



Curriculuma

Euskal Eskola Publikoa **Gaur Bihar**

SEGUNDA PARTE

CURRÍCULUM PARA EL PAÍS VASCO: CONCEPTO Y FUNDAMENTACIÓN



INTRODUCCIÓN

La sociedad vasca cambia a pasos agigantados. Los cambios producidos en los diversos sectores sociales en el último cuarto de siglo han sido de considerable calado. El dinamismo de nuestra sociedad queda reflejado en su capacidad para emprender nuevos y atrayentes retos.

La economía en nuestro país ha sufrido una transformación sin precedentes. De la consolidación y el florecimiento de un modelo de desarrollo basado en la industria se han pasado a primar los servicios como pilar básico



de nuestro crecimiento. Los avatares de la globalización se han dejado sentir con fuerza en la sociedad vasca.

A nivel social los cambios no son menos espectaculares. De ser anteriormente una comunidad receptora de inmigrantes de otras comunidades del Estado, hemos pasado a acoger en nuestra tierra, esencialmente, a la inmigración magrebí, latinoamericana y subsahariana. La premura de mano de obra impulsa la contratación de trabajadores/as de otros países que necesitan integrarse como miembros de pleno derecho. Este factor incide sensiblemente en nuestras estructuras sociales, económicas, culturales y educativas.

El fomento de la cultura vasca después de la dictadura ha sido también una constante. Para una parte de la sociedad lo logrado ha sido meritorio, mientras que para otros sectores los resultados todavía son insuficientes. Probablemente, las diversas manifestaciones culturales son y serán motivo de debate en los próximos años.

Una propuesta curricular debe tener en consideración estas peculiaridades para dar respuestas certeras, atinadas y ajustadas a las prioridades que se derivan de las necesidades de nuestro pueblo. En las siguientes páginas se intentan definir y fundamentar algunos ámbitos importantes del currículum para el País Vasco.

Inicialmente se realiza un somero diagnóstico de la realidad social y cultural del país. Posteriormente se aborda la cuestión de la fundamentación del currículum. Es decir, cómo se define, qué características posee, qué elementos lo componen y cuáles son los ámbitos esenciales y representativos de la cultura y de la sociedad vasca. Se complementa esta conceptualización con unas breves notas históricas en torno a la influencia y la repercusión de la legislación educativa en las propuestas curriculares desarrolladas en Euskal Herria.

Con el objeto de conocer la evolución de esta temática en los países de nuestro entorno se explicitan brevemente las principales peculiaridades de los



currícula europeos en la enseñanza obligatoria. Seguidamente, se realiza una reflexión en torno a la educación a lo largo de la vida. La capacitación permanente es el mejor garante para abordar los futuros retos de la ciudadanía. Se presentan algunas iniciativas impulsadas en el contexto europeo en relación a la formación continua.

La importancia de los agentes educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje es indiscutible. Las familias, los educadores/as, los alumnos/as y los colectivos sociales son las instituciones que mayor peso específico poseen en la socialización del individuo y, evidentemente, en el desarrollo del Currículum para el País Vasco. Se efectúa una somera descripción de las peculiaridades de los miembros de la comunidad escolar y sus responsabilidades respecto a la educación.

Finalizamos este apartado con una reflexión en torno a la calidad de la educación y su vinculación con las creencias. Los indicadores de calidad impulsados por la ideología de derechas y de izquierdas, por el pensamiento conservador y el social, son a menudo diferentes. La Escuela Pública debe tomar partido en esta cuestión gestando planteamientos que favorezcan a la mayoría de la población, es decir, que sean acordes con sus principios y planteamientos educativos.

1.-DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES: UN CURRÍCULUM PARA UNA SOCIEDAD PLURAL

El País Vasco es una realidad plural ubicada en Europa. Su historia, su cultura y sus raíces nos hacen entrever que durante siglos ha sido influenciada por múltiples eventos históricos y sociales, circunstancias y vicisitudes que la han convertido en lo que es en la actualidad. Concebirla de forma sesgada y unilateral, sin valorar la situación y la realidad de las comunidades, colectivos y grupos que la integran es un craso error. Impulsar y lograr un país diverso y cohesionado a la vez depende de la cultura democrática de su ciudadanía.



La educación puede y debe ser uno de los factores que fomente la esperanza para un país con muchas oportunidades y varios problemas. Nuestro currículum debe tomar, como punto de partida, la realidad de la sociedad vasca, en todas y cada una de sus dimensiones, para que sea fiel reflejo de las sensibilidades que ella aglutina. De lo contrario nuestro esfuerzo no obtendrá los frutos que pretende.

Nuestro país es un botón de muestra de la realidad de la sociedad europea actual. Las necesidades que manifiestan tener los vascos y vascas son parejos o, cuanto menos, similares a los de cualquier ciudadano/a del continente. Vamos a especificar, en las siguientes líneas, algunas pinceladas en torno a estas prioridades, y al mismo tiempo importantes retos, que debemos afrontar en los próximos años.

Entre los desafíos más destacables de la sociedad vasca (y europea) del siglo XXI se debe subrayar por su magnitud y trascendencia **el fenómeno de la globalización**. La mundialización está originando situaciones preocupantes en muchas zonas del planeta. La homogeneización de los modelos de vida, el riesgo de desaparición de culturas y lenguas minorizadas, la lucha por la hegemonía económica, el saqueo de los países pobres por parte de los ricos, la corrupción y la obsesión por la rentabilidad económica sin ningún escrúpulo moral, la percepción de la ciudadanía simplemente como un agente de consumo, etc. son algunas de las consecuencias de esta macroestrategia que logra hacer cada vez más ricos a los más pudientes. La globalización se convierte, a menudo, en el contrapunto a la diversidad, a la solidaridad y al respeto a los derechos fundamentales de las personas y de los pueblos más pobres. Las instituciones y la ciudadanía del País Vasco (comunidad rica) deben adoptar una postura coherente y solidaria ante esta cuestión.

Las tecnologías de la información y de la comunicación cobran gran importancia en un mundo globalizado. Se ha generado una nueva dimensión (la virtual) donde la red de redes (Internet, redes intranet...) juega un papel preponderante. Así el teletrabajo tendrá un peso considerable en la economía



del porvenir. Se habla actualmente de teleproducción, de telecompra y de teledinero. En el futuro, el panorama social y laboral puede cambiar considerablemente. En lugar de desplazarse físicamente y a diario al puesto de trabajo bastantes empleados desarrollarán la jornada laboral en sus hogares. De igual manera el concepto de emigración se transforma, ya que personas residentes en países pobres y en vías de desarrollo se emplearán en multinacionales de países ricos sin cambiar de residencia. Esta coyuntura va a dar lugar a la globalización del mercado de trabajo con todas las implicaciones que de ella se derivan (salariales, sindicales, culturales, sociales...). La posibilidad de trabajar a distancia rompe una regla básica del mercado laboral: el lugar de residencia del trabajador/a no tiene por qué estar próximo a la empresa. En lugar de concentrarse en grandes núcleos urbanos, los profesionales podrán diseminarse por la geografía mundial. Los casos de aislamiento promovidos por estos tipos de empleo y por los nuevos modos de vida son dignos de mención. Paradójicamente, en la sociedad de la información y de la comunicación, las relaciones personales y la conversación reposada y distendida brillan por su ausencia.

La información contenida en Internet encuentra actualmente problemas de fiabilidad en sus fuentes (bulos, rumores...). Al ser una red muy descentralizada es necesario el contraste de informaciones para otorgarles credibilidad. También es probable que se produzca una ruptura del monopolio de la información de las grandes agencias, disminuyendo considerablemente la censura en las noticias.

Debemos destacar también la trascendencia que posee internet para la actividad científica internacional. Desde que han surgido las redes telemáticas, los expertos pueden enviar sus investigaciones a cualquier parte del mundo en pocos segundos. La ciencia depende cada vez más del modelo de investigación a distancia. Las universidades virtuales son ejemplos de la transformación producida en el ámbito de la enseñanza superior. En resumen, el surgimiento de las redes telemáticas ha traído consigo una profunda transformación en la tipología de producción del conocimiento científico, fomentando el intercambio de ideas y compartiendo datos e instrumentos. Las



tecnologías de la información y de la comunicación constituyen componentes esenciales de la infraestructura de los centros de investigación actuales. Nuestro país deberá adaptarse de manera ágil a estos trascendentales cambios.

No es un reto de menor calado el tema de la **profundización democrática**. Una democracia se convierte en estable cuando la ciudadanía defiende con firmeza sus ideas y prácticas. El arraigo de los valores democráticos depende de la transmisión y consolidación de los mismos de una generación a otra. Pérez Gómez (1998:96) afirma respecto a esta cuestión lo siguiente: *“si la democracia merece la pena como sistema político es porque se convierte en un estilo de vida, respetuoso con las diferencias y los derechos ajenos y dialogante en los inevitables conflictos y discrepancias...”*. La sociedad vasca necesita impulsar los principios y los valores basados en la libertad y soslayar las prácticas que se opongan a ella. La formación moral proporcionada por la escuela, la familia y los entes sociales se convierte en un pilar básico para mejorar nuestra cultura participativa y democrática.

El auge de las ciencias sociales y la democratización de la sociedad han promovido iniciativas en favor de **la igualdad de oportunidades entre ambos sexos**. Erradicar las desigualdades derivadas del género es un reto para los vascos y vascas. La participación (en igualdad) de la mujer en las diversas actividades es una asignatura pendiente en nuestra sociedad. Es necesario trabajar con ahínco para abolir los procesos discriminatorios y de violencia sexista que suceden a diario en nuestros pueblos y ciudades. La igualdad respecto a las condiciones de acceso laboral, las retribuciones salariales, la participación en las actividades culturales y de ocio son algunos de los envites que debe afrontar y solventar, fundamentalmente, la clase política que nos representa.

La desigualdad también manifiesta algunas expresiones dramáticas y dantescas. En nuestro planeta el 20% de la población (los ricos) controla el 80% de la inversión, el 81% del ahorro, el 95% de los préstamos, el 81% del comercio mundial y el 83% de los ingresos. Este sector privilegiado (es decir,



nosotros) consume el 70% de la energía del planeta, el 75% de los metales, el 85% de la madera y el 60% de los alimentos. Si se analiza la concentración del conocimiento en el mundo (factor clave para la acumulación de la riqueza) se observa que, mientras que en la década de los ochenta los países ricos invertían en investigación 171 dólares/habitante, hoy día gastan aproximadamente 360 dólares. Las cifras disminuyen en los más subdesarrollados (países africanos...) con un gasto de 4 dólares/persona. Los guarismos en América Latina, por ejemplo, pasan de un gasto de 10 dólares/persona en 1980 a 6 dólares a finales de los noventa (decrecen). Esta zona del globo está sufriendo una de las crisis más duras de su historia. Cuarenta de cada cien sudamericanos viven con menos de 2 dólares diarios. De 600 millones de latinoamericanos 200 millones son pobres. ¿Qué posicionamiento adopta nuestro pueblo ante estas situaciones?

Ante la contundencia de estos datos los vascos y vascas también debemos ser autocríticos con nuestro modo de vida. El consumo de recursos de todo tipo es desproporcionado también en nuestro país. Este despilfarro afecta directamente a nuestro entorno y, especialmente, al medio ambiente. **La Educación Ambiental** es una de las estrategias más poderosas para cambiar la actitud de los ciudadanos/as hacia la naturaleza y para potenciar un modelo de desarrollo que satisfaga las necesidades de la generación presente y futura. Fomentar la Educación Ambiental a través de estrategias y acciones intersectoriales, sensibilizar a la comunidad en relación al desarrollo sostenible, proporcionar el apoyo técnico e institucional, promover el cuidado de la naturaleza a través de programas de cooperación con organismos gubernamentales (locales, provinciales...) y no gubernamentales, impulsar el intercambio de información, la ejecución de proyectos vinculados con la ecología, etc. son algunos de los desafíos a abordar en este ámbito. Nuestro país debe fortalecer sensiblemente las iniciativas orientadas al cuidado del medio ambiente (reciclaje de residuos, consumo comedido de energía...).

Uno de los aspectos más relevantes de la evolución de la población en las próximas décadas va a **ser su envejecimiento**. En nuestro país este



fenómeno viene originado, fundamentalmente, por un acusado descenso de la mortalidad (propiciado por los avances médicos). En los próximos años tendremos un aumento significativo de la cohorte de personas mayores. En los estudios de población realizados por la ONU (1993, en Pérez, L. 1997:101) se afirma que la cantidad de personas mayores en 1950 era de 128 millones en el planeta. A inicios de siglo existían unos 425 millones, en el 2010 habrá unos 500 millones y, finalmente, en el 2025 se calcula que sean unos 825 millones de personas.

El crecimiento de la erróneamente denominada “Tercera Edad”, no afecta a todos los países y continentes por igual. Los Estados más desarrollados (los occidentales) son los que registran un proceso de envejecimiento demográfico más significativo y, como es lógico, es donde ha suscitado un debate social y político más intenso.

Este fenómeno, presumiblemente, provocará la sobrevaloración de la población mayor de 65 años. El sector de las personas mayores (como colectivo) tendrá un gran poder de consumo, generará necesidades específicas diversas (ocio, formación, tiempo libre...) y acumulará gran influencia de tipo electoral. A todo ello hay que añadir la disminución de la población activa. Esta circunstancia puede provocar desajustes en el ámbito presupuestario de los Estados que van a tener que dedicar una cantidad considerable de sus recursos a las prestaciones sociales. El País Vasco es una de las comunidades más afectadas por el envejecimiento de la población.

Somos un país con unos indicadores prometedores **en el ámbito educativo**. La tasa de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) es del 29,5% (la más alta del Estado). La escolarización es plena (100%) en el segundo ciclo (3-6 años). Los porcentajes de idoneidad (alumnos/as que no han repetido curso ninguna vez) en Euskadi y Navarra en las etapas de Primaria y Secundaria están entre las primeras del Estado. Tenemos los índices más elevados de éxito en la Secundaria Obligatoria (80,8% y 85,4%) y en el Bachillerato (85,5% y 85,6% respectivamente). El nivel de formación de la población joven entre 20 y 24 años es la más alta del



Estado y está por encima de la media europea (MEC, 2005). El trabajo serio y sistemático de todo el sector educativo vasco merece ser subrayado.

