

SEMINARIO SOBRE EL CURRÍCULO ESCOLAR

CONCLUSIONES

I. UNA VISIÓN GENERAL DEL CURRÍCULO

1. Los modelos curriculares

El papel asignado al currículo es el de organizar las actividades educativas escolares y aportar informaciones sobre cuatro aspectos: el *qué enseñar*, que supone concretar cuáles son los objetivos y los contenidos; el *cuándo enseñar*, es decir, cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los criterios de evaluación; el *cómo enseñar*, con informaciones para estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje y, por último, el *qué, cómo y cuándo evaluar* con el propósito de comprobar si los resultados de la acción docente son coherentes con las intenciones educativas.

En los sistemas educativos de los países de nuestro entorno y también en el nuestro, se pueden reconocer, simplificando, dos modelos curriculares: el modelo académico disciplinar y el modelo globalizador, integrador y comprensivo.

El primero se caracteriza por la enseñanza y aprendizaje de asignaturas preparatorias para adquirir los conocimientos de las diversas disciplinas. El acento del currículo escolar se pone en los conocimientos de las disciplinas académicas, más que en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, y se presenta el conocimiento de una manera fragmentada, que tiende hacia la abstracción y hacia la acumulación de los conocimientos.

El segundo modelo se caracteriza por poner el acento en el sujeto de la educación, para desarrollar en él todas sus capacidades y potencialidades, poniendo a disposición de esta finalidad la selección, organización y presentación de los contenidos curriculares. Se organiza el currículo de una manera más práctica y funcional, por áreas de conocimientos para favorecer la adquisición de las competencias básicas. Este modelo enlaza con los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, que puso en práctica la Segunda República.

Nuestro sistema educativo ha tenido en el pasado un currículo más integrador en la educación primaria y más fragmentado por disciplinas académicas en la educación secundaria, aunque las diferentes leyes educativas de nuestra historia democrática han ido poniendo algunos acentos más en un modelo que en otro, de manera alternativa, según la fuerzas políticas dominantes.

2. El currículo en las leyes educativas recientes

En el modelo curricular de la LOGSE, para la definición de cada uno de los elementos que configuran el currículo, se optó por tener en cuenta de forma equilibrada la información obtenida de las fuentes curriculares clásicas: la *psicológica*, que considera los intereses y la forma de aprender de los alumnos para decidir las formas de enseñar; la *epistemológica*, que se fija en el análisis, la estructura interna, la concepción y génesis de los contenidos de las disciplinas; la *social*, que resalta la importancia de

considerar los problemas y necesidades sociales, y la *pedagógica*, que aconseja integrar las experiencias pedagógicas más valiosas del profesorado para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En este modelo curricular se consideraron dentro de los conocimientos tanto los conceptos, como los procedimientos y las actitudes. Además se tenían en cuenta, de manera transversal, los valores en los que había que educar a los niños y jóvenes.

Se optó inicialmente por un modelo abierto de currículo, con tres niveles de concreción, el que realiza la administración del Estado, fijando los contenidos de las enseñanzas básicas o mínimas, el que realizan las administraciones autónomas, ampliando y adaptando el currículo a su cultura y a sus necesidades específicas y el que realizan los profesores en los centros docentes, mediante el proyecto educativo y el proyecto curricular, junto con las programaciones didácticas, para adecuarlo a las características de su alumnado y de su comunidad educativa y social.

Este enfoque curricular se fue desvirtuando en el desarrollo normativo que las administraciones han ido realizando de esa misma ley y con las posteriores leyes educativas, configurando un currículo más cerrado, en el que la autonomía de los profesores y de los centros es prácticamente inexistente y en el que el peso y el volumen de los contenidos académicos se ha impuesto sobre las otras fuentes en la definición del currículo.

El modelo curricular de la LOCE no presentó una fundamentación explícita de las bases sobre las que se asienta, supuso un retroceso hacia el modelo tradicional disciplinar, en el que se independizan las disciplinas de algunas áreas, se incrementan los contenidos conceptuales, se adopta una evaluación cuantitativa y se favorece una metodología transmisiva.

En el modelo curricular de la LOE se adoptan decisiones de compromiso entre los dos modelos anteriores, con el cierre del currículo y la desaparición de los ciclos de la educación secundaria obligatoria. El currículo vuelve a fundamentarse explícitamente, los objetivos incluyen de nuevo capacidades, desaparece la clasificación de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes y se añade un nuevo elemento curricular, que son las competencias básicas, aunque sin graduar entre primaria y secundaria y sin establecer claramente sus conexiones con el currículo de las diferentes áreas o materias.

3. El currículo en los países europeos

En los países de nuestro entorno se da una variedad de situaciones respecto a la autonomía curricular de los centros educativos para definir el currículo. Hay países, como Bélgica, Países Bajos y Reino Unido, que hasta fechas relativamente recientes no han tenido un currículo oficial y eran los centros educativos los encargados de establecerlo para sus alumnos. En unos países se da una descentralización curricular en las administraciones regionales como es el caso de Alemania, y en otros a nivel de las administraciones locales, como en los países nórdicos. Hay países en los que los centros tienen una gran capacidad de decisión, como en los Países Bajos, Hungría o Escocia. Por último, en Inglaterra y Gales, las decisiones se reparten entre el gobierno y los centros.

