

# De mi participación en la definición del currículo. Reflexiones sobre el nuevo currículo de Primaria

**Jesús Arribas Verdugo**

Director del CEIP San José de Calasanz de Fraga (Huesca)

Creo que no me equivoco si afirmo desde la perspectiva de quienes vivimos y compartimos trabajo en las aulas, que ninguna de las reformas educativas que nos ha tocado vivir a lo largo de nuestra carrera profesional tiene el signo de la oportunidad. Varias podrían ser las razones, de las que quisiera destacar únicamente dos. Por un lado, es preciso contemplar las diferentes fases y ritmos de implantación real de cualquier reforma ya que tras el calendario inicial que marca la ley hay un tiempo de asimilación y consolidación; estos procesos se viven a diferentes velocidades en cada uno de los contextos, entornos y centros, de forma personal o grupal. Por otro, la tradicional dependencia de una buena parte del profesorado de los modelos de práctica docente que dictan las editoriales y los materiales curriculares. Todo ello incide directamente en lo que podríamos denominar didáctica inercial que se vive en un buen número de centros educativos. Este talante de conservación, cuasi inmovilismo práctico, limita el avance en la calidad de la enseñanza y el éxito escolar, frena la aplicación de cualquier programa educativo, y convierten a los centros en espacios donde es compleja la cohesión de voluntades en pro del logro de objetivos comunes. El cambio que trae asociado la implantación de la LOMCE no escapa a estas consideraciones, y se está viviendo con un cierto recelo y hasta, diría yo, desinterés, si exceptuamos al personal más reivindicativo que por distintas y razonables razones cuestiona directamente los planteamientos y los cambios previstos. A todo ello hay que sumar que aún tenemos por digerir, asumir, aplicar y consolidar en todas sus consecuencias el último currículo definido, también, como éste, con más prisa que reflexión, por la reciente anterior reforma. No quiero entrar en consideraciones sobre el trasfondo político partidario de modelo de sociedad que en ambas, LOE y LOMCE, se trasluce. En este escenario institucional de la escuela es de entender que cualquier reforma curricular, cuando se acomete y se propone para su aplicación, debe basarse en planteamientos que sean capaces de remover el movimiento inercial de la institución para, poco a poco, in modulando el ritmo, la orientación, la velocidad y el resto de parámetros que inciden en su inercia de cara a lograr el cambio eficaz en la práctica docente y el modelo escolar que se persigue.

Nuestras bases curriculares han ido evolucionando desde la adquisición de contenidos con más incidencia en la acumulación de conocimientos que en la aplicación de los mismos, hasta el tratamiento competencial actual. Esta cuestión contrasta con la velocidad y versatilidad de

los tiempos y las sociedades actuales y pone en evidencia los distintos ritmos existentes entre la escuela y la sociedad, una escuela que adquiere su pleno sentido al servicio de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, un sistema educativo a ritmo con la sociedad debería apoyarse en esquemas curriculares dinámicos, que respondan y se adapten rápidamente a las distintas demandas educativas que hacen posible la integración social de ciudadanas y ciudadanos, priorizando a su vez el cultivo del crecimiento personal y la convivencia social. La definición de un currículo para hoy precisa bases curriculares competenciales desde perspectivas de éxito individual. Es aquí donde cobran importancia los criterios e indicadores de evaluación, como visibilización de situaciones reales o posibles a las que nuestro alumnado debe enfrentarse y responder adecuadamente en base a los aprendizajes escolares y de la vida cotidiana. Desde esta concepción pierden peso los contenidos en sí mismos, porque están incluidos en el propio indicador, y se precisa la aplicación de los mismos en un contexto asimilable por el alumno o la alumna. Unas bases curriculares así definidas no descansan en una división artificial del conocimiento en áreas de aprendizaje, sino que potencian el tratamiento global, multidisciplinar, de los aprendizajes en base a pequeños proyectos o tareas definidas a través de actividades y ejercicios. Evidentemente los modelos que plantean las distintas líneas editoriales precisan un replanteamiento total: hoy no podemos asumir un desarrollo curricular cerrado y generalizable, válido para la totalidad de los contextos y situaciones que vive nuestro alumnado.