Estos resultados esperanzadores deben ser un acicate para emprender nuevos retos: la normalización del euskara, la escolarización temprana, las nuevas tecnologías, la formación en valores, la convivencia en los centros educativos, la educación para la salud, la atención a la diversidad, el plurilingüismo, el impulso de la formación profesional, la investigación en la enseñanza superior, el logro de la calidad y la equidad y la igualdad de oportunidades son desafíos que deben abordar la comunidad educativa vasca y sus dirigentes.

No podemos olvidar **a la población en riesgo de exclusión**. Cada sociedad, en función de sus circunstancias y situaciones económicas, políticas y sociales difiere en el diagnóstico y evaluación de la marginación y, por tanto, lleva a la práctica diferentes medidas de choque y prevención. Los sectores desprotegidos en el País Vasco manifiestan características y peculiaridades diversas y variadas.

Los fenómenos de exclusión se perciben como más crueles cuando son sufridos por **los menores** (niños/as y adolescentes). La falta de protección familiar en la infancia, los problemas de maltrato, una niñez sin afecto, sin identificación parental y sin referentes familiares positivos marcan el futuro del niño/a. Los menores con serias carencias personales y compleja situación familiar y afectiva manifiestan gran vulnerabilidad. Desde el punto de vista sociológico, el maltrato tiene sus raíces en las privaciones socioculturales y económicas, en las situaciones conflictivas, en la desestructuración familiar, etc. A nivel social, las relaciones entre los miembros de la familia son frecuentemente marcadas por las pautas exhibidas por los padres. Los malos tratos, a menudo, tienen su origen en el pobre desarrollo emocional de los cónyuges, en su baja autoestima, en el aislamiento social, en los sentimientos depresivos crónicos, en la apatía, en la falta de control y en las manifestaciones agresivas.



El consumo de drogas es otra de las problemáticas con más incidencia en la sociedad vasca. El abuso de estas sustancias se vincula a menudo con los aspectos inmunológicos (salud), la precariedad laboral, la desafiliación con los vínculos familiares, la vivencia clandestina de la enfermedad, las frustraciones, las depresiones, los intentos de suicidio, la falta de esperanza en el futuro, las bajas expectativas, etc. La enfermedad, la relación vida-muerte, la integración social, los prejuicios y estigmas, se convierten en los temas cotidianos de aquellos que sufren adicciones a las drogas. Nuestro país es puntero en el desarrollo de políticas de intervención ante las toxicomanías pero queda un largo camino por recorrer en el ámbito de la prevención.

Casi seiscientos millones de personas en el mundo poseen algún tipo **de discapacidad**. Aproximadamente el 80% vive en países en vías de desarrollo y, por consiguiente, no tiene acceso a los servicios sociales básicos. Su lucha diaria se centra en resolver sus necesidades esenciales. Las cifras en el País Vasco rondan, aproximadamente, entre 150.000 y 200.000 personas con algún tipo de discapacidad. Naciones Unidas ha desarrollado una normativa relacionada con la discapacidad denominada “*Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*” (Martínez, J., 2004:229) que tiene como fin garantizar que todas las personas en situación de discapacidad puedan tener y ejercer los mismos derechos y deberes. En la mayoría de los países del mundo (y en el nuestro también) existen muchas dificultades para que las personas discapacitadas disfruten plenamente de sus derechos y puedan desarrollar sus quehaceres sin obstáculos ni resistencias.

La inmigración es otro fenómeno digno de mención. El inmigrante frecuentemente debe transformar su modo de vida y habituarse a una serie de valores y costumbres muy diferentes. La sociedad, a menudo, es hostil con estas personas, marginando y excluyendo sin expresiones de violencia pero con grandes dosis de crueldad. En estas situaciones nos encontramos con que la sociedad “acoge” a personas extranjeras que, frecuentemente, son consideradas de “segunda clase”. Esta situación se vuelve más dura desde el momento en que laboralmente se explota a este colectivo, ofreciéndole trabajos



que no quiere realizar el ciudadano/a autóctono y pagándole a cambio un salario que no alcanza para vivir dignamente.

La cuestión de la inmigración no la puede solucionar solamente un Estado. Se debe recurrir a una política global que disminuya la pobreza y fomente el codesarrollo entre los pueblos. Es necesario crear riqueza en el país de origen para que no tengan que emigrar, para que sus expectativas de vida sean halagüeñas y su futuro prometedor. Después de superar la valla de la frontera e ingresar en el país de acogida, el inmigrante debe enfrentarse a otros muros invisibles como la marginación y la explotación en el trabajo, el apartheid social, la exclusión en la toma de decisiones y en la participación comunitaria, el cambio de costumbres, valores, actitudes, formas de vida, etc. Irse del país de origen es una decisión dura, pero una vez afrontada y superada, queda el gran reto de adaptarse a un medio hostil y sibilinamente excluyente. La integración social y el conocimiento de nuestra realidad cultural por parte de los inmigrantes es otro desafío de la sociedad vasca.

El desempleo es una situación difícil que tiene múltiples implicaciones a nivel económico, social, laboral, político, cultural y personal. Quedarse sin trabajo supone un golpe muy duro para la autoestima de las personas. Éstas perciben que su rol como ciudadano/a, persona, sujeto con derechos, etc. va perdiendo fuerza. La situación, por tanto, produce unos efectos psicológicos innegables. Este problema es de difícil solución puesto que depende de múltiples factores económicos y sociales y de las complejas e importantes decisiones de los gobiernos y Administraciones. La coyuntura económica marca sensiblemente el mañana de este problema. La compleja situación del empleo en la última década del siglo XX y a inicios del XXI ha impulsado a muchos colectivos a adoptar iniciativas en torno al autoempleo y a la economía sumergida.

Las repercusiones psicológicas del desempleo son múltiples y variadas. Los problemas de tipo mental como la tensión, las alteraciones del sueño, el estrés producido por la situación, la pérdida de autoestima y los problemas de concentración son algunos de los síntomas relacionados y derivados de estas



difíciles situaciones. El paro puede producir también un exceso de responsabilidad (tener que mantener a una familia), problemas de evasión de la realidad, alcoholismo y, en definitiva, deterioro de la salud mental del individuo. El desempleo, los problemas personales y la exclusión social frecuentemente están estrechamente vinculados.

Todas estas circunstancias y situaciones inciden, de una u otra forma, en la sociedad vasca de inicios de siglo. Su abordaje requiere directrices económicas, sociales, culturales (y también educativas) atinadas y generosas con los más débiles. Una sociedad cohesionada requiere políticas que compensen las carencias de origen de las clases más depauperadas de la sociedad. Solamente de esta manera crearemos un país más justo con los diversos sectores sociales y más solidario con los diferentes pueblos de la humanidad.

2.-EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

El currículum debe tener en consideración las diversas necesidades sociales. El diagnóstico previo realizado anteriormente marca las directrices básicas de la propuesta curricular que se realiza a continuación. En las enseñanzas contenidas en una propuesta curricular se deben primar todos aquellos elementos que impulsen la formación de los futuros ciudadanos/as de este país.

Sin embargo, la función de la escuela no solo debe limitarse a este menester. El centro educativo debe ser una institución comprometida con el



desarrollo social. La comunidad educativa (padres, madres, estudiantes, profesionales...) también debe implicarse en la mejora de los diferentes aspectos de la comunidad. El desarrollo de nuestro patrimonio social y cultural necesita de todos los agentes y colectivos sociales, incluida la propia escuela.

Antes de explicitar los elementos constituyentes del currículum para el País Vasco debemos definir qué es y qué rasgos caracterizan a este concepto. Denominamos currículum para el País Vasco a *“La selección y definición de los conocimientos, los procesos y los valores básicos que tienen como propósito el desarrollo de un proyecto social y cultural para nuestro pueblo”*.

Entre los elementos socioculturales más significativos del currículum podemos subrayar los siguientes:

- La historia y sus expresiones de conocimiento más importantes, las raíces sociales, las diferentes identidades...
- Las costumbres, los símbolos, las creencias, la mitología, los rituales...
- Las visiones diferentes de la vida: los valores, las pautas, las normas, el desarrollo moral y la convivencia.
- Los lenguajes y los sistemas de comunicación verbales, no verbales, digitales, etc.
- Las formas de expresión estética y artística (música, danza, plástica, arte dramático).
- Los conocimientos relativos al desarrollo de los diferentes pueblos (economía, producción y gestión de recursos).
- Las estructuras de la sociedad, la acción social, la organización de la comunidad, las clases sociales, las agrupaciones y los colectivos.
- Los sistemas de gobierno: el desarrollo de los procesos políticos, las ideologías, las formas de pensamiento, la profundización democrática...
- Las tecnologías, los mecanismos, los procedimientos y los artilugios técnicos desarrollados por la sociedad.
- La innovación, los procesos de mejora, el progreso científico y cultural.

Lawton (en Torres, J., 1993: 99) propone un modelo para sistematizar y plasmar las diversas expresiones del patrimonio cultural de un pueblo en el



currículum escolar. Las cuestiones que plantea hacen referencia al diagnóstico inicial de la sociedad, a las características de la población y sus formas desarrollo y a los valores que pretende impulsar. El autor afirma que para identificar las peculiaridades y la idiosincrasia de una realidad social es necesario dar respuesta a las siguientes cuestiones:

-¿Qué clase de sociedad existe?	INVARIANTES CULTURALES	-¿Cómo quieren las personas que la integran que sea el desarrollo de esta sociedad?
-¿De qué manera se está desarrollando?		-¿Qué clase de valores y principios están en la base del desarrollo social y en las estrategias para conseguirlo?

Invariantes culturales. Lawton (en Torres, J., 1993: 99).

El mismo autor afirma que los aspectos relevantes del acervo social y cultural de una comunidad se pueden clasificar en diferentes ámbitos: el social (la definición de las relaciones entre sus individuos), el económico (los medios para producir, distribuir e intercambiar recursos) la comunicación (los idiomas y los diferentes lenguajes), la tecnología (técnicas, artefactos e instrumentos para controlar la calidad de vida), la justicia, el ámbito moral (código ético), las creencias (explicaciones otorgadas a los fenómenos sociales), los elementos estéticos (el arte...), los aspectos relativos a la maduración (costumbres y modos de vida), etc. La mayoría de las propuestas curriculares existentes en los sistemas educativos europeos contienen estos elementos. La especificidad y singularidad de cada currículum depende, por tanto, de los valores culturales y de las características de la acción social existentes en una realidad determinada.

La selección de los contenidos de un currículum siempre es arbitraria. La definición de las peculiaridades de la sociedad vasca debe tener en consideración el amplio espectro de ámbitos y facetas existentes en nuestro pueblo (el sistema social, la historia, los diversos grupos y colectivos y sus intereses, el ámbito económico, el político, el social, etc.). Percibir nuestra realidad cultural únicamente desde la visión antropológica no nos parece un



planteamiento abierto y plural: *“La Antropología, quizás al haberse centrado en el análisis de las formas culturales más simples y primitivas, presenta una tendencia exagerada al poner acento en la cultura común, en la homogeneidad, en la visión articulada y compacta, olvidando que las fronteras de la cultura no son tan precisas, que en un mundo como el actual, sometido a procesos de globalización e intercomunicación tan potentes, esa visión radicalmente romántica no es posible”* (J. Carabaña, en Feroso, 2000:126).

El currículum vasco no es solamente un proyecto cultural. El componente social también debe estar reflejado en la definición de la identidad y la idiosincrasia de la realidad vasca. *“La organización social se revela como un compuesto complejo formado por un sistema social y un sistema cultural íntimamente asociados... Ambos sistemas se imbrican el uno en el otro y son inseparables... Un sistema cultural sin un sistema social es una civilización muerta”* Rocher (1986: 372).

La acción social debe ser el instrumento que mantenga viva nuestra cultura, la que genere las transformaciones oportunas para promover la renovación y la mejora de nuestro patrimonio en función de los cambios producidos en la sociedad. Ciencia, cultura y sociedad están estrechamente vinculadas. El currículum para el País Vasco se caracteriza por ser una selección de conocimientos relevante y en permanente construcción y cambio. Es la misma sociedad vasca (las instituciones, la ciudadanía, los científicos, los representantes políticos, etc.) la que debe decidir cuáles (y cuáles no) son los rasgos que definen nuestras peculiaridades como realidad social y cultural.

HISTORIA	CURRÍCULUM PARA EL PAÍS VASCO	COSTUMBRES, FOLKLORE, SÍMBOLOS, TRADICIONES
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, VISIONES DEL MUNDO, VALORES, ÉTICA		SISTEMAS DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJES
EXPRESIÓN ESTÉTICA, ARTÍSTICA		ECONOMÍA



ESTRUCTURAS SOCIALES ACCIÓN SOCIAL		SISTEMAS DE GOBIERNO
TECNOLOGÍAS, PROCESOS TÉCNICOS		PROGRESO CIENTÍFICO, INNOVACIÓN

Elementos sociales y culturales que abarca el Currículum para el País Vasco.

El currículum vasco debe recoger los elementos socioculturales más importantes para responder certeramente a los retos y a las necesidades de nuestro pueblo.

“En el currículum seleccionamos y organizamos el conocimiento que dispone una sociedad en un momento determinado para que pueda ser asimilado por los miembros más jóvenes o no iniciados y producir de esta manera una auténtica socialización, y contribuir al desarrollo de esos individuos y, por lo mismo, también de la comunidad... El problema clave es, por consiguiente, seleccionar y definir cuál es ese conocimiento básico y necesario que hace posible el convertir a los miembros de una sociedad específica en personas activas, solidarias, críticas y democráticas” (Torres, J., en Coll, C. 1988:85).

