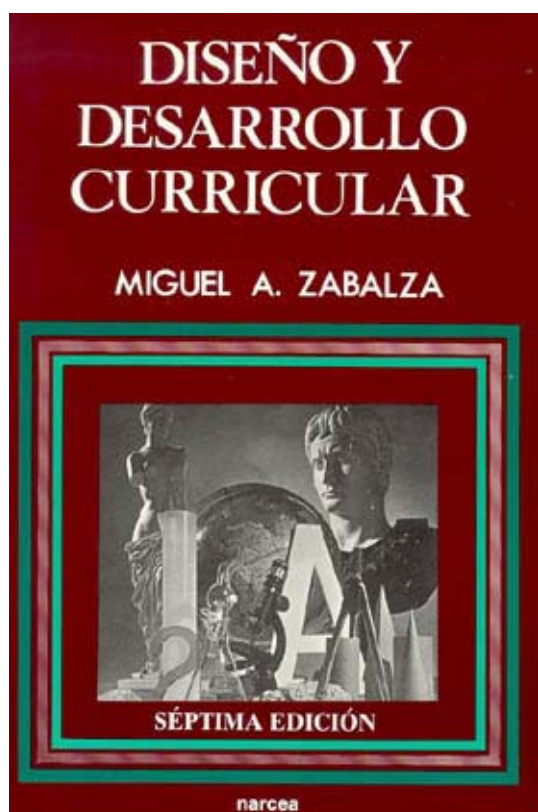


DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



SÉPTIMA EDICIÓN
NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Primera edición: enero 1987
Segunda edición: junio 1988
Tercera edición: noviembre 1989
Cuarta edición actualizada: octubre 1991
Quinta edición: octubre 1993
Sexta edición: abril 1995
Séptima edición: octubre 1997

© NARCEA. S.A. DE EDICIONES
I.S.B.N.: S4-277-1225-1

Impreso en España. Printed in Spain

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

PRÓLOGO: CURRÍCULUM Y REFORMA EDUCATIVA I.....	I
Introducción.....	I
El concepto de currículum sobre el que se basa la Reforma.....	II
La estructura curricular que se plantea en la Reforma.....	V
Ideas eje de cara al desarrollo curricular de la Reforma.....	XVI
A modo de conclusión: currículum y Reforma.....	XXI
INTRODUCCIÓN.....	9
1. CURRÍCULUM, PROGRAMA Y PROGRAMACIÓN.....	13
Programa.....	15
Características formales.—Funciones.	
Programación.....	20
Condiciones.	
2. MARCO TEÓRICO GENERAL.....	27
Principios básicos para el desarrollo curricular.....	31
Principio de realidad.—Principio de racionalidad.—Principio de socialidad.	
—Principio de publicidad.—Principio de intencionalidad.—Principio de organización.	
—Principio de decisonalidad.—Principio de hipoteticidad.	
Características del currículum.....	35
Centrado en la escuela.—Conectado a los recursos del medio ambiente.	
—Consensuado.—Con incidencia directa o indirecta en las experiencias de los alumnos.—“Clarificador”.	
3. SENTIDO Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ESCUELA ELEMENTAL.....	37
Función de la escuela.....	39
Criterios para el desarrollo curricular.....	40
Pluralismo.—Continuidad.—Integración.—Alfabetización cultural.—Apertura.	
4. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE OPERACIONES DIDÁCTICAS. EL PROFESOR COMO PLANIFICADOR.....	48
La escuela como institución intermedia.....	48
Papeles curriculares de la escuela y el profesor.....	49
El currículum como espacio decisonal.....	50
Planificación.....	51
El cómo de la planificación.—Mediadores.—La planificación como planteamiento tecnológico-cibernético.—Aspectos que consideran los profesores al planificar.	
—Síntesis.	
5. EVALUACIÓN DE NECESIDADES.....	62
Concepto de necesidad.....	63
Tipos de necesidades.—Dimensiones de la necesidad. Evaluación de necesidades.....	68
¿Cómo hacerla?—Supuesto práctico.	
6. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN.....	72
Contexto de condiciones.....	72
Alumnos.—Padres.	
Datos a recoger.....	75
Escuela.—Medio ambiente.	
Síntesis.....	82
7. ESTABLECIMIENTO DE PRIORIDADES.....	84
Identificar el nivel de discrepancia entre objetivos y situación.....	84
Priorización de necesidades.....	85
Estrategias.	
8. LOS OBJETIVOS DEL PROCESO.....	89
Función clarificadora de los objetivos.....	91
Dimensiones: semántica y práctica.	
Los objetivos como marco de referencia.....	93
Distintos diseños.	

Procesos finalizados y objetivos operativos	94
La idea de eficacia y/o racionalidad.—La idea de definición del producto.—La idea de diseño del proceso.—Idea de la evaluación y el feedback.—La idea de norma, regla o prescripción.—Modelo de Mager.—Otros enfoques.	
Procesos didácticos no finalizados y objetivos expresivos	107
Objetivos expresivos o experienciales.—Principios de procedimiento.	
Las taxonomías de objetivos como recurso de integración del proceso	115
9. LOS CONTENIDOS	121
Enfoques de los contenidos y modelos curriculares	121
Centrado en las disciplinas y aprendizajes formales.—Centrado en el niño.—Crítico.—Tecnológico y funcional.—De síntesis.	
Qué son los contenidos	128
Selección de los contenidos	128
Preparación de la selección.—Criterios generales.	
Secuenciación	132
Secuencias simples o lineales.—Secuencias complejas.	
Estructuración funcional	135
¿Por qué modelo de organización práctica nos decidimos?.—Las tareas escolares.—Dimensión pragmática.	
10. ORGANIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	149
Los espacios de intervención	149
Modelo de Gagné.—Modelo de D'Hainaut.—Nuestro modelo.	
El proceso de intervención: la realización de las unidades instructivas o tareas	155
Fases.—Preparación del contexto y/o definición de la situación.—Información sobre el objetivo.—Despertar, mantener y centrar la atención.—Presentación y organización de la información.—Delimitación de las tareas instructivas.—Organización de los recursos y los materiales curriculares.—Las funciones de los recursos en la enseñanza.—Diseñar y analizar las relaciones de comunicación.	
11. LA EVALUACIÓN	235
Principios generales	236
Evaluar es comparar.—La evaluación como proceso y/o sistema.—La condición de comprensividad de la evaluación.—Dialéctica entre las exigencias de rigor de la evaluación cuantitativa y penetración de la evaluación cualitativa.	
Técnicas de evaluación	246
Condiciones generales de funcionalidad curricular de las técnicas de evaluación.—Características específicas de las diversas técnicas.	
Otras técnicas de evaluación sectorial	263
Evaluación del clima o ambiente de clase.—Evaluación de las relaciones de comunicación.—Evaluación de la enseñanza por parte de los padres.—Evaluación del desarrollo del currículum.	
EPÍLOGO: EL RETO DE HACER UNA NUEVA ESCUELA	294
Racionalidad profesional	294
Trabajo desde la escuela	295
Revalorización de los contenidos de aprendizaje	296
Recursos didácticos	297
BIBLIOGRAFÍA.....	299
ÍNDICE DE AUTORES	306
ÍNDICE TEMÁTICO	309

5. EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Dentro del marco de las decisiones preinstructivas, el primer paso a dar en la confección de un Programa es el *diseño del producto formativo* que pretende lograrse a través de dicho Programa. Hablar de “diseño del producto” en educación ha supuesto un importante avance de cara a dotar de mejor compromiso y sentido operativo a las decisiones formativas alejándolas de planteamientos voluntaristas, indefinidos y difícilmente sometibles a crítica y evaluación. Sin embargo, con vistas a evitar las suspicacias que el origen industrial de tal formulación podría suscitar podemos definirlo más adecuadamente, en este contexto, como diagnóstico y evaluación de “necesidades”.

A la hora de plantearnos el diseño de un Programa educativo nos podemos encontrar con tres situaciones:

a) Que ya hay un Programa Oficial establecido ara ese asunto. Por ejemplo, cuando el tema o actividades que deseamos desarrollar ya forma parte de los Programas Renovados, o de las programaciones oficiales de las Autonomías.

b) Cuando se trata de un tema o un aspecto que no se aborda en el correspondiente Programa. Por ejemplo si deseara planear un Programa específico de “alfabetización ecológica” para los niños de 9-10 años de un determinado pueblo (ciclo medio). O un Programa de educación sexual, etc.

c) Cuando se trata de hacer un Programa con vistas a la habilitación para desempeñar algún tipo de tarea específica o profesión. (Este aspecto es algo que no nos interesa desde la perspectiva de este libro).