Hay razones en pro y en contra para la estandarización de indicadores de cara a las evaluaciones externas, definiendo, como lo hace la LOMCE, estándares de aprendizaje evaluables. Como persona que vive el día a día de un centro educativo considero que en la Educación Primaria deben ser las evaluaciones internas las que arrojen luz en la orientación y ajuste de los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas. Para ello es importante no un planteamiento estandarizado sino ajustado al contexto, aunque pueda haber un marco general estandarizado. La evaluación de cada alumno debe basarse en el diagnóstico inicial y en la valoración de los progresos en el proceso de aprendizaje: la definición de un sistema de indicadores como concreción de los criterios de evaluación es estrategia positiva. Este sistema debe adecuarse a las especificidades del centro, a su contexto y a su identidad. Cada alumno, desde la

perspectiva de la evaluación, se enmarca así en un sistema propio de trabajo, desde los indicadores superados, en proceso o deficitarios, con objetivos de logro. El tratamiento de la diversidad multiplica sus posibilidades y se integra realmente en el centro. Las evaluaciones externas, desde parámetros estandarizados, no sirven en sí mismas para la evaluación del alumnado, aunque su análisis proporcione información.

Sin embargo el centro, todos y cada uno de los centros, precisan de sistemas externos de evaluación, no solamente de los resultados obtenidos por el alumnado en base estándares de aprendizaje evaluables, sino también respecto a los procesos y dinámicas de funcionamiento, gestión y organización, de cara a perfilar un referente de mejora que posibilite la definición de retos y prioridades de actuación a corto plazo y un planteamiento de logros y objetivos a medio plazo, desde la identidad y con la necesaria autonomía de gestión y funcionamiento. Estas evaluaciones sirven como referente, para tomar el pulso a los logros, al ritmo de avance en pro de los objetivos previstos... Así, la evaluación externa pasa por ser una necesidad. La definición en el currículo de los estándares de aprendizaje evaluables supone un avance incuestionable en este sentido. Y un buen diseño de estándares competenciales, abarcables y controlables por el propio sistema de los centros podrían definir los objetivos de logro en el alumnado y orientar la práctica docente. Otro tema es si el sistema de estándares definidos en el currículo básico de la LOMCE (R.D. 126/2014) y su desarrollo en Aragón en el currículo que vamos a estrenar se ajusta a estos parámetros.

Entiendo que la asimilación de estos planteamientos supondrá un más o menos largo proceso de adaptación en los distintos centros y en la práctica docente, de cara a la adecuada valoración de su finalidad y su aprovechamiento. Se suele poner en cuestión argumentando con las dinámicas que en ocasiones y en algunos centros se practican con la preparación específica al alumnado de cara a la superación de las pruebas externas, llámense ahora P.A.U., en otras ocasiones reválidas... Es cierto que no estamos acostumbrados a la evaluación externa como práctica habitual de diagnóstico, y cuando esta se produce solemos ponernos a la defensiva buscando la mejor colocación posible para quedar bien en la foto. Hay que reconocer que es un peligro, sobre todo si los resultados de la misma no se analizan en profundidad desde una óptica de mejora de la práctica docente y los procesos internos desde la detección de las deficiencias que señalan, y se analizan únicamente desde escalas de comparación en el referente general justificando los resultados en los ponderables externos. Sin embargo, para la mejora de los centros, de cada uno de ellos, la evaluación externa en un instrumento privilegiado que propone una reflexión sobre las fortalezas y debilidades respecto a lo que el sistema demanda. Y para ello es preciso estandarizar aquellos indicadores que se consideren fundamentales en pro de los objetivos curriculares que se quieren

lograr en el ámbito de su aplicación. Así, la aparición de los estándares de aprendizaje evaluables en sí misma no fomenta la competencia entre los centros desde parámetros de prestigio, aunque una utilización sesgada y una visión a la defensiva de la evaluación externa limiten su potencialidad. Yo prefiero pensar en las bondades del concepto y en la transparencia de su uso como instrumento para la planificación de actuaciones de mejora en los centros, de cambio metodológico en el tratamiento del aprendizaje y de concepción de la institución escolar reorientando ésta desde parámetros prioritarios de servicio ciudadano.