Los vínculos entre la cultura y la sociedad son enormemente complejos. Las diferentes realidades y expresiones sociales y culturales (educación, economía, política, ciencia...) están en permanente interacción. La cultura es un sistema vivo. Está en constante proceso de reproducción, transmisión, cuestionamiento, afirmación y continuidad. La educación debe fomentar el análisis, la crítica y la mejora de los aspectos sociales y culturales guardando un escrupuloso respeto a los derechos fundamentales y a los principios éticos y morales.

Los fenómenos sociales y culturales son susceptibles de análisis, valoración y transformación. Aspectos que parecen inamovibles actualmente pueden cuestionarse en el futuro. Por ejemplo, la práctica de la ablación femenina en África es parte de una cultura. Sin embargo, es censurada por las leyes actualmente vigentes en muchos países. Algunas expresiones culturales ancestrales entran en conflicto con la ética y los derechos fundamentales.



La escuela debe ser un ente crítico ante los acontecimientos sociales y las expresiones culturales. La comunidad educativa, en su justa medida, debe opinar en torno a lo que la sociedad debe impulsar, preservar o censurar. El centro educativo es una institución más de la comunidad social. Es decir, debe apoyar las iniciativas que desemboquen en un modelo de vida y de convivencia más justo, solidario y sostenible. El currículum para el País Vasco reclama y reivindica una escuela comprometida con el desarrollo y la mejora de un proyecto sociocultural para el país.

3.-PERSPECTIVA HISTÓRICA DEL CURRÍCULUM

Para analizar la repercusión de los diseños curriculares difundidos y desarrollados en el País Vasco debemos hacer mención a varias leyes orgánicas y decretos promulgados por las diversas Administraciones. El desarrollo legislativo nos ofrece una visión panorámica de la evolución de los principios relacionados con el currículum y sus implicaciones educativas. En las próximas páginas vamos a realizar un somero análisis de las prescripciones que más han influido en el desarrollo de la enseñanza en nuestro pueblo.

A nivel estatal, **la Ley Moyano (1857)** es la primera que reivindica y define la filosofía pública de la educación. Mediante ésta se crean escuelas de “primeras letras”, se subraya la obligación del Estado en la tutela de la educación pública, se promueve la obligatoriedad (desde los 6 a los 9 años), la gratuidad, se intenta uniformizar la educación (libros de texto, titulaciones del profesorado...), se crea la Dirección General de Estudios y con ella se reconoce la responsabilidad de la Administración pública de asumir la enseñanza y velar por el desarrollo de su legislación.

La ley estructura el sistema educativo en tres niveles. La primera enseñanza se caracteriza por su universalidad, adoptándose la religión católica como única y prohibiéndose todas las demás. La etapa secundaria tiene como finalidad la preparación hacia los estudios superiores. En la enseñanza



universitaria se imparten asignaturas tradicionales (Teología, Jurisprudencia...) y está reservada a la élite intelectual.

El currículum de la Primera Enseñanza (6-9 años) contenía materias y asignaturas como la lectura y escritura, la doctrina cristiana e historia sagrada, gramática castellana, latín, geografía, aritmética y dibujo.

En la Secundaria (a partir de los 10 años) se estudiaban áreas como latín, castellano, griego, retórica y poética, aritmética, álgebra, geometría, física y química, historia, geografía, etc. Para ingresar a este nivel era necesario aprobar un examen general. La duración de esta etapa era de seis cursos y superándola se obtenía el título de Bachiller.

En la Enseñanza Superior se crearon inicialmente cinco facultades superiores: Filosofía y Letras, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología donde se obtienen los títulos de Licenciado y Doctor.

El nombramiento de los profesores/as del sistema educativo era realizado por el gobierno o sus correspondientes delegados.

La Ley General de Educación (1970) es otra de las normativas influyentes y de resonancia en el ámbito curricular. Sus principios generadores los podemos compendiar de la siguiente manera:

- Igualdad de oportunidades: el sistema educativo debía posibilitar la formación a toda la población.
- Flexibilidad: se alejaba de tendencias uniformistas y homogeneizantes.
- Apertura pedagógica: rechazaba crear dogmas pedagógicos e impulsaba cierta libertad en la elección de métodos de enseñanza.
- Reforma de los planes de estudio: revisión y cambio de los contenidos impartidos.
- Calidad de la enseñanza: se pretendía mejorar la eficacia del sistema educativo.
- Perfeccionamiento del profesorado: se otorgaba atención especial a la capacitación docente y a su dignificación social y económica.



- Educación y empleo: la formación debía preparar profesionales especializados para el sistema económico.
- Implantación gradual de la reforma: se fijó un plazo de diez años para su desarrollo paulatino en fases.

Entre los elementos positivos de la ley se pueden citar aspectos como la interrelación y coordinación entre los niveles y etapas educativas, su implantación gradual, la extensión de la educación básica obligatoria y gratuita para los niños/as entre 6 y 14 años, la concepción del bachillerato como unificado y polivalente, la consideración de la formación profesional como un nivel con culminación laboral, la orientación del primer ciclo universitario hacia la capacitación en profesiones cortas, la introducción de nuevos métodos de enseñanza (fichas...), el reconocimiento del protagonismo del Estado en la educación y la preocupación por el logro de una Administración más eficaz.

Entre los errores y carencias más notorios se subrayan la falta de legitimación democrática, la ausencia de participación del profesorado en el diseño y en el debate de la reforma, el desordenado desarrollo reglamentario, la discriminación entre dos vías (formación profesional y bachillerato), la formación profesional escasamente vinculada al mercado, etc. (Puelles, 1987). La ley fue diseñada desde el centro a la periferia y las posteriores modificaciones también se hicieron sin la participación de los docentes. La reforma es de tipo tecnocrático, es decir, diseñada por expertos que buscaban un equilibrio entre las ideas de la dictadura y las presiones y las necesidades sociales de la época.

En 1980 se difunden los Programas Renovados de la Educación General Básica que definen los referentes y las directrices comunes para todos los alumnos/as del Estado. Con este documento se promulgan también los respectivos libros de texto y materiales curriculares para el desarrollo de los nuevos programas.

El rol curricular del docente es de sometimiento casi total a las prescripciones de la Administración. El currículum puede definirse como un



problema de carácter técnico. Se supone que si en las escuelas se aplican rigurosamente métodos diseñados y avalados científicamente por expertos se producirán cambios importantes en la enseñanza. El planteamiento que subyace en esta concepción curricular es de tipo tecnológico. Se concibe al docente como un mero aplicador de los métodos que le proponen los expertos. Su quehacer fundamental no es reflexionar sobre la enseñanza sino simplemente poner en práctica “la receta” que le recomiendan los eruditos desde instancias superiores. Los nuevos métodos se ensayan y experimentan en las universidades y centros de investigación y se aplican fielmente en las escuelas. El docente no debe criticar los procesos didácticos y curriculares. Solamente aplica obedientemente las estrategias que le proponen los investigadores.

El cambio ocurrirá a condición de aplicar con rigor el siguiente ciclo: diseño, prueba experimental de un programa, validación de éste y difusión en las escuelas. Se supone que los maestros/as adoptan los métodos propuestos y los ponen en práctica una vez suministrados la información y los recursos necesarios. El docente es percibido como un convidado de piedra en todo lo que concierne a la reflexión y a la toma de decisiones respecto al currículum.

La LOGSE (1990) probablemente haya sido la ley que más resonancia e implicaciones curriculares haya tenido en la etapa democrática. La Reforma Educativa de 1970 agota sus iniciativas y, ante las necesidades de la nueva sociedad de finales de siglo, entra en vigor la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

La ley es negociada con el principal partido de la oposición, con la iglesia católica y los diversos agentes educativos (sindicatos, colectivos de padres y alumnos/as...). Después de casi un quinquenio de debate, reflexión y experimentaciones diversas (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987, Papeles para el Debate, Libro Blanco de la Educación de Adultos de 1986, Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, Diseño Curricular Básico de 1989, etc.), la ley se aprueba en 1990.



Los principios fundamentales de la Reforma se centran en la educación permanente, en la igualdad de oportunidades y en el derecho a la educación. Pretende impulsar, además, valores relacionados con la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la democracia, los derechos fundamentales y la no discriminación especialmente referida a la cuestión de género (Marín, 1991).

El sistema educativo asume transformaciones profundas y de gran calado. Los principales eslabones de su estructura básica son la Educación Infantil, la Primaria y la ESO. La enseñanza obligatoria se extiende desde los 6 hasta los 16 años. Los bachilleratos y la formación profesional son las etapas que conducen a la universidad y al mundo del empleo. La ley, además, pone especial énfasis en la educación permanente de la ciudadanía.

La Educación Infantil se caracteriza por ser puerocéntrica, globalizada y lúdica. Sus objetivos se vinculan al desarrollo de la psicomotricidad, la estimulación sensorial, el pensamiento simbólico, el control corporal, la comunicación, la autoimagen positiva y la socialización. Se subraya además el valor compensatorio de esta etapa.

La Enseñanza Primaria (6-12 años) se estructura en tres ciclos de dos años cada uno. Pretende desarrollar valores como la cooperación, la comunicación, la responsabilidad, el respeto a los demás, el sentido crítico y la tolerancia. Las áreas básicas del currículum son el conocimiento del medio, la educación artística, la educación física, los idiomas y las matemáticas. Se aconseja la utilización de estrategias de enseñanza basados en la resolución de problemas, el respeto a los ritmos del estudiante, el aprendizaje significativo, etc. La evaluación en esta etapa es continua y global.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) fue una de las novedades más remarcables de la Reforma. La nueva etapa (12-16 años) se constituye por maestros en su primer ciclo y licenciados en el segundo. Esta iniciativa no cuaja en el sistema. Las asignaturas se dividen en comunes y optativas y la evaluación es continua pero no global. El estudiante debe aprobar el curso superando las materias y áreas de conocimiento. Al finalizar con éxito la etapa



se obtiene la titulación de Graduado de Educación Secundaria. La ESO convierte en el punto de mira del sistema educativo por la dificultad que conlleva su configuración y el logro de cierta cohesión en la etapa (convivencia entre estudiantes y docentes, diferentes culturas profesionales...).

El currículum adopta un cariz semiabierto, es decir, la Administración central asume aproximadamente el 55% de la responsabilidad en su definición y las Comunidades Autónomas y los centros el restante 45%. Este modelo hace posible una mayor participación de los profesores/as en la toma de decisiones de tipo curricular. El rol del docente en la gestión del currículum es más participativo y el reconocimiento y la consideración del centro educativo y sus circunstancias (entorno específico, clima, creencias, conflictos, estructura...) como elementos que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje suponen un gran avance. El maestro/a es un agente curricular activo y reflexivo, generador de propuestas y evaluador de sus prácticas. Esta concepción manifiesta interesantes implicaciones en torno a la formación de los profesionales y al impulso de la visión interpretativa del currículum.

El rasgo más característico de este enfoque es el reconocimiento de que los procesos curriculares no son lineales ni se desarrollan de forma exclusivamente técnica. Son fenómenos complejos, que sufren alteraciones, modificaciones, e incluso, con frecuencia, no llegan a incidir significativamente en la formación de los estudiantes.

Existen factores que repercuten directamente en las dinámicas curriculares. La institución educativa es una organización con peculiaridades propias y, como tal, constituye un “filtro” para el currículum. La escuela es considerada como un contexto de prácticas fenomenológicas e interpretativas donde los profesores/as poseen sus propias estructuras de pensamiento y creencias, modos peculiares de entender los cambios y las maneras de llevarlos a la práctica. Las visiones curriculares propias de los profesores/as, así como los patrones de actuación disponibles en sus repertorios profesionales de realización de la actividad docente, ejercerán una función



mediadora entre las innovaciones que se les ofrecen y las prácticas educativas que realizan en las aulas con los alumnos/as.

Puede afirmarse que esta función “de enlace” que ejerce el profesor/a entre el currículum y su propia práctica supondrá, en muchos casos, una redefinición significativa de los procesos de aula. Estos dos niveles (el currículum oficial y la práctica real), mediadoras y constructoras de la relación entre la innovación y la práctica curricular, constituyen las dos justificaciones de fondo sobre las que se asienta el enfoque interpretativo-cultural del currículum. El profesor/a es considerado como un agente curricular activo que toma decisiones personales, que filtra y reconstruye los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se puede afirmar también que la ley refleja una concepción psicologista del aprendizaje, sin que haya cuajado excesivamente merced a algunas de sus contradicciones. No hubo un debate serio al respecto y tampoco se promovieron propuestas diferentes al modelo oficial. Además, las nociones y alternativas psicopedagógicas y psicológicas impulsadas en el diseño curricular no tuvieron el arraigo esperado. Tampoco hubo demasiado interés en fomentar planteamientos de corte sociológico (qué tipo de sociedad se pretendía, qué modelo de ciudadano/a, etc.). La Reforma también ha padecido de excesiva burocracia y centralismo puesto que cada Administración se encargó diligentemente de copar su parte de poder en el diseño del currículum.

La LOCE (2002) pretendió dar un salto cualitativo en la mejora de calidad del sistema educativo. Sin embargo, la ley no tuvo demasiadas repercusiones en los diseños curriculares de las diversas Comunidades Autónomas. Las circunstancias políticas imposibilitaron el pleno desarrollo de esta prescripción legal.

La Ley Orgánica de Educación-LOE (2006) es la que fija actualmente los principios orientadores del currículum. Define currículo como *“el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley”*



(LOE, 2006: 9). La asunción del concepto de competencia es de gran importancia en el desarrollo de la normativa.

En la Educación Infantil pretende promover el desarrollo afectivo, el control corporal, la comunicación y los diferentes lenguajes, las pautas de convivencia, la relación social, el descubrimiento del medio, etc. Los métodos de trabajo se basan en el juego, las experiencias diversas y los centros de interés.

La Educación Primaria debe impulsar la convivencia y los valores, el fomento de hábitos de trabajo, el respeto a las diferentes culturas, el dominio de las lenguas cooficiales y el conocimiento de la lengua extranjera, el impulso de competencias en matemáticas, la valoración del entorno natural, el inicio en el aprendizaje de las tecnologías de la información y comunicación, la utilización de diferentes expresiones artísticas, la valoración de la salud y la higiene y el desarrollo de la afectividad.

