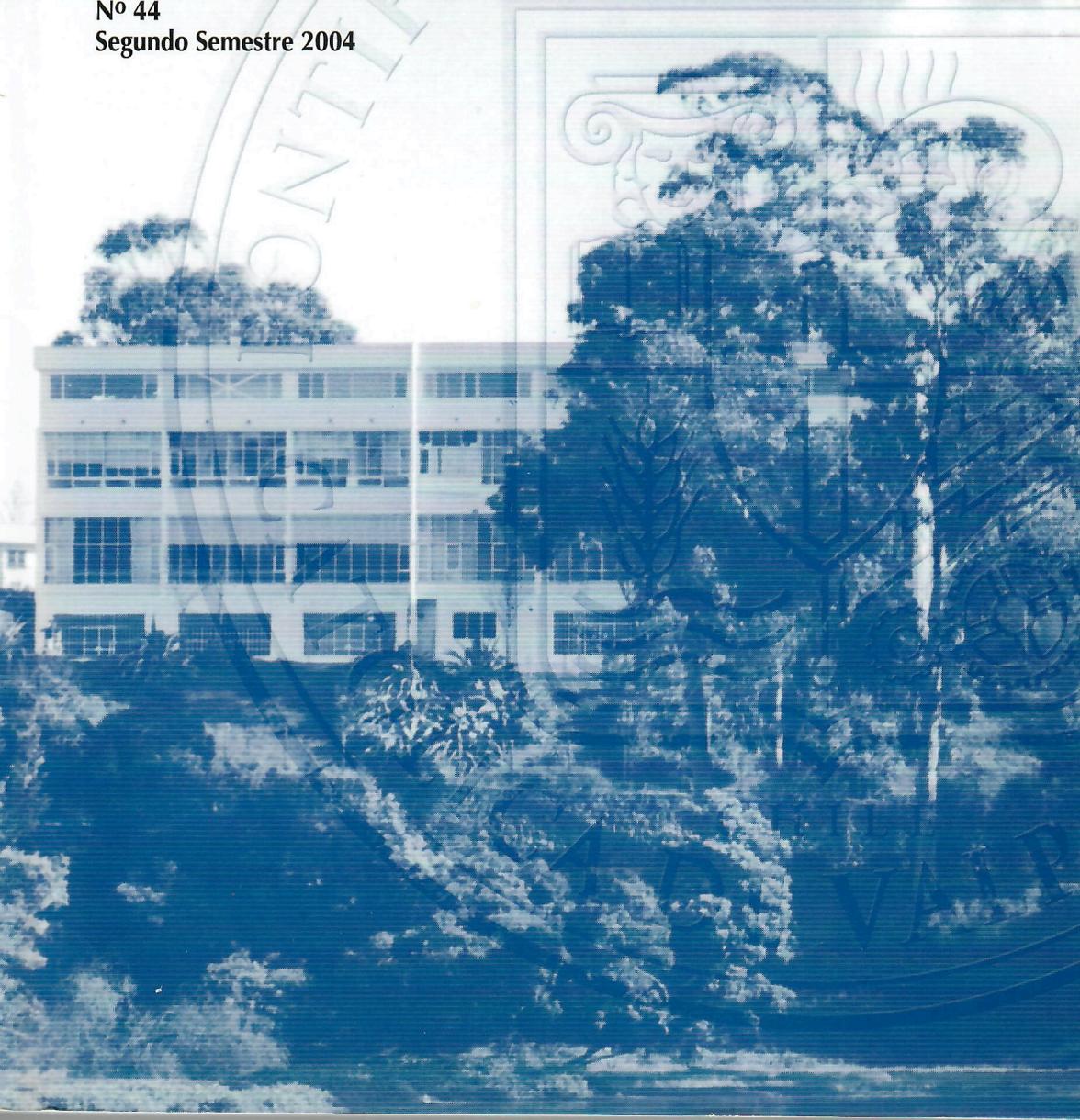


Perspectiva Educativa

DISEÑO CURRICULAR

**Instituto de Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**

**Nº 44
Segundo Semestre 2004**



ÍNDICE

EDITORIAL Pág. 5

ARTÍCULOS

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y CRISIS DE IDENTIDAD EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Segovia	11
OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DISEÑO CURRICULAR. Referencias para el curriculum de formación de profesores Alvaro Valenzuela Fuenzalida	37
LA REFORMA CURRICULAR ESPAÑOLA: UN BALANCE DE SUS ALCANCES, IMPACTO Y LIMITACIONES. ENTREVISTA CON CÉSAR COLL Marco Antonio Rigo Lemini y Frida Díaz-Barriga Arceo	71
PERFIL PROFESIONAL: UNA PREOCUPACIÓN SIEMPRE PRESENTE María Adriana Audibert Arias	89
FORMACIÓN DE FORMADORES: UNA PROPUESTA DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE Marisol Alvarez Cisternas y Patricia Moggia Münchmeyer	109