Se puede decir que desde los años 80 hasta la década pasada se ha producido un proceso de descentralización del currículo en la mayor parte de los países con currículo nacional y, por el contrario, se ha producido el proceso inverso en países en los que estaba muy descentralizado. También puede decirse que no existe un consenso claro sobre los beneficios que supone la descentralización del currículo, porque mientras que para algunos se considera positivo este proceso por la posibilidad de adaptación del mismo a las capacidades e intereses de los alumnos, para otros es valorado como negativo, si eso supone aumentar las desigualdades entre los alumnos. Las últimas reflexiones sobre el proceso de descentralización de los currículos sugieren combinar diferentes niveles de decisión que lleguen hasta los centros educativos, junto con el establecimiento de mecanismos de cooperación y compromiso entre las administraciones y los centros y procesos de evaluación y rendición de cuentas de los resultados obtenidos.

Respecto al enfoque por competencias en los currículos escolares hay que decir que se ha generalizado en una amplia mayoría de los países europeos, favorecida por la consideración de objetivo estratégico declarado por la Unión Europea desde el año 2000, y es una tendencia mundial en las reformas educativas de las etapas obligatorias propiciada por la OCDE. Con ello se pretende mejorar los resultados escolares y reformular los métodos de enseñanza de manera que sea posible transferir lo aprendido a la vida real.

Se observa que no todos los países europeos han introducido la enseñanza por competencias de la misma manera. Sintetizando, se pueden distinguir dos modelos: en unos países las competencias clave se han definido fundamentalmente en torno a ámbitos de conocimiento, aunque puedan existir también algunas de carácter interdisciplinar o transversal. En otros países las competencias clave se han definido en torno a capacidades personales de los educandos.

En el primer modelo las competencias clave de carácter transversal se yuxtaponen a las propias de las áreas o materias de las enseñanzas tradicionales, lo que se traduce en un enfoque relativamente convencional en el diseño del currículo. En el segundo modelo por el contrario, supone abandonar o, al menos, relegar el tradicional diseño curricular por materias y sustituirlo por la enseñanza por competencias.

Las reformas emprendidas en los currículos de muchos países no resuelven el problema de cómo llevar a la práctica este enfoque, sino que trasladan el problema a los profesores, puesto que supone un cambio radical respecto a su mentalidad disciplinar. Para llevar adelante una propuesta como esta es necesario revisar bastantes aspectos del currículo escolar tradicional, y sobre todo, las especialidades del profesorado y su formación inicial.

4. Cómo se construye el currículo

Si nos preguntamos sobre cómo se ha llegado a la situación en la que nos encontramos, tendríamos que detenernos en cómo se construye el currículo, quienes son sus principales protagonistas y cuál es el papel que juegan en su concreción. No hay duda de que el currículo es una construcción social, en la que intervienen distintos sectores con diferentes enfoques e intereses. En primer lugar, es en las cámaras de representación popular, en el Congreso y en el Senado, con los asesoramientos

necesarios y mediante las leyes de educación, donde se establecen los principios y fines de la educación, los objetivos que deben cumplirse en las diversas etapas educativas, los principios pedagógicos generales, la organización en ciclos y las áreas y materias sobre las que deben centrarse el trabajo docente y el sistema de evaluación y promoción. Posteriormente les corresponde a las administraciones educativas, en el uso de sus competencias, concretar el currículo para cada área o materia de cada una de las etapas educativas.

Este proceso de construcción del currículo supone realizar la coordinación, a su vez, de tres instancias necesarias: la académica, que fija los contenidos fundamentales y básicos para cada una de las áreas o materias; la psicología y la pedagogía, que hacen hincapié en la manera en la que se construye el conocimiento en función de la edad y de la capacidad de los alumnos; y la sociedad, que plantea las necesidades a las que hay que dar respuesta. Los profesionales de la educación, adaptan el currículo a su alumnado y al contexto social y aportan su experiencia en el tratamiento que ha de darse a los diferentes contenidos de la enseñanza.

En este proceso se interrelacionan, y a veces chocan, diferentes enfoques e intereses, con diversas concepciones de la educación y por tanto del currículo. Unos, más centrados en los contenidos académicos y los valores tradicionales, que presentan un currículo más abstracto y alejado de la realidad y producen una selección mayor del alumnado; otros, más enfocados al desarrollo integral del alumno como sujeto de la educación, pretendiendo un currículo más cercano a la realidad y a los intereses de los niños y jóvenes, buscando una mayor igualdad de oportunidades para todos. Unos, más vinculados a la necesidad de hacer los aprendizajes más funcionales y atractivos para los alumnos; otros más preocupados por desarrollar los conocimientos de las distintas materias y por mantener el estatus-quo del reparto de las mismas en el currículo, y no faltan los que se dejan llevar por las modas académicas, de dentro o de fuera de nuestras fronteras.