La Educación Secundaria Obligatoria aspira a lograr objetivos como la asunción responsable de deberes y el conocimiento de los derechos, el desarrollo de hábitos de disciplina, la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento de las competencias de tipo afectivo, el impulso del sentido crítico, concebir el conocimiento científico como un saber integrado, el fomento del espíritu emprendedor, el conocimiento de idiomas, el respeto a los diferentes poanteamientos históricos y culturales, el aprecio a la creación artística, etc.

Las iniciativas orientadas al diseño de un currículum para el País Vasco no son novedosas. En la década de los ochenta se realizaron importantes avances en este ámbito. Las ideas, los movimientos sociales y las corrientes pedagógicas en nuestro pueblo han tenido antecedentes de un tipo u otro. Anteriormente han existido aportaciones, experiencias y contribuciones relevantes que han ido sembrando el terreno para recoger los frutos esperados. Sería una ingenuidad pensar que el mundo empieza con nosotros o con cada uno de nosotros.



No pretendemos en estas breves líneas relatar todas las aportaciones y realizaciones que han existido previamente en cuanto al currículum para el País Vasco. Solamente mencionaremos algunas realidades significativas.

Desde hace mucho tiempo diferentes editoriales han lanzado al mercado libros referentes a áreas curriculares. Los libros de texto, las guías didácticas y otros materiales curriculares tienen un recorrido un largo camino. Miles de alumnos y alumnas han estudiado siguiendo las pautas de estos materiales curriculares. En todo libro de texto y guía didáctica existe un esfuerzo de selección de contenidos, una orientación pedagógica, una ordenación de ideas, un nexo entre imágenes y texto escrito, una oferta curricular.

En los comienzos de los años 80, se realizó la reforma curricular de la Educación General Básica. Es lo que se conoció como los Programas Renovados. El Departamento de Educación del Gobierno Vasco asumió las competencias educativas correspondientes y efectuó la primera propuesta oficial de un currículum para el País Vasco. Se publicaron propuestas curriculares de todas las asignaturas ordenadas por ciclos y hubo planteamientos específicos de la enseñanza del euskara también por ciclos. Se generaron las publicaciones conocidas como “libros azules”. Además de estas publicaciones se aprobaron textos legales que oficializaban un currículum para el País Vasco. Era la primera vez que existía un currículum oficial y legal para el País Vasco, promovido por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Posteriormente, a raíz de la LOGSE, se volvió a diseñar un currículo oficial para el País Vasco. En esta ordenación curricular se incorporan las aportaciones pedagógicas y psicológicas predominantes en el momento y se publican las propuestas curriculares oficiales. Estas iniciativas cuajaron en la promulgación de varios decretos vinculados a los desarrollos curriculares. En esta tabla apreciamos algunas iniciativas gubernamentales en este sentido:



ALGUNOS DECRETOS PROMULGADOS EN LA CAPV RESPECTO A LA LOGSE

- Decreto de Desarrollo Curricular Educación Infantil (BOPV 27-8-1992).
- Decreto de Desarrollo Curricular Educación Primaria (BOPV 27-8-1992).
- Orden de implantación de la Educación Infantil y Primaria (BOPV 28-8-1992).
- Órdenes sobre adaptaciones curriculares (BOPV 1-6-1993).
- Orden sobre evaluación de la Educación Infantil (BOPV 1-6-1993).
- Orden sobre evaluación de la Educación Primaria (BOPV 1-6-1993).
- Decreto de Desarrollo curricular de Educación Secundaria (21-6-1994).
- Diseño Curricular Base de la Formación Profesional Específica (21-6-1994).
- Diseño Curricular Base de Bachillerato (agosto 1994).
- ...

Algunos decretos promulgados en la CAPV en relación a la LOGSE.

Es el momento en que se efectúa una reflexión sobre las fuentes del currículum, se incorporan las corrientes cognitivas, se avanza en las ideas de integración escolar de todos los alumnos/as y se efectúan planteamientos curriculares y didácticos en todas las áreas; y todo ello está unido a planteamientos de innovación con fuerte presencia de los Centros de Orientación Pedagógica u otros recursos de apoyo para el profesorado.

En resumen, las diferentes iniciativas desarrolladas, fundamentalmente, en la década de los ochenta y noventa han forjado las bases de los posteriores diseños curriculares desarrollados en el País Vasco.

4.-EL CURRÍCULUM EN LOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO

4.1.-El currículum en Europa

En la última década los países de la Unión Europea han sufrido cambios significativos en sus sistemas educativos. Europa ha dado un giro espectacular hacia modelos escolares más centrados en la eficacia, en la excelencia y en la calidad. Los Estados en su mayoría han reorganizado el sistema educativo aumentando su control sobre el currículum y los resultados obtenidos por los centros educativos. La política de rendición de cuentas en el sistema de



enseñanza ha originado un ambiente de competitividad entre las escuelas en varios países del continente.

En las siguientes páginas vamos a realizar un análisis de las características de la enseñanza obligatoria en el ámbito continental. Este recorrido se ha planteado en función de las áreas curriculares y de sus especificidades concretas.

4.2.-Educación Infantil y Primaria

Un fiel exponente de la tendencia eficientista de la educación es **Inglaterra**. Desde los años noventa viene aplicando en su sistema educativo modelos basados en la competitividad entre los centros y la descentralización de funciones. La Ley de Reforma Educativa (1988) (*Education Reform Act*) puso la primera piedra. Introdujo un currículum nacional para la enseñanza primaria y secundaria fomentando un control centralizado de los proyectos curriculares desarrollados en los centros educativos. Los estudiantes deben cursar bastantes asignaturas obligatorias (ciencias, tecnología, historia, geografía, arte, música y educación física) y la optatividad es escasa. El gobierno central posee la facultad de publicar los resultados obtenidos por cada centro educativo respecto al cumplimiento de los objetivos definidos en el currículum estatal. Desde 1990 todos los alumnos/as deben pasar por una prueba nacional a los 7, 11, 14 y 16 años de edad. Los resultados obtenidos por las escuelas influyen directamente en las dotaciones económicas aportadas por el gobierno.

El cambio curricular en Inglaterra también ha sido consecuencia de las transformaciones sociales. La inmigración, la educación para la salud, las drogas, la violencia, el racismo, la educación sexual, las nuevas tecnologías, la formación social y relacional, etc. son algunos de los temas que han influido en un diseño curricular de estas características. También se han promulgado, en los últimos años, normativas que han tenido como fin el abordaje del fracaso escolar y la adquisición de conocimientos básicos en la enseñanza obligatoria. Además, se han impulsado proyectos educativos con una orientación más



comunitaria, tendentes a fomentar el desarrollo entre las instituciones locales para reducir los niveles de exclusión.

En resumen, en Inglaterra se ha impulsado la centralización curricular y el control gubernamental sobre los resultados de los centros educativos, originando una gran competitividad entre las instituciones escolares. A nivel general se produce la empresarialización de la enseñanza y del sistema de financiación de los centros educativos.

Italia ha experimentado también profundos cambios en su sistema educativo estos últimos años. Se han puesto en marcha varias iniciativas legales que pretenden cambiar elementos relacionados con la gestión y con los aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares. La educación obligatoria abarca desde los 6 hasta los 15 años y al finalizar con éxito la misma se recibe un certificado de los estudios superados y de las competencias adquiridas. Además se ha promovido un proceso descentralizador en el sistema. Todos los agentes y sectores vinculados con la educación son invitados a participar en la elaboración del Plan de Oferta Formativa (POF). Se reconoce a los centros la posibilidad de incluir en el P.O.F. el currículum propio adaptado a las necesidades de su entorno específico.

La autonomía pedagógica otorga a los centros la posibilidad de individualizar y adaptar el currículum, estructurarlo en función de las necesidades del alumnado e impulsar métodos más activos de aprendizaje en las aulas. A nivel curricular, finaliza en Italia una época de programas excesivamente detallados y uniformes para todos los estudiantes. A partir de la ley de reforma se pueden adaptar los currícula en función de los objetivos propios del centro y las competencias del alumnado. Todo ello tiene como soporte de referencia un Currículum Obligatorio Nacional y unas directrices genéricas que son adaptables a cada contexto específico del país.

En **Alemania** cada Estado posee su propia política educativa. El Jardín de Infancia (Kindergarten) no es obligatorio (3-6 años) y posee un cariz más social que educativo. En algunos Länder se han creado “clases preescolares”



para los niños de 5 años, la mayoría dependientes de los centros de Educación Primaria.

La enseñanza escolar obligatoria oscila entre los 6 y 18 años. En la escuela primaria el currículum es común a todos los niños/as y proporciona los conocimientos básicos para acceder a la secundaria obligatoria. Además de las asignaturas tradicionales (matemáticas, ciencias naturales, sociales, lenguas...) en todos los Estados alemanes se estudia religión, música, arte, artesanía y educación física. El paso de la etapa primaria a la secundaria es automático ingresando en la “Escuela Principal” (Hauptschule) o en la “Escuela Integrada” (Gesamtschule). Sin embargo, si se pretende acceder al Gymnasium o a la Realschule (preparación para la universidad) necesitan un informe positivo de los estudios primarios y un examen de acceso.

En **Irlanda** la etapa preescolar no es obligatoria. Las escuelas maternas están anexadas a las de Primaria y existe un elevado porcentaje de escolarización temprana. En Primaria la duración de los estudios es de 8 años (First Level) incluyendo los dos años de preescolar de las escuelas maternas. Las materias del currículum son lengua irlandesa, inglés, matemáticas, estudios sociales y ambientales, arte y diseño, música, educación física y religión. No existen exámenes finales en la etapa primaria (Álvarez, 1999).

En **Suecia** la enseñanza obligatoria abarca desde los 6 hasta los 16 años. La reforma de 1993 divide a ésta en dos etapas (el límite está en los 12 años) cuyo límite es marcado por los exámenes nacionales que deben afrontar los alumnos a esta edad. A los 16 años también deberán abordar otra prueba de este tipo. Lógicamente, esta dinámica de control de resultados ha generado una gran competitividad entre los centros educativos.

El currículum es elaborado por las escuelas teniendo en consideración el marco nacional diseñado por el Ministerio de Educación. Éste define los objetivos de la enseñanza, las asignaturas obligatorias y los contenidos mínimos. Todos los centros deben contemplar los principios religiosos en sus respectivos proyectos curriculares. Hasta los 12 años el currículum se organiza



por asignaturas y, en la segunda etapa, se tienen algo más en consideración los intereses específicos del alumnado. Además, el sistema sueco concede gran importancia al proceso de orientación académica y vocacional del estudiante.

En **Dinamarca** la educación pública es mayoritaria y la enseñanza obligatoria se prolonga desde los 7 hasta los 16 años. El modelo curricular del sistema danés es comprensivo. La Educación Preescolar acoge a los niños/as hasta los 6-7 años y es asumida conjuntamente por los Ministerios de Educación y de Asuntos Sociales. En Primaria la composición de las aulas es heterogénea, salvo en asignaturas como matemáticas, inglés y alemán clasificando a los estudiantes por capacidades y niveles de rendimiento. Las asignaturas del currículum más comunes son el danés, inglés, estudios contemporáneos, matemáticas, educación física, religión, arte, música, historia, geografía, etc. Respecto al sistema de evaluación, se realizan pruebas especialmente en aquellas asignaturas en las que hay que preparar el examen nacional (Ferrer, F., 2004).

En el Estado francés, aunque se han promulgado algunas leyes en favor de la autonomía de las regiones y ayuntamientos, existen todavía resquicios de tendencias muy centralizadoras. La educación preescolar (*Enseignement Préélémentaire*) es optativa en Francia y abarca edades entre los 2 y 5 años. A los tres años todos los niños y niñas, si sus familias lo desean, disponen de una plaza en los centros de educación infantil. Prácticamente el 100% de la población está escolarizada (desde 1995 aproximadamente). Esta etapa tiene como objetivo trabajar todas las capacidades del niño/a y el desarrollo de su propia personalidad otorgándole las máximas oportunidades para triunfar en la escuela y en la vida.

La asistencia a los centros de primaria es gratuita y obligatoria a partir de los seis años de edad. Los horarios están sujetos a normativa pero poseen cierta flexibilidad en lo referente a las materias obligatorias. La enseñanza es laica en prácticamente todo el país. Entre las asignaturas obligatorias del currículum se pueden citar las siguientes: francés, historia, geografía,



matemáticas, educación cívica, educación física, ciencia y tecnología, formación artística, etc. Se están realizando tímidos intentos para fomentar la enseñanza de los idiomas regionales. La evaluación del alumno/a se realiza por parte del tutor/a que toma en consideración las opiniones de los demás docentes implicados en el proceso de enseñanza. Suelen ser comunes las evaluaciones de carácter nacional al comienzo de curso para proporcionar a los docentes una información fidedigna acerca de la situación y nivel del alumnado. En estas pruebas generalmente se miden conocimientos de matemáticas, lectura y escritura.

4.3.-La enseñanza secundaria inferior

Las tendencias europeas respecto al diseño del currículum en la secundaria son diversas y variadas. Podemos afirmar que la distribución de competencias a nivel curricular emana de los Estados. Éstos son proclives a diseñar un currículum nacional básico que, generalmente, es posible adaptar a las diversas regiones o comunidades. Esta tendencia se da en países como Austria, España, Francia, Alemania, Luxemburgo, Grecia, Italia, Irlanda y Portugal. Algo más descentralizados en relación al currículum son el Reino Unido, Suecia, Holanda, Finlandia, Dinamarca y Bélgica.

Respecto a las finalidades generales de la etapa, la mayoría de los países explicitan objetivos relacionados con el desarrollo intelectual, los hábitos de trabajo, las actitudes y valores, el desarrollo físico, emocional y psíquico, la autonomía, la inserción social, el desarrollo personal y la orientación escolar y vocacional.

