

**Propuesta curricular a la LOE
de la
Confederación Estatal de Movimientos de
Renovación Pedagógica(C MRP)
Jornada 25 marzo 2006**

Introducción

Una pregunta previa que consideramos necesaria plantear como primer aspecto de análisis es ¿Con qué idea se parte al elaborar el currículum de la LOE? Reforma o modificación. En el primer caso, requiere elaborarlo a partir de la idea de ciudadanía que se debe educar, y por tanto, significaría una reflexión profunda en este sentido antes de construir el desarrollo. La segunda opción supone trabajar a partir del currículum de la LOCE y hacer algunas modificaciones.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica creemos que hemos de hacer una apuesta fuerte por la *reforma* ya que el currículum actual contiene como base el de la LOGSE –ley que hemos apoyado- pero que data de principios de la década de los 90 y hoy nuestra sociedad es muy diferente. Por otro lado las modificaciones que ha sufrido han supuesto una sobrecarga con cuestiones que consideramos contradictorias como, por ejemplo, el decreto de humanidades.

No se pretende, no obstante, llegar a una definición completa del nuevo currículum, sino hacer aportaciones sobre aspectos que puedan tener mayor incidencia a la hora de conseguir que se avance, por un lado, hacia una educación básica y para toda la población y, por otro, que los objetivos que se marquen lleguen a hacerse realidad.

El currículum que salga del Ministerio debería ser de mínimos pero con unas claves ideológicas –en la línea de la ciudadanía que queremos educar- muy claras. Esta definición no puede hacerse solamente desde el sector educativo, la sociedad tiene un papel fundamental, las familias y los agentes sociales (organizaciones sindicales y empresariales, la educación no formal, las entidades culturales y sociales); también las administraciones en su diferentes ámbitos de actuación territorial y temática; personas de diferentes sectores profesionales –salud, comunicación, cultura, ciencia, tecnología, artes...-. Teniendo en cuenta, además, que ha de haber espacio para las Comunidades Autónomas y para los centros en el desarrollo de su autonomía curricular.

El currículum se puede definir a partir de unos aprendizajes básicos imprescindibles y de aprendizajes básicos deseables. Tanto en su definición,

desarrollo y aplicación no puede quedarse sola la escuela y el sistema educativo. Es importante tener en cuenta la creciente influencia educativa de otros agentes que deberían ir adquiriendo conciencia educativa y trabajar de manera coherente y coordinada con la educación formal. En este sentido, experiencias que implican un trabajo cooperativo de la escuela con la comunidad pueden servir de referencia, al igual que la idea de Proyecto Educativo de Pueblo, Barrio o Ciudad, tiene esta intencionalidad.

I. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ACTUAL

Para llegar a propuesta concretas parece conveniente hacer un análisis de la situación de partida. Lo que se intenta en este apartado es, simplemente, señalar los rasgos que, a juicio de los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado, son importantes en dos ámbitos diferenciados pero influyentes ambos en las propuestas que se hagan: los rasgos que caracterizan el currículo actual y los que pueden preverse en el futuro.

1. RASGOS DEL CURRÍCULO ACTUAL

Antes de entrar a concretar/ desarrollar propuestas en pos de un nuevo currículo, parece conveniente comenzar haciendo un repaso por las características más destacables del currículo actual, especialmente, en aquellos aspectos que necesitan superarse. Ello nos servirá para centrar las propuestas posteriores.

1.1 Homogeneidad.

El currículo actual parte de un modelo-tipo único de persona, alumnado y cultura, sin tener en cuenta la diversidad de perfiles que realmente existe.

Como consecuencia de lo anterior se genera:

a. Visión única del currículo

El currículo se estructura de una forma cerrada al ir dirigido a un único modelo de persona.

b. Lejanía de una parte de la población

Esta estructuración cerrada y rígida, a la que antes se hace mención, genera exclusión personal y social. De una forma más concreta, esa exclusión se produce por:

- ☞ una gran lejanía de la cultura transmitida por el currículo respecto a una parte de la población.
- ☞ falta de respuesta del sistema escolar a los intereses personales.
- ☞ criterios de evaluación y promoción individualistas y academicistas y no ajustados a las diversas formas de aprendizaje que pueden producirse en el contexto escolar.

c. Desconexión aprendizajes - vida real

Supone, también, una desconexión de los aprendizajes respecto a la vida real, concretada en:

- ∞ Alejamiento de los contenidos a las necesidades vitales de la persona: con contenidos abstractos sin más utilidad que su aplicación en la instrucción siguiente o para estudios posteriores.
- ∞ Escasa aplicabilidad a la vida real.

d. Imposición de la visión única dominante

Pensar en términos de alumnado homogéneo implica igualmente la imposición de una visión única del mundo, que será la dominante en la sociedad. Esa imposición abarca y afecta a cualquiera de los campos de que se traten: ideológico, cultural, de género, etc.

e. Utilización del libro de texto

Como instrumento que materializa la visión única anterior y resulta ser el principal mediador del aprendizaje.

1.2. Academicista

Se entiende el academicismo como aquel planteamiento educativo que tiene la lógica disciplinar como su único referente. La educación se orienta, exclusivamente, al estudio reglado y desconecta de los intereses y experiencias vitales y de la propia realidad.

