

Se señalan los significados que el profesorado atribuye a la elaboración del proyecto curricular de centro atendiendo a las características de cada centro. Y, sobre todo, se comentan siete dimensiones básicas que tienen que ver con los procesos de gestación de este proyecto.

proyecto curricular de centro

Hace ya cuatro años, en un monográfico de esta misma revista,(1) se planteaba la importancia y necesidad de la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro en el proceso de reforma. Mucho se ha polemizado y escrito desde entonces sobre este tema,(2) y lo que es más importante, miles de centros han afrontado esta tarea en condiciones variadas. Esta diversidad de condiciones deriva, tanto de la forma en que las Administraciones educativas de cada Comunidad han ordenado el proceso de elaboración en los centros, y de las ayudas formativas establecidas para ello (véase el artículo de este monográfico en el que se analizan), como de las características e historia propias de cada centro. Las numerosas y variadas experiencias desarrolladas han puesto en evidencia el carácter dinamizador y formativo de los planteamientos realizados. Por otra parte, las reflexiones y experiencias acumuladas han dado como resultado una rica producción documental, que refleja la complejidad de estos procesos y la variedad de estrategias utilizadas.(3)

Se presentan en este artículo algunas reflexiones llevadas a cabo durante estos años, a partir del contacto y trabajo conjunto realizado con numerosos equipos docentes, de diferentes etapas y Comunidades

UNA REFLEXIÓN COLECTIVA

La primera es la constatación de que la elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares de Centro no es una tarea sencilla y lineal, que pueda abordarse de principio a fin en un corto plazo de tiempo. Por el contrario, entendemos estos procesos como una reflexión conjunta de los equipos docentes, sobre su propia realidad y experiencia, tendente a articular un proyecto común, cuyo desarrollo requerirá elaboraciones sucesivas, centrando la atención en cada momento sobre aquellos aspectos que cada equipo considere más importantes y contribuyan a su consolidación. Y este proceso debería integrarse de forma permanente en las tareas de los equipos docentes. Por otra parte, las decisiones referidas al PCC cobran su auténtico sentido cuando se relacionan con los aspectos más generales del Proyecto Educativo de Centro y de los nuevos currícula, y con las decisiones más concretas que orientan la planificación y realización del trabajo en el aula.

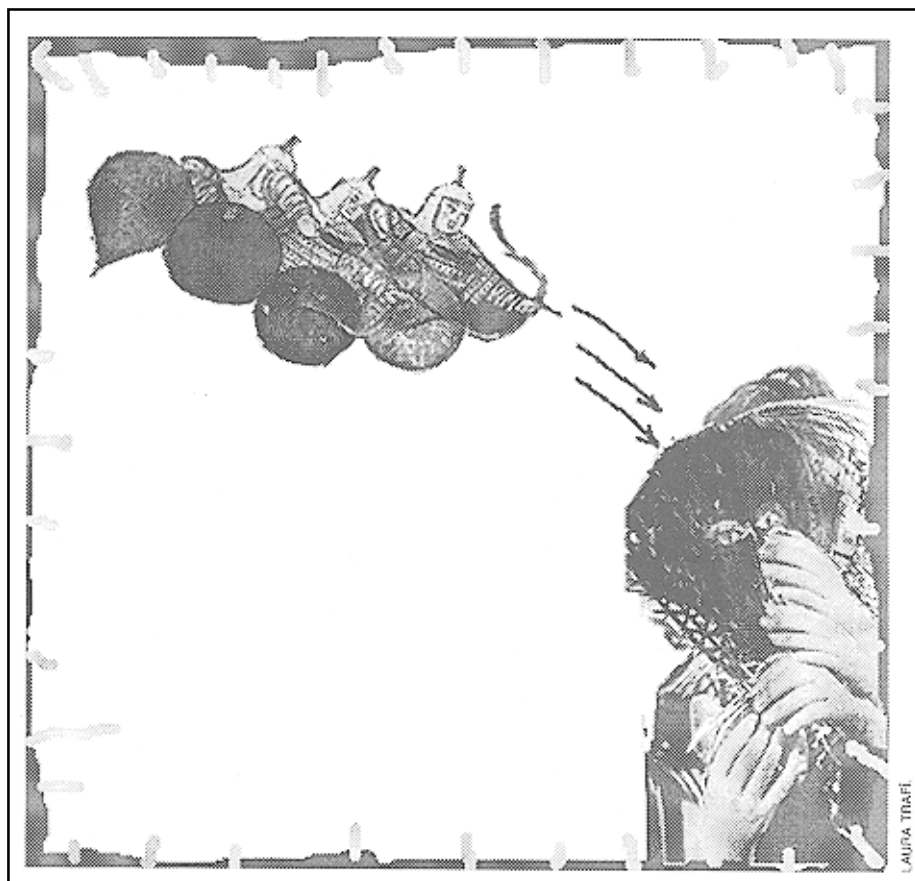
Otra reflexión importante hace referencia a la influencia de las características de cada centro en los procesos de elaboración. La historia y características del equipo docente, su estabilidad, las condiciones organizativas, la tradición y las formas de trabajo en equipo, el ambiente y la cultura del centro, y el papel del equipo directivo, aparecen como variables que determinan en gran medida los procesos de elaboración. Ello debería tenerse en cuenta a la hora de dinamizar y organizar cada proceso específico, y al establecer las ayudas formativas y los procesos de evaluación externos. Desde esta perspectiva, las medidas de ordenación establecidas por las Administraciones educativas, y los planes de formación y asesoramiento relacionados con ellas, deberían realizarse desde un planteamiento de atención a la diversidad de los equipos docentes.

