

Estructura de un proyecto curricular

La reforma va a situar a los enseñantes ante una posibilidad totalmente novedosa: la realización de proyectos curriculares. Novedosa porque pueden permitirnos abordar la enseñanza desde una perspectiva global y crítica (teórico-práctica) huyendo de los planteamientos tecnicistas o pragmáticos.

Un proyecto curricular es un arma ideológica de trabajo, es un plan adaptado a la realidad que nos debe de servir para orientar y desarrollar nuestra acción, para lo que debemos explicitar nuestra posición ante el qué, cuándo, cómo y por qué se enseña.

Si se desea actuar científicamente sobre la realidad se necesita un marco teórico. Pretender ir en la realidad educativa armados tan sólo con un bagaje de contenidos disciplinares y buena voluntad, puede ser tan frustrante como intraproducente. Y eso es lo que nos hemos visto obligados a hacer la mayor parte del profesorado: realizar lo que de nosotros se espera; a pesar de lo cual y de los esfuerzos realizados, el fracaso aumenta, y socialmente la culpa apunta hacia nosotros.

Por ello, para poder analizar nuestra práctica pedagógica y rectificarla adecuadamente hemos de disponer de una teoría de interpretación para conocer esa práctica. En el proyecto curricular podemos hacerlo. Los puntos clave de reflexión para elaborarlo serían:

1. CONCEPTO DE EDUCACION

Hay que hacer un análisis de la cultura y sociedad en la que estamos inmersos y del papel que el sistema educativo cumple dentro de ella. Así lograremos aclarar:

- ¿Qué es la educación?
- ¿Cómo la entendemos?
- ¿Es la educación un factor de cambio cultural o es un factor de mantenimiento de la estructura social?
- ¿Es transmisión cultural o proceso de socialización en sentido amplio?

La opción que tomemos en estos puntos, **documentada** y apoyada en la **Sociología**, va a determinar nuestra postura en los puntos siguientes.

2. CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Se trata de reflexionar sobre cómo entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ¿Es un proceso exógeno que procede de fuera-dentro? o ¿es endógeno de dentro-fuera?

- ¿Cómo aprende el alumno?, ¿es el constructor de su propio conocimiento?, ¿es un vacío que hay que ir llenando?

La opción que se tome respecto a estos puntos, va a llevar a metodologías diferentes, según el tipo de aprendizaje que queramos conseguir.

- ¿Mecánico y repetitivo?
- ¿Significativo y comprensivo?

Y en base a ello, cómo motivar a los alumnos:

- ¿Vamos a partir de sus intereses?
- ¿Vamos a tener en cuenta sólo los nuestros?
- ¿Qué pueden aprender según su edad?
- ¿Qué experiencias previas tienen?

El análisis **Psicológico** nos va a proporcionar la información necesaria para definirnos sobre los aspectos anteriores.

3. CONCEPTO DE DISCIPLINA

No existe evidentemente una única manera de entender la Geografía, las Matemáticas o la Lengua. Las distintas disciplinas han sufrido cambios y evoluciones a lo largo del tiempo, que se infiltran en la escuela a través de la óptica de cada profesor o se imponen desde arriba como fue, por ejemplo, en el caso de las Matemáticas, la introducción de la Teoría de Conjuntos en la Reforma de 1970.

Por ello, el análisis **epistemológico** debe de hacerle consciente y plantearse como fuente de información a la hora de elaborar el proyecto curricular.

4. CONCEPTO DE METODO

Todos los elementos que deben de tenerse en cuenta a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre ellos, constituyen el **método**. Su necesidad viene determinada por la exigencia de racionalidad propia de cualquier actividad que pretenda apoyarse en un cimiento científico.

La situación más general en las aulas se caracteriza por un alto grado de improvisación o intuición acompañada de una total ausencia de reflexión sobre los procesos que en ella tienen lugar.