Algunas concreciones/consecuencias de esta visión academicista del currículo son:

a. Potencia el libro de texto frente a otros tipos de materiales

Resulta ser el principal vehículo de un aprendizaje academicista (además de transmitir una visión única del mundo como se ha comentado anteriormente).

b. Concibe el alumnado como receptor

Desde este planteamiento, la finalidad de la escuela es transmitir los conocimientos de una cultura, que se supone única. Ésta resulta ser ajena al alumnado, en muchas ocasiones. Por un lado, se olvida de que el alumnado también posee una cultura y, por otro, de que éste debe ser también agente de su propio aprendizaje.

c. Empobrece el aprendizaje

Potencia el aprendizaje memorístico y mecánico al tiempo que genera una reducción de expectativas, especialmente en los ambientes o alumnado con más necesidades de potenciación educativa.

d. Limita sus finalidades a lo instructivo

Un sistema academicista reduce sus finalidades educativas a lo instructivo. Como consecuencia restringe el conocimiento a determinados aspectos cognitivo, abandonando los emocionales y sociales y los componentes creativos del pensamiento.

e. Desvaloriza lo práctico y/o lo creativo

En relación a lo anterior, este modelo se interesa por determinados aspectos de lo teórico, relegando y desvalorizando lo práctico y/o manual, lo creativo y/o "artístico", lo corporal y lo afectivo.

f. Supedita cada etapa a la siguiente

En vez de prestar la atención al proceso de aprendizaje del alumnado, se parte de un saber acabado, propio de personas expertas, que hace que la atención principal se centre en la última etapa y las demás se supediten a ella.

g. Incluye demasiados contenidos sin jerarquizar

Al basarse en un saber de personas expertas, tiene que incluir un conjunto demasiado amplio de contenidos, y sin la debida jerarquización. Esto conlleva, como resultado, desatender, en la práctica, los aprendizajes básicos del conjunto de áreas y de cada una de ellas.

h. Parcela los aprendizajes

Esta visión en la que el conocimiento es acumulativo y parte del saber de personas expertas, hace que éste quede fragmentado en "especialidades" o asignaturas y, aún dentro de ellas, en pequeñas unidades independientes.

1.3. Carente de labor de equipo

En el sistema educativo actual, no existen decisiones trascendentes en los equipos docentes cercanos a la realidad del alumnado sobre cuáles deben ser los aprendizajes básicos y cómo hacer que todo el alumnado los alcance. Por el contrario, cada profesor o profesora toma decisiones referidas a su materia y/o su grupo ligadas, muchas veces, a los criterios generales y más lejanos marcados por las administraciones.

Por otro lado, la parcelación del aprendizaje, a la que antes se hace referencia va asociada, organizativamente, a la falta de labor en equipo.

Como consecuencia de ese planteamiento individualista, se da preponderancia muchas veces, al currículo oficial, el de referencia, olvidando otras facetas del currículum básico que podría poner en marcha el centro como realidad cercana.

1.4. Pervierte el concepto de lo "básico" como "mínimo" para continuación de estudio

El desarrollo curricular actual confunde lo que deben ser aprendizajes básicos necesarios para la formación de ciudadanos y ciudadanas en todos los ámbitos de su vida, con una serie de contenidos (supuestamente mínimos) marcados desde las distintas disciplinas.

1.5. Objetivos educativos como "declaración de intenciones"

Otro elemento importante de señalar al analizar el sistema educativo actual es la reducción de los objetivos generales de aprendizaje a mera "declaración de intenciones", pudiendo ser, incluso, contradictorios o dificultados por los elementos más concretos e imperativos (contenidos, evaluación...).

2. FUTURO EUROPEO.

Creemos necesario, para finalizar este análisis, hacer una serie de reflexiones sobre algunas de los nuevos planteamientos educativos que se están produciendo en Europa y que suponemos van a influir en la orientación del futuro currículo, así como llamar la atención sobre posibles distorsiones que pueden volver a reproducirse.

2.1 Hacia las competencias y la funcionalidad.

En algunos sistemas educativos a nivel internacional, avanza la tendencia a definir el currículo en términos de competencias y consecuciones. Estos se concretan en, por ejemplo, logros que consigue el alumnado al final de cada etapa, del ciclo o nivel, tanto a nivel general como dentro de cada área.

Este enfoque apuesta por un modelo menos "académicista" y por una mayor funcionalidad de los aprendizajes. Enfoca, además, los aprendizajes desde el punto de vista de lo que el alumnado consigue y no en términos de los contenidos que se desea enseñar.

Como positivo, puede suponer, por tanto, una disminución del peso de lo "académicista" que existe en general en la educación española y una exigencia mayor en la funcionalidad y aplicación de los aprendizajes (*menos "análisis sintáctico" y más "redactar en formato x"*).

Obviamente, el problema está en que esta orientación, en las propuestas europeas existentes, se enmarca en una dirección economicista: se potencia un modelo social único, que es el modelo social actual pero acentuando aún más su grado de competitividad.

La transmisión, en relación a lo anterior y, a través de las competencias a desarrollar, de modelos estándares de personas de acuerdo a esos intereses economicistas. Se potencia, por tanto, la concepción clientelar de la educación. También hay que señalar que la excesiva dependencia, como referencia fundamental, de la ciencia (entendida como objetiva y no controvertida) y de lo técnico, hace perder los componentes más creativos y personales.