Pero quizá la cuestión que aparece de manera más manifiesta es la enorme incidencia del significado y

sentido que el profesorado atribuye a la elaboración del PCC, no siempre coincidente con las intenciones planteadas desde las Administraciones educativas. Es éste un aspecto que se ha obviado en muchos casos, ignorando que son los equipos docentes, y en primer lugar los equipos directivos, los que deben construir este significado y sentido, partiendo de sus conocimientos y experiencias anteriores. No se puede imponer por decreto, sino a través de procesos de clarificación y negociación, sin los cuales las dinámicas generadas pueden llegar a distanciarse notablemente de los planteamientos realizados. Así por ejemplo, cuando los plazos de tiempo o los esquemas de elaboración propuestos por la Administración han sido interpretados por el profesorado como algo alejado de sus posibilidades y/o necesidades, los procesos desarrollados han desembocado en muchos casos en una elaboración

formalista, sin relación con la propia práctica, realizados únicamente para responder a las demandas externas.

Por ello es fundamental la comprensión, por parte de todas las instancias educativas implicadas (equipos docentes, organismos que ordenan, asesores y formadores externos e Inspección), del sentido profundo de la elaboración de los PCCs, que radica, básicamente, en que permita dos cosas: avanzar hacia una mejor comprensión de la necesidad de trabajo en equipo, y una mayor capacitación para el mismo; y constatar la necesidad de analizar la práctica docente en común, fundamentarla y buscar puntos de consenso. Todo ello debería conducir a cambios de actitud importantes en todos los colectivos citados, y permitiría avanzar hacia modelos de trabajo en los centros, cada vez más enriquecedores.



En consecuencia con lo expuesto, sería necesario contemplar siete dimensiones básicas en los procesos de elaboración de PCCs: las capacidades profesionales que deben ponerse en juego; la comprensión significativa de los planteamientos de la Reforma; el análisis conjunto de la práctica docente; las relaciones del PCC con el proyecto educativo y las programaciones; la relación con los materiales curriculares; el carácter progresivo de la elaboración; y la dimensión formativa de la evaluación del PCC.

CAPACIDADES PUESTAS EN JUEGO

La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro requiere poner en juego amplias competencias profesionales:

- Capacidad para trabajar en equipo, lo que implica llevar a cabo debates abiertos, participativos y organizados, que conduzcan a consensos.
- Capacidad para analizar la práctica de forma crítica, ponerla en común y revisarla a partir de criterios compartidos.
- Capacidad para elaborar documentos escritos, que sinteticen de forma ágil y comprensible los progresos que se van dando.