En lo relativo al tiempo dedicado a las materias obligatorias, los países de la Unión Europea mantienen un criterio de equilibrio. En cuanto a la lengua materna son Dinamarca, Italia y Bélgica los que más importancia le conceden. En lenguas extranjeras Dinamarca y Alemania; países como Bélgica, Austria, Inglaterra y Francia son los que más tiempo le otorgan a las matemáticas en la secundaria inferior; en ciencias humanas invierten más esfuerzo Bélgica, Portugal, Italia, Holanda, Francia y Dinamarca. Respecto a las ciencias de la



naturaleza el Reino Unido, Austria, Finlandia, Alemania, Francia y Portugal son los más sistemáticos.

Respecto a la optatividad la realidad es diversa. Los alumnos/as finlandeses y españoles poseen cierta capacidad de elección de materias mientras que en Inglaterra, Dinamarca, Grecia e Italia esta posibilidad es prácticamente inexistente. Respecto al equilibrio entre las asignaturas de “letras” y las denominadas científico-técnicas existe una desproporción manifiesta en favor de las humanísticas (52% a 29%). Los países con un reparto más equilibrado son Finlandia, Reino Unido, Francia, Holanda y España. Las más descompensadas son Irlanda e Italia.

En lo que respecta a los idiomas extranjeros es el inglés el más estudiado en países como Alemania, Austria, Dinamarca, España, Finlandia, Grecia, Francia, Italia y Suecia. El francés se imparte mayoritariamente en la Bélgica flamenca, Luxemburgo e Irlanda.

Respecto a las necesidades educativas especiales existen dos tendencias mayoritarias en Europa. La escolarización en centros especiales y la integración en centros ordinarios. La segunda tendencia es la mayoritaria en todos los países. Los centros especializados del sistema ordinario (primera opción) poseen más arraigo en Alemania, Bélgica y Finlandia. Sin embargo, hay que puntualizar que el porcentaje de alumnado escolarizado en estos centros es muy bajo.

La tendencia (casi unánime en Europa) en relación a la metodología de enseñanza es la de conceder libertad al docente en esta cuestión. En cuanto a la evaluación debemos decir que la norma mayoritaria es la de no exigir ninguna titulación específica para ingresar en la secundaria inferior salvo en Grecia, Italia y Bélgica. Los sistemas de evaluación continua y final son variados y diversos destacando los exámenes escritos, las pruebas orales, los trabajos prácticos, etc. Se impulsan los exámenes finales (en la secundaria inferior) en casi todos los países salvo en España, Alemania, Holanda, Bélgica



y Luxemburgo. Entre los países de la Unión Europea existe la posibilidad generalizada de repetir curso (Ferrer, F., 2004).

Debemos añadir finalmente la importancia otorgada a la evaluación por competencias en la enseñanza obligatoria. El Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos (PISA) es un estudio del rendimiento de los estudiantes promovida por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Las principales materias evaluadas son las matemáticas, las ciencias y la lectura. En el año 2003 se evaluó además la competencia en la resolución de problemas. La iniciativa se desarrolla cada tres años y los resultados se explicitan mediante un ranking por países (MEC, 2005). Este proyecto, sin embargo, ha sido criticado en cuanto supone una globalización de la evaluación, sin tener en cuenta los contextos específicos, y centrada hasta ahora, en las materias instrumentales básicas, precisando incluir otras dimensiones educativas.

4.4.-El aprendizaje a lo largo de la vida: un reto para la ciudadanía vasca y europea

La educación de las personas en los países desarrollados comienza a edades tempranas y se extiende hasta la Educación Superior. Nuestra sociedad progresa rápidamente y, como consecuencia, las necesidades de formación de los individuos deben adaptarse de forma continua. Las transformaciones del sistema social y productivo obligan a menudo a la ciudadanía a cambiar varias veces de empleo y a capacitarse para afrontar esta situación.

Aunque en la década de los cincuenta la noción de Educación Permanente ya fue adoptada por la UNESCO (en la conferencia de Elsinor-Dinamarca), es concretamente en la V Conferencia de Educación de Adultos celebrada en Hamburgo (1997) cuando se reformula este concepto por el de “Educación a lo largo de la vida”. En este congreso se acuerda tener en cuenta todas las iniciativas formativas que conduzcan al impulso de la justicia social, el trabajo por la paz y las relaciones entre la educación formal y no formal. A partir



de entonces, las declaraciones en favor de la educación a lo largo de la vida han sido numerosas. Valiéndonos de la obra de Tejada (2005), vamos a realizar un sucinto repaso de las iniciativas europeas más recientes:

En la Conferencia de ministros de educación celebrada en Praga (2001) se analiza la evolución de la Educación Superior subrayando el papel decisivo que juega la enseñanza postobligatoria y la universidad en la formación continua de la ciudadanía. Se pone énfasis en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial de la mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades, la competitividad y el bienestar de la sociedad.

En el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) la comisión acuerda fijar cinco objetivos clave a medio plazo: mejorar la calidad de la enseñanza en Europa, facilitar el acceso al aprendizaje a cualquier edad, incidir en torno a las capacidades básicas de los estudiantes, vincular la educación al entorno y la adopción del aseguramiento de la calidad en las instituciones de formación. Como se puede apreciar, los mandatarios europeos certifican la importancia de la formación continua y el logro de la calidad en los procesos de capacitación.

En la Conferencia de Bruselas (2002) los responsables de la educación europeos acuerdan propuestas que subrayan la compatibilidad y la flexibilidad de los sistemas educativos. Las decisiones más significativas se pueden resumir en los siguientes términos:

- Que los sistemas de educación y formación sean lo suficientemente compatibles como para que los ciudadanos/as puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad.
- Que las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la Unión Europea puedan convalidarlos sin problema alguno.
- Que los ciudadanos y ciudadanas europeos de todas las edades tengan acceso a la educación permanente.

En la Declaración de Copenhague (2002) se hace mención explícita a la aplicación de criterios comunes en la UE para la mejora y el control de la calidad de los sistemas de formación profesional. A esta etapa de la enseñanza



se le otorga una trascendencia vital para la formación continua y la inserción laboral de la ciudadanía.

El Consejo de Educación celebrado en Bruselas (2003) también incide en la formación subrayando dos líneas de actuación de corte social y de gran interés:

- Reducir el número de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro.
- Incremento de la implicación en la formación permanente. Como índice orientativo, el esfuerzo en reciclaje por parte de cada país miembro debe alcanzar, como mínimo, el 12,5% de la población adulta en edad laboral.

Los países pretenden coordinar sus esfuerzos en materia de formación y capacitación de trabajadores/as.

En el Comunicado de Maastrich (2004) los ministros de educación inciden en el impulso de la formación profesional, en proporcionar respuestas a las personas en riesgo de exclusión del mercado de trabajo, en la multiplicación de iniciativas y entornos favorables al aprendizaje en las instituciones educativas y en el desarrollo de la capacitación de los formadores.

Finalmente en la Conferencia de Bergen (2005) se destaca la importancia de asegurar que las cualificaciones del Espacio Europeo de la Educación Superior y el marco para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios.

Como podemos observar, las iniciativas desarrolladas por los diversos países del continente acerca de la formación continua, nos hace atisbar que la educación a lo largo de la vida, entendida en sus múltiples facetas y modalidades, es uno de los retos más importantes de la educación europea en los próximos años.

5.-LOS AGENTES DINAMIZADORES DE LA EDUCACIÓN Y DEL CURRÍCULUM PARA EL PAÍS VASCO



5.1.-Los principales agentes socializadores

Los procesos educativos no sólo se desarrollan en el aula. La escuela, en solitario, no puede abordar los complejos retos que le demanda la sociedad. Los centros escolares necesitan el apoyo de los demás colectivos sociales para afrontar en colaboración la formación integral de los estudiantes. ¿Cuáles son los agentes formativos que deben impulsar y cooperar con la labor de la escuela? El docente, el estudiante, la familia y, en su justa medida, las organizaciones sociales, económicas y culturales son algunas de las instituciones que deben asumir su grado de responsabilidad en una función tan importante y trascendental como es la educación y la capacitación de las nuevas generaciones.

El rol del docente en la enseñanza obligatoria ha sido motivo de bastantes controversias. El maestro/a es algo más que un profesional que imparte su asignatura: es además un educador/a. El docente independientemente de instruir, debe abordar ámbitos tan significativos como el afectivo, el actitudinal, el relacional, etc. para impulsar el desarrollo íntegro de la personalidad del alumno/a. Actualmente los estudios vinculados a los roles y quehaceres de los profesores/as delimitan su actuación profesional a una serie de facetas:

- Es un “instructor/a”: debe enseñar conocimientos científicos (materias, asignaturas...), procedimientos y competencias.
- Es un educador/a: debe hacer hincapié en los aspectos formativos y orientadores de la personalidad del alumno/a (valores, actitudes, conductas, hábitos).
- Es miembro de un equipo: trabaja coordinadamente y en cooperación con los demás profesionales del centro y con otros especialistas implicados en la formación del estudiante.
- Es un gestor/a: el docente ejerce varias funciones en una misma institución. Es decir, puede gestionar un aula, coordinar grupos y dirigir un centro a la vez.
- Es miembro de una comunidad educativa: tiene como cometido fundamental impulsar y promover el proyecto educativo de la institución junto con los padres/madres y estudiantes.



Estos cinco ámbitos de actuación deben ser asumidos en su totalidad por los docentes. El papel de transmisor de conocimiento tiene, actualmente, preponderancia en el quehacer profesional de la mayoría de los profesores/as de nuestros centros educativos.

Otro pilar importante en los procesos curriculares es **el estudiante**. Éste es el principal beneficiario de la formación que le proporciona el sistema educativo. El alumno/a de este inicio de siglo es diferente al de generaciones anteriores. Nuestro modo de vida ha experimentado cambios importantes. El niño/a de hoy participa en más actividades extraescolares, juega menos en la calle con sus amigos, pasa más tiempo viendo la televisión o divirtiéndose con las nuevas tecnologías (ordenadores, móviles, videojuegos...). La vida de los infantes sigue girando en torno a la escuela y, en menor medida, alrededor de la familia. La agrupación por edades en el aula y en las actividades extraescolares (música, deporte, idiomas...) obliga al niño/a a pasar la mayor parte del tiempo con sus colegas de la misma edad, cercenando frecuentemente la posibilidad de contactar y relacionarse con compañeros y compañeras de otras edades (Moreno y Delval, en Gimeno, J. 2003:58).

La adolescencia se convierte en una etapa más larga y difícil que en épocas anteriores ("la perpetua adolescencia") y queda condicionada y mediatizada por la compleja transición al mundo del empleo. Responder adecuadamente a los retos de este periodo permitirá al joven disfrutar de un porvenir prometedor, mientras que la inadaptación a las exigencias sociales (fracaso en la escuela, en las relaciones con sus iguales...) le pueden conducir por el difícil sendero de la marginación. Al fin y al cabo, muchas de las conductas delictivas y antisociales (pequeños robos, absentismo escolar, consumo de drogas...) son manifestaciones de la escasa adaptación de los jóvenes a las expectativas y exigencias de la comunidad en la que viven.

El recurso y pilar fundamental de la socialización del alumno/a es su **familia**. Ésta debe adoptar una postura activa e implicada con la educación de sus hijos. Los padres y madres han de asumir una serie de compromisos para



ejercer su liderazgo educativo. Álvarez Fernández, M. (1988) afirma que la participación de los padres y madres en la escuela se centra, esencialmente, en dos niveles: el primero de tipo instructivo, colaborando en la impartición de contenidos (profesionales de diversos oficios que visitan el aula) y por otro lado, a nivel educativo (aportando iniciativas para gestionar el centro, analizar el modelo de disciplina, etc.). En este último ámbito poseen un protagonismo importante. Aspectos como la convivencia y los valores, las actividades extraescolares y culturales, la gestión de servicios del centro (autobús, comedor,...), las relaciones con la comunidad, etc. son facetas en las cuales los padres y madres tienen mucho que aportar.

En un estudio realizado por Foisy, G. (en Martín, Q., 1987) en relación a la participación de los padres y madres en los centros escolares de Québec (Canadá), afirma que la tipología de los que menos participan en las escuelas se puede describir de la siguiente manera: personas que jamás han sido propuestas para el consejo escolar, están poco informadas respecto a los problemas del centro, los niveles socioculturales y socioeconómicos de estos progenitores son más bajos, comparten en menor medida la idea de que la escuela es el segundo factor influyente (tras la familia) en la educación de sus hijos y, además, se consideran menos responsables en estas funciones.

El estilo educativo de los padres tiene también una fuerte incidencia en los hijos. La adopción de posturas irresponsables, negligentes o pasivas ("laissez faire"), tendentes a no establecer unos límites claros y escasamente supervisoras de la evolución formativa del hijo/a conducen a menudo hacia experiencias poco gratificantes. Por el contrario, una educación demasiado rígida conlleva también ciertos riesgos. La escasa capacidad de resolución de situaciones conflictivas o las conductas agresivas aprendidas son dos de los exponentes de una educación familiar poco flexible.

Finalmente, debemos citar a la **Administración y a las instancias políticas** como agentes que diseñan y perfilan el currículum. Llevan a cabo la definición de las líneas maestras del diseño curricular y su regulación, la



organización del sistema educativo, la concreción de las especialidades de los docentes, la homologación de acreditaciones y de materiales curriculares, el diseño de directrices para la evaluación de los procesos y resultados de la enseñanza, etc.

5.2.-La cooperación entre la escuela y la sociedad

La escuela como organización debe ser una institución abierta, receptiva y colaboradora con las demás instituciones sociales. Decíamos anteriormente que la organización educativa no puede abordar en solitario los numerosos y complicados problemas que genera la sociedad. Las instituciones sociales, económicas, culturales y educativas deben aunar esfuerzos y coordinarse estratégicamente para lograr una de sus finalidades primordiales: el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen. El concepto de desarrollo comunitario, pues, cobra especial importancia en la realidad social en la que vivimos. Ander, E. (1987:51), cuando define este término, afirma lo siguiente: "*La expresión Desarrollo de la Comunidad se ha incorporado al uso internacional para designar aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de diferentes asociaciones se suman para mejorar las condiciones sociales, culturales y económicas de la sociedad*".