2.2. Distorsiones en la aplicación del currículo

En base a la experiencia en la aplicación de otras leyes educativas deben preverse una serie de distorsiones que habría que explicitar para que puedan ser evitadas. Algunas pueden ser:

a. Incoherencia entre los planteamientos generales y la concreción de contenidos en el aula.

La causa puede estar relacionada con el hecho de que los ámbitos de las administraciones que se encargan del diseño de dichos principios no sean los que marquen las pautas sobre quienes están encargados de su aplicación (inspecciones,...).

b. Puede no producir cambios en la realidad de los centros.

El currículo, aunque sea considerado el centro del aprendizaje, puede no producir cambios en la realidad de los centros, bien porque la estructura no lo permita, por falta de formación del profesorado, porque se conserven las inercias, porque no existan otras leyes que lo acompañen de forma coherente, etc. De esta manera, continuarían los errores denunciados en otros apartados.

c. Distorsión de términos clave

Se han aplicado, en otras ocasiones, concepciones distorsionadas de aspectos clave. Se usan dichos términos en el lenguaje de los principios iniciales, pero que acaban teniendo un significado diferente. Entre los ejemplos más claros están el de contenido básico asociado a contenido mínimo conceptual que es el que se aplica (ya citado) y el de diversidad, asociada a dificultad en negativo que es la que se aplica en la práctica.

II. PROPUESTAS CURRICULARES: ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL CURRÍCULO

No es nuestra intención, desde la propuesta de la Confederación estatal de MRPs, llegar a una articulación completa de lo que debe ser un currículo. Sí se pretende, no obstante, marcar las pautas en varios niveles de concreción de forma que la propuesta oriente el currículo hacia un sistema educativo que sirva, en la práctica, a la atención de toda la población, en su diversidad, y a la compensación de las desigualdades sociales existentes hoy en día.

Se recogen en este apartado aquellos elementos cuya concreción puede ayudar a una orientación del currículo en consonancia con los objetivos de los MRPs para el sistema educativo: qué entendemos por básico, a qué fines servirá éste y qué características debe tener para cumplir esos fines.

1. CONCEPTO DE CURRÍCULO BÁSICO

La primera premisa para orientar los cambios que suponen una propuesta curricular es la de saber hacia qué fines queremos dirigirnos. Esto requiere la clarificación de lo que se entiende por currículo básico, de modo que sea esta idea la

que dirija la consecución de toda la propuesta curricular dentro de la enseñanza en sus etapas básicas.

Los MRPs , entendemos por **currículo básico** al *conjunto de capacidades y saberes teóricos, prácticos y vitales que toda persona debe ir consiguiendo a medida que convive, interviene crítica y solidariamente en el entorno, en condiciones de igualdad, y a lo largo del tiempo de su educación obligatoria*

El currículo no puede entenderse sólo como el “qué enseñar”, sino que incluye el “cómo se aprende” y “cómo se demuestra”.

2. FINALIDADES DEL CURRÍCULO BÁSICO

Una propuesta curricular debe estar pensada para cumplir objetivos tanto sociales como personales.

2.1. El currículo debe responder a las necesidades sociales.

El currículo debe responder a las necesidades sociales actuales pero siempre con una mirada puesta en un futuro a más largo plazo. Entendiendo como necesidades sociales no los intereses económicos concretos de sectores de población determinados sino *las que tiene toda la sociedad, para avanzar hacia la **real igualdad de oportunidades***, incluyendo las aspiraciones de todos los grupos culturales existentes.

2.2. El currículo, deberá estar estructurado para el logro de los fines personales:

Una propuesta curricular para las etapas básicas, debe estar destinada a conseguir **todos los objetivos que marca con todo el alumnado**. Tendrá que tener como finalidad el éxito de todo el alumnado. (Propuesta de Secundaria)

Deberán, por tanto, explicitarse cuáles son esos objetivos generales para que puedan ser seguidos posteriormente.

Desde la propuesta de los MRP el currículo debe ir dirigido a lograr:

a. Enriquecimiento de la persona

El currículo se comprometerá a desarrollar **todos** los **aprendizajes funcionales y vitales** de la persona (a los que luego se hace referencia) tratando de evitar perspectivas muy restringidas de la familia o el entorno. Con ello se perseguiría una verdadera **igualdad educativa**. Lo anterior no está reñido con trabajar con la diversidad existente, evitando la uniformización. Para lograr lo anterior, se favorecerá un enriquecimiento mayor de las perspectivas en función de las necesidades de partida (por ejemplo por mayores carencias culturales de partida), como un elemental criterio compensador.

b. Aprendizaje autónomo y colaborativo para TODA LA VIDA

El currículo facilitará el aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida como un **proceso personal en interacción con las otras personas**, para lo que han de facilitarse las herramientas intelectuales y materiales necesarias.

c. Aprendizajes funcionales y vitales

Es necesario definir qué competencias y saberes debe tener un joven al terminar su escolarización obligatoria para que pueda vivir en nuestra sociedad sin riesgo de exclusión social y con los valores sociales que deseamos –democracia, ecología, interculturalidad...-.