Y todo ello considerando los nuevos planteamientos y terminología de la Reforma.

De esto se deriva la gran potencialidad de los PCCs como instrumento formativo y de desarrollo profesional, al tiempo que plantea la importancia de considerar la situación concreta de cada equipo en relación a estas capa-

ciudades, y la necesidad de prever las ayudas formativas necesarias. Si esto no se tiene en cuenta, las demandas externas pueden estar muy por encima de lo que realmente los equipos puedan hacer, lo que conducirá, probablemente, a la desmotivación del profesorado y a la desvirtuación de los planteamientos.

COMPRENSIÓN SIGNIFICATIVA DE LOS PLANTEAMIENTOS DE LA REFORMA

La comprensión significativa de las propuestas de reforma es un requisito necesario para que puedan ser utilizadas para analizar y reorientar la propia práctica. Esta comprensión no se puede garantizar únicamente a través de medidas informativas (publicaciones, cursos expositivos, conferencias), en los que dichos planteamientos se sintetizan, de forma sistemática y condensada. Requiere, además, procesos de formación más lentos, y centrados en aspectos particulares, que movilicen los esquemas de actuación particulares de cada profesor y profesora, que generen conflictos y proporcionen alternativas para superarlos. Evidentemente, muchos docentes han puesto en práctica, desde hace años, bastantes ideas de la actual Reforma, y en este sentido se encuentran en mejores condiciones para elaborar proyectos curriculares innovadores. Pero otros muchos oirán estas ideas por primera vez, y su práctica estará muy distante de ellas; es especialmente importante atender a las diferentes necesidades de estos colectivos, si realmente se pretende que las nuevas directrices para impulsar una mayor calidad de enseñanza lleguen a plasmarse en la mayor parte de los centros.

ANÁLISIS CONJUNTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El análisis conjunto de la práctica y de los criterios que la orientan debe dar paso a la reelaboración de los aspectos que se consideren oportunos y a una mayor fundamentación de la misma. La reflexión colectiva, en torno a los diferentes aspectos de la práctica docente, no acostumbra a ser una actividad demasiado habitual en los centros. Un gran número de profesores y profesoras piensan que las tareas docentes son una responsabilidad individual, y que tienen derecho a decidir en solitario todo lo que afecta a sus relaciones con los alumnos y las alumnas, siempre que éstas no creen problemas fuera del aula y no entren en contradicción con la normativa general del centro. También existen bastantes docentes que consideran que el trabajo en equipo enriquece personalmente y permite tomar decisiones conjuntas, que suponen una mejora notable para las tareas educativas; ello ha dado lugar a la organización del trabajo en equipos de ciclo, departamento o seminario. Sin embargo, en estos equipos las tareas acostumbran a estar más centradas en la planificación conjunta, que en el análisis de lo que ocurre en el aula. Cuando se habla del conjunto de problemas del aula es de manera descriptiva y poco sistemática, muy centrada en aspectos anecdóticos. Esto es lógico, ya que el análisis de la práctica docente es una tarea compleja, máxime si se está implicado en la misma. Para poder acometerla con éxito son necesarios unos referentes teóricos claros y compartidos, e instrumentos de observación y análisis adecuados. Y debe reconocerse que se ha aportado muy poco, en este sentido, a los centros, tanto por parte de los que teorizan sobre estas cuestiones, como por parte de los colectivos de asesoramiento y formación.

RELACIONES CON EL PROYECTO EDUCATIVO Y LAS PROGRAMACIONES

Las relaciones de las decisiones adoptadas en el PCC, con las del proyecto educativo y las de las programaciones, son fundamentales para garantizar su coherencia. No obstante, ya en trabajos anteriores (Del Carmen y Zabala, 1991), hemos abogado por diferenciar los distintos ámbitos de reflexión y elaboración que se articulan en la vida de un centro, lo que no quiere decir que esta elaboración deba realizarse sin relacionarlos entre sí. Las razones que hemos dado para justificar esta diferenciación son las siguientes: los diversos ritmos y procedimientos de elaboración en cada ámbito; el hecho de que hagan referencia a elementos y grados de concreción distintos, y que impliquen a colectivos diferentes. Ahora bien, estas consideraciones no entran en contradicción con la necesidad de contemplar los diferentes ámbitos en su globalidad y garantizar el máximo de coherencia entre ellos, como ya señalábamos en el documento citado.