El **método** define los componentes relevantes de la acción de enseñar y las opciones que se realizan en torno a esos componentes definiendo tipos de educación distintos.

Los diferentes métodos resaltan el papel de ciertos elementos sobre los restantes, aunque nunca faltan en ninguno de ellos, ni los objetivos ni los contenidos. La propuesta más amplia en elementos es la de Gimeno Sacristán que comprende:

OBJETIVOS: fuentes de decisión, secuenciación, individualización...

CONTENIDOS: selección, organización, operatividad.

RELACIONES DE COMUNICACIÓN: comunicación, su estructura, dirección y control.

MEDIOS TECNICOS: medios a utilizar y su función.

EVALUACION: entendida como evaluación del alumno.

ORGANIZACION: agrupamiento de profesores y alumnos, tiempos, espacios.

La toma de posición sobre los diferentes elementos que constituyen el **método** va a guiar nuestra práctica educativa, y como no existen **modelos** universalmente válidos, cada uno de nosotros debe intentar definir el suyo.

5. CONCEPTO DE INVESTIGACION EDUCATIVA O DESARROLLO CURRICULAR

El ambiente escolar es algo muy complejo en el que se producen situaciones imprevistas que suponen respuestas no anticipadas y que pueden hacernos caer en la cuenta de que determinados planteamientos de partida deben de ser modificados.

Esto implica que el profesor es el que mejor puede replantear las propuestas teóricas a través de su propia práctica, e ir consiguiendo que los planteamientos teóricos sean cada vez más acordes con la propia realidad.

Así, el Proyecto Curricular, debe de ser puesto a prueba y modificado por la práctica, para lo que debe plantearse su propia **evaluación global** como tal proyecto. Evaluación que no debe entenderse como control. El sentido que ha de tener es el de proporcionar **datos e información** que permitan mejorar el propio proyecto.

UN PROYECTO CURRICULAR POR CADA PROFESOR

Según la actual propuesta de reforma cada centro de enseñanza habrá de tener su propio proyecto curricular, que bien pudiera estar formado por los proyectos que los diferentes seminarios elaboren para cada una de las áreas, ciclos o etapas. Así entendido es obvio que ha de tratarse de un documento donde se plasmen los acuerdos que los profesores implicados sean capaces de alcanzar a la hora de concretar cómo se van a llevar a cabo, como mínimo, los aspectos que prescribe como obligatorios el Diseño Curricular Base.

Todo parece indicar que buena parte del profesorado está acogiendo esta propuesta con ese escepticismo que, con fama de sano, resulta ser, sin embargo, un síntoma de males profundos. Si bien es cierto que una minoría de profesores cree que se puede potenciar el trabajo en equipo dentro de los centros, sin embargo, a juzgar por lo que está pasando en el debate abierto por el MEC, la mayoría parecen pensar algo así como que, a la hora de la verdad, todo se va a quedar en un nombre nuevo («Proyecto Curricular») para un documento más a realizar al comienzo de cada curso. Sin duda, a esto se van a reducir los proyectos en muchos casos, pero, que ello sea cierto, no es la causa sino el efecto de que los profesores piensen así. Lo que causa este pensamiento tan generalizado es la presunción de que cualquier discusión sobre el currículum, o, si se quiere, sobre el para qué, el qué y el cómo enseñar, no es más que un entretenimiento trivial, dominado por la gratuidad, propio de quienes gustan de manejar saberes y quehaceres tan poco relevantes como los de la pedagogía, la didáctica, o, en general, los de las denominadas ciencias de la educación. Y es que, ciertamente, así son la mayoría de las discusiones que sobre los distintos aspectos de la enseñanza se dan entre los profesores: gratuitas y triviales. Basta recordar cualquier reunión de cualquier nivel, en la que hayamos participado tratando de dilucidar, por ejemplo, qué objetivos formular a propósito de lo que queremos conseguir con una asignatura a lo largo de un curso escolar, qué temas poner y cuáles quitar, qué actividades es más conveniente proponer a los alumnos o cómo realizar la evaluación: si con examen oral o escrito, una vez por cada tema o mejor cada trimestre, pasando una prueba objetiva u ofreciendo tres temas para elegir uno, etc., etc. En estas situaciones se puede observar directamente la enorme paradoja que supone el que hasta los profesores más prudentes y amantes del rigor, se pronuncien y acaso discutan acaloradamente, sobre si ha de hacerse así o de otra manera. La discusión cobra pronto el carácter irracional que tiene todo intento de hacer valer unas opciones frente a otras sin que en las argumentaciones respectivas se haga referencia a saberes que puedan ser confrontados en cuanto a su procedencia, naturaleza, veracidad, etc.