El currículo de la educación básica ha de buscar la **preparación en todos los ámbitos de vida¹ de las personas**, de forma equilibrada. Aunque es necesario una mayor debate sobre cuáles serían estos ámbitos, una aproximación que puede dar idea de lo que aquí se propone es: identidad y desarrollo personal (incluyendo el cuerpo y la salud), vida cotidiana, relaciones personales, identidad y participación-implicación social (incluyendo los necesarios aspectos culturales y conocimiento del mundo) y relaciones profesionales, laborales y académicas.

Al pensar el currículo y los organizadores del mismo queremos remarcar que los ámbitos de vida deben ser referencia de los ámbitos de conocimiento que debe abarcar la persona. Las experiencias escolares son prácticas de aprendizaje colectivo, en las que se pongan en juego esos ámbitos y esos campos de conocimiento de una forma entrelazada.

Un ejemplo, a partir del cual empezar a desarrollar esta propuesta podría ser:

Ámbitos de vida. (sectores de la vida en que se desenvuelve ahora o en el futuro la persona)	Campos de conocimiento		Capacidades y valores (necesarios para llevar a la persona al aprendizaje de sus ámbitos de vida)
	Áreas de conocimiento (campos de conocimiento a abarcar para formar en los ámbitos de vida)	núcleos fundamentales de conocimiento (presentes en todas las áreas)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persona, cuerpo y salud ▪ Relaciones personales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mundo simbólico/lingüístico (reconstrucción social del resto de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fines sociales a lograr como <ul style="list-style-type: none"> ○ inclusión 	Ej: el ser crítico supone: organizarse,

¹ Este término se usa, entre los MRPs de formas diferentes (aunque quizá el significado tenga algunas variaciones). Entre ellos: ámbitos de vida, núcleos fundamentales, situaciones vitales, contextos de aprendizaje. Habría que unificar y concretar más este término por la importancia que puede tener en la propuesta. En este texto se sigue usando de forma provisional el término de *ámbitos de vida*, por el ser el más utilizado en el debate de este documento.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones profesionales y educativos ▪ Aspectos culturales y conocimiento del mundo ▪ Implicación social 	<ul style="list-style-type: none"> mundos) ▪ Mundo personal ▪ Mundo físico ▪ Mundo social 	<ul style="list-style-type: none"> socio-cultural ○ desarrollo sostenible ▪ Conocimientos específicos como: <ul style="list-style-type: none"> ○ comunicación ○ TIC 	<ul style="list-style-type: none"> defender su opinión,...
---	---	---	---

d. Formar la personalidad

El currículo debe ir dirigido a formar una personalidad anímicamente segura, con criterio propio (crítica y autocrítica), solidaria-cooperadora, superadora de los conflictos y resistente al fracaso.

e. Comprender e intervenir

Una finalidad fundamental del currículo será la de preparar a la persona para **comprender e intervenir en todos los campos** o ámbitos vitales en los que se desenvuelve en el presente y en el futuro. Se incluyen aquí tanto los que hacen referencia al mundo en general, como a ella misma o el resto de personas que la rodean.

f. Formación integral

El currículo deberá contemplar el **desarrollo de la persona de una forma integral**, englobando tanto el campo de lo cognitivo (que, además, no abarca sólo lo conceptual) como lo emocional y lo social.

3. CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO BÁSICO

Para cumplir los fines anteriores la propuesta curricular deberá reunir una serie de requisitos:

3.1 Globalidad

El currículo deberá tener un carácter globalizador y no tendente a la especialización. Para ello habrá que abordar tanto el contenido específico que deba incluir como su estructuración en las diferentes etapas y la forma de abordarlo.

A. Estructurado de forma global

La estructuración a lo largo de las diferentes etapas de un currículo con sentido global, deberá cumplir una serie de condiciones como:

- Dar identidad a las etapas

El currículo de cada etapa no estará marcado por la necesidad de preparación para las posteriores. Cada una tendrá entidad, objetivos y contenidos específicos para concretar los fines generales de la educación básica, que ha de ser el referente común de todas ellas (infantil, primaria y secundaria obligatoria).

- Establecer un número de áreas-ámbitos según los objetivos y edad

El número de áreas, cuando éstas existan, no ha de ser nunca excesiva, sino que debe estar *en función de los objetivos educativos generales* y de la edad del alumnado. En todas las etapas obligatorias, aunque quepan diferentes grados, ha de evitarse la especialización en asignaturas, siendo los ámbitos el eje fundamental.

- Interrelación entre áreas

Independientemente del número de ámbitos o áreas, es necesario establecer la interrelación entre ellas, tanto en su contenido como en la forma de llevarlas a la práctica.

- Fines educativos y curriculares establecidos por equipos docentes

Las áreas atenderán a fines educativos y curriculares establecidos para cada periodo del curso por los equipos docentes.

B. Abordado globalmente y no disciplinarmente.

En las etapas básicas el currículo ha de definirse por ámbitos más que por áreas. Entre las condiciones a especificar para que este planteamiento global pueda llevarse a la práctica sería necesario:

- Definir la transversalidad:

Los *ámbitos de vida* o de desarrollo de la persona han de ser transversales a las diferentes áreas y formar parte del desarrollo explícito de las diferentes etapas y áreas

- Contenidos como instrumento de los fines educativos fundamentales:

Los contenidos en una educación básica, no tendrán una finalidad en sí mismo o como mera preparación para un nuevo contenido. Por el contrario **deberán ser un instrumento al servicio de los fines educativos fundamentales** en una educación básica y general.