A las fuentes tradicionales del currículo, se unen más recientemente otras vinculadas con los procesos de internacionalización de los sistemas educativos, especialmente por lo que supone para nuestro país la convergencia con Europa, para favorecer la libre circulación de personas y profesionales, que se concreta en directrices europeas en materia de educación, para conseguir la aproximación de los sistemas educativos y la homologación de las titulaciones, y en la realización de recomendaciones, evaluaciones e informes, junto con las que también realizan otros organismos internacionales, como la UNESCO o la OCDE.

Actualmente en toda Europa se está produciendo un debate sobre el modelo productivo, que ha puesto en cuestión la crisis económica mundial, y la necesidad de cambiar de modelo, hacia otro basado en una economía sostenible y mejorar la productividad. Eso significa apostar por una economía centrada en la innovación y el conocimiento, directamente vinculada a un sistema educativo basado en los mismos principios. Desde esa perspectiva habría que revisar posiblemente la estructura de nuestro sistema, para permitir mayor accesibilidad al mismo y especialmente nuestro currículo escolar, para adaptarlo a nuestras necesidades productivas.

II UN MODELO CURRICULAR PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN

Los cambios del currículo escolar que realizan los centros generalmente no se deben tanto a modificaciones normativas como al desarrollo de proyectos de innovación o a programas educativos a los que ellos mismos se adhieren. Para transformar el currículo en la práctica es necesario favorecer la confluencia de varios factores entre los que destacan la formación inicial y permanente del profesorado, la disposición de materiales didácticos innovadores y sobre todo la implicación del profesorado y su trabajo como equipo docente comprometido con la comunidad educativa y social.

A las administraciones educativas les corresponde conseguir en la concreción del currículo un difícil equilibrio, entre la tradición y la innovación, entre el academicismo y la funcionalidad, entre una visión local y nacional del mundo y una visión global e internacional sin perder de vista nunca al alumno, centro de toda la acción educativa. Este equilibrio debe partir siempre de la racionalidad científica y de las investigaciones y evaluaciones realizadas sobre los procesos y los resultados y está mucho más justificado si tenemos en cuenta que el currículo oficial debe ser reinterpretado por todos los profesores en sus aulas, y permitir diferentes enfoques y metodologías, para llegar a alcanzar los mismos fines y objetivos.

Completar el proceso de descentralización curricular iniciado en nuestro país en los años 90, pasaría por permitir a los centros un mayor grado de autonomía curricular, siempre que se garanticen unos mínimos curriculares para todos los centros, y obtener así una mayor capacidad para adaptarse a la diversidad de su alumnado. Este proceso de descentralización curricular pasa porque la administración educativa se comprometa con los apoyos necesarios, tanto en recursos como en asesoramiento y formación, y que los centros se sometan a la evaluación y rendición de cuentas correspondientes, en un proceso de compromiso mutuo.

Alcanzar un cierto grado de estabilidad curricular permitiría que el currículo no estuviese sometido a la ideología de los que detentan el poder en las administraciones educativas, o en otros poderes más ocultos, pero también eficaces. De este modo la evolución del currículo vendría dada fundamentalmente por el desarrollo que de él hicieran los profesionales de la educación, en función de las innovaciones que fueran introduciendo para mejorar los procesos y los resultados educativos, con el apoyo de los investigadores y asesores.

El currículo oficial debería ser lo bastante abierto y flexible para que permita al profesorado una posición activa y crítica frente a él, comprometida con sus alumnos y con su comunidad educativa y social, que desde la aproximación al contexto más cercano, se proyecte hacia un mundo globalizado y multicultural.

El currículo real finalmente desarrollado por los centros debería contemplar:

- La educación de la personalidad del alumnado, que incluye, además de la formación intelectual, física y moral, los afectos y las emociones, todo ello de acuerdo con los principios y valores que rigen una sociedad democrática.
- Los contenidos básicos y relevantes de las ciencias, de las humanidades, de las artes y de la tecnología, sus metodologías y los procedimientos para su aplicación, acordes con las capacidades e intereses de los alumnos.

- Los problemas y los retos que se presentan en la sociedad actual, para poder comprenderlos, analizarlos críticamente, valorarlos y pensar la manera de poder afrontarlos.
- Los valores de una ciudadanía democrática abierta a los otros y al mundo, en una sociedad cada vez más globalizada y multicultural.