En el caso a) —un tema ya abordado en los Programas—, nosotros podemos adoptar dos tipos de posturas:

a.1.) Aceptar como adecuado a la propia situación el planteamiento que de este tema se hace en el Programa Oficial. En tal caso podemos saltar directamente a la fase B del diseño (*Identificación de la estructura de condiciones*).

a.2.) Considerar que el planteamiento del Programa precisa una reformulación que suponga una mejor acomodación a las condiciones de la situación.

En este caso pueden seguirse bien todos bien parte de los pasos señalados para el supuesto b) de este mismo apartado.

En el caso b) nos encontramos con que la primera cuestión que se nos plantea es: “¿Por dónde comenzamos?”. Y ahí es donde entra en juego el concepto de “necesidad” como punto de partida del diseño de un proceso formativo. (Se entiende que en el supuesto a), esto es, cuando partimos del Programa Oficial, la evaluación de las necesidades ha sido ya realizada por un grupo de expertos y que precisamente es a raíz de los resultados de tal evaluación como se ha llegado a la configuración del Programa Oficial).

Concepto de necesidad

Pues bien, ¿qué es una necesidad?, ¿en qué sentido hablamos aquí de necesidades? Como señalan Burton y Merrill¹ el concepto de necesidad es un concepto polimorfo que adopta distintas acepciones según sea utilizado por educadores, sociólogos, economistas, trabajadores sociales, etc.

Tipos de necesidades

Bradshaw² distingue varios tipos de *necesidades*:

1. Necesidad *normativa* que hace referencia a las carencias que un sujeto o grupo padece si lo consideramos con respecto a un determinado *standard* o patrón tipo. Por ejemplo, los que reciben menos calorías de las necesarias, los que reciben menos dinero que el salario mínimo o que le salario establecido para ese puesto de trabajo.
2. Necesidad *sentida*: es la respuesta a la pregunta: “¿Qué necesitas?, ¿qué desearías tener?”.
3. Necesidad *expresada* o *demanda*: es la expresión comercial, objetiva de la necesidad. Si el público va mucho al cine, o frecuenta mucho cierto tipo de cursos o compra mucho ciertos libros decimos que

¹ Burton, J. K. y Merrill, P. F.: “Needs Assessment: Goals, Needs and Priorities”, en Briggs, L. (edit.): *Instructional Design*. Educ. Tech. Public., 1977, págs. 21-45.

² Bradshaw, J.: “The Concept of Social Need”, en *New Society*, marzo, 1972, págs. 640-643.

existe una fuerte demanda de tales cosas, que el público necesita esos productos. Se toma la demanda como indicador de la necesidad.

4. Necesidad *comparativa*, basada en la justicia distributiva. Así se convierten en necesidades todo aquel tipo de beneficios que no posee un determinado grupo o sector concreto mientras que sí lo poseen otros grupos o colectivos de características similares.

5. Necesidad *prospectiva*: aquellas que con toda probabilidad se presentarán en el futuro.

Como puede observarse, el concepto de *necesidad* es amplio y con diferentes acepciones posibles. Por otro lado, su aplicabilidad al ámbito educativo es inmediata, aunque no exenta de problemas de interpretación y contradicciones.

En política, religión y educación los planteamientos se visten con mucha frecuencia de ropajes que dicen responder a necesidades urgentes del público: lo que el público desea, lo que los ciudadanos necesitan, lo que los jóvenes piden...

Dejando otros campos de la intervención social al margen, lo que sí está claro es que en educación el tema de las necesidades desde las que se justifica y da cuerpo a un Programa instructivo o de desarrollo funcional adquiere una importancia fundamental. De hecho podríamos afirmar sin demasiado riesgo de error que los diversos modelos educativos que han ido surgiendo en la historia de la pedagogía no han sido sino diferentes interpretaciones de lo que en cada momento se entendió que constituían las necesidades a afrontar a través de la educación.

Necesidad normativa

Volviendo sobre la clasificación de Bradshaw, nos encontramos con que también en ella pueden darse interpretaciones diferentes de los tipos de necesidad señalados. La más obvia resulta la *normativa*. En educación, los Programas Oficiales, en cuanto programas de mínimos obligados, son el reflejo principal de esos niveles de maduración, conocimientos, experiencias que se plantean como “necesarios” para todos los niños de una determinada edad. *Necesidad* y *exigencia* se funden así en un marco de referencia general que ha de orientar obligadamente la acción educativa.

Es en la generalidad de esas necesidades normativas, en sus supuestos de laboratorio donde está su principal problema. Para quien hace un Programa puede resultar necesario referirlo a un sujeto genérico cuyas características son la síntesis de las detectadas en los sujetos de su edad de un país. De hecho no sería válido que al hacer el Programa se estuviera pensando en tales o cuales grupos sociales o colectivos de sujetos.

Pero cuando el profesor ha de ponerlo en práctica, se encuentra con frecuencia con que el sujeto “ideal” no existe. Sus alumnos, o algunos de ellos o no cumplen los prerequisites de maduración y/o conocimientos que el Programa supone, o bien van muy por delante de tales supuestos, o presentan intereses muy diferentes entre sí y con respecto a los sujetos de su edad o bien el centro no cuenta con los recursos que se supone habrían de tener que utilizar, etc.

Necesidad sentida

La necesidad *sentida* presenta otra problemática particular. El manejo social y cultural de los deseos es hoy tan fuerte que con frecuencia los sujetos *dirán* desear tan sólo aquello que creen poder lograr o bien aquello que entienden que está bien visto desear, o aquello cuyo provecho inmediato conocen por experiencia. Pero si la educación no es capaz de alumbrar nuevos deseos y nuevas necesidades en los sujetos, realmente se queda en una reproducción de la situación actual de éstos.

En todo caso este ha sido siempre, y sigue siendo hoy en día, uno de los más fuertes debates en el ámbito de la filosofía de la educación y en el de los métodos instructivos. ¿Es mejor hacer lo que le interesa al niño, responder a sus deseos y a las necesidades que él mismo plantea? ¿O por el contrario la escuela debe asumir un compromiso más de cara al futuro y buscar una formación de los sujetos en la que se combinen temas deseados y otros que no lo son? ¿Un sujeto necesita tan sólo lo que “cree” necesitar o simplemente lo que “desea”, siendo todo lo demás imposiciones?

Necesidad expresada

La problemática de la *demanda* está bastante ligada al apartado anterior. ¿Cómo se puede establecer una conexión correcta entre demanda objetiva y necesidad social? ¿Si los chicos no leen libros cabe interpretar que no los necesitan? Por otro lado ¿cómo podrían demandar cierto tipo de actividades o conocimientos, etc. si previamente no los conocen un poco a fondo? ¿No podría pasar aquí como en el conocido anuncio de la tónica que para que te guste tienes que insistir, intentarlo repetidas veces pese a que al principio te resulte incluso desagradable? Es decir la “demanda” ha de entenderse más allá de su mero sentido comercial.

Necesidad comparativa

La necesidad *comparativa* es de importancia fundamental en educación. En una sociedad plural y democrática como la que deseamos, en la que la educación adquiere el sentido de un *beneficio social* imprescindible, todos los sujetos han de tener garantizada su participación igual en dicho beneficio. Participación en condiciones (no tan sólo formales o políticas) de igualdad sin que puedan interponerse o aguar tal derecho fundamental cualesquiera condiciones sociales, culturales, geográficas, personales, etc. de los sujetos.

Necesidad prospectiva

La necesidad *prospectiva* afecta también en gran manera a la organización del diseño curricular. La educación, sobre todo dirigida a los alumnos jóvenes, tiene que estar indefectiblemente pensada con vistas al mañana e incorporar aquel tipo de habilidades, recursos formativos, conocimientos que le permitan al sujeto ser un ciudadano de su tiempo. De ahí que vayan desapareciendo unos conocimientos, habilidades y experiencias escolares y vayan apareciendo otros al socaire del cambio de los tiempos y de las así llamadas “nuevas formas de vida”. Bien es cierto, de todas maneras que, la escuela sigue siendo bastante remolona en tal actualización y a las veces más parece que se hacen programas para el pasado que para el futuro.