3.2 Universalidad e igualdad social

El currículo no deberá perder su referencia universal, es decir que esté pensado para todas las perspectivas culturales, evitando la exclusión. Para ello:

- Toda persona habrá de sentirse incluida culturalmente en condiciones de igualdad en la propuesta curricular, con capacidad para establecer un diálogo crítico con las otras personas y grupos.

- El currículo recogerá los saberes prácticos y diversos de la sociedad, incluidos los de los grupos más excluidos de la cultura académica tradicional. Como

consecuencia estará abierto a la incorporación de los que provienen de diferentes culturas, dentro de una concepción crítica y no limitadora.

3.3 Actualización científica.

El currículo reflejará los avances de la ciencia desde un enfoque transdisciplinar, mostrando su complejidad, cambios y cuestionamientos que esta conlleva y usando el método de la investigación colaborativa.

3.4 Orientación crítica.

El currículo ha de contrastar diferentes visiones y ofrecer una imagen del mundo con sus conflictos y con constantes cambios, explicitando la acción humana personal y colectiva como agente de éstos.

Ha de favorecerse, igualmente, el aprendizaje práctico de la acción social y evitarse la asunción acrítica de los valores del modelo social imperante.

3.5 Metodologías participativas

El nuevo currículo deberá apostar por metodologías y pautas que favorezcan la práctica didáctica integradora, participativa, potenciadora, compensadora, respetuosa con la diferencia, y poder, así, cumplir con los objetivos del "currículo en la práctica".

3.6 Coherencia

Los distintos elementos que conforman el currículo (contenidos, criterios de evaluación,...) han de ser coherentes con la finalidades educativas fundamentales, y no contemplar éstas sólo en las declaraciones generales.

3.7 Ajuste a la realidad. Contextualización y/o aplicabilidad.

Deberán asegurarse las condiciones para la aplicabilidad del currículo, de forma que éste se ajuste a la realidad en cada aula y centro. Para lograrlo será importante diferenciar entre lo que es "currículo oficial" o mínimos de referencia, del "currículo en acción" como aquel que se lleva en el aula de forma contextualizada.

III. MECANISMOS PARA LLEVAR UN CURRÍCULO BÁSICO Y RENOVADOR A LA PRÁCTICA

1. ESTABLECER LOS NIVELES DE CONCRECIÓN DE CURRÍCULO

Para que el currículo de referencia produzca cambios en la realidad de los centros y se convierta en "currículo en acción", es necesario establecer niveles intermedios (al margen de los establecidos por las diversas administraciones) con sus propias características. Se hace necesaria una contextualización del currículo en dos ámbitos: en el ámbito del centro y en el de aula. Para ello es imprescindible que se den una serie de condiciones:

A. El centro:

- Disponer de la **autonomía** suficiente para elaborar una propuesta curricular colectiva y propia, respetando los principios de igualdad, no discriminación, potenciación y no empobrecimiento, etc.
- Crear mecanismos para la toma de **decisiones colectivas**, disponer de espacios, tiempos, estilo de organización, etc, para ello.
- Concretar en el centro y sus aulas, el proceso educativo global pretendido: núcleos fundamentales, metodologías, confluencia entre materias y niveles, etc.
- Ajustar:
 - Tiempos:
 - "jornadas de trabajo" teniendo en cuenta los ritmos naturales y las diversas tareas (consulta, explicación, interacción, construcción...).
 - Establecer, periodos en el curso según las fases de trabajo del alumnado que eviten la monotonía.
 - Espacios de forma ajustadas a los fines generales.
 - Recursos de forma ajustada a los fines generales.

B. El aula:

- Adaptar y contextualizar en el aula, los principios establecidos por el centro como forma de aplicación curricular o "currículo en acción".
- La programación debería consistir en desarrollar el currículo oficial de referencia en forma de "contenido aplicado". Esto supone que deben seleccionarse y priorizarse los contenidos y objetivos en función de la realidad concreta de cada momento y lugar y no de un "alumnado teórico".

Este "contenido aplicado" debe especificar en la práctica los fines que se han marcado como generales, ahora ya contextualizados, como:

- Cómo se logrará el contraste de visiones.
- Cómo se dará la conexión con la experiencia vital del alumnado.

- En qué forma se pondrán en la práctica las habilidades, actitudes y sentimientos.
- La variedad de actividades y métodos con que se va a aplicar dicho contenido.
- La diversidad de formatos y soportes a utilizar.
- La diversidad en el uso de lenguajes.
- Qué planteamiento de partida se utilizarán: problemas, retos, tareas,..., y cómo se logrará que los temas de contenido sean un instrumento de lo primero.
- Cómo se dará la conexión con el entorno y agentes sociales.