1. Factores que impiden mejorar el currículo

Entre los factores que se oponen a que el actual currículo se desarrolle de acuerdo con las características personales de cada alumno y alumna, cumpla con las expectativas familiares y sociales, genere un alto grado de satisfacción y éxito escolar en las etapas obligatorias y favorezca que los adolescentes y jóvenes quieran continuar sus estudios hasta alcanzar la titulación necesaria para incorporarse a la vida activa en la profesión deseada, podemos encontrar los siguientes:

Un currículo demasiado académico, rígido y disciplinar, que fragmenta el conocimiento y lo sitúa de manera descontextualizada, en el que se priman los contenidos académicos sobre los procedimientos aplicables o las competencias básicas, con programas excesivamente sobrecargados. La suma acumulativa de conocimientos académicos obstaculiza realizar enfoques globalizadores y planteamientos interdisciplinarios en torno a un proyecto. Las programaciones didácticas las realizan prácticamente las editoriales, en vez de que los profesores realicen las adaptaciones curriculares necesarias.

Una falta de claridad en la definición del currículo, puesto que hay contradicciones dentro del currículo oficial, que es una suma acumulativa de conocimientos académicos por materias a la manera tradicional, con la pretensión, en la enseñanza obligatoria, de que los alumnos alcancen determinadas competencias para ponerlos en práctica, sin que se haya considerado la manera de conseguirlo.

La pérdida del sentido de cada etapa en sí misma, que se ha convertido en una preparación para la siguiente, sin tener en cuenta las características propias de los alumnos y alumnas en su desarrollo. Por otra parte, cada etapa educativa no está coordinada con la anterior o la posterior, especialmente en los centros públicos, en los que los alumnos están obligados a cambiar de centro escolar al pasar de una etapa a otra, teniendo que sufrir una nueva adaptación en cada proceso. Los equipos docentes generalmente se ven obligados a empezar desde cero, con escasa información sobre las características personales, familiares y sociales de sus alumnos.

Unos centros docentes que no tienen reconocida en la práctica la autonomía curricular y organizativa, por la rigidez de las normas administrativas y porque tienen dificultades para ejercerla por falta de tradición, siendo aquella tan necesaria para adaptar el currículo a un proyecto pedagógico que permita adecuar la enseñanza a las características de los alumnos y de su entorno, además de ser una de las razones comúnmente reconocidas como fuente de mejora de la educación.

Una falta de liderazgo pedagógico, tanto en el interior de los centros, como en la administración educativa. No hay un proyecto educativo de renovación escolar a medio y largo plazo compartido por las instancias universitarias encargadas de la formación

inicial del profesorado, las administraciones educativas autonómica y estatal, que son las que deciden el currículo oficial, y los centros y el profesorado, que son los que, en definitiva, cierran el currículo en la práctica.

Un enfrentamiento entre dos concepciones políticas de la educación, una más basada en la selección del alumnado según sus capacidades, que apuesta por un currículo más academicista, con un control mayor del mismo por parte de la administración educativa y otra más basada en la búsqueda de la igualdad, que pone el acento en un currículo accesible para todos y más compensador de las diferencias. Ambas concepciones no encuentran el consenso necesario para mejorar la educación, para combinar la calidad con la equidad y así adaptarse a todos los alumnos y a nuestras necesidades económicas y sociales.

Una inspección educativa que ejerce su función asesora y evaluadora, sometida a las demandas burocráticas de la administración educativa, con un escaso margen de actuación para admitir diferentes opciones curriculares y organizativas justificadas por un proyecto pedagógico adecuado a su contexto.

Una cultura individualista del profesorado, a la que contribuye la formación inicial y el sistema de provisión de los puestos docentes en los centros públicos, así como las competencias reconocidas que tiene el profesorado para decidir sobre sus funciones, con una concepción equivocada de lo que supone la “libertad de cátedra” en detrimento de las competencias de los órganos colegiados. En los centros concertados también existe una concepción individualista, con un déficit en el funcionamiento de los órganos colegiados, y el profesorado está sometido al ideario del centro.

2. Propuestas para mejorar el currículo

Si consideramos cuales serían las propuestas que facilitarían que el currículo escolar cumpliera de manera más adecuada con los principios y los fines que las leyes establecen para la educación y estuviera más centrado en los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos, podríamos pensar en las siguientes:

Un currículo más abierto y flexible que permita de verdad una mayor autonomía organizativa y curricular para los centros educativos, a la vez que se les pide que rindan cuentas de sus logros. Las administraciones educativas no deben definir tanto el currículo escolar, ni homogeneizar la organización de los centros hasta el punto que actualmente lo hacen, porque eso impide en la práctica la autonomía pedagógica y organizativa que nuestras propias leyes reconocen. El proceso de asunción de mayor grado de autonomía por parte de los profesores y de los centros educativos deberá ser favorecido e incentivado por parte de la administración educativa correspondiente, para ir disolviendo las resistencias que por parte de unos y de otros se oponen al mismo.

Una estructura organizativa que responda a un proyecto educativo. Permitir a los centros que se doten de las estructuras organizativas adecuadas para desarrollar su propio proyecto educativo, flexibilizando las normas dictadas por las administraciones educativas. De esta manera se podrían diseñar las programaciones poniendo el acento en aspectos relacionados con las características propias del alumnado de un determinado curso, se podrían realizar propuestas didácticas más globalizadoras y se trabajaría con

las metodologías propias de un conjunto de materias, poniendo en práctica sus contenidos y sus procedimientos para desarrollar proyectos comunes.