LA REFORMA CURRICULAR ESPAÑOLA: UN BALANCE DE SUS ALCANCES, IMPACTO Y LIMITACIONES. ENTREVISTA CON CÉSAR COLL

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO

RESUMEN

El artículo ofrece una entrevista realizada al Dr. César Coll Salvador de la Universidad de Barcelona –realizada el 10 de junio de 2004- sobre el tema de la reforma curricular de la educación básica conducida en España durante los noventa, la cual estuvo sustentada en el modelo curricular desarrollado por este autor y su equipo. Se inicia con una breve semblanza de la trayectoria y la obra del Dr. Coll, quien es hoy en día uno de los psicólogos educativos más connotados e influyentes en el mundo de habla hispana. En la entrevista el Dr. Coll hace un balance crítico de los principales logros y limitaciones de la reforma curricular española, abordando cuestiones como los aportes originales del modelo de diseño curricular planteado, la polémica en torno a si éste prescribe o no un enfoque constructivista, los avances en la integración de las personas con necesidades educativas especiales o los problemas encontrados en la incorporación de los ejes transversales en la educación secundaria. En varios momentos el entrevistado centra la discusión en el papel protagónico del profesorado, en su participación en el proceso de reforma, en los cambios en la cultura educativa y en las prácticas en el aula. Comenta asimismo el tipo de influencia del modelo curricular español en algunas reformas educativas latinoamericanas y menciona algunos puntos de convergencia.

Palabras clave: reforma curricular española, diseño curricular base, constructivismo, educación básica, César Coll.

THE SPANISH CURRICULAR REFORM: A DISCUSSION OF ITS SCOPES, IMPACT, AND LIMITATIONS. INTERVIEW WITH CÉSAR COLL

ABSTRACT

This is an interview with Dr. César Coll Salvador of the Universidad de Barcelona. The interview was conducted June 10, 2004 and was about Spain's elementary education curricular reform which was carried out during the 90's and was based on the curricular model developed by Dr. Coll and his team. The first part is a review of the background and works of Dr. Coll, who is currently one of the most outstanding and influential educational psychologists in the Spanish-

speaking countries. In this interview, Dr. Coll critically discusses the main achievements and limitations of the Spanish curricular reform, addressing issues such as the original contributions to the model of curricular design, the polemics on whether or not this model prescribes a constructivist approach, the advancements in the integration of people with special educational needs, or the problems found in the incorporation of the cross-curricular axes into secondary education. On several occasions, the interviewee focuses on the leading role of the teaching staff, on their participation in some Latin American educational reforms, and on the changes experienced by both the educational culture and classroom practices. He also makes comments on the influence of the Spanish curricular model on some Latin American educational reforms and mentions some concurrent points.

Key words: Spanish curricular reform, basic curricular design, constructivism, elementary education, César Coll.

INTRODUCCIÓN

El modelo de diseño curricular inspirado en el constructivismo, desarrollado e implantado en España durante la década de los noventa bajo la autoría y liderazgo intelectual de César Coll y un grupo de destacados autores españoles, constituye una de las influencias contemporáneas más decisivas sobre teóricos y prácticos del currículo y la enseñanza en el ámbito hispanoamericano. Con motivo de la visita del Dr. Coll a participar en un congreso en México a mediados del 2004, le solicitamos participar en la presente entrevista, a fin de conocer su punto de vista respecto a los alcances de la reforma curricular que en su momento encabezara en su país, así como sobre la influencia de la misma en nuestro contexto latinoamericano.

La obra del Dr. Coll es ampliamente conocida; no obstante, ofrecemos al lector algunos datos curriculares que permiten ubicar con más detalle sus intereses y aportaciones. Nacido en España, César Coll obtiene el título académico de Maestro de Enseñanza Primaria en el año de 1967. En 1972 obtiene el título de Licenciado en Psicología en la Universidad de Barcelona y en 1973 el de Licenciado en Psicología Genética y Experimental, en la Facultad de Psicología y de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza. Entre 1973 y 1978 es colaborador del equipo de investigación del Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra, dirigido por Jean Piaget, y en 1977 se hace Doctor en Psicología por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Universidad de Barcelona. Actualmente es Catedrático de esta misma universidad, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología.