EL PCC Y LOS MATERIALES CURRICULARES

Muchos docentes, cuya práctica habitual se organiza en torno a los libros de texto, se han preguntado por el sentido de elaborar el PCC, cuando en la práctica muchas de las posibles decisiones en relación al mismo están tomadas por los equipos editoriales. Es necesario dar una respuesta satisfactoria a esta cuestión, ya que son muchos los docentes en esta situación.

En primer lugar, es necesario señalar que la utilización de un proyecto editorial como base para la organización de la enseñanza no excluye la necesidad de elaborar el PCC. Bien al contrario, la selección de materiales editados debería estar englobada en un conjunto de decisiones más amplias, que justificaran dicha selección. En segundo lugar, la selección de materiales curriculares debería concebirse como una decisión colegiada y no individual, si se quiere garantizar una coherencia mínima en el centro. Esto debería comportar el análisis en equipo de los diferentes materiales ofertados, y la selección de los mismos a partir de unos criterios compartidos, y todo esto forma ya parte del PCC específico de cada centro. En tercer lugar, el uso abierto y flexible de unos materiales determinados requiere completar o modificar las propuestas editoriales, para adecuarlas de la mejor manera posible a la situación del centro. Y estas decisiones deben estar orientadas por criterios generales de equipo, que forman parte también del PCC.

De todo lo expuesto puede concluirse que el análisis conjunto de los materiales utilizados y la elaboración de los criterios que orientarán su uso pueden ser para muchos equipos una vía que les lleve a avanzar en la elaboración del PCC. Evidentemente, habrá muchos aspectos de los materiales seleccionados que pueden ser asumidos como tal por los equipos de centro. En este caso, la explicitación de los mismos y la justificación de por qué se asumen formarán parte del PCC, y las guías elaboradas por las editoriales serán una importante ayuda para su elaboración. Pero esto no debería llevar a una copia literal de las propuestas editoriales, ya que resulta imposible que las opciones de unos materiales determinados se ajusten completamente a las características y necesidades de un centro educativo.

CARÁCTER PROGRESIVO DE LA ELABORACIÓN

Los planes de trabajo de los equipos deberían plantearse como reflexión inicial la siguiente pregunta: ¿de dónde partimos y qué consideramos necesario compartir para mejorar la actuación educativa? Ello permitiría realizar una primera revisión y establecer los aspectos que el equipo ve necesario abordar, lo cual constituirá el primer esbozo del PCC.

Un aspecto muy debatido en relación con las estrategias de elaboración ha sido la dicotomía establecida entre los procesos inductivos y los deductivos. Tal como hemos señalado hace tiempo (Del Carmen y Zabala, 1991) la dimensión inductiva y deductiva en los procesos de elaboración no son contradictorias ni incompatibles, sino complementarias. El análisis detallado de la práctica debe permitir extraer criterios generales, que reflejen la realidad del centro y posibiliten explicitar los consensos derivados de la experiencia. Ahora bien, estos procesos inductivos deben permitir poner en evidencia aspectos discrepantes, poco elaborados o ausentes, lo cual dará lugar a una elaboración de tipo deductivo que partirá de formulaciones generales, que deberán después concretarse en la práctica. Lo inductivo y lo deductivo deberían por tanto formar parte de una dialéctica constante, que fuera enriqueciendo de manera progresiva el currículum de cada centro.