Ciertamente, el currículo de Primaria definido en nuestra comunidad no responde a la totalidad de estos planteamientos, pero no cabe duda que supone un avance importante ya que se basa en un enfoque que prioriza la visión competencial, la aplicación de los conocimientos en el contexto de la vida diaria de nuestro alumnado. El currículo LOE descubre las competencias básicas como objetivo a desarrollar en nuestros alumnos y alumnas. Sin embargo, su desarrollo sigue basándose en la adquisición de contenidos. Basta con una visión rápida para percibir una débil apuesta por el trabajo competencial, que se concreta en una redacción de los criterios de evaluación a la que no estábamos acostumbrados; criterios no siempre vinculados con la totalidad del amplio listado de contenidos que se enumeran. El currículo básico de la LOMCE (R.D. 126/2014) supone un paso más, aunque de nuevo adolece de los mismos reflejos que la ley que lo sustenta, con textos y expresiones que acercan la escuela a la sociedad y a la vez ecos de sistemas anteriores ya superados. En el trabajo realizado en Aragón, aunque está limitado por el campo de juego que ofrece el currículo básico planteado en Madrid, se ha intentado por todos los medios incidir en el enfoque competencial, aunque no siempre ha sido posible o no se ha conseguido. La formulación de los estándares se basa en tres pilares: los procesos cognitivos, los contenidos y el contexto de aplicación. Los procesos cognitivos definen las habilidades que se deben adquirir; los contenidos, los conocimientos que se precisan para desarrollar los procesos; los contextos concretan el dónde, el cómo, el para qué, el cuándo... de la aplicación del estándar. De esta forma, los propios estándares, y los criterios constituyen los objetivos didácticos de la práctica docente, y la evaluación de los mismos prioriza un estilo de práctica competencial. Aquí surge otro concepto, evaluación, en el que debe profundizarse para aplicar adecuadamente el currículo, diferenciándolo de calificación, y focalizando su concepción en el diagnóstico evidenciado de los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas de cara a su mejora, proponiendo medios y medidas para recuperar los deficitarios, consolidar los débiles o profundizar en los asimilados. Y para ello, los estándares de aprendizaje evaluables son herramientas útiles, que no solo inciden en la evaluación del alumnado sino también en la propia evaluación del docente y su práctica diaria.

El aprendizaje competencial exige al docente una visión diferente de la práctica escolar basada en la cooperación entre las áreas y la transversalidad del currículo. La definición de los perfiles competenciales suponen una relación entre los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave y en ellos se aprecia claramente como no existe relación biunívoca entre competencia clave y área de conocimiento: para la adquisición de aquellas inciden directamente varias de estas. La competencia en comunicación lingüística se trabaja en las áreas de Lengua, y también en Matemáticas, en Educación Musical o Educación Física. Lo mismo podremos observar en la totalidad de las competencias. La aparición de los perfiles competenciales desde la asignación de los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación a una o varias competencias es una herramienta importante para la concepción real del alcance del enfoque competencial de la práctica docente.

Una de las potencialidades a explotar que el currículo básico enuncia es, textualmente, "propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje" desde la potenciación del aprendizaje competencial proponiendo "nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores". El currículo de Aragón ha destinado un amplio capítulo a definir y reflexionar sobre orientaciones metodológicas para la puesta en práctica del currículo, cuestión por cierto que en función de la autonomía que otorga a los centros la LOMCE corresponde a éstos su definición y concreción. Merece la pena trabajar en los centros tanto el Anexo I como el artículo 9 de la Orden. Tanto uno como otro pueden ser la base para un curso completo de formación en cada uno de los centros que lleve al profesorado a compartir, descubrir y profundizar prácticas docentes que favorezcan la asimilación de la cultura competencial.

