** (MCEP); **Eliás García Domínguez** (profesor de Bachillerato) y **Segundo Fidalgo** (profesor de EGB).