Otra cuestión polémica se establece en torno a una nueva dicotomía. ¿Qué debe priorizarse: la elaboración global de los principales componentes del PCC o el trabajo en profundidad sobre un aspecto determinado? Nuevamente hemos de afirmar que no debería producirse tal dicotomía. Las elaboraciones globales pueden y deben hacerse en relación con aquellas cuestiones que estén suficientemente claras y maduras, y sobre las que haya un cierto consenso; sin embargo, cuando esto no es así, se impone un trabajo en profundidad, más lento y enriquecedor, focalizado hacia un aspecto concreto. Puede establecerse una comparación con la realización de una pintura al óleo, en la que el pintor lleva a cabo un primer boceto rápido con carboncillo de todo lo que va a pintar, que a continuación va definiendo de forma cada vez más precisa y rica con el pincel y los colores; además, en este proceso posterior puede llegar a modificar aspectos importantes del boceto inicial (incluso no es raro que el resultado final de la pintura tenga muy poco que ver con el primer boceto). Los planes de trabajo planteados deberían por ello garantizar un cierto equilibrio entre las elaboraciones más globales y rápidas, y la profundización en

aquellos elementos que en cada momento se consideren prioritarios.

EL PCC COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

La mayoría de centros han elaborado, en mejores o peores condiciones, y con mayor o menor extensión, proyectos curriculares, y se plantean cómo proseguir el trabajo o revisar los documentos generados. Para que los procesos de revisión y reelaboración, que desde la perspectiva apuntada no deberían concluir nunca, sean útiles, se hace necesario dar una dimensión formativa a estas tareas. Esta dimensión formativa debería afectar tanto a los procesos de evaluación interna, como a la externa, ya que no tiene sentido, desde ninguna perspectiva, analizar avances y problemas, sino es para facilitar ayudas que permitan consolidar los primeros y superar los segundos. Por ello, en los procesos de elaboración y revisión de los PCCs, deberían articularse desde el inicio instrumentos y procesos de evaluación formativa, que permitieran caracterizar los progresos en relación a las tareas abordadas, definir los problemas que van apareciendo y establecer vías de solución a los mismos; y todo esto compete, tanto a los equipos de centro como a los colectivos externos que de una manera u otra intervienen en relación a los PCCs.

Los procesos de evaluación formativa, tanto internos como externos, deberían proporcionar información fiable sobre las distintas variables que tienen una influencia importante en la elaboración, ya citadas al inicio del artículo, para posibilitar un centramiento de los objetivos de trabajo en cada momento y movilizar las ayudas adecuadas a los mismos.

-
- (1) Coll, C. (1989): «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», Cuadernos de Pedagogía, 168, marzo.
-
- (2) Baste como muestra tener en cuenta los numerosos artículos aparecidos en la revista Aula, el número monográfico de la revista Guix (n° 182), y los diversos artículos publicados en esta misma revista, entre otros.
-
- (3) La revista Aula de Innovación Educativa ha publicado un importante número de artículos sobre estrategias de elaboración de proyectos curriculares en los centros.
-
- Alvarez, M. (1992): «El libro de texto como punto de partida para la elaboración del PCE», Aula de Innovación Educativa, 9.
-
- Cerdà i Manuel, R. (1993): «Trabajar los proyectos curriculares desde un CEP», Cuadernos de Pedagogía, 218, octubre.
-
- Del Carmen, L. y Zabala, A. (1991): Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los proyectos curriculares de centro, Madrid: MEC/CIDE .
-
- Del Carmen, L. (1992): «El proyecto curricular de centro. Instrumento para la reflexión y fundamentación de la práctica», Aula de Innovación Educativa, 2.
-
- (1993): La planificació de cicle i curs, Barcelona: ICE/Graó.
-
- Hernández, F. (1992): «La cultura de la reflexión y la planificación del currículum», Aula de Innovación Educativa, 2.
-
- Salinas, D. (1992): «¿Cómo pensamos un currículum para el curso que viene?», Cuadernos de Pedagogía, 208, noviembre.
-
- Zabala, A. (1990): «Materiales curriculares», en Autores Varios: El currículum en el centro educativo, Barcelona: ICE/Horsori.
-
- (1992): «Elaboración de los PCC. ¿Empezar por lo que se hace o partir de las grandes decisiones?», Aula de Innovación Educativa, 3.