Dimensiones de la necesidad

Podríamos de esta manera llegar a una idea global de *necesidad* aplicable al terreno educativo. En esa idea de necesidad habríamos de incluir:

1. Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social, psicomotor, etc. que las diversas ciencias humanas (psicología, medicina, sociología, la propia pedagogía) identifican como aspectos fundamentales en el desarrollo de una persona. Aspectos sin los cuales podríamos decir que tal sujeto, o grupo o colectivo social padece un *déficit* en su desarrollo. Son *necesidades prescriptivas o exigencias*.
2. Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo o de especificaciones de éste que constituye lo que los sujetos, grupos o colectivos querrían ser o saber o poder hacer porque se sienten especialmente capacitados para ello, porque por alguna razón se interesan por ello. Son *necesidades individualizadoras, idiosincrásicas*.

En la determinología de Volpi³ al primer tipo de necesidades responde la escuela en lo que él denomina dimensión o momento *objetivo-institucional*, al segundo en la dimensión *subjetivo-innovadora*. El primero se genera a partir del concepto de socialización y desarrollo objetivo centrados ambos en la inserción social del sujeto infantil y desde los que se ve la enseñanza como una fase de preparación a la edad adulta. Esta tarea institucional la desarrolla la escuela a través de la figura del profesor como principal responsable de la instrucción, a través del Programa en cuanto conjunto prefijado y exigido de aprendizajes que constituirán la cultura de base del sujeto y a través de las formas de relación en cuanto reflujo de los componentes ético-sociales a los que se ha de adaptar el sujeto fuera de la escuela.

El segundo orden de necesidades (respecto al cual la escuela no tiene aún clara ni asumida su función y se encuentra en el centro de un amplio espectro de presiones contrapuestas) es el que surge de la aceptación por principio de la legitimidad de lo individual y en las consiguientes derivaciones prácticas de cara al desarrollo personal autónomo, que es lo que se viene a denominar *autorrealización*. Desde esta perspectiva, la infancia adquiere consistencia en cuanto fase evolutiva con características propias y con un

³ Volpi, C.: “Socializzazione Infantile e Scuola di Base: il Problema delle Regole Educative”, en Gozzer, G. Y otros: *Ob. cit.*, págs. 76-98.

sentido también propio (y no meramente funcional o relacionado con la edad adulta): ser niño aparece como algo importante en sí mismo y la infancia como una etapa que hay que saber disfrutar y cumplimentar en cuanto tal. La función de la escuela es potenciar el desarrollo de los intereses, apetencias y necesidades de cada sujeto o grupo. Los Programas simplemente presentan formas de experiencia posibles sin marcar plazos, objetivos o ritmos exigibles.

Pueden, y de hecho la historia de la escuela presenta numerosas fases de contraposición entre una orientación y otra, plantearse como excluyentes, pero más bien se hallan en una relación *dialéctica*. Ambos niveles de necesidad han de ser afrontados simultánea y complementariamente por la escuela para cada sujeto. Von Cube⁴ ha llegado a proponer que se diferencie claramente entre estos dos niveles de planeamiento educativo incluso en el horario escolar, combinando los momentos automatizados, curriculares (en el sentido de centrados en objetivos específicos de aprendizaje) y otros momentos no sujetos a tales objetivos centrados en la comunicación libre entre profesores y alumnos.

3. Habría, creo yo, un tercer orden de necesidades en relación con la noción del progreso y cualificación permanente de la enseñanza y de mejora constante de nivel de vida y de medios disponibles en el sistema educativo. Como en cualquier otro orden de la vida, no basta con cubrir los mínimos, hay que estar con el progreso, con las nuevas tecnologías. Las nuevas condiciones del medio social exigen de alguna manera sobrepasar con holgura el listón de las exigencias normativas a que antes nos referíamos (punto a). De hecho ésa es la diferencia entre un país con las necesidades básicas de educación cubiertas (sin analfabetismo, con escolarización plena, con un sistema educativo eficaz pero falto de recursos) y un país educativamente desarrollado. Entre uno y otro se establece una amplia franja de posibilidades que habrá de ir cubriendo cada país.

Estamos ya lejos (aunque es una canción que nuevamente vuelve a sonar en diversos focos relacionados con la “nueva educación”) de aquello de que lo importante (incluso lo suficiente) era “leer, escribir y hacer cuentas”. Aquí es donde la cultura (en lo que tiene de ir más allá de los conocimientos básicos), las nuevas formas de expresión artística y dinámica, las primeras aproximaciones a las nuevas tecnologías, el trabajo sobre la imagen, el adiestramiento en deportes, etc., tienen la posibilidad de ser entendidos como necesidades y ser abordadas desde los planteamientos curriculares de la escuela. Son *necesidades de índole cultural, técnico*, o incluso referidas al *ocio y tiempo libre* de los sujetos.

4. Finalmente una cuarta dimensión de las necesidades ha de referirse obligadamente a las *necesidades sociales* del medio ambiente en que se encuentra la escuela. La escuela, si no quiere seguir permanentemente alejada de las condiciones de su medio próximo, ha de abrirse a él y dar pie a un intercambio mutuo de influencias e intervenciones optimizadoras. La escuela ha de constituirse en un *recurso social* más del entorno. Y en tal sentido es fuente de iniciativas de desarrollo social y cultural para ese entorno y se ofrece a él como un dispositivo más que puede ser utilizado con ese propósito. Y a la vez, en esa misma dinámica transitiva, la escuela sabe que puede utilizar dentro de su función formativo-instructiva los otros recursos de la comunidad. Y desde esta perspectiva las necesidades del entorno (sus carencias, sus expectativas, su idiosincrasia) reciben también respuesta desde la escuela o cuando menos se toman en cuenta de cara a la definición por la comunidad educativa de los objetivos a cumplir por la escuela y de la jerarquía de prioridades.

En definitiva una *necesidad* viene constituida por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas *deberían ser* (exigencias), *podrían ser* (necesidades de desarrollo) o *nos gustaría que fueran* (necesidades individualizadas) y la forma en que esas cosas *son de hecho*. La diferencia entre el estado actual y ese marco de referencia tridimensional a que hemos aludido.

Por lo visto hasta ahora puede el lector colegir cuál es el sentido que aquí queremos atribuir a esta fase del diseño curricular: buscar la forma de que la enseñanza no parta desde arriba (los planificadores del Programa, la Administración, etc.) o por lo menos que sus postulados no sean excluyentes, sino que den cabida a la propia situación como marco de definición de las condiciones y los propósitos orientadores de la acción escolar.

Taba ha escrito al respecto que el diagnóstico de necesidades, como él denomina el proceso,

“permite mantener el currículum a tono con las necesidades de la época (...) es esencialmente un

⁴ Von Cube, F.: “Aspectos políticos y pedagógicos de la automatización didáctica”, en *La Educación Hoy*, 3 (2), febrero 1975, págs. 43-49.

proceso de determinación de hechos para ser tomados en cuenta en el currículum”⁵.

Y señala que se centra en la “determinación de las necesidades educacionales de los estudiantes, las condiciones de aprendizaje en el aula y los factores que afectan a la realización óptima de los objetivos educacionales”⁶.

Evaluación de necesidades

Y para Tyler⁷, el otro clásico en temas curriculares, evaluar las necesidades significa tomar en cuenta las carencias que se deben considerar para diseñar los objetivos de la educación. Necesidades que se identifican en el desarrollo curricular a través del estudio de 3 fuentes: el alumno, los especialistas y la sociedad. Según Klein⁸ la evaluación de las necesidades permite:

- centrar la atención de los programadores en los problemas más salientes: eso facilitará su tarea de programación al dar pie a una más eficaz utilización y localización de personal, tiempo y recursos;
- permite justificar por qué la programación posterior se va a centrar en unos aspectos y no en otros, justificación que, con frecuencia, habrá que ofrecer a la Administración, a la comunidad escolar, etc.;
- ofrece información sobre la situación de entrada que facilitará el evaluar los cambios posteriores en los alumnos.

¿Como hacer la evaluación de necesidades?

Cada tipo de necesidades anteriormente expuesto exige un tipo de procedimiento diverso:

Necesidades prescriptivas

- A través de la clarificación del marco general de expectativas para ese nivel o curso: análisis del Programa;
- a través del análisis y clarificación de lo que realmente se pretende a través de la programación que se va a realizar.

Necesidades individualizadas

- Constatación de los deseos de los sujetos que participarán en el curso o experiencia programada;
- hipotetización de cosas que, desde distintos puntos de vista, les vendría bien a los sujetos, y discusión posterior con ellos de los aspectos propuestos;
- alternativas individualizadoras y marco de opcionalidad a ofrecer a los participantes.

Necesidades de desarrollo

- Qué cosas se podrían hacer, qué se podría conseguir más allá de los mínimos previstos;
- qué experiencias colaterales podrían optimizar tanto el proceso (riqueza experiencial) como los resultados a alcanzar (eficacia).