Cualquiera que tenga un mínimo sentido de la realidad se da cuenta que la exigencia de realizar un Proyecto Curricular de Centro no va a cambiar las cosas; cada cual dirá lo que le parezca, se conseguirán algunos acuerdos necesarios para redactar el documento, se redactará éste, y otra vez cada cual seguirá haciendo lo que quiera, quizás respetando unos acuerdos mínimos relativos a la distribución del tiempo, de las aulas, de los contenidos de cada disciplina, etc. No es extraño, pues, que quienes administran el tiempo como un bien limitado, se muestren reticentes a emplearlo en reuniones de tan escaso atractivo. Tampoco es extraño que algunos prefieran recurrir al criterio de autoridad para ordenar estos aspectos, prefiriendo que decida el jefe del seminario, o que la misma administración concrete más el Diseño Curricular Base. Cuanto menos quede por decidir, menos tiempo habrá que perder en hacerlo.

La cuestión central para superar esta situación está, a mi modo de ver, en conseguir que las reuniones de los profesores

sean provechosas y por lo tanto atractivas. Provechosas no quiere decir eficaces en cuanto a su operatividad para plasmar rápidamente en un papel un Proyecto Curricular de Centro, sino que se refiere a su utilidad para enriquecer los saberes que los profesores ponen en juego a la hora de plantearse la tarea de enseñar. El debate acerca de los problemas de la enseñanza no tiene por qué ser menos atractivo que lo son aquellos que versan sobre cuestiones de ciencia, o sobre disciplinas no científicas, o sobre problemas éticos, morales o ideológicos; y ello, porque todos esos campos están presentes en cualquier problema de enseñanza planteado con profundidad, y no trivial y gratuitamente.

Para conseguir el nivel de rigor que haga provechosos y atractivos los debates acerca de los problemas que la enseñanza plantea es necesario, como en cualquier otro foro, que quienes participan en ellos lo hagan desde una posición definida y fundamentada. Pronunciarse acerca de las intenciones o, si se quiere, de los objetivos que racionalmente cabe proponerse con las enseñanzas de la Historia, de la Geografía o del Arte, es mucho más serio de lo que habitualmente se considera cuando se trata de dilucidar esa cuestión en un par de reuniones por la tarde. Argumentar acerca de los contenidos con mayor valor educativo, y hacerlo considerando los conocimientos aportados por las disciplinas que enseñamos, pero también las características intelectuales y sociales de los alumnos, el mundo en el que vivimos y cuál puede ser nuestra contribución para incidir en él a través de la educación, requiere haber realizado un trabajo orientado a clarificar las complejas cuestiones implicadas. Opinar con cierto rigor acerca del papel que puede jugar la explicación del profesor, o cuáles son las características de una buena exposición, o cuándo conviene que los alumnos trabajen autónomamente, o cuál puede ser la secuencia de actividades de enseñanza que mejor se corresponda con los momentos por los que pasa un proceso de aprendizaje, requiere mostrar algún fundamento tomado de las disciplinas que se ocupan de esas cuestiones. En resumen, que para participar en una reunión donde se discuta acerca de la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, sería deseable no sólo que se tuvieran ideas sino que se pudieran aportar los fundamentos (científicos o no) de las mismas, sólo así podremos discutir no sólo a nivel de mera opinión sino sobre los mismos fundamentos de lo que decimos; y sólo así las reuniones dejarán de ser triviales y gratuitas, para comenzar a ser provechosas y por lo tanto atractivas.