Los centros escolares y los docentes no son los únicos "culpables" de los males que aquejan a la sociedad. Pero, evidentemente, el sistema educativo, en lo que le compete, debe asumir parte de la responsabilidad en el abordaje de los problemas. Por consiguiente, necesita el apoyo y la cooperación de las demás instituciones de la sociedad.

La apertura y la colaboración de los centros educativos con otras asociaciones es trascendental para desarrollar una tarea preventiva y dar respuesta a las necesidades comunitarias. Martín, Q. (1989) identifica algunos factores que impulsan la interrelación del centro educativo con su entorno. Entre ellos destaca y subraya cuatro argumentos fundamentales:

-Los didáctico-organizativos: la existencia de nuevos contextos y espacios de enseñanza y aprendizaje (horarios diurnos y nocturnos, entornos de aula, informáticos, empresas...), la búsqueda de mayor coherencia entre la labor de



la escuela y la acción educativa de la comunidad (profusión y abundancia de instituciones que proporcionan formación y la necesidad de coordinación entre ellas), la conveniencia de tener en consideración aspectos de la formación del estudiante no contemplados en el currículum (existencia de otras ofertas educativas en la sociedad).

-Factores psicopedagógicos: la lucha contra el fracaso escolar de origen sociocultural (apoyos a alumnos/as en riesgo de exclusión, talleres, ayuda en su integración social y laboral, etc.) y la orientación de la sociedad hacia la educación a lo largo de la vida (actividades formativas para padres, cursos complementarios para técnicos, profesionales u otros colectivos en el mismo centro educativo...).

-Factores económicos: el aprovechamiento máximo del edificio escolar (utilización de patios, gimnasio, aulas de informática, etc. en horarios extraescolares y vacacionales) y el incremento de la demanda de instalaciones por otros colectivos sociales.

-Factores demográficos: el descenso de la natalidad en algunas comarcas y municipios ha originado la posibilidad de aprovechar espacios libres de centros educativos con escasez de estudiantes.

Estos factores han desencadenado una tendencia a la cooperación desde varias perspectivas. Las modalidades de apertura del centro educativo a la comunidad que la autora propone son variadas y diversas:

- Centros educativos que comparten la escuela con otros usuarios y colectivos.
- Centros que utilizan sistemáticamente los recursos educativos que dispone el municipio (bibliotecas, empresas, asociaciones, otros centros de formación...).
- Centros bidireccionales: integra las dos tipologías anteriores de participación.
- Centros que poseen algunas instalaciones de uso compartido (salón de actos, aulas de informática, gimnasio...).



- Los grandes complejos educativo-comunitarios: macrocentros con múltiples servicios e instalaciones de uso compartido (patios, salas de conferencias, equipamientos, zonas deportivas, entornos privilegiados...).
- La red educativo-comunitaria: combinación de servicios educativos y sociales (museos, talleres...) que colaboran entre sí. Esta estrategia requiere una planificación sistemática de los recursos locales.

La cooperación y la interacción entre instituciones se convierten en factores fundamentales en los planes de desarrollo comunitario. Este esfuerzo colectivo de los agentes sociales debe coordinarse por medio de organismos específicos de ámbito territorial. La escuela debe impulsar el trabajo en red, es decir, en colaboración con otras instituciones formativas, culturales y sociales para conseguir sus propósitos y fomentar el desarrollo de la comunidad.

6.-LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DEL APRENDIZAJE

El currículum pierde su sentido si no existe aprendizaje. A la hora de diseñar una propuesta curricular debemos tener en consideración, entre otros aspectos, qué tipo de transformaciones se producen en las diversas facetas de la personalidad para adoptar las estrategias de enseñanza más adecuadas y maximizar la formación de los alumnos/as. Para ello debemos echar mano de las teorías que, actualmente, poseen mayor consistencia científica a la hora de explicar los procesos educativos.

Entre las corrientes psicológicas más arraigadas y con más prestigio en la actualidad debemos remarcar las teorías cognitivas. Las diversas bifurcaciones de las tendencias constructivistas coinciden en la consideración de la conducta como una totalidad, en la relevancia del aprendizaje



significativo, en la reorganización interna de los procesos mentales y en el impulso del aprendizaje por descubrimiento. Algunos de sus precursores más importantes son Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky. Se cita también a autores como H. Gardner y D. Goleman como exponentes de las teorías vanguardistas en relación al desarrollo de la inteligencia.

6.1.-El constructivismo y la teoría de J.Piaget

Jean Piaget es uno de los principales exponentes del constructivismo. Su planteamiento se basa en la primacía de los aspectos cognitivos sobre los conductuales y en la importancia de los procesos mentales producidos en la construcción del conocimiento. La conducta humana es la resultante de la combinación de cuatro áreas: maduración (diferenciación del sistema nervioso), la experiencia (interrelación con el mundo físico), la transmisión social (o influencia de la educación) y el equilibrio (principio supremo del desarrollo mental). El desarrollo es un equilibrio progresivo, una evolución continua de un estado de menor equilibrio a otro de más estabilidad.

Esta teoría se fundamenta en tres corrientes psicológicas:

-El constructivismo exógeno: sostiene que la adquisición del conocimiento consiste en la reconstrucción de las estructuras del mundo externo. Esta tendencia destaca la fuerte influencia del entorno en la construcción del conocimiento (las experiencias del individuo y la exposición a diversos modelos sociales.).

-El constructivismo endógeno: subraya la estrecha vinculación entre las diferentes actividades cognoscitivas. Las estructuras mentales proceden de otras construcciones previas de menor complejidad y no directamente de la información del entorno.

-El constructivismo dialéctico afirma que el conocimiento procede de las interacciones entre las estructuras mentales y su entorno. Es decir, unifica las dos tendencias anteriores.



El desarrollo de la inteligencia se produce mediante el reequilibrio de los intercambios entre la persona y el medio que le rodea. La inteligencia es la adaptación por excelencia. Implica la asimilación de los conocimientos a la experiencia propia y la acomodación de las competencias adquiridas a los esquemas cognitivos. La inteligencia se desarrolla asimilando y jerarquizando la información en las estructuras mentales (se desarrollan primero aprendizajes elementales y, posteriormente, se logran competencias más complejas). Educar es lograr la adaptación del sujeto al medio social, modificando esquemas cognitivos y construyendo otras estructuras mentales de orden superior.

6.2.-El aprendizaje por descubrimiento de J. Bruner

La educación para Bruner es un proceso por el cual las personas aprenden a orientarse y a manipular objetos, a utilizar informaciones, a manejar símbolos, etc. El desarrollo de la inteligencia es la internalización de los elementos de la cultura, entendida ésta como el conjunto de representaciones que una persona tiene acerca del mundo.

El centro educativo es la institución donde más específicamente se trabajan las capacidades intelectuales de la persona. Por ello debe promover y potenciar elementos tan importantes como los siguientes:

- La capacidad de resolución de problemas.
- La facultad de plantear hipótesis y conjeturas.
- La autonomía y la motivación para abordar nuevas realidades y diferentes problemas y tratar de resolverlos.
- La identificación de lo relevante, la estructuración de los conceptos y el impulso del pensamiento reflexivo.
- El rigor intelectual.
- La participación en la vida de la comunidad.

Para Bruner las cuestiones fundamentales de la enseñanza son dos: cómo disponer de contextos de aprendizaje adecuados y de qué manera



utilizar y aplicar lo aprendido en situaciones diferentes. La persona que se educa debe desarrollar la capacidad de explorar y descubrir. Mediante la indagación el estudiante aprende a aprender.

6.3.-El aprendizaje significativo por recepción: Ausubel

El autor ensalza la enseñanza expositiva como medio para impulsar el aprendizaje. La presentación de la información (la exposición oral...) es uno de los métodos menos valorados en la educación. El aprendizaje significativo consiste en la adquisición de conceptos y principios relacionando las nuevas ideas con los conocimientos previos. Es decir, el nuevo material, expande y modifica la estructura mental del individuo. Ausubel propugna una estrategia deductiva mediante la cual se intentan enseñar los contenidos generales de la materia en primer lugar y, posteriormente, se abordan los conocimientos específicos. El propósito esencial es ampliar las redes de conceptos estableciendo vínculos entre ellos.

Los organizadores temáticos y los enunciados generales que se presentan al comienzo de la presentación de los contenidos, deben dirigir la atención hacia los conceptos fundamentales, subrayar los vínculos entre las ideas y relacionar el material nuevo con el punto de partida conceptual de los estudiantes. Se presupone que las estructuras cognoscitivas de los alumnos/as están organizadas jerárquicamente y que las nociones más generales incluyen a las más específicas. Los organizadores temáticos brindan información en torno a los niveles superiores de la jerarquía del conocimiento y pueden ser de dos tipos: expositivos y comparativos.

Las investigaciones de Ausubel muestran que la utilización de organizadores temáticos promueve el pensamiento abstracto y fomenta los vínculos entre conceptos. Sin embargo, también hay que recalcar que otros estudios han presentado resultados contradictorios respecto a esta tesis.

6.4.-La teoría sociocultural de L.Vygotsky



Según Vygotsky los seres humanos poseen la habilidad de transformar el medio para sus propios fines. Esta capacidad adaptativa los distingue de las formas inferiores de vida. Para el autor, la influencia de las actividades con significado social es fundamental. Cree que el contexto es básico, puesto que el aprendizaje se produce mediante la relación entre el contexto social y las estructuras cognitivas. El entorno influye en la cognición por medio de sus instrumentos u objetos culturales (costumbres, creencias...), del lenguaje y de las instituciones sociales (escuela, colectivos, organizaciones). El cambio cognoscitivo es el resultado de la utilización de los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. Propugna el constructivismo dialéctico subrayando la interacción de los individuos con su entorno.

Vygotsky es el precursor del concepto de “Zona de Desarrollo Proximal” (ZDP), es decir, la distancia entre el nivel real de madurez y el nivel de desarrollo posible. La ZDP incorpora la concepción marxista de la actividad colectiva, subrayando la idea de que los más experimentados y duchos en las materias deben compartir sus conocimientos y habilidades con los más profanos. El educador/a debe ejercer el rol de guía del alumnado, ya que ambos comparten mutuamente los instrumentos culturales. Mediante la interacción entre el educador/a y el aprendiz, éste modifica sus planteamientos propios y sus estructuras de pensamiento.

6.5.-La teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner

Gardner pone en tela de juicio algunos postulados del aprendizaje asumidos hasta la década de los noventa. Ser inteligente no implica únicamente poseer un coeficiente de inteligencia (C.I.) alto. Existen otras competencias que también son esenciales en la vida cotidiana. Gardner y su equipo se percatan de que, al analizar las características cognitivas de diferentes sujetos (personas autistas, jóvenes con problemas de aprendizaje, superdotados, etc.), los resultados de los test de inteligencia son muy irregulares y escasamente consistentes. De estos estudios concluyen que los



individuos poseen varios tipos de inteligencia que categorizan en siete modalidades:

-Lingüística: es la capacidad, por ejemplo, de los poetas (dominan muy bien el encadenado de palabras, conceptos, frases, sinónimos...).

-Lógico-matemática: resolver problemas y operaciones lógicas. Piaget opinaba que ésta era la verdadera inteligencia.

-Espacial: construir y utilizar su propio mapa mental (los ingenieros, cirujanos, pintores, escultores, etc. han desarrollado generalmente este tipo de competencias).

-Musical: escuchar, interpretar, crear y combinar notas.

-Corporal: crear expresiones utilizando el cuerpo, habilidades manuales (bailarines, atletas, cirujanos, artesanos...).

-Interpersonal: entender a otras personas, lo que les motiva, cómo trabajar con ellas y comprenden cómo se comportan los demás. Los políticos, maestros, los médicos, los religiosos, etc. son un buen ejemplo.

-Intrapersonal: capacidad de crearse una imagen ajustada y real de sí mismo para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana.

El objetivo de la enseñanza, y de la educación en general, es el desarrollo de las diferentes modalidades de inteligencia. Esta concepción psicológica tiene profundas implicaciones en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

-Los test que miden el coeficiente de inteligencia (C.I.) son discutibles a la hora de valorar la capacidad general y las competencias del alumno/a.

-Cada estudiante es diferente y necesita de atención individualizada.

-Cada alumno/a está capacitado para abordar, cuanto menos, algún ámbito específico de las ciencias y del conocimiento. La labor del educador/a será conocer el perfil de la inteligencia del aprendiz y aportar oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus particularidades.

-Resulta complicado y complejo clasificar a los estudiantes en función de sus capacidades.

Esta teoría plantea nuevas implicaciones y retos de tipo didáctico a los cuáles los docentes y profesionales de la educación deben intentar responder.



6.6.-La inteligencia emocional (Daniel Goleman)

Goleman (1995) en sus experimentos se sorprende al observar que existen individuos con un coeficiente de inteligencia (C.I.) alto que no saben cómo actuar en situaciones complejas, mientras que otras personas con un puntaje inferior operan en estos contextos de manera más resolutiva y eficaz. Discrepa respecto a la idea de que la capacidad intelectual es innata a cada persona y piensa que existen virtudes como la perseverancia, la motivación, el entusiasmo y el autocontrol que intervienen directamente en el aprendizaje de competencias y conocimientos.

La inteligencia emocional permite controlar los propios impulsos, comprender los sentimientos de los semejantes, analizar críticamente las relaciones con los demás, criticar y censurar de manera idónea y respetuosa. Las emociones y su utilización sabia son imprescindibles para convivir en la sociedad. Las pautas emocionales aprendidas en la infancia y en la adolescencia (en la escuela, en la familia...) influyen poderosamente a la hora de convivir. Por ello, manejar las emociones de manera inteligente es una garantía para desenvolverse adecuadamente en la vida.

Goleman opina que la escuela deja al azar la educación emocional de los alumnos/as. Los sujetos, frecuentemente, manifiestan impulsos no controlados que hay que educar. El autor cree que todas las personas poseen dos mentes: la de pensar y la de sentir. Éstas interactúan mutuamente para construir sus procesos mentales. Cuando existen pasiones y sentimientos fuertes se rompe el equilibrio y las emociones superan a la racionalidad. Por ello se deben desarrollar ambas facetas de la inteligencia: la lógica (razonamiento, argumentación...) y la emocional (miedo, ira, sorpresa, tristeza, alegría, amor, celos, vergüenza...).