Supuesto práctico

1. Supuesto curricular

Pensemos que queremos plantearnos la realización de una programación interdisciplinar para 5º curso entre lenguaje y ciencias sociales en un tema concreto del Programa. Deseamos realmente ver qué tal nos funciona la forma interdisciplinar de enseñanza. ¿Qué hacer para evaluar las necesidades?

1. Tendríamos que revisar claramente cuáles son las exigencias que con respecto a ese tema plantea el Programa Oficial y señalarlas para ese epígrafe. Obviamente lo exigido desde la

⁵ Taba, H.: *Elaboración del currículum*. Troquel, Buenos Aires, 1976, pág. 305.

⁶ *Ibíd.*, pág. 306.

⁷ Tyler, R.: *Principios básicos del currículum*. Troquel, Buenos Aires, 1973.

⁸ Klein, S. P.: “Choosing Needs for Needs Assessment”, en *Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium*. Center for Study of Evaluation Report, 69, Los Angeles, 1971.

perspectiva de los objetivos generales del nivel y del curso, y lo exigido con respecto a ese tema concreto. Ya sabemos qué se nos pide al respecto, cuál es el marco de mínimos.

2. Eso puede quedarse corto. Si nosotros introducimos una modalidad específica de enseñanza (en este caso la interdisciplinaridad) y con unas materias concretas (lenguaje y sociales) por algo será, algo estaremos buscando con ello. Ese algo puede estar ya recogido en el Programa Oficial pero lo normal es que sea algo que nosotros añadimos. En tal caso se toma nota (se hace explícito el propósito para que pueda ser discutido, comunicado y después evaluado) y se relaciona con respecto al punto anterior.

3. Se señalan las posibles ventajas que ese tipo de trabajo pudiera aportar a los alumnos a todos los niveles (por lo que supondrá de integrar mentalmente información de distintas fuentes, por lo que significa de despertar curiosidad, por el trabajo en grupo, por el trabajo con elementos cercanos y lo que eso puede aportar de mayor gusto por el aprendizaje, mejor conocimiento del medio, etc.). Se tiene la ventaja de que ya se conoce a los alumnos de otros cursos y eso mismo ya nos permite establecer unos propósitos no a ciegas sino basados en la realidad de los sujetos y adecuados a su situación real. Posteriormente estas apreciaciones de la comunidad escolar planteadas en términos de hipótesis se contrastan con los indicios explícitos (lo que ellos mismos digan) o implícitos (lo que dejen entrever) que surjan. Se comentan los objetivos pretendidos y se completan con los intereses y preferencias de los propios alumnos. Intereses, preferencias, deseos, hipótesis que se formulan en términos de propósitos del propio Programa.

4. Cómo se pueden incorporar a ese Programa las nuevas tecnologías. Qué otros propósitos colaterales (que nos pongan al día en contenidos, metodología, recursos técnicos, etc.) podemos plantearnos a través de, durante o con ocasión de ese Programa.

Supuesto no curricular

Me refiero a casos o programaciones en los que nos planteamos o nos plantean el confeccionar un diseño referido a algún tópico que no figura en el Programa Oficial.

Figurémonos que se nos pide un *Programa de alfabetización ecológica para los alumnos de los ciclos inicial y medio* de una determinada población.

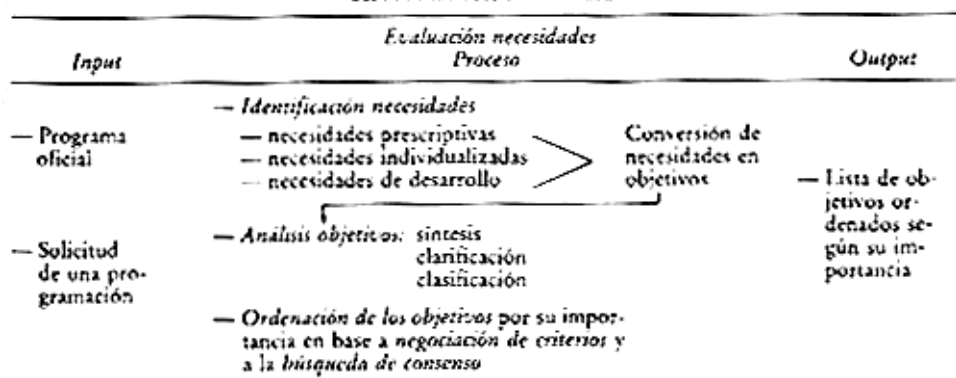
1. Con respecto a las necesidades prescriptivas sólo colateralmente podremos acudir al Programa Oficial. Únicamente para saber con qué otros objetivos generales de ambos ciclos podemos relacionar nuestro trabajo. Pero aquí sí será importante aclarar adecuadamente qué pretenden conseguir con dicha iniciativa sus patrocinadores (supongamos que en este caso es el Ayuntamiento de la ciudad). Interesa mucho saber qué es lo que ellos pretenden con dicha programación (por lo menos los objetivos confesables. Y en todo caso una vez explicitados los objetivos quedan ahí patentes como expresión pública del acuerdo, de manera que nadie pueda exigirnos más, ni otra cosa distinta, ni manipular nuestro trabajo con otras intenciones diferentes a las inicialmente confesadas).

2. Pero junto a esos propósitos básicos y comunes siempre hay otros posibles. Podemos reunirnos todo el equipo de educadores, pedagogos, técnicos de diverso tipo, etc. que va a trabajar en ello y hacer un torbellino de ideas de manera que surjan muchas otras, sean o no viables, oportunas o adecuadas al trabajo a realizar. Algunos se lanzarán a lo utópico, otros a lo realista. Todo vale, la cuestión es elaborar una lista de propósitos posibles e ir configurando poco a poco un campo proposicional de referencia (todo lo deseable relacionado con lo ecológico para los niños).

3. Sin duda alguna nos vendrá bien saber qué piensan-desean-les interesa a los alumnos con los que hemos de trabajar. Y a través de un simple cuestionario o unas cuantas entrevistas o algún tipo de debate en colegios o cualquier otro tipo de actividad que se nos ocurra deberemos enterarnos de cuáles son sus principales preocupaciones ecológicas, qué temas de la ecología les interesan más, cómo enfocan ellos esa temática, cuántos estarían dispuestos a participar en el Programa y qué tipo de participación podemos prever. Son datos muy importantes para ir acercando a la realidad nuestras suposiciones de partida. De esos datos extraemos por ahora la información referida a lo que a ellos les gustaría hacer-conseguir con ese Programa.

4. Qué otras cosas próximas o alejadas, qué otros objetivos técnicos, metodológicos, culturales, qué otras ganancias es posible incluir. Por ejemplo, que se haga como trabajo práctico una exposición para pasarla a los ciudadanos o a los otros niveles, de enseñanza, un programa de televisión, un análisis de contaminación con los métodos más sofisticados de que se disponga, una publicación conjunta, etc. No son los objetivos centrales, pero suponen una mejora técnica de la experiencia, le dan un toque de trabajo de finales del siglo XX. Y la experiencia que los niños van a tener con la ecología se enriquece con el contacto paralelo que van a entablar con medios técnicos, relaciones 4 personales más profundas, etc.

TABLA 1
SÍNTESIS. FASE PRIMERA



Hasta ahora, como se puede ver, se ha logrado confeccionar una amplia lista de objetivos, fines o propósitos posibles para la confección de una programación específica.

Queda, naturalmente, claro que las necesidades se han convertido en objetivos: si se nos dice que un niño de 7 años necesita expresarse con corrección, automáticamente se hace la traslación a objetivo: “expresarse correctamente”.

Pero el mismo proceso puede emplearse para realizar el desarrollo curricular de todo un curso por parte de la comunidad escolar o por parte del profesor.

Los objetivos recogidos son, por ahora, totalmente independientes de la situación. Importa más la cantidad que la calidad, viabilidad, utilidad, valor formativo, etc.

¿Qué hacer con esa lista de finalidades en la que se hallen mezcladas las que señala el Programa Oficial, las que se nos han ocurrido a todos de pronto, las que reflejan los deseos de la “clientela” y los objetivos de desarrollo?

Se hace un primer filtrado de esa lista: un filtrado selectivo y clasificador. Se anulan los que se repiten, se agrupan los que están relacionados entre sí, se matizan los ambiguos y al final *se ordenan los objetivos por su importancia intrínseca* según la opinión de los participantes. Siempre habrá que tener en cuenta que algunos de ellos son objetivos básicos, esto es, responden a necesidades normativas, y que por tanto aunque no haya por qué darles un trato preferencial sí conviene saberlo y tenerlo siempre presente.