Una mayor autonomía profesional para el profesorado y para la inspección. El profesorado y la inspección educativa deben progresar en la dirección de reivindicar el desarrollo de su trabajo dentro de una mayor autonomía profesional que permita la innovación educativa y la experimentación de nuevos proyectos, al mismo tiempo que estén dispuestos a comprometerse a rendir cuentas de su trabajo, sometiéndose a una evaluación con garantías, de las que se deriven las consecuencias oportunas para la mejora de los centros y la incentivación del profesorado. La inspección educativa debería a su vez reivindicar una mayor capacidad para ejercer sus funciones de asesoramiento y evaluación de los centros y profesores que permitan una mayor flexibilización organizativa y curricular.

Un profesorado considerado como un equipo docente. Es preciso buscar fórmulas que favorezcan la constitución de equipos docentes en los centros, que desarrollen un proyecto pedagógico coherente adaptado a la realidad de sus alumnos y de su comunidad, considerando nuevas propuestas de incorporación de los docentes a los centros públicos, compatibles con los principios de igualdad, mérito y capacidad. Además, el profesorado debe poder contar con los recursos y los tiempos necesarios para poder diseñar un proyecto curricular propio, elaborar los materiales necesarios para poder llevarlo a la práctica, evaluarlo y difundirlo.

Unos equipos docentes con capacidad y autoridad. Las administraciones educativas deben reconocer y exigir a los equipos docentes su autoridad, responsabilidad y competencia para armonizar las contradicciones a las que se ven sometidos, intentando dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos, a las demandas de sus familias y de la sociedad, en el marco excesivamente definido por los objetivos y los contenidos de cada materia en cada curso. Es necesario que el profesorado asuma como una exigencia profesional prioritaria su compromiso con la disminución de los altos índices de fracaso escolar, exigiendo de la administración educativa los recursos necesarios para conseguirlo.

La participación del alumnado y de los padres y madres en el proceso educativo ha sufrido un grave retroceso en los últimos años y no se reconoce suficientemente la importancia que tiene el impulso de la misma, como un elemento decisivo para promover el interés y la motivación del alumnado y la implicación de los padres, para así coordinar la acción educativa entre la familia y el centro. Es necesario revitalizar la participación de todos los sectores en los Consejos Escolares y en la vida de los centros y potenciar el asociacionismo del alumnado y de sus familias, dedicando por parte del profesorado los esfuerzos precisos para favorecer estas relaciones y por parte de las administraciones los recursos económicos para desarrollarlas.

Un mayor impulso a la innovación educativa. A las administraciones educativas les corresponde favorecer la colaboración entre los profesores y el asesoramiento de los especialistas, de los asesores de formación, de los técnicos de las administraciones educativas o de las universidades, potenciando el trabajo en redes de cooperación a distintos niveles y ofreciendo materiales curriculares innovadores en distintos soportes, que permitan al profesorado disponer de materiales con diversos enfoques metodológicos, que se adapten a las capacidades e intereses del alumnado. La incorporación de las TIC a las aulas debe ser favorecida por las administraciones para

que se conviertan en instrumentos pedagógicos al servicio de un aprendizaje más personalizado de los alumnos.

Una red de organismos públicos dedicados al desarrollo del currículo. Completar el conjunto de centros ya creados por las administraciones educativas dedicados al desarrollo curricular, la formación del profesorado y el apoyo a la innovación educativa, hasta crear una red de organismos públicos conectados entre sí, a distintos niveles, estatal, autonómico y local, en coordinación entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, encargados de realizar el seguimiento y asesoramiento de las innovaciones educativas que llevan a cabo los centros, realizar experimentaciones e impulsar investigaciones, y finalmente, proponer las modificaciones necesarias del currículo oficial. Estos organismos deberían trabajar en colaboración con los Institutos de Evaluación, con las Universidades y con los Centros de Formación del Profesorado en ejercicio, con el objetivo de coordinar las acciones en el campo de la innovación, de la formación del profesorado, de la investigación educativa y del desarrollo del currículo.

3. Propuestas para las distintas etapas educativas

3.1 Educación Infantil

El carácter educativo que tuvo esta etapa, con una unidad desde los cero a los seis años, tal como fue definida por la LOGSE, ha sufrido un fuerte retroceso, primero con la LOCE, en la que se le dio un carácter asistencial y se dividió la etapa en dos ciclos y luego con la LOE, en la que a pesar de recuperar su carácter educativo, al desregular el primer ciclo a nivel estatal y dejar su regulación a las Comunidades Autónomas, estas se han inclinado, en su mayoría, por acentuar su carácter asistencial, reducir la categoría educativa del personal y aumentar las ratios. Existe, por tanto, una grave dificultad para considerar la unidad de esta etapa, porque se ha generalizado la tendencia a dividirla en los dos ciclos, el segundo de los cuales se suele incluir en los centros de educación infantil y primaria, mientras que el primer ciclo se realiza fuera de ellos, con otras condiciones de los edificios, del personal y del proyecto educativo.