7.-LA ENSEÑANZA: ALGUNAS PUNTUALIZACIONES GENÉRICAS



Las teorías psicológicas no solamente informan respecto al modo en que aprende el estudiante. También aportan algunas directrices generales útiles para diseñar el modelo de intervención educativa. Las corrientes más contrastadas de la psicología condicionan sensiblemente los modelos didácticos a desarrollar y los procesos formativos a impulsar en el aula.

Para diseñar las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje debemos tener en consideración el punto de partida. Los conocimientos previos del alumno/a definen el bagaje de competencias que posee antes del inicio del proceso educativo. La labor del docente se fundamenta en la creación de puentes cognitivos entre lo que ya sabe el estudiante y las nuevas habilidades a aprender en el aula. El **diagnóstico y la evaluación inicial** se convierten en elementos fundamentales para identificar las necesidades del alumno/a.

Mckillip (en Pérez, M.P. 1994:21) define el concepto de necesidad como *“un juicio de valor respecto a una persona o grupo con unas carencias específicas que pueden ser satisfechas”*. En esta definición debemos diferenciar estos elementos:

- Reconocer una necesidad implica hablar de valores. Docentes con diferentes perspectivas educativas pueden reconocer necesidades diversas.
- Un elemento importante del análisis de necesidades es realizar una descripción exhaustiva de las características del estudiante o población-objetivo.
- Un problema es un resultado inadecuado que no responde a las expectativas esperadas.

Zabalza (1988) diferencia varios tipos de necesidades en la educación: normativas-prescriptivas (la que marca la norma, los estándares de rendimiento, los objetivos), sentidas (la percepción del estudiante sobre lo que desea), demandas (la que exige un grupo de personas), comparativas (obtener los beneficios que no posee un colectivo concreto) y las prospectivas (aquellas que se orientan hacia el futuro). Estas tipologías pueden ser de gran ayuda para dar prioridad a las diversas limitaciones mostradas por el estudiante. La



magnitud del déficit, el tiempo en que ha persistido, la proporción de alumnos/as que padecen dificultades o necesitan una atención específica en torno a un problema, los recursos necesarios para lograr los objetivos y la utilidad de los remedios son algunas de las variables que han de tenerse en consideración a la hora de primar las diferentes carencias de los estudiantes.

En definitiva, las necesidades de los alumnos/as exige al docente el análisis detallado de las competencias que dominan y de los déficits que manifiestan. La información recopilada sobre esta cuestión es determinante para el éxito de la intervención educativa.

La definición, el desarrollo y la evaluación de las **competencias básicas** que deben trabajar los estudiantes en la enseñanza obligatoria van a ser algunos de los grandes retos de los docentes en esta primera década de siglo. La mayoría de los países europeos intentan identificar las habilidades que deben dominar los alumnos/as al finalizar la enseñanza obligatoria. La definición del concepto de competencia (capacidad o conocimiento aplicado con éxito a un contexto determinado) parece obtener un consenso amplio. El aprendizaje no puede ser únicamente acumulativo y “bancario”. La noción de ejecución, de desarrollo práctico y aplicado de las potencialidades y de los conocimientos del estudiante es de vital importancia en la formación.

Se han diseñado varias clasificaciones en torno a las competencias. En este documento proponemos una categorización que tiene como objeto impulsar las habilidades relacionadas con diferentes ámbitos de desarrollo del estudiante: la dimensión cognitiva (las capacidades y los procesos mentales que se desarrollan en el cerebro del estudiante), el desarrollo físico, el respeto al medio ambiente y la salud (los aspectos concernientes a la psicomotricidad, la coordinación, el bienestar físico, el medio ambiente...), la afectividad (los valores, los diferentes aspectos de la personalidad...), la comunicación (los elementos del lenguaje verbal y no verbal, modalidades de expresión diversas...), la inserción social (aquellas competencias vinculadas a la integración en los diferentes grupos y colectivos sociales...) y las ligadas al emprendizaje (el abordaje de las nuevas situaciones y retos que surgen en la



vida). Esta clasificación trata de identificar las competencias que deben desarrollar los alumnos/as para insertarse adecuadamente en la sociedad.

Los contenidos, elementos básicos de cualquier diseño del currículum, son clasificados en conceptuales, procedimentales y actitudinales. El dominio de competencias lleva implícita la manipulación de conceptos y/o procedimientos y/o actitudes en un contexto específico. En los tiempos en los que vivimos estas últimas adquieren gran importancia.

La educación no debe tener como finalidad primordial aprender un cúmulo inmenso de informaciones. Los contenidos son la vía de acceso al dominio de las competencias. Para ello, es necesario seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos en función de esquemas jerárquicos para que el alumno/a aprenda de manera significativa.

La selección de los contenidos de las diversas materias debe respetar una serie de criterios básicos: el epistemológico (selección de informaciones relevantes y veraces), la identificación de los ejes organizadores y la estructura de la materia (los pilares esenciales de la disciplina), la transferencia de conocimientos y competencias hacia otras áreas y realidades diferentes, la pertinencia respecto al desarrollo evolutivo de los estudiantes y la trascendencia social de las informaciones aportadas.

Asimismo, su secuenciación óptima deberá tener en cuenta criterios como la identificación de las ideas-eje de la asignatura, la graduación de las dificultades, la continuidad y la progresión, el equilibrio entre los diversos tipos de saberes, el impulso de la integración, la interdisciplinariedad, etc.

Las estrategias de enseñanza deben ir vinculadas a las teorías del aprendizaje. La corriente cognitiva afirma que el alumno/a debe construir sus conocimientos de manera significativa. Para ello, el docente debe impulsar criterios de enseñanza relacionados con la creación de puentes cognitivos, la reflexión crítica, la diferenciación progresiva, los conceptos inclusores, la memorización comprensiva, la actividad, los intereses y las necesidades del



alumno/a, las relaciones con el entorno, la transferibilidad de las competencias, la toma de decisiones, el trabajo autónomo y la cooperación grupal, la resolución de problemas y la comunicación de lo aprendido por medio de diversos canales.

Las estrategias tienen como misión fundamental coordinar adecuadamente las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las podemos dividir en dos grandes grupos:

-Las expositivas: se basan en el aprendizaje por recepción. El alumnado recibe la información por medio del docente o por los diversos aparatos tecnológicos existentes hoy día (vídeo, ordenador, etc.). El educador/a ejerce el rol de fuente de información; el alumnado es el receptor (más pasivo que activo) de los conocimientos aportados por el maestro/a.

-Las indagadoras: es el aprendiz quien toma la iniciativa del proceso de aprendizaje. El educador/a se convierte en guía y colaborador. El estudiante desarrolla su actividad (búsqueda de información, operaciones diversas...) autónomamente o en grupo y es guiado por el docente en función de la dificultad de la tarea. A este tipo de estrategia se la denomina aprendizaje por descubrimiento.

Con el nuevo planteamiento enfocado hacia el desarrollo de competencias, las estrategias de enseñanza y aprendizaje adquieren gran relevancia en los procesos educativos desarrollados en los centros educativos.

Los recursos y materiales curriculares se convierten en los medios de apoyo para ejecutar los procesos formativos. Al respecto se puede afirmar que los materiales destinados a la enseñanza han experimentado un auge sin precedentes con la incorporación de las TICs. Adecuarse a estos recursos de vanguardia requiere la alfabetización tanto de los estudiantes como de los docentes. La utilización de las tecnologías en la educación no debe ser un fin en sí misma, sino un medio de apoyo a la docencia con sus atractivos y carencias.



Los materiales y recursos didácticos deben vincularse a planteamientos concretos de enseñanza-aprendizaje. La actividad, el fomento del método científico, la resolución de problemas y el protagonismo del estudiante en la manipulación de estos artefactos son premisas esenciales. El alumno/a debe ser el eje fundamental del proceso educativo.

Los diversos recursos utilizados en el aula los podríamos clasificar de la siguiente manera: los objetos reales, los materiales auditivos (las grabaciones de todo tipo...), la imagen fija (retroproyector, proyector cuerpos opacos, fotografías, diapositivas...), los materiales gráficos (acetatos, carteles, pizarra, rotafolio, transparencias...), la información impresa (libros de texto, revistas...) y los materiales mixtos (vídeos, ordenador...).

Pero la consolidación de esta tecnología puntera no implica el olvido de las virtudes de los materiales tradicionales. La apertura del centro educativo a la comunidad posibilita la utilización de recursos comunitarios de gran valía para el desarrollo del currículum (museos, instituciones culturales, instalaciones deportivas...).

La dimensión espacio-temporal es otro elemento fundamental en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La gestión de los espacios y los tiempos en el aula implica tomar decisiones importantes. La concepción curricular globalizada, interdisciplinar o disciplinar pueden suscitar interpretaciones espacio-temporales diametralmente distintas.

Los espacios del centro han sido regulados por diversos decretos que atañen fundamentalmente a las medidas y condiciones de seguridad, higiene, ventilación, iluminación y contaminación de ruidos. Entre los criterios manejados para el diseño espacial en el aula debemos remarcar la edad del estudiante, la materia a impartir y el impulso de lo motivador, lo agradable y lo estético conjugado con lo práctico. Como premisa general, se debe respetar la permanencia en el mismo espacio-aula de los alumnos/as de Educación Infantil y primeros cursos de Primaria para, posteriormente, cambiar la tendencia a la



utilización de diversos espacios específicos y especializados tanto del centro como exteriores al mismo.

Respecto a la gestión del tiempo, los estudios relacionados con la fatiga escolar recomiendan y sugieren a los docentes distribuir este importante recurso de manera racional y equilibrada. La planificación de los horarios de las diversas materias en función de los periodos cronobiológicos de los estudiantes es de vital importancia para obtener un mejor rendimiento en el aula.

El agrupamiento del alumnado se vuelve a menudo un elemento controvertido del currículum. Las razones por las que el docente ubica a cada estudiante en un grupo poseen lecturas pedagógicas diversas. Las tipologías de agrupamiento están estrechamente vinculadas al currículum oculto. El docente necesita estar informado respecto a la personalidad y carácter de los estudiantes, los roles que ejercen, el liderazgo (los seguidores y rechazados), la forma de realizar sus tareas y la manera de resolver conflictos y problemas. El trabajo en equipo es una de las estrategias más valoradas por los estudiantes y docentes para desarrollar los procesos formativos.

La evaluación de los aprendizajes es un tema tan atractivo como complejo. Evaluar no es simplemente medir los aprendizajes que ha logrado el alumno/a. También posee implicaciones relacionadas con la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la orientación, la innovación y la mejora. En la enseñanza obligatoria la evaluación de los aprendizajes debe ser, preferentemente, diagnóstica (evaluar los puntos de partida), formativa (vinculada hacia la mejora y el perfeccionamiento del proceso educativo), sumativa (que satisfaga las necesidades y los objetivos), holística (de carácter globalizadora y comprensiva), científica (caracterizada por su rigor y objetividad) y metaevaluatora (para verificar y asegurar la calidad de la propia evaluación).

La atención a la diversidad y la orientación proporcionada al alumno/a está acaparando gran importancia en la actualidad. Las capacidades, niveles de competencias y ritmos de aprendizaje distintos reclaman dispositivos



y estrategias en los centros educativos para respetar la diferencia. En la actualidad, resulta especialmente significativa la gran heterogeneidad existente en las aulas de la ESO. Comparten la misma clase alumnos/as con niveles académicos e intereses muy dispares: estudiantes “brillantes” con otros que no poseen las competencias necesarias para superar algunas asignaturas.

En la misma medida debemos tener en consideración la situación de los superdotados en las aulas. Estudiantes que se aburren por falta de un diagnóstico certero de sus competencias y que, evidentemente, no aprovechan todas sus potencialidades para lograr el pleno desarrollo de su personalidad.

Las actividades de orientación curricular (adaptaciones...), de ayuda, apoyo y consejo para los estudiantes se vuelven esenciales en el currículum de las etapas obligatorias de la enseñanza.

8.-CURRÍCULUM PARA EL PAÍS VASCO, CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN

8.1.-La noción de calidad

La calidad de la educación no puede reducirse simplemente a conseguir determinados estándares de rendimiento académico. La formación integral significa algo más que la simple instrucción o el logro de un nivel elevado en conocimientos. Los aprendizajes del ámbito afectivo, moral, ético, relacional y todos aquellos vinculados con la inserción del estudiante en su medio social también poseen legítima cabida en la enseñanza obligatoria.

La calidad está estrechamente ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El currículum es el eje fundamental de las experiencias implementadas en el aula. Wilson (1992:34) concibe la calidad de la enseñanza



como el proceso de “*Planificar, desarrollar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno/a, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*”. Uno de los elementos ambiguos de esta definición se centra en el concepto “currículum óptimo”. El autor opina que cada sociedad adopta distintas concepciones de la cultura, de la ciencia y de la educación y, por ello, debe seleccionar los indicadores de calidad más adecuados en función de las prescripciones legales, de las sugerencias de la comunidad científica y de los intereses de la ciudadanía.

Diversos expertos en la materia definen el concepto de calidad de la siguiente manera:

- Polifacético y ambiguo (OCDE, De La Orden, Berry).
- Desarrollo de un currículum óptimo (Wilson).
- Satisfacción de las expectativas del cliente (Roure, Mortimore, Schargel, Galgano).
- Excepcionalidad, perfección, relación costo-valor y ajuste a un propósito (Harvey y Green, Deming, López Rupérez...).
- Relación con los objetivos de la sociedad (UNESCO).
- Integridad, coherencia y eficacia (Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos).
- Relación entre calidad de la educación e ideología (Marchesi y Martín).
- Progreso de los estudiantes (Mortimore).

Aunque la definición del concepto de calidad es un tema controvertido, no cabe duda de que hay variables curriculares que reflejan mejor que otras la definición de una “buena enseñanza”. En el siguiente apartado se analiza esta cuestión.