Esta ordenación inicial constituye el marco axiológico para el trabajo y es el resultado de una negociación. Refleja un consenso básico. Las ideas de *negociación* y *consenso* son el eje fundamental de la legitimidad posterior del trabajo docente y es el único clima capaz de nutrir una fecunda conexión escuela-territorio. Es por tanto una condición de viabilidad de la programación.

No hay leyes de oro que indiquen cuáles son las necesidades más importantes o que las ordenen. Aun a riesgo de ser redundante, sigo insistiendo en que es a nivel de diálogo, de interacción constante entre los diversos agentes de la comunidad educativa como se pueden sacar adelante unas programaciones bien contextualizadas. Es posible que los padres presionen porque desde su perspectiva es más importante saber leer y escribir que ser independiente y espontáneo y que clasifiquen esa necesidad como prioritaria. Pero a base de discutir entre todos, de ceder todos un poco, es como se puede ir modificando y matizando unas perspectivas u otras. Quizá eso nos lleve conjuntamente a unas programaciones más conservadoras y pragmatistas, pero al cabo de unos años serán esos mismos padres quienes exijan una enseñanza de calidad, quienes estén dispuestos a colaborar con los profesores para lograrlo, etc.

6. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Contexto de condiciones

En este punto poseemos ya un *marco general de referencia* respecto a lo que pretendemos conseguir, organizado de manera provisional en una serie de apartados homogéneos y con una cierta valoración inicial de los objetivos generados a partir de las necesidades.

Si recordamos que nuestra idea de desarrollo curricular se refería precisamente a la adaptación de esas previsiones generales a la situación específica en que irían a ser aplicadas, resulta obvio que el próximo paso a dar es precisamente el *análisis de la situación* en todos aquellos aspectos que van a estar más o menos relacionados con el trabajo a desarrollar.

Esta fase comporta, pues, la recogida de aquella información que nos permita conocer el *contexto de condiciones* en que se va a desarrollar la programación a realizar. Una vez que poseamos esa información bien analizada y organizada, estaremos en condiciones de establecer el qué y el cómo de esa programación, lo que aquí denominaremos *prioridades de acción*.

La información a recoger pertenece a diversos componentes de la situación, teniendo en cuenta que se han de referir siempre a aquellas dimensiones cuya incidencia en el desarrollo del proceso se prevea muy importante. De ahí que aunque ahora se analicen aquí algunas de esas dimensiones tanto éstas como los datos o informaciones a recoger en cada una de ellas, podrían variar en función de la naturaleza y los propósitos del Programa a realizar.

En todo caso hay una serie de elementos de la situación didáctica que conviene conocer siempre antes de proceder a desarrollar el diseño del proceso instructivo: *alumnos, familias, dinámica y recursos de la escuela y dinámica y recursos del territorio*.

Este esquema de Lodini, profesora de Didáctica de la Universidad de Bolonia, se acomoda perfectamente a los planteamientos curriculares que aquí estoy tratando de desarrollar. Resume esa idea general de partida de que la programación significa sobre todo una adecuación de las líneas curriculares generales a las características fundamentales de la situación. Recoge también los supuestos de “apertura” de la escuela al medio entorno y la consiguiente inclusión en lo curricular de lo que sucede dentro de la escuela y aquello de lo que sucede fuera que tiene algo que ver con el desarrollo formativo de los sujetos.

Alumnos

De los *alumnos* nos interesa conocer sus características y experiencias a nivel de *background* cultural, de aprendizajes y nivel de desarrollo logrado hasta ese momento, de sus formas básicas de adaptación a lo escolar (al estudio, los compañeros, las exigencias escolares, el profesorado, etc.), de expectativas, etc.

En el capítulo anterior señalábamos la conveniencia de algún tipo de información sobre las necesidades sentidas por los sujetos, para completar el marco general de objetivos. Con aquellas mismas técnicas (cuestionario, entrevistas, discusiones, diálogo en clase, etc.) y a través de la observación, podemos extraer abundante información sobre cómo son nuestros alumnos. Más allá de los manuales de psicología evolutiva, de las caracterizaciones genéricas de tipo social-cultural o pedagógico de los sujetos de una determinada edad, o zona geográfica o clase social, nos interesa saber cómo son esos alumnos que tenemos delante o esa clientela a la que habremos de dirigir nuestra programación.

No es preciso un estudio exhaustivo y muy matizado, ni con muchos números. Lo mejor, con frecuencia en este trabajo, es enemigo de lo bueno, de lo útil. Todo profesor es consciente de que hay una gran diferencia entre unos cursos y otros. Y es frecuente que se comente entre compañeros: “Es un curso extraordinario”, “Están interesadísimos”, “Participan mucho”, etc. o bien se diga que es un curso “apático”, “problematizado” con subgrupos, difícil de ser implicado en las tareas, etc. Y quien habla de cursos puede hacerlo de la misma manera de cada alumno como individuo, por lo menos a los pocos días de iniciado el curso.

La cuestión está en hacer explícita esta información-opinión, contrastarla con otros datos sobre la situación de los estudiantes recogida directamente de ellos o bien indirectamente a través de quienes ya les conocen. Y después saber utilizar toda esa información para adecuar a ella los propósitos, estructura y dinámica de la programación.

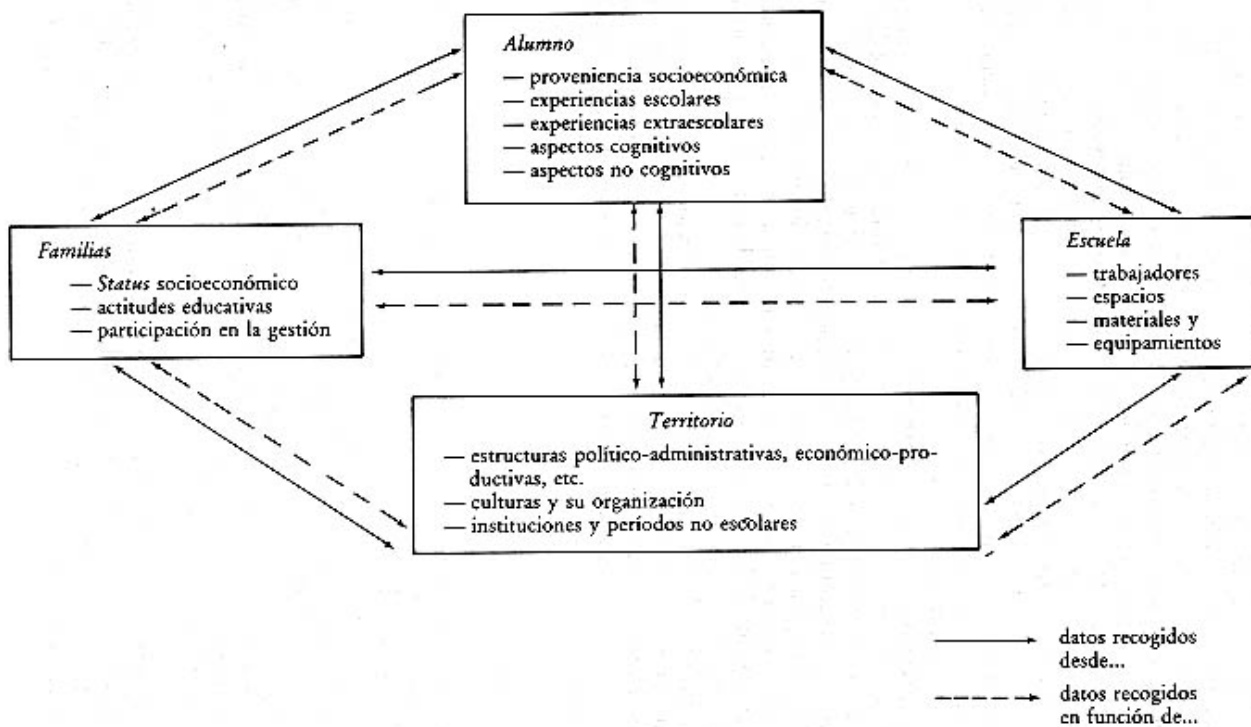


Fig. 7¹

¹ LODINI, E.: *Ob. cit.*, pág. 114.

Datos a recoger

¿Qué datos concretos se desean recoger? Eso estará en función del tipo de programación que vayamos a hacer, de su contenido, de los propósitos ya establecidos en la fase anterior.