2. ORGANIZADORES COMUNES DEL CURRÍCULO EN CADA CENTRO

2.1 Establecer CAPACIDADES GENERALES.

Para lograr que los objetivos generales lleguen a la práctica, se deberán concretar las capacidades generales que el centro va a tratar de desarrollar en el alumnado, especificando los:

- a. Logros al final de cada ciclo y/o etapa, que formarán parte del aprendizaje de cada área.
- b. Diferentes niveles de consecución de complejidad creciente a lo largo de cada ciclo (conocimiento, habilidades, capacidades, nivel de comprensión) para tener en cuenta su progreso, saber en qué momento de su aprendizaje está y poder así hacer modificaciones en su proceso de enseñanza y aprendizaje. No se trataría, no obstante, de definir modelos cerrados de persona sino de tener en cuenta los diferentes perfiles y posibles formas de aprendizaje.

2.2 Concretar la forma de llevar a cabo los NÚCLEOS FUNDAMENTALES de conocimiento:

El proceso de elaboración del currículo no ha de hacerse sólo ni fundamentalmente por disciplinas. Los equipos docentes concretarán de forma coordinada núcleos fundamentales del conocimiento:

- a. Como referencia para la práctica del aula, incluyendo los criterios de evaluación (que no tienen que ser siempre por áreas).
- b. Estableciendo, como mínimo, un procedimiento que favorezca y no dificulte el establecimiento de criterios comunes.

2.3 Establecer EJES INSTRUMENTALES

A lo largo de todo el currículo han de existir ejes instrumentales comunes que aseguren el desarrollo de las capacidades, estrategias y destrezas:

- a. Que incluyan lo vivencial y socio-personal (habilidades sociales, destrezas para la autonomía, capacidad de colaboración, resolución de conflictos, mejora su propio aprendizaje, indagación, pensamiento creativo...).
- b. Definidos de forma operativa y cercana al centro y aula. Por ejemplo, el objetivo de *atención a la diversidad* podrá traducirse por "lograr que cada alumno/a tenga siempre una opción" o el de *participación* por "el desarrollo del aprendizaje en la negociación".

2.4 Considerar la ACTIVIDAD DE CENTRO como un elemento curricular en el que se desarrollan aprendizajes sobre campos como participación o convivencia, que será necesario aparezcan explicitados.

2.5 Definir los pasos para hacer realidad un "contenido aplicado" en las aulas

IV. ALGUNAS PRIORIDADES

En este apartado se recogen algunas propuestas específicas que se añaden o remarcan a las hechas hasta ahora. Intentan estas enlazar los FINES EDUCATIVOS y SOCIALES, considerados fundamentales por la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica (CMRP), con la PUESTA EN PRÁCTICA, para dar mayores posibilidades a su trasvase.

1. SOCIEDAD Y CURRÍCULO:

Para dar respuesta a problemas sociales el currículo deberá:

- a. Tener un carácter COMPARTIDO con otras organizaciones y agentes sociales, como se dice al comienzo de este documento: Se pretende con ello que aporten su visión de los conflictos sociales y naturales, así como la forma de organizarse y actuar ante ellos. La implicación y corresponsabilidad de la sociedad en el aprendizaje de dichas demandas debiera ser un elemento paralelo a cumplir.
- b. Incluir cambios sociales y culturales, para asegurar un equilibrio entre los saberes permanentes y los nuevos.
- c. Incluir transversalmente problemas, conflictos y retos sociales, como un aprendizaje fundamental, tanto como conocimientos como vivencias reales.

- d. Favorecer la práctica de los valores alternativos: cooperación, interculturalidad, etc. como respuesta a problemas sociales (racismo, xenofobia, consumismo...). No se trata sólo de incluirlos como temas de estudio, sino que el conjunto del sistema educativo y de sus elementos favorezca la práctica de dichos valores.

2. PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD Y LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA (como un aspecto parcial de ella):

- a. Huir de la adaptación como empobrecimiento de objetivos y de lo que se ofrece al alumnado.
- b. Todo el mundo debe tener una opción.

El currículo debe atender a los diferentes perfiles, estilos de aprendizaje y situaciones del alumnado, lo cual supone diversidad de fuentes de información, de formatos de actividad y de evaluación. Tanto la organización general del centro (agrupaciones, horarios, continuidad de cursos...) como la actividad diaria debe contemplar que cada alumno/a tenga una opción real, sin quedarse ni sentirse excluido.

- c. Uso metodologías inclusivas.

Las opciones metodológicas prioritarias han de ser las que permiten trabajar con la totalidad del alumnado (proyectos, tareas...).

- d. Uso de opcionalidad definida para:

- Cubrir intereses, pero nunca para separar niveles, crear itinerarios durante las etapas de enseñanza obligatoria, y producir desequilibrios. En este sentido en ningún caso se usará para hacer agrupaciones determinadas, más o menos encubiertas.

- Disponer de diversos caminos en pos de objetivos similares.

- Abrir posibilidades al centro y el alumnado que van más allá de la elección de una materia. Así, pueden existir otras posibilidades como: elección de actividad, de horario, etc.

- e. El currículo debe permitir la adaptación natural a las personas en sus diferentes situaciones, evitando una rigidez que empobrezca las expectativas de quienes tienen mayores dificultades.
- f. El currículo deberá atender todas las realidades existentes (no sólo de forma anecdótica) desde su mismo diseño, y huir de perspectivas únicas (masculina, urbana, etc) para evitar la generación de desigualdad y de necesidad de adaptación de esas otras realidades a dicha visión.
- g. No se debe confundir *igualdad de oportunidades* con *garantías de acceso* (número de centros, profesorado...). La igualdad de oportunidades debe proporcionar un grado similar de enriquecimiento a cada persona.