En el primer ciclo de esta etapa educativa se ha producido una pérdida de calidad considerable, con una grave precarización de las condiciones en las que se está desarrollando, en cuanto a la disminución de los requisitos de los edificios, el incremento del número de niños y niñas que atiende cada educador, la disminución del nivel de las titulaciones del personal, que han pasado de ser maestros y técnicos superiores especialistas en Educación Infantil, como establecía la LOGSE, a ser personas con titulaciones de grado medio de formación profesional o incluso sin ninguna titulación. Estas condiciones cambian el modelo educativo que se había querido implantar.

El currículo del segundo ciclo de esta etapa educativa se ha acercado al de la educación primaria, planteando unas exigencias que están por encima de las posibilidades de los niños y niñas, a la vez que descuida los aprendizajes fundamentales que deben realizarse en estas edades, que deben estar más atentos al desarrollo neurológico de los mismos, en todas sus dimensiones, y cuyos educadores miran al niño de manera integral y le acompañan como el adulto que les ayuda a crecer.

Es preciso sensibilizar a la sociedad y a los poderes públicos de los distintos ámbitos de la necesidad de que las instituciones que se dedican a la atención y el cuidado de los niños antes de la edad de escolarización obligatoria, deben tener un carácter educativo, tal como indican las recomendaciones de la Unión Europea y que esta escolarización temprana redunde en la mejora de los aprendizajes escolares de las etapas posteriores y previene el fracaso escolar y el abandono prematuro, tal como han establecido diferentes investigaciones y estudios.

La unidad de esta etapa educativa y la recuperación progresiva de su calidad debería favorecerse por parte de las administraciones educativas en la oferta pública, puesto que la unidad de los dos ciclos está generalmente resuelta en la oferta privada, facilitando que los CEIP incluyan ambos ciclos de la etapa, realizando las adecuaciones necesarias de los espacios y del personal y posibilitando la formación del personal que actualmente atiende el primer ciclo, hasta adquirir la capacitación y las titulaciones necesarias: maestros especialistas en educación infantil y técnicos superiores de educación infantil.

3.2 Educación Primaria

Una etapa educativa que debe redefinir su propia identidad. Esta etapa ha sufrido un proceso de invisibilización progresiva, aislada por la ruptura con la educación infantil y su imitación de la educación secundaria. Su significado y su identidad se lo dan sus objetivos, que deben conseguirse mediante un currículo plenamente comprensivo, con un enfoque globalizador, centrado en el desarrollo personal y social del niño y de la niña.

Una función del maestro tutor que se debe mantener y potenciar, para organizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir la coordinación de la entrada de los maestros especialistas en el aula, con un enfoque de diálogo interdisciplinar que lleve a dar sentido a las diferentes respuestas a las necesidades de cada niño y niña y a mejorar la atención al desarrollo de las capacidades de cada uno.

Unas nuevas metodologías didácticas que permitan introducir aprendizajes más integrados, promover todos los tipos de aprendizaje, la adquisición de valores, actitudes y normas, favorecer diferentes modos de comunicación y de expresión en los diferentes lenguajes, provocar la motivación por aprender y cultivar el deseo de seguir aprendiendo. Estas metodologías deben estar al servicio de procurar lo mínimo para todos y lo máximo para cada uno.

Mantener la evaluación continua integrada para valorar la progresión de cada alumno y su maduración personal y social, y no como una sucesión de notas por cada área de conocimiento. Considerar por los equipos docentes la evaluación de los aprendizajes fundamentalmente como un proceso para detectar los logros y reconducir lo que no ha funcionado.

Poner la organización del centro en función de un proyecto educativo, adaptado a las características personales y sociales del alumnado y en el que se detecten de manera precoz los problemas de aprendizaje y se disponga de los recursos necesarios para poder resolverlos.

Reconsiderar el papel de los deberes escolares que se realizan en el entorno familiar, para evitar que su peso sea crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el consiguiente perjuicio para los alumnos cuyo entorno familiar no es favorable y buscar fórmulas que compensen esas carencias.

3.3 Educación Secundaria Obligatoria

Un currículo más integrado en el que se facilite la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, con un enfoque más integrador de las materias de esta etapa en áreas de conocimiento, orientado a promover aprendizajes útiles, prácticos y funcionales.

Una nueva metodología. El aprendizaje de estas competencias y de otros procedimientos y valores presentes en el currículo, requiere de una metodología que los profesores no han adquirido en su etapa de formación disciplinar, por lo que se hace imprescindible que las administraciones educativas favorezcan experiencias innovadoras en las aulas, sugieran vías de investigación y propicien la formación de los docentes.