Wulf y Schave² señalan que habría de evaluarse el nivel de *rendimiento* (alto, moderado, bajo) obtenido por los sujetos en cada uno de los objetivos seleccionados en la fase primera o a nivel más general en cada una de las áreas que cubren esos objetivos. Bastaría para ello con analizar el perfil del rendimiento en cursos pasados dentro de cada área, o bien hacerlo a través de algún cuestionario o entrevista de evaluación inicial. A partir de estos datos confeccionan después estos autores la jerarquía de prioridades para el curso.

Pero no solamente el rendimiento académico parece ser importante. Incluso, y dado que estamos hablando de-para los ciclos inicial y medio, pudiera pensarse que ése no es el factor fundamental a tener en cuenta. Hay otro tipo de datos que nos pueden ayudar mucho a entender la situación y el comportamiento escolar de cada alumno, sus *experiencias escolares previas* (no sólo cantidad y frecuencia, sino calidad de esas experiencias, esto es modelo educativo), su potencia lingüística, el acuerdo o disonancia entre su lenguaje familiar y el escolar, su estilo y hábitos cognitivos (cómo afronta los conocimientos y tareas escolares, si ha adquirido o no técnicas de trabajo intelectual, cómo maneja sus habilidades intelectuales, etc.) y otros aspectos más, referidos a la dinámica personal con que está en la escuela (si se adapta o no, si es aceptado o no por el grupo, nivel de interés y esfuerzo, actitudes predominantes, relación con los adultos, manejo y relación con su propio cuerpo). También puede ser muy clarificador saber cómo organiza su tiempo libre, cuáles son sus aficiones preferidas.

No quisiera hacer de este aspecto una tarea interminable reforzando la idea de que si no se programa más es porque resulta imposible, exige un esfuerzo y dedicación difícilmente disponibles ni siquiera por el profesorado más concienciado. De todos esos aspectos se puede obtener una *información global*, genérica pero suficiente para poder sentar realistamente (*sic* en el original) las bases de nuestro diseño curricular. Puede ser individual (referido a cada alumno) o grupal. Más importante, también es más factible obtenerla sin grandes esfuerzos, es la información del grupo y acomodar a las condiciones del grupo la estructura y

² Wulf, K. M. y Schave, B.: *Ob. cit.*, pág. 30.

estrategias del diseño. Obviamente, si este diseño implicara un trabajo individualizado, la información a obtener para el diagnóstico de la situación y condiciones de partida habría de ser individual.

Padres

Los *padres* son otro elemento de la situación que incide de manera notable en, el aprendizaje y en general en toda la dinámica del proceso escolar. Fox³ presenta un modelo de aprendizaje en el que se postula con absoluta claridad la incidencia fundamental (constituye una de las “variables críticas”) del “clima sociofamiliar” en el proceso de aprendizaje. La tesis de Fox es que el aprendizaje se da siempre que hay un *fundamento apropiado* (esto es, que se cumplen las condiciones previas de participación e interés del niño en el proceso y de un clima sociofamiliar que valore adecuadamente el proceso y los contenidos del aprendizaje) y que la escuela lo permita, facilite o acelere (lo que hace referencia a la competencia docente del profesor). Sólo la conjunción de las tres variables críticas (alumno-familia-profesor) hace posible el aprendizaje.

Datos a recoger

Yo creo que, dado que estamos refiriéndonos a chicos-as de 6-11 años, de sus familias nos interesan dos tipos de datos:

- el modelo educativo que las caracteriza;
- su actitud hacia los aprendizajes escolares y en general hacia lo que la escuela y profesores representan;
- el tipo de implicación en las tareas escolares del hijo y en las actividades de la escuela que es posible conseguir.

Conocer el modelo educativo común al conjunto de familias con las que hemos de trabajar (si es factible establecerlo, esto es, si hay un modelo generalizado) es importante de cara a evitar situaciones contradictorias o cuando menos de cara a poder comprender los efectos de esas situaciones contradictorias en el comportamiento de los alumnos.

Lodini⁴ sugiere recoger datos referidos a dimensiones dicotómicas tales como:

- permissividad / autoritarismo;
- gestión centralizada / gestión participativa en las decisiones;
- fijeza / rotación de los roles y tareas.

Otros datos interesantes y útiles de la situación familiar se refieren a su *actitud hacia la escuela*. Recordemos al respecto que una actitud hacia algo está formada por lo que se conoce de ese algo (componente cognoscitivo), por los sentimientos-emociones que nos despierta (componente sentimental) y por la conducta que mantenemos hacia el (componente reactivo)⁵. Lo cual aplicado a nuestro caso significa que identificar esa actitud, y sobre todo comprenderla, supone hacerse cargo de la idea que los padres tienen de la escuela (lo cual incluye también la noción que tienen de cuál es su papel como padres dentro de la misma, si la viven el algún sentido como algo propio o no) de los sentimientos que las experiencias vividas por sus hijos en la escuela y los resultados obtenidos han generado en ellos (de siempre se sabe que cada uno ve la fiesta según le va en ella y que los padres de niños con éxito tienden a manifestarse más satisfechos y dispuestos a colaborar, mientras que los padres de niños con dificultades tienden a vivirla no tanto como ayuda, sino como una dificultad más, como una persecución a veces) y de la propia conducta objetiva, de las relaciones que actualmente mantienen con ella.

Muy ligado a las dos pautas anteriores está un tercero que, en definitiva, no es sino su consecuencia: las posibilidades y modos de *cooperación escuela-familia* a través de la programación que se convierte así en un mediador de dicha relación. En función de tales posibilidades y siempre tendiendo a que éstas vayan ampliándose, se pensará la programación de una manera u otra: dando cabida, en la medida de lo posible, a la intervención de los padres tanto en actividades intra como extraescolares, tanto en el diseño y elaboración

³ Fox, D.: “Estudio del proceso de aprendizaje: un modelo para la identificación de las variables críticas”, en *Rev. de Educación*, 212, MEC, Madrid, 1971, págs. 45-52.

⁴ Lodini, E.: *Ob. cit.*, pág. 104.

⁵ Krech, D.; Crutchfield, R. S. y Ballachey, E. L.: *Psicología social*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1965, pág. 153.

del plan como en su posterior desarrollo y evaluación, tanto a través de reuniones periódicas como a través de sesiones de trabajo conjunto o salidas al exterior, o cualquier otra modalidad de conexión. Siendo, eso sí, realistas y basándose en lo que en cada situación o cada caso es posible, pero a la vez sintiéndose permanentemente comprometidos con el postulado de ir construyendo una escuela abierta al entorno y un clima de colaboración entre escuela y familias.

Aquí se ha de señalar la naturaleza bilateral de esta relación y por tanto el origen bilateral de la situación actual al respecto. No basta con decir que los padres se despreocupan de la educación de sus hijos, que no vienen nunca a hablar con los profesores o que sólo lo hacen para protestar. Eso es sin duda el resultado de muchos años de alejamiento mutuo en el cual la escuela ha tenido también mucho que ver. Aún hoy día predomina con frecuencia la descalificación de las familias por parte de los profesores y la ignorancia o el formalismo (reunirse porque hay que hacerlo según los estatutos, pero vaciando de contenido o de capacidad de incidencia didáctica real sus gestiones). Pero está claro que ni el contexto técnico-judiciario (el-los profesores no están de acuerdo con las pretensiones de los padres o sus exigencias, porque los consideran no técnicos en la cuestión o conservadores en los planteamientos), ni el contexto burocrático-legalista (de unas relaciones rígidas basadas en aquello a lo que uno tiene derecho y nada más) pueden ayudar a establecer esas redes de interconexión, apoyo mutuo y cooperación en un proyecto educativo vital (para la vida) e integrado.

Escuela

La siguiente dimensión que define la situación es *la propia escuela*. Un análisis de la situación de la escuela puede permitirnos (posiblemente sea el único o uno de los pocos caminos para lograrlo) superar el progresivo burocraticismo y funcionarialismo organizativo en que se agota lo que debiera ser una dinámica rica, sugerente, dialéctica e incluso conflictiva dentro de la propia escuela.

Datos a recoger

Se dice que a veces hay material de laboratorio que nadie utiliza y permanece durante años y años metido en sus embalajes y empolvándose. Conozco un centro en el que tenían un circuito cerrado de televisión con un monitor en cada clase y que se utilizaba tan sólo para dar las horas. ¿Cuántos profesores hay que podrían enseñar teatro o hablar de setas o que conocen muy bien algún país o que por sus hobbies, sus experiencias, sus conocimientos, sus habilidades técnicas, etc. podrían ser muy utilizables para mejorar el currículum, para hacerlo más atractivo? Pero están encerrados en sus respectivas aulas, se desconocen gran parte de sus aptitudes y habilidades con lo que su aportación queda reducida a aquella que como funcionarios les compete.