3. PARA QUE LOS CONTENIDOS CURRICULARES SEAN UN INSTRUMENTO:

El currículo oficial debe considerarse como currículo de referencia, y no tener tal grado de concreción que aspire a convertirse en el "currículo realmente impartido". Ésta es la única forma de llegar a un "contenido aplicado" tal y como antes se menciona. Debe permitir la contextualización, manteniendo el marco de referencia y los principios clave (igualdad, etc.).

Esto implica, establecer en la práctica y en la forma explicada anteriormente:

- a. **Niveles de concreción** del currículo oficial (referencia) hasta el "contenido aplicado".

b. Contenido aplicado

- como contenido en la práctica, según alumnado real y para atender realmente a los fines educativos básicos.
- Frente a una organización del contenido preponderantemente conceptual o a la división en conceptos, procedimientos y actitudes.

4. PARA EVITAR LA VISIÓN ÚNICA. FORMATOS PARA INFORMACIÓN AL ALUMNADO

- a. Uso de distintos formatos y fuentes para potenciar aprendizajes más completos y que todos los estilos de aprendizaje del alumnado encuentren las ayudas necesarias. La misma idea de libro de texto es contradictoria con lo que planteamos.
- b. La "realidad" será una fuente de información Sin el referente real, puede que sea sólo el profesorado quien establezca una relación entre los contenidos teóricos y la realidad. Las acciones y materiales reales generados por los movimientos sociales han de tener cabida en un currículo que quiera favorecer la participación social crítica.
- c. Deben existir políticas de los poderes públicos que aseguren la existencia en los centros de materiales diversos y de calidad, que tengan en cuenta la diversidad del alumnado, con enfoques críticos...
- d. Los "productos" generados en la actividad de enseñanza-aprendizaje podrán ser materiales que enriquezcan posteriormente el contexto educativo.
- e. Las TIC han de utilizarse críticamente y de forma funcional, en diferentes áreas, cursos y situaciones, sin que ellas mismas o los contenidos a los que con ellas se accede se conviertan en compartimentos separados de forma permanente.

▪

5. PARA LA CONVIVENCIA Y VALORES EN LOS CENTROS:

- a. Debe concretarse lo que significa la convivencia en forma de trabajo en las áreas, dinámica participativa del centro, etc.
- b. La participación:

- Debe utilizarse como forma de potenciar una convivencia positiva, mediante la explicitación de los conflictos y las dinámicas negociadoras para regularlos.
- Será práctica habitual en aula y centro para que se convierta en una destreza aprendida y en un mecanismo para el desarrollo de la personalidad crítica.
- La vivencia de situaciones participativas y democráticas deben concretarse en la organización de la escuela y con las entidades del entorno. La posibilidad real de decidir en proyectos ciudadanos a partir del contraste de opiniones con el resto del grupo, el centro y otros sectores de la comunidad y la participación responsable, son los caminos de formación ciudadana más adecuados.

6. PARA UNA EVALUACIÓN NO SELECTIVA:

- a. La evaluación en educación debe tener un sentido formativo que ayude al alumnado y al profesorado a entender las dificultades y/o avances que aquel pueda estar teniendo y poder diseñar soluciones si son necesarias.
- b. En ningún caso tiene sentido en una enseñanza obligatoria y general una evaluación "comparativa" o selectiva.
- c. La evaluación debe tener un carácter colectivo o de equipo que interviene en el proceso de aprendizaje. Lo anterior implicaría la posibilidad de intervención de las familias, al menos, en los primeros niveles.
- d. Las "particularidades" deben estar en función de propósitos generales explicitados y valorados por los equipos docentes como un elemento común. Hacerlo así supone aunar esfuerzos en pos de un mismo fin.
- e. La evaluación debe referirse a los fines de educación integral que se persigue y no sólo a algunos de ellos y menos aun a los contenidos desprovistos "aparentemente" de capacidades o actitudes que les acompañen.
- f. Los equipos docentes y los centros deberán tener previstas posibles soluciones a los problemas detectados en los procesos de evaluación. De esta forma será posible establecer medidas de apoyo o formas de proceder que ayuden al alumnado a superar dificultades o a atender sus características específicas. Las administraciones deberán atender y apoyarlas una vez justificadas y contrastadas.
- g. La repetición y las condiciones en que ésta deba darse (además de las establecidas por la ley general) será una de estas medidas. En todo caso, como todas las demás, deberá atender la realidad del alumnado y no sólo la de nivel de conocimiento de los contenidos curriculares (edad, situación personal, grado de integración-desintegración, etc.).

V. CONSIDERACIONES DESDE LAS ETAPAS EDUCATIVAS.

Existen aspectos que es necesario considerarlos de forma diferenciada desde las distintas etapas, aun entrando en finalidades similares. No hacerlo así podría dificultar e incluso impedir que la propuesta curricular produzca los cambios necesarios en dicha etapa.