Hacer explícitos, con una cierta sistematización, nuestros planteamientos sobre la enseñanza que realizamos, y argumentar lo que decimos basándonos en algún tipo de fuentes es, ni más ni menos, que formular nuestro propio proyecto curricular. Se puede decir que todos tenemos un proyecto curricular implícito (CASCANTE, ROZADA, 1989), lo mismo que todos hablamos en prosa sin que sea necesario saberlo. Todos pretendemos algo cuando enseñamos (el que menos, comer; el que más, cambiar el mundo), todos utilizamos saberes para enseñar (unos más y otros menos) y todos utilizamos algunas estrategias para dar clase (el que menos, siempre las mismas; el que más, la última experiencia difundida). Ponerlo de manifiesto, es más, ponerlo por escrito, es la mejor manera de darse cuenta de lo escasamente que podemos fundamentar con rigor aquello que estamos haciendo. Una vez dado ese primer paso, el desarrollo de nuestro proyecto curricular, entendido como el progreso en la interrelación de la teoría y la práctica procurando su mutuo desarrollo, se funde plenamente con nuestra propia formación. Desarrollo curricular y formación del profesorado serán, pues, una misma cosa.



A medida que se desarrolla nuestro proyecto curricular, la riqueza del debate con otros profesores irá en aumento, las reuniones serán más provechosas y atractivas, aunque (y este es un hecho de gran importancia) cada vez serán más difíciles los acuerdos a nivel de centro; y ello porque si la discusión se traslada a los fundamentos, ahí el acuerdo es más difícil, dado que emergen con toda su fuerza la pluralidad de paradigmas, corrientes o tendencias que se dan en el ámbito del conocimiento, así como el pluralismo ideológico.

El desarrollo del proyecto curricular de cada profesor pone en evidencia que el intento de hacer proyectos curriculares de centro supone una reducción administrativista de los problemas de la educación, por cuanto que pretende pasar por alto el pluralismo existente en los campos del conocimiento y de la ideología. A nuestro modo de ver, los profesores que alcancen a fundamentar con cierto rigor sus planteamientos educativos, si quieren ser coherentes, sólo podrán compartir verdaderos proyectos curricu-

lares con otros compañeros afines en cuanto a sus concepciones científicas, éticas, morales e ideológicas. Con los compañeros del centro, salvo rara coincidencia, sólo será posible y deseable llegar a acuerdos sobre algunos aspectos relativos a cuestiones organizativas, que, si bien son necesarios para un funcionamiento del centro sobre las bases del sentido común, cuando se profundiza en las relaciones teoría-práctica, tales acuerdos se presentan como triviales y gratuitos.

Tras lo dicho creo que se puede concluir afirmando que, para salir de la situación en la que estamos, el proyecto curricular de cada profesor es más importante que el Proyecto Curricular de Centro, por lo que hablar del segundo (léase el DCB) y olvidar el primero, es un error si verdaderamente se quieren cambiar las cosas.

José María Rozada
(CEP de Oviedo)

ACTIVIDADES

CURSO: Actividades en la naturaleza

Se realizará en el Colegio Público de Pola de Somiedo según el proyecto presentado por los profesores del mismo. Está orientado a facilitar a los profesores del centro la explotación didáctica de los recursos de su entorno.

Impartido por María Luisa Sanz de Siria Alvarez
Comienzo a finales de marzo. Duración 20 horas.

Financian conjuntamente las áreas de Ciencias Experimentales y de Geografía, Historia y Ciencias Sociales del CEP de Oviedo.