Conocer la cantidad y diversidad de recursos de la escuela es un paso fundamental para racionalizar el desarrollo del currículum y para mejorar su eficacia, sobre todo en lo que respecta a las necesidades que hemos venido denominando “de desarrollo”.

Varios aspectos de la escuela pueden resultar muy potenciadores de la programación y/o clarificadores de cara a su puesta en práctica:

- el profesorado disponible;
- los espacios;
- los recursos materiales y técnicos;
- el modelo educativo;
- la dinámica relacional existente;
- las innovaciones didácticas en curso.

Ahora mismo el número de enseñantes y personal no docente de los centros no es un aspecto que ofrezca grandes posibilidades de maniobra. Pero, en cualquier caso, van apareciendo figuras complementarias contratadas bien por los padres, bien por las entidades locales o bien adscritas al centro por la propia Administración con vistas a Programas especiales (ordenadores, integración, experimentación, innovaciones, etc.). Para que esos recursos suplementarios no funcionen de manera marginal e insatisfactoria, una buena programación ha de tener en cuenta qué nuevo tipo de posibilidades formativas genera su presencia y cómo pueden ser integradas dentro de ella.

Añadamos aquí lo ya dicho antes respecto a las habilidades especiales de algunos docentes que forman parte del plantel del centro, bien en el uso de recursos técnicos o de elaboración de materiales

(fotografías, películas, etc.) o de cualquier otro tipo que muy bien pudieran usarse dentro de las estrategias educativas planteadas por el centro.

Los espacios, recursos materiales y técnicos han de ser contabilizados y analizados desde la perspectiva de su mejor uso y de la diversificación de dicho uso que impida la rutina y esclerosis funcional. Se evitará así su infrautilización, se tenderá a nuevas e innovadoras formas de manejo de espacios y recursos variables de año a año y generadoras de nuevos tipos de experiencia en alumnos y profesores y un más rico bagaje de estrategias didácticas y formas organizativas.

Lo que un año fue clase cerrada, puede convertirse en aula volante o aula especializada en un área; el grupo rígido de clase puede pasar a ser grupo interclase diversamente constituido según cuál sea la tarea a realizar; lo que un año se enseñó a través del texto, se enseña al otro a través del vídeo o de fotografías, las salidas se sustituyen por una investigación en la biblioteca, etc.

Un proyecto curricular no será viable si no cuenta con el nivel real de recursos personales y materiales disponibles, al igual que por muchos recursos de que se disponga éstos no serán didácticamente funcionales si no se integran plenamente en los proyectos didácticos a desarrollar.

La *dinámica relacional* existente en el centro es otro factor de revisión a tener presente en el desarrollo curricular. Un proyecto interdisciplinar corre grave riesgo de quedarse en mera declaración de intenciones Si no se cuenta con infraestructura y experiencia en el trabajo en equipo.

Es inútil programar salidas si eso va a ser “leído” por la dirección o el resto de los compañeros como una chaladura o como un ataque a las normas del centro o a su propia autoridad.

Si antes hacíamos referencia a la consideración del modelo educativo familiar, otro tanto hemos de señalar aquí.

Se ha de hacer un sincero esfuerzo reflexivo para revelar el *modelo educativo* imperante en el centro. Qué objetivos aparecen como más relevantes, qué formas de trabajo y de relación se potencian, qué modelos didácticos, etc. Y también aquí pueden trasladarse las dicotomías que antes se señalaron con respecto al modelo familiar.

Finalmente resulta interesante identificar las *innovaciones* en curso dentro del centro. Es realmente sorprendente pero muchas veces un profesor no sabe lo que hace y cómo lo hace su compañero de al lado. Eso podría cambiar si a nivel de cada centro e incluso de cada zona se conociesen cuáles son las innovaciones que están funcionando y con qué resultados hasta la fecha. Estoy seguro de que eso haría que otros muchos profesores se incorporaran a la dinámica de la innovación y al final éstos acabarían “contaminando” todo el conjunto de la programación a nivel de centro. Pero, en todo caso, a la hora de planificar el desarrollo de un curso o programaciones más específicas, el saber que existen en el centro unas determinadas líneas de innovación permite integrarlas *de facto* en el desarrollo del Programa y concederles, si cabe, un espacio aún mayor dentro de la programación general. Se ha dicho que una de las principales barreras para la innovación es la indiferencia institucional que acaba por convertirlas en algo privado, opcional, actitudinal de un profesor, lo cual supone que la innovación empieza y acaba en su trabajo quedando como algo puramente marginal y anecdótico en el desarrollo de los sujetos.

Con la revisión de todo este conjunto de aspectos tendríamos ya una panorámica suficientemente precisa de cómo está la *dinámica institucional* y de qué manera los futuros pasos a dar en el desarrollo de la programación han de tenerla en cuenta para responder a sus necesidades y optimizar el funcionamiento y eficacia de los recursos disponibles.

Pero además, hay que resaltar que el análisis de la escuela nos va a permitir apercibirnos de otro conjunto de aspectos de importancia capital:

- del análisis surgirán datos que nos podrán sobre la pista de cuál es el currículum oculto, paralelo o incluso en contraste con el que aparece públicamente como modelo educativo del centro;
- el análisis lleva implícita, pero se debería hacer también explícita y confesada, una reflexión sobre la realidad de la escuela, sobre qué somos, qué tenemos y cómo funcionamos. Es el momento adecuado de las autocríticas constructivas de principio de curso que se convierten de manera inmediata en planes de acción que resuelvan las diferencias.

Medio ambiente

Finalmente y desde una perspectiva del currículum como algo abierto al medio como la que aquí hemos adoptado, el análisis de la situación se dirige a los *recursos y posibilidades del medio ambiente*.

En cada uno de los capítulos hemos ido insistiendo en la importancia de la idea de “apertura” de cara a recomponer la concepción de la escuela renunciando a una “escuela-microcosmos aislado” para centrarnos en la idea de una escuela como recurso básico del desarrollo social de la zona en que se halla enclavada.

Datos a recoger

La información que importa recoger de cara al desarrollo curricular es aquella que pueda darnos pistas sobre las posibles conexiones entre escuela y territorio de cara al desarrollo de las experiencias formativas previstas en el Programa y/o el amplio espectro de objetivos propuestos.

Cuestiones como:

- ¿qué recursos emplea la Administración local en el área educativa?;
- ¿qué tipo de Programas específicos están tratando de llevar a cabo y en ambos casos cómo podría nuestro centro o mi curso aprovecharse de ellos?;
- ¿con qué tipo de instituciones, empresas, colectivos, etc. podemos contactar para implicarles en nuestro proceso educativo? (a través de la programación de visitas nuestras y de ellos a la escuela, de ayudas para realizar alguna investigación a nivel de centro o clase, etc.).

Pero el entorno son también sus formas *culturales* Lodini lo define como

“un conjunto de valores, conocimientos, vestidos y formas de vivir. Se caracteriza por un sistema comunicativo propio y de una forma propia de sentido común, esto es, de aquel tipo de conocimiento que guía la conducta humana en la vida cotidiana”⁶.

Las características culturales del ambiente se convierten en necesidades para la escuela, sobre todo para una escuela abierta al territorio. Este tipo de escuela siente la cultura del medio como algo propio, como patrimonio común de la comunidad educativa y su relación con esa cultura se convierte en un compromiso de salvaguarda y desarrollo. Por eso toda programación significa una síntesis entre los componentes básicos de una cultura común y prescrita a todo el Estado y una cultura autóctona a la que también hay que responder.

El desarrollo curricular se convierte así en mediador entre escuela y cultura nacional (Programa) y escuela y culturas autóctonas (programación). La operativización de ese compromiso de la escuela se centra obviamente en la enseñanza de lo propios pero trasciende la propia aula y el propio trabajo curricular para desarrollar también trabajos de campo, revisiones bibliográficas, visitas, exposiciones, montajes, obras de teatro, literatura, contacto con asociaciones culturales de la zona, etc., etc. Hemos de pensar que países con currícula menos formales y teóricos que los nuestros incluyen en sus programaciones escolares incluso aprendizajes culinarios (de los platos típicos), investigaciones reales y en medio abierto sobre problemática real de la zona, aprendizaje de bailes regionales, etc.

También el *propio espacio exterior* puede aportar notables elementos, tanto en cuanto contenidos como en cuanto oportunidades de experiencia, en cuanto posibilidades de intervenciones didácticas, etc. Lodini⁷ llega a hablar del “ambiente como libro de texto”.