- a. La **permeabilidad a los cambios sociales** en la vida del alumnado, debe ser un premisa al planificar y llevar a cabo su formación. Habrá que prestar atención por ejemplo a:
- la diversidad de modelos de familia (monoparentales, homoparentales, adopciones, realidades a partir de la inmigración...),
 - el establecimiento de políticas laborales, sociales y familiares... que existan.

Este es un elemento a tener en cuenta en todas las etapas pero que resulta un más crucial que sea un punto de partida en Infantil.

- b. Concebir **cada etapa con finalidades y desarrollo propio**, sin estar condicionada por la etapa posterior, asegurando, sin embargo, una continuidad entre ellas:
- En **Educación Infantil**: Es imprescindible el reconocimiento de la etapa con carácter educativo:
 - La indefinición provoca graves irregularidades en cuanto a condiciones de los centros, duplicidad de profesionales con perfiles y funciones distintas...
 - La no obligatoriedad de la etapa deriva en no definir el currículum, lo que conlleva establecerlo arbitrariamente desde cada Administración.
 - Cuando se establecen mínimos de currículum para esta etapa, se plantean desde parámetros que le son necesarios a la Primaria.
 - La Formación inicial tendría que ser la misma para todos los profesionales, que deberían cursar la carrera de Educación (Magisterio) (Infantil)
 - En **Educación Primaria**: en la misma propuesta de debate educativo de la LOE se desprende un carácter muchas veces propedéutico de la etapa que debe evitarse ya que, entre otras cosas, la hace carecer de sentido, finalidades y desarrollo propio.
 - En **Educación Secundaria Obligatoria**: Es necesario diferenciar los objetivos de Educación Secundaria y Educación Postobligatoria. Una mayor clarificación de los objetivos de Bachillerato y Ciclos Formativos ayudaría, en este sentido. Jamás la etapa Post-obligatoria ha de condicionar el currículo de la Educación Secundaria, que funcionará en base a los objetivos marcados para la Educación Primaria.
- c. El desarrollo de competencias y el planteamiento curricular de cada etapa debe respetar el **aprendizaje como algo global y atender a las necesidades básicas del alumnado**, a las cuales debe responder. Esto supone hacer hincapié

en ella en algunos aspectos señalados de forma general y añadir algunas especificaciones. Por ejemplo:

- En **Educación Infantil:**

- El currículum debe atender a todos los aprendizajes (afectivos, emocionales, sociales, cognitivos, comunicativos, manipulativos...), sin excluir ninguno y sin ceñirse a los contenidos conceptuales como los únicos de carácter curricular.
- El currículo de esta etapa debe hacerse a partir del diseño de situaciones vitales: momentos de acogida, de juego, de alimentación, de descanso, de cambios y aseo, de relación con el otro...
- Sólo las condiciones adecuadas (ratios, espacios, formación de los profesionales, orientación de los equipos...) pueden favorecer una educación que atienda a la diversidad de situaciones y necesidades, que tenga en cuenta las nuevas realidades con que nos encontramos (interculturalidad, tipos de familia,...) que compense las desigualdades que ya apuntan en esta primera etapa.

- En **Educación Primaria:**

El planteamiento del profesorado especialista en las diferentes materias del currículo ha de llevar implícito:

- la dimensión tutorial necesario en cualquier labor educativa en esta etapa. Los conocimientos y experiencias del profesorado especialista han de servir para orientar y actuar en los diferentes contextos de aprendizaje.
- un trabajo cooperativo e interactivo entre el profesorado y otras modalidades de organización del trabajo del aula más globales.

Nuestra propuesta es muy diferente a la de parcelar el conocimiento y adjudicarlo a las personas que poseen la especialidad.

- En **Educación Secundaria Obligatoria:**

- Superar la parcelación que se produce en el actual currículo desarrollado y compartimentado por áreas.
- Definir el currículo de forma previa al reparto de materias. En este sentido, la estructura del puesto de trabajo se debería revisar y adaptar a la realidad del currículum.
- Plantear soluciones que ayuden a trabajar por áreas, equipos de generalistas, distribución por cursos... que potencien la reducción del número de personas del equipo educativo que interviene en un grupo-clase, y permita trabajar en equipo.
- Potenciar la organización horizontal.
- Desarrollar un planteamiento posibilitador, que garantice los mínimos y viabilice otras soluciones alternativas posibles.
- Considerar claramente la acción tutorial como responsabilidad del equipo educativo, con un coordinador, el tutor/a, pero incidiendo en la idea de que es una función de responsabilidad colectiva.

- d. Un planteamiento desde esta perspectiva implica una **reorganización organizativa y espacio-temporal** importante en la escuela y una **mayor autonomía organizativa y curricular** de los centros. En este sentido:
- La organización de un centro debe hacerse tras la definición de objetivos y currículo. Debe permitir el pensamiento pedagógico ligado a la vida del centro y a la práctica escolar.
 - Tiene que haber posibilidades de generar equipos de trabajo cohesionados, con un proyecto común y compartido, no solamente en el claustro, sino que también con la comunidad educativa y local.

Esta, a pesar de ser una propuesta común a todas las etapas, debe respetar, de forma específica, las características de cada una para que desde ella se pueda hacer realidad ("horizontalidad" en Secundaria, conexión internivelar en Primaria, etc.).