8.2.-Indicadores de la calidad de la enseñanza

No existe una determinada combinación de variables que puedan emplearse para mejorar la calidad y la eficacia de todas las escuelas. Las investigaciones sobre el tema han ofrecido listados de características sobre los centros educativos de éxito que, a veces, se contradicen con los resultados de otros estudios.



Los contextos en donde se ubican los centros escolares y las necesidades de sus usuarios ejercen una gran influencia a la hora de definir los indicadores de calidad. Las necesidades de los alumnos/as de un centro de clase alta de París probablemente serán bastante diferentes a las prioridades de los estudiantes de uno de sus barrios marginales. Si el concepto de calidad es definido como “satisfacción de las expectativas del usuario-cliente” es obvio que las necesidades de las familias y de los estudiantes de diferentes países, clases sociales y niveles socioculturales raramente serán coincidentes en su totalidad. Probablemente existirán algunos indicadores similares y factores que no se asemejen tanto.

Teniendo en consideración la premisa anterior, parece prudente explicitar, a modo orientativo, una serie de indicadores que proporcionen pistas en relación al concepto de calidad de la educación. En nuestro contexto próximo, la noción de calidad (eficacia, excelencia, eficiencia...) podría definirse en función de algunas de estas variables:

INDICADORES MÁS COMUNES EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">•Gestión de aula-Adecuación a los intereses del alumnado.-Objetivos de aprendizaje.-Equilibrio entre los contenidos.-Secuenciación de contenidos.-Interrelación entre contenidos. Interdisciplinariedad.-La metodología de trabajo.-Adecuación de actividades de aprendizaje.-Aprovechamiento de las sesiones formativas.-Gestión del tiempo en el aula.-Utilización de mayor variedad de materiales.-Complementar teoría y práctica.-Adaptación da los ritmos de aprendizaje del alumnado.-Mejora de la coordinación entre los profesores/as.-Variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje.-Comunicación en clase.-Motivación de los estudiantes.-Fomento de la participación en clase.-Tutoría y orientación del alumnado.-Percepción positiva de su propio aprendizaje.-Satisfacción del alumnado respecto al profesor/a.-Satisfacción del alumnado con la asignatura. <ul style="list-style-type: none">•Organización general del centro-Organigrama adaptado al centro y consensado por la comunidad educativa.-Tamaño mediano de la institución (500-600 alumnos/as).	<ul style="list-style-type: none">•Comunidad educativa y relaciones con el entorno-Nivel sociocultural y socioeconómico del barrio, sector al que pertenece el alumnado.-Compromiso de los padres hacia la educación.-Implicación de los sectores sociales con el centro.-Apoyo de la Administración Educativa o colectivos educativos al centro.-Incluir en el centro programas que inciden en los problemas sociales, del barrio, etc.-Sentimiento de comunidad que tiene el centro.-Cooperación escuela-familia.-Implicación de los padres en el funcionamiento del centro.-Sentido de pertenencia a una misma comunidad.-Internalización de la comunidad educativa de una serie de objetivos y valores.-Información a padres en torno a la evolución y rendimiento de su hijo/a en la escuela.-Atender las demandas de los padres.-Relaciones de colaboración con los servicios educativos y culturales existentes en la zona, barrio, ciudad, etc.-Apoyo de los padres al centro, al profesorado y su línea de trabajo en particular. <ul style="list-style-type: none">•Objetivos de la institución-Orientación hacia el trabajo de los profesionales y



<ul style="list-style-type: none">-Gobierno compartido padres-profesorado-alumnado.-Mentorazgo y ayuda a los nuevos profesores/as y alumnos/as.-Selección de los profesionales con el perfil deseado/adecuado.-Asunción de la filosofía del centro.-Reconocimiento y valoración del trabajo de los profesionales. <p>•Dirección de centro</p> <ul style="list-style-type: none">-Implicación del director/a en el área pedagógica.-Liderazgo del director/a para innovar y mejorar el centro.-Autonomía del centro y del equipo directivo para resolver los problemas de la institución.-Sensibilidad de la dirección hacia las aspiraciones y deseos de los padres.-Capacidad de implicar al profesorado.-Capacidad de estructurar, organizar e integrar a los miembros de la institución.-Supervisión y evaluación frecuente de las actividades escolares en general.-Visión de futuro.-Comunicar e informar a la comunidad educativa.-Tiempo dedicado a aspectos curriculares.-Dedicación a aspectos organizativos. <p>•Infraestructuras del centro</p> <ul style="list-style-type: none">-Utilización y satisfacción con los espacios del centro.-Dotación y renovación de recursos didácticos (laboratorios, bibliotecas, TICs...).-Abrir las instalaciones para el uso de la comunidad local, barrio, colectivos de la ciudad. <p>•Clima de centro</p> <ul style="list-style-type: none">-Impulso y evaluación de actividades de convivencia.-Colaboración entre el profesorado, padres, alumnos/as. <p>•Innovación</p> <ul style="list-style-type: none">-Elevada inversión de tiempo y recursos en la evaluación e innovación del centro.-Prácticas de Benchmarking por parte del centro.-Apertura de los profesionales al cambio educativo.-Apertura de los padres al cambio educativo.	<p>padres-madres colaboradores.</p> <ul style="list-style-type: none">-Orientación hacia las necesidades de las familias del centro.-Orientación y apertura hacia la comunidad local.-Objetivos institucionales conocidos y consensuados por el centro (comunidad educativa).-Orientación hacia la resolución de problemas.-Orientación hacia el usuario-cliente <p>•Respecto al alumnado</p> <ul style="list-style-type: none">-Implicación del alumnado en el centro.-Reconocimiento del trabajo bien hecho del alumnado.-Control y supervisión o evaluación permanente del trabajo del alumnado.-Identificación del alumnado con la filosofía del centro.-Autoconcepto-autoestima personal del alumno/a.-Cantidad de tiempo de instrucción recibida.-Ratio profesor/alumno/a.-Impulso de actividades de convivencia.-Agrupamiento de alumnado de tipo heterogéneo.-Interés por la formación.-Atención individualizada al alumnado.-Resultados académico obtenidos. <p>•Utilización del tiempo</p> <ul style="list-style-type: none">-Implicación del alumnado en las actividades y responsabilidades del centro.-Envío y realización de deberes para casa.-Aprovechamiento del tiempo en el aula y centro.-Máxima disponibilidad de tiempo para el aprendizaje.-Elevada inversión de tiempo en innovación y mejora.-Planificación sistemática del tiempo de trabajo del profesorado y estudiantes. <p>•Servicios complementarios</p> <ul style="list-style-type: none">-Servicios de apoyo complementarios (comedores, equipos psicopedagógicos, guardería, transporte, escuela de padres...).-Relación con otros servicios educativos exteriores (gabinetes psicopedagógicos, academias, centros de discapacitados, COP-PAT...). <p>•Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none">-Colaboración y ayuda mutua, cultura de equipo...
--	---

Algunos indicadores relacionados con la calidad de la educación.

La identificación, definición y evaluación de estos indicadores puede proporcionar cierta información respecto a la situación de los centros educativos, sus debilidades y fortalezas, etc.

Pero la calidad de la educación tiene más vertientes y lecturas. La interpretación de estos planteamientos, nacidos y gestados en el seno del mundo empresarial, puede realizarse desde marcos, perspectivas e ideologías diferentes. En el siguiente apartado se realiza una somera aproximación al tema.

8.3.-Calidad de la educación e ideologías sociales



El concepto de calidad de la educación no es un término neutro. Está sujeto a las interpretaciones de las diferentes ideologías políticas y sociales. Los postulados pedagógicos poseen estrechas vinculaciones con los valores, las creencias y las diferentes formas de pensamiento. Según Marchesi, A. y Martín, E. (1998) la ideología en la educación hace referencia al conjunto de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad. Estos mismos autores distinguen dos ideologías principales: la conservadora y la pluralista-social. La derecha y la izquierda políticas discrepan frecuentemente en este concepto “estrella” denominado “calidad de la educación”.

Los postulados conservadores asemejan el funcionamiento del sistema educativo a las reglas del mercado. La educación es un servicio que debe venderse a los padres, a los clientes potenciales, etc. Éstos (progenitores, estudiantes...) deben ser informados sobre las “ofertas” de los centros escolares para, posteriormente, seleccionar la opción que mejor satisfaga sus aspiraciones. Este planteamiento apoya el principio mercantil de la enseñanza. Los padres eligen el modelo educativo y el centro que más les satisface en función de sus posibilidades económicas y de sus planteamientos educativos y morales. Esta ideología fomenta la competencia entre las escuelas, impulsa la imagen institucional basada en los resultados académicos, apoya la libertad de elección de centro, la desregulación del sistema educativo y la mínima intervención del poder público. Los clientes son los que regulan la oferta educativa. La ideología conservadora también incentiva la eficacia y la eficiencia en los centros (“productos educativos” a menor costo), potencia los resultados académicos y los ranking (la clasificación de escuelas en función de las calificaciones de los estudiantes) pero olvida, hasta cierto punto, la igualdad de oportunidades, la diversidad y la integración de los alumnos/as menos dotados (discapacitados, marginados...).

Valores de la comprensividad	Valores del mercado
Atención a necesidades individuales (de centros y de estudiantes).	Atención a los logros individuales (de centros y estudiantes).



Atención a la integración comunitaria (clases mixtas, acceso de los alumnos sin diferencias).	Atención a la diferenciación o jerarquía (ubicación, clasificación, selección...).
Énfasis en situar los recursos allí donde más se necesitan.	Localización de recursos según la lógica de los más capaces.
Cooperación entre escuelas y alumnos/as.	Competición entre escuelas y estudiantes.
Evaluación amplia apoyada en la variedad de cualidades de los alumnos/as.	Evaluación restringida y apoyada en aquello que contribuye a alcanzar logros académicos.
Valoración de la educación para todos los niños/as en condiciones de igualdad.	Valoración de la educación en relación a los costos económicos y calificaciones escolares.

Valores de la comprensividad y del mercado (Ball, en Gimeno, 1998:317).

La ideología pluralista-social impulsa la creencia de que la educación debe ser un servicio público, es decir, un bien que debe garantizarse a todos los ciudadanos/as. Desconfía y recela respecto a las reglas del mercado implantadas en la educación puesto que las familias más pudientes son las que tienen más oportunidades para matricular a sus hijos en los, supuestamente, mejores centros.

La evaluación de los alumnos/as debe tener en consideración sus propias especificidades (origen sociocultural y socioeconómico, debilidades y fortalezas...). No todos los estudiantes poseen de inicio las mismas ventajas. La evaluación y la comparación de los resultados académicos, sin considerar previamente estos elementos condicionantes, son injustas. La ideología social intenta lograr un cierto equilibrio entre el rendimiento académico, la compensación de las diferencias, la atención a la diversidad, el impulso de la igualdad de oportunidades y el apoyo a las clases menos favorecidas de la sociedad (personas excluidas, discapacitadas, marginadas...). Ellas también tienen derecho a una educación de calidad.

Esta perspectiva se muestra a favor de la autonomía de la escuela, de la existencia de variedad de proyectos y ofertas educativas, del derecho de los padres y madres a la selección de centro y del fomento de valores como la



igualdad, el respeto a la diversidad y la libertad. Sus postulados pedagógicos impulsan los siguientes planteamientos:

- La descentralización administrativa: delegar responsabilidades a las autoridades locales y a los propios centros.
- La autonomía: mayor responsabilidad de la comunidad educativa en la elaboración de proyectos educativos y en la toma de decisiones.
- La participación y desarrollo profesional de los docentes: fomento de la formación, la motivación e incentivación de los profesionales.
- La evaluación del centro educativo: externa, interna y mixta.
- La integración de alumnado con necesidades educativas “especiales”: personas con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, pobres, marginados, etc.
- La selección de centro: potencia la variedad de la oferta educativa por zonas, barrios, distritos o sectores para que las familias puedan elegir el tipo de escuela más acorde con sus preferencias y valores educativos.

Como podemos apreciar el concepto de calidad de la educación no es unívoco. Su significado se interpreta de manera distinta por los diversos sectores políticos y sociales.

La escuela pública debe apostar por la calidad concebida como un bien común que garantiza la Administración educativa para toda la ciudadanía, incidiendo en los valores de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades. Esta concepción de la calidad conlleva adoptar políticas educativas orientadas a impulsar los siguientes principios:

- La universalidad de la educación: aquellos que se hallen en edad escolar, sin ningún tipo de excepción, deben tener acceso a un puesto escolar.
- La gratuidad en todos sus niveles y grados, desde la educación infantil hasta los estudios universitarios.
- La participación de los agentes de la comunidad educativa (padres, madres, docentes, estudiantes...) y de las instituciones sociales en la gestión del centro. Es decir, el impulso de una escuela participativa y comprometida con el cambio y la mejora.



- Laicidad: no sometida al dogma de ninguna confesión religiosa. Los principios morales se desarrollan en función de los valores éticos consensuados por la comunidad educativa y respetando, obviamente, la legislación vigente.
- La organización flexible del Currículum para el País Vasco, manteniendo una base comprensiva y diversificando las propuestas en función de las necesidades de los más y menos dotados (a nivel intelectual, físico, social, etc.).
- La compensación de todo tipo de desigualdades de origen. La escuela, sin la intervención compensatoria, se convierte en un aparato que reproduce o maximiza las diferencias sociales: *“Garantizar la igualdad de trato no es tratar a todos por igual, sino dar a cada uno el trato que necesita para que todos puedan obtener de la escuela el máximo fruto según sus capacidades, y al menos, el mínimo preciso para su integración en la sociedad como ciudadanos activos”* (Gómez, L., en Gimeno y Carbonell, 2003:17).

Caben pocas dudas de que el paradigma de la calidad también atesora aspectos positivos e innovadores. Pero, evidentemente, estos modelos no deben aceptarse a ciegas. Las decisiones que se adoptan en torno a esta cuestión poseen múltiples implicaciones éticas, ideológicas, políticas y sociales. Por ello, se deben analizar críticamente las repercusiones de estos discursos y paradigmas sobre las diferentes capas y estratos de la sociedad.