El caso del ambiente y el sentido de su relación con el desarrollo de la programación puede servirnos de referencia generalizable a otros componentes del territorio. No es que no se use el ambiente en el desarrollo de la enseñanza (por lo general sí o por lo menos va aumentando la conciencia de los enseñantes respecto a que estudiar a través del entorno hace más atractivos, significativos y duraderos los aprendizajes). La cuestión estriba en que ese uso del ambiente puede estar plenamente integrado en la planificación del curso, o bien reducirse a una actividad entre lúdica y didáctica, pero ocasional, fuera del contexto del curso.

Algunos lo plantean como un día de vacación: “Bueno niños mañana no vamos a tener cole porque hacemos una salida al museo, pero prepararos la lección de hoy que os la preguntaré pasado mañana”.

⁶ Lodini, E.: *Ob. cit.*, pág. 109.

⁷ *Ibíd.*, pág. 110.

Es decir el contacto con el medio se convierte en algo episódico, un paréntesis en lo que es la marcha normal del curso.

Usar curricularmente el entorno, diseñar una programación dentro de una dinámica didáctica medio-ambiental supone planificar cuidadosamente cada salida y buscarle sentido instructivo y formativo dentro del trabajo “normal” del curso. Supone utilizar preferentemente contenidos y referencias tomadas del ambiente. Supone adoptar el conocimiento del propio medio, el aprecio y apego al propio medio, el desarrollo del propio medio como funciones prevalentes (lo que en absoluto quiere decir excluyentes) de la escuela.

Lo dicho para el ambiente como fuente de referencias y recursos utilizables en y desde la escuela cabe aplicarlo a todos los componentes del territorio y de la propia institución escolar. No es sólo usarlos en el desarrollo de la enseñanza, sino integrarlos funcionalmente en el desarrollo de la programación. No se trata de acudir a ellos de una manera episódica y marginal y sin incidencia notable en el desarrollo del curso sino de plantearse un uso sistemático y planificado de tales recursos.

Ello no excluye, naturalmente, que si en un momento dado aparece un evento inesperado (una obra de teatro, una película, una exposición, un concurso, una visita o una fiesta, etc.) no haya de ser utilizado como un recurso coyuntural por el solo hecho de no estar previsto. Entonces sí se puede romper la marcha del curso para entrar en contacto con esa situación puntual, pero ya durante su desarrollo o inmediatamente después será tarea prioritaria del profesor traer las aguas del acontecimiento y de la experiencia vivida en él al molino del currículum en curso, darle sentido también de cara a los propósitos generales y/o específicos que enmarcaban formativamente la programación para ese período.

Un aspecto que cada día irá adquiriendo mayor relevancia es el de las *actividades extraescolares*. Si tales actividades han de ser o no controladas por la escuela es un tema problemático sobre el que no es fácil tomar postura. Personalmente, y en la línea de argumentación hasta aquí seguida, creo que no, que la iniciativa corresponde a los propios muchachos, y a los otros agentes sociales de la comunidad (colectivos, sociedades, municipios, etc.). Sin embargo, también es importante considerar que con frecuencia se produce un auténtico empobrecimiento de la oferta o bien que la existente es insuficiente o elitista y que en tal caso la escuela debe participar en la gestación de una oferta variada y formativamente rica. No basta que los chicos puedan jugar al fútbol y desde luego resulta preocupante que el único sitio donde acudan con asiduidad sea a salas con máquinas de juego. La escuela puede hacer mucho por fomentar grupos de teatro, de trabajos artísticos o técnicos (fotografía, cine, ordenadores, colecciones, etc.), por ayudar al movimiento asociativo juvenil etc. Y puede hacer más en la medida, y esto es lo que viene aquí al caso, en que puede fomentar y dar relieve a esas actividades extraescolares desde la propia programación escolar.

Si en el capítulo anterior hemos aludido a la identificación de las necesidades principales, aquí tenemos otra importante fuente de diagnóstico de necesidades sociales que pueden convertirse en objetivos de la propia programación escolar.

En todo caso tanto si existen de hecho esas posibilidades de actividad formativa extraescolar como si el ambiente socio-cultural en que está la escuela es deficitario en ellas, éste es un aspecto importante a tener en cuenta en la programación de cara a poder establecer vínculos de integración entre los aprendizajes extra e intraescolares, lo que redundará en una «unidad de sentido» para el proceso formativo de los sujetos.

Basta con recordar a este respecto que el muchacho de hoy día crece en un medio cuya potencia tanto formativa como deformadora es muy importante: con un promedio de 4 horas de televisión diarias según las estadísticas, con una inmersión forzada en un ambiente social cargado de desazón y conflictividad con la posibilidad y a las veces la necesidad de entrar en contacto con el mundo de la droga, de la delincuencia de la marginalidad social, etc., etc. ¿De qué nos sirve centrar su proceso escolar en el mero manejo de libros si no logramos sentar las bases de un desarrollo total o integrado de cada uno de ellos como personas?

De ahí que resulte fundamental que la escuela plantee su actividad educativa desde el marco de las condiciones educativas del medio no tan sólo para acomodarse a ellas sino para intervenir sobre ellas.

“Así como el ambiente, a través de las propias instituciones político-administrativas, culturales, etc. es portador de unas demandas educativas en relación a la escuela, de la misma manera ésta debe hacer otro tanto en su relación con el ambiente, estimulando en las instituciones la creación de nuevos espacios educativos o una utilización diferente de los existentes»⁸.

⁸ *Ibíd.*, pág. 112.

Síntesis

A este análisis de la situación habría que añadir otra serie de apreciaciones a tener en cuenta, básicamente referidas a las *previsiones sobre cómo esperar que funcione* la programación que estamos en curso de desarrollar.

¿Cómo hacerlo? en base a:

- nuestras propias hipótesis al respecto por lo que conocemos ya de la situación;
- otras experiencias de signo similar que se hayan llevado a cabo en otras partes;
- informes relativos a programaciones de este tipo⁸.

Se trata en definitiva de ponernos un poco al día en cuanto al trabajo que vamos a realizar. En el ámbito de la enseñanza, los profesores se quejan con frecuencia de que se está tropezando siempre con las mismas dificultades porque se observa y analiza poco lo que ya han hecho otros compañeros. Dicen que a veces se mete uno en procesos que ya han quedado anticuados o que se hacen planteamientos equivocados que acabarán resultando ineficaces pero que no lo serían si previamente se hubieran introducido las matizaciones o correcciones que experiencias anteriores habían aconsejado.

Ese es el sentido de este punto. Si los médicos responsables deben de estar al tanto de los últimos procedimientos de tratamiento de las enfermedades y conocer desde su propia experiencia y desde sus lecturas hasta qué punto han resultado eficaces ciertos medicamentos, qué dosis son las más adecuadas, etc., ¿por qué los profesores no hemos de tener una preocupación similar en nuestro propio ámbito profesional?

Tenemos realmente problemas de información, de diseminación de experiencias. Sabemos poco de lo que hacen otros y a veces aunque lo sepamos resulta poco práctico, porque los informes o son simplemente de intenciones o resultan excesivamente retóricos. Es difícil que se señalen cuáles han sido los problemas hallados, cómo se han afrontado, qué resultados se han obtenido. Por ello con frecuencia el único camino posible es el aprender de la propia experiencia a través del ensayo-error. No es ése un mal camino y algunos lo entienden como verdadera “investigación”⁹.

Sin embargo en Inglaterra, desde donde él escribe, esos informes docentes, el trabajo en equipo de los profesores, etc. son permanentes. De ahí que la “investigación” no es el trabajo en soledad de un francotirador sino de un equipo, que además tiene previamente información de cuantas experiencias similares se han realizado.

Por eso conviene siempre estar al día, tener a mano las revistas que puedan darnos datos sobre otros trabajos similares y en definitiva consultar todo aquel material que pueda facilitar y hacer más viable nuestra propia programación.

TABLA 2
SÍNTESIS. FASE SEGUNDA

<i>Análisis de la situación</i> <i>Contexto de condiciones</i>		
<i>Input</i>	<i>Operaciones en la fase</i>	<i>Output</i>
-Lista de objetivos ordenados según su importancia (fase 1 ^a).	-Diagnóstico de la situación de alumnos, familias, institución y medio.	-Lista de objetivos ordenados por su importancia
-Datos e informaciones relativas a los diferentes aspectos de la situación	-Anotación sobre las previsiones de viabilidad del proyecto.	-Características de <i>statu quo</i> de la situación al inicio del proyecto. -Aspectos que normalmente suelen condicionar la viabilidad del proyecto

⁹ Stenhouse, L.: *Ob.cit.*