Nuevas formas organizativas. Favorecer que se configuren estructuras organizativas que superen los departamentos didácticos por especialidades, al mismo tiempo que se deberían potenciar las juntas de profesores por curso o nivel. Desarrollar las funciones del tutor en sus relaciones con los alumnos y sus familias y como coordinador del profesorado que atiende a un grupo de alumnos. Constituir estructuras didácticas por especialidades consideradas afines, para coordinar de manera adecuada un currículo más integrado por áreas de conocimiento y para realizar proyectos de trabajo conjunto.

Una revisión de las especializaciones del profesorado, vinculada a las titulaciones universitarias, que el proceso de Bolonia ha venido a reducir en el ámbito universitario. Actualmente hay un excesivo número de profesores que atienden a un mismo grupo, y por tanto, un gran número de alumnos a los que debe atender cada profesor. Las medidas que la LOE prevé para paliar esta situación en los dos primeros cursos de la ESO, deberían extenderse al resto de los cursos. Podría contemplarse la posibilidad de que los profesores adquirieran además otras cualificaciones profesionales más específicas, para poder prestar la atención especializada que requieren los alumnos con graves dificultades de aprendizaje, los que tienen una fuerte inadaptación a la disciplina escolar o los que poseen altas capacidades. Esta cualificación podría obtenerse mediante la experiencia en la realización de determinadas funciones con este tipo de alumnos, junto con la formación específica necesaria y la oportuna evaluación administrativa para adquirir el reconocimiento profesional.

La nueva formación inicial del profesorado debería garantizar una sólida formación en un área o materia determinada, con una formación didáctica y psico-pedagógica al mismo nivel de profundidad, junto con la capacitación necesaria para atender a alumnos con diversos ritmos de aprendizajes, o con dificultades personales para adaptarse a la disciplina escolar y poder ejercer las funciones de tutoría con el alumnado y sus familias. Es necesario favorecer actitudes innovadoras y creativas en los futuros profesores, que les permitan evolucionar en su desarrollo profesional, cuidando especialmente los primeros años de incorporación a la profesión y estimulando el trabajo en equipo de los profesores y la colaboración con la comunidad educativa y social.

Incorporar a otros profesionales no docentes en los centros educativos, que ayuden a abordar la complejidad creciente de las situaciones personales y familiares que inciden en la vida escolar, tales como psicólogos escolares y trabajadores sociales y establecer la necesaria colaboración de los centros educativos con los servicios sociales y de salud del barrio o del municipio.

3.4 Formación Profesional

Definir los requerimientos adecuados para la FP en los currículos del resto del sistema educativo, tanto en la educación secundaria obligatoria para los ciclos de grado medio, como en el bachillerato, para los ciclos de grado superior, incluyéndolos explícitamente en los mismos como competencias clave para su incorporación a la vida activa.

Mayor flexibilidad de la FP para adaptarse a las necesidades reales del mercado laboral y a las diversas necesidades personales o laborales, desarrollando fórmulas que permitan completar posteriormente formaciones profesionales o académicas de mayor nivel. Que una parte de la FP cumpla con la función de dar salida momentánea a aquellos alumnos que no progresan en la vida académica, no debe nunca significar una solución definitiva, ni académica, ni profesional. Debe motivarse la reincorporación al sistema educativo y al progreso en la trayectoria profesional de aquellas personas con una cualificación profesional de bajo nivel.

La necesaria adaptación periódica del currículo de los estudios profesionales para preparar la intensa evolución tecnológica que requieren los cambios en los modelos productivos. Como consecuencia, la renovación de los currículos de FP debe ser coherente con la renovación de las cualificaciones profesionales, para permitir la movilidad de los trabajadores en todos los países, con una homologación fácil a través de los sistemas de créditos definidos en los títulos de FP.

Buscar fórmulas que permitan que los centros de FP, que responden a la planificación general de la administración, adapten los currículos oficiales a las necesidades productivas y económicas de su entorno.

3.5 Bachillerato

Desarrollar equilibradamente las tres finalidades del bachillerato. Es una etapa educativa con tres finalidades, que resultan difíciles de compaginar: proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana; proporcionarles conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales; y capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior, bien sea a la universitaria o a la formación profesional.

Si el bachillerato quiere lograr las finalidades que pretende debería dedicar mayor tiempo a favorecer el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación, a preparar a los alumnos para que sepan extraer información de diversas fuentes, etc., es decir, a seguir profundizando en el desarrollo de las competencias básicas.

El bachillerato debe recuperar el sentido que tiene como etapa en sí misma. Para que el bachillerato pudiera cumplir sus objetivos no basta solamente modificar su duración, ni siquiera bastaría con reconsiderar la existencia o las características de la prueba de acceso a la universidad, el problema es más profundo; además de las medidas sugeridas, se trataría de modificar su currículo de forma que pudiera atender más cumplidamente a las necesidades complejas de lo que entendemos por madurez humana e intelectual.