El horario asignado a las áreas de aprendizaje que plantea el proyecto podría ser objeto de un intenso debate. Por un lado la Administración piensa que por el mero hecho de incrementar la carga horaria de algunas áreas se va a mejorar la competencia lingüística o matemática de nuestro alumnado: caen en el mismo error que cuando nos argumentan, poniendo ejemplos europeos en contextos distintos, que menores ratios en las aulas no aseguran mejores resultados. El incremento de carga horaria no producirá ningún efecto si no hay un cambio real hacia una práctica docente competencial. Por otro se observan diferencias de criterio en cuanto a la carga horaria de cada una de las áreas, especialmente para las que salen perjudicadas respecto al esquema anterior. Este conflicto solo tendrá solución desde prácticas docentes interdisciplinarias que supongan una optimización del tiempo escolar y permitan un tratamiento adecuado a la actividad física, la formación artística, la social y ciudadana o la expresión corporal; mientras, asistiremos a un

diálogo de sordos que repiten insistentemente sus argumentos. Sin embargo hay un nuevo concepto que valoro especialmente y que supone un avance, insuficiente, pero importante de cara a la autonomía curricular de los centros. Estoy hablando del denominado proyecto de centro para el que se asigna una hora y media semanal de carga horaria. Una adecuada orientación en cada uno de los centros permitirá, tanto un tratamiento diferenciado de determinadas capacidades y habilidades desde la perspectiva de la identidad (por ejemplo, desde el tratamiento de las lenguas, la actividad física, la formación musical, la propia cultura...) como para la adopción de medidas de cara a la mejora de los resultados en función de los déficits observados en las evaluaciones internas y externas. Cada centro tendrá la oportunidad de concretar curricularmente esta hora y media semanal mediante la definición de un proyecto con objetivos de logro a medio plazo. Es un reto que debemos aprovechar.

Yo he tenido la suerte de estar en el equipo que ha elaborado el nuevo currículo en nuestra comunidad. Y soy consciente de que el resultado no llenará las expectativas de muchos, la mía para empezar. Otros seguirán pensando, desgraciadamente, que es otra reforma más, a destiempo como las anteriores, más de lo mismo para seguir haciendo lo mismo y que nada cambie. Sin embargo, estoy convencido de que este currículo de primaria que hemos definido para Aragón es una buena herramienta para priorizar en la escuela de hoy un aprendizaje competencial que posibilite la necesaria renovación de la práctica docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje; renovación de métodos, de estilos, de formas, de gestión, como respecta eficaz a las demandas que la sociedad exige a nuestro sistema, logrando que nuestro alumnado resuelva competentemente los problemas de la vida diaria que se les planteen, de forma teórica y sobre todo en el devenir de su existencia.

Todo esto no se logrará dejando que el sistema, de forma osmótica, asimile el mensaje, pensando que por la publicación en el BOA nuestro alumnado logre avances sustanciales en competencias, nuestro profesorado se empape desde el primer día en una renovación metodológica cuasi vocacional, y nuestros centros sean capaces, motu proprio, de responder a las demandas que exige la sociedad de hoy para esas alumnos y alumnas que, como dice la LOMCE "han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación" mostrando una manera distinta de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

Yo espero y deseo que el Departamento plantee un plan de formación serio y competente que favorezca el cambio metodológico y que mejore la competencia y competencias docentes de los que nos dedicamos a esto, un plan de acompañamiento y seguimiento que posibilite que lo escrito, el currículo, trascienda el papel y cobre vida en las aulas, un plan de gestión, del personal y de los centros, que favorezca la autonomía y la identidad de éstos y a su vez, potencie la ilusión en el profesorado.