Estamos asistiendo a una serie de propuestas que se centran en aumentar su duración a tres años y ofrecer así más materias y más contenidos. Estas medidas, por sí solas, tal vez mejorarían la percepción que del bachillerato tienen los profesores, pero no resolverían el problema al que nos enfrentamos: un nivel educativo en busca de sus señas de identidad.

III LA POLÍTICA CURRICULAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Puesto que los miembros del Colectivo Lorenzo Luzuriaga vivimos y trabajamos en la Comunidad de Madrid, vamos a tener una consideración especial con el currículo desarrollado por esta Comunidad a partir de la LOE, conscientes de que otras Comunidades han desarrollado el currículo sobre otras bases. Esta Comunidad, en el ejercicio de sus competencias, ha cerrado aún más el currículo, acercándolo en su desarrollo al planteamiento curricular de la LOCE. Ha acentuado su carácter academicista, incrementando los contenidos curriculares en la mayor parte de las materias, tanto en primaria como en secundaria, dificultando con ello la posibilidad de adecuación del ritmo escolar a las características de cada alumno o alumna.

La educación infantil de la Comunidad de Madrid ha visto disminuir su calidad desde el cambio político del gobierno del PSOE al PP, pero de manera alarmante desde que gobierna como presidenta Esperanza Aguirre y especialmente, desde la promulgación de los nuevos decretos de regulación de esta etapa, posteriormente a la aprobación de la LOE. Esta situación ha sido más penosa porque el modelo educativo que se había desarrollado en la etapa socialista tenía una calidad y se había ido extendiendo de manera muy aceptable, llegando incluso a las áreas rurales, estableciendo una red pública de centros, gestionados de manera pública o por cooperativas de educación, en los que se habían unificado las condiciones y requisitos de todo tipo, que hacía a la Comunidad ser pionera en la oferta educativa de esta etapa.

En la educación obligatoria se opta por un incremento desmesurado de los contenidos conceptuales, nada integrados por áreas y por una propuesta didáctica obsoleta, alejada de las posibilidades de aprendizaje de una parte importante del alumnado. En la educación secundaria obligatoria esta situación está impidiendo a una gran parte del alumnado alcanzar los objetivos de la etapa y por tanto el título de graduado en secundaria. Se han establecido itinerarios en 4º curso y ha aumentado de manera desmesurada el número de las optativas, lo que solamente estaría justificado si con ello se consiguiera adecuar la oferta educativa de los centros a las distintas capacidades e intereses de los alumnos, para orientarlos hacia los estudios posteriores, y no fuera más bien una oportunidad para que la selección de las mismas se haga en función de los intereses de los departamentos didácticos de los centros.

Los programas de diversificación curricular se han convertido en más académicos, perdiendo su capacidad de recuperación de los alumnos con un mayor grado de dificultad para seguir el currículo ordinario, precisamente por tener ese carácter. Se han cerrado los temarios, lo que provoca una excesiva unificación de los mismos, evitando la adaptabilidad anterior, que permitían la realización de experiencias innovadoras más interdisciplinarias y prácticas. Se ha modificado también la evaluación del alumnado, haciéndola diferenciada por materias, lo que evita poder compensar las deficiencias que un alumno pueda tener en una materia, con los logros de otra, dentro de una visión general más centrada en el progreso del alumno.

Las medidas de atención a la diversidad y las del programa de compensación educativa son tan variadas y van dirigidas a alumnos con perfiles tan similares, que es preciso considerar si todos los recursos que a ellas se destinan están dando los resultados esperados o deberían ser repensadas desde una perspectiva más global, dejando que sea el centro escolar y el equipo pedagógico los responsables de la selección de las medidas más adecuadas para conseguir la mayor integración y la mejor recuperación de todos los alumnos con dificultades.

Las diferencias de oferta educativa entre los centros públicos y los centros privados concertados en relación con las medidas de atención a la diversidad, generan una segregación de los alumnos en función de su rendimiento y de sus facilidades o dificultades para su incorporación a la disciplina escolar, que se retroalimenta. Los centros privados concertados, en general, disponen de menores medidas de atención a la diversidad, como programas de diversificación curricular o programas de iniciación profesional, por lo que no admiten a alumnos de estas características. Esta situación se ve reforzada por una política educativa que no facilita el reparto proporcionado de los alumnos con mayores dificultades. Incluso, desde el punto de vista de la ordenación de los centros, estos dependen de distintos departamentos administrativos en función de su titularidad, repercutiendo en muchos aspectos, considerándose, por ejemplo, de distinta manera la autonomía de los centros para la elaboración de planes de mejora, si son públicos o si son privados concertados.

Respecto a la formación permanente del profesorado y a la promoción de la innovación educativa, la Comunidad de Madrid ha optado por cerrar la mayor parte de los centros encargados de realizar estas funciones, a la vez que ha suprimido las convocatorias públicas de ayudas a la innovación educativa destinadas a los profesores y centros educativos, aumentando las convocatorias destinadas a realizar actividades con el alumnado, sin la participación de sus profesores.