Su producción científica en los campos de la psicología evolutiva y de la educación, el currículo, la psicopedagogía, el constructivismo y el análisis de la práctica educativa son realmente notables, no sólo por la riqueza y diversidad de sus escritos sino por el impacto real que han tenido en los sistemas y actores

educativos de los países latinoamericanos.

Algunos de sus libros más conocidos son los siguientes:

- La conducta experimental en el niño (1978).
- Psicología Genética y educación (1981, compilador).
- Psicología genética y aprendizajes escolares (1983, compilador).
- Psicología y curriculum (1987).
- Conocimiento psicológico y práctica educativa (1989).
- Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento (1990).
- Desarrollo Psicológico y Educación (1990, 3 volúmenes, coordinador junto con J. Palacios y A. Marchesi).
- Los contenidos de la reforma (1992, co-autoría con J. I. Pozo y otros).
- El constructivismo en el aula (1993, co-autoría).
- Psicología de la Educación (1998, coordinador).
- Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (1999, coordinador).
- Aprender contenidos, desarrollar capacidades (2003, coautor con E. Martín).

ENTREVISTA A CÉSAR COLL

Participantes en la entrevista:

CCS: CÉSAR COLL SALVADOR

MARL: MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

FDBA: FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

MARL: Tú fuiste una figura protagónica en la reforma curricular de principios de los años noventa en España, y luego has vuelto a tus labores en la universidad. Creo que sería muy interesante saber qué balance haces, hoy por hoy, de la reforma educativa española: ¿Qué crees que se ha mantenido? ¿Qué se ha modificado e incluso tergiversado? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que ves en la reforma hoy en día?

CCS: La reforma que se derivó de la promulgación de la LOGSE, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, es una reforma que se inició a finales de los ochenta. El primer diseño se hizo en 1987, la Ley se aprobó en 1990 y empezó a implantarse en 91-92 y era una reforma que conformaba dos aspectos distintos: la reforma como tal en su aspecto de cambio estructural de la propia ordenación del sistema, de ahí que se llamara la "Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo". Mediante este cambio de estructura, en realidad lo que se trataba era de homologar el sistema educativo español con los sistemas

educativos de los países del entorno. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los países europeos hicieron sus reformas estructurales en los años setentas y en España también hubo una reforma en esos años con la Ley General de Educación, pero todavía estábamos en pleno periodo franquista. Y la reforma estructural se quedó corta. Por ejemplo, no reconocía la educación infantil como un periodo educativo, sino más bien como un periodo asistencial; prolongó la educación obligatoria hasta los catorce años cuando en todos los países europeos era hasta los quince o dieciséis; no resolvió el problema de la doble titulación al final de la educación general básica, cosa que sí estaba resuelta en la mayoría de los países europeos.

Es decir, la reforma del 90 tiene un aspecto de cambio estructural, que en realidad es un intento de recuperar tiempo perdido e introducir cambios que en otros países ya habían tenido lugar en la década de los setenta, que fue justamente la parte más conflictiva y más difícil de la reforma, porque este cambio de la estructura implicaba cambios en los centros, en las plantillas de profesores y en los recursos. Entonces este aspecto es muy importante porque gran parte de la bronca que ha habido en la reforma en España no tiene que ver con las cuestiones ni pedagógicas, ni curriculares, ni didácticas, sino que tiene que ver con los movimientos que supuso esta actualización de la estructura a nivel del profesorado y a nivel de los centros educativos, con la necesidad de grandes inversiones económicas. Esto ha sido muy importante porque realmente ha supuesto la homologación del sistema educativo español, con el resto de sistemas educativos de la Unión Europea y en general de los países del mismo entorno.

Y luego la segunda vertiente realmente era más cualitativa, pues suponía un cambio de currículo, un cambio de planteamiento en cuanto a metodología de enseñanza, una nueva manera de entender la función misma del Estado, la organización de las enseñanzas, una diferenciación de quién tiene el poder para decidir el curriculum: ¿Qué, cuándo y cómo enseñar? Una distribución de competencias entre el gobierno estatal, los gobiernos de las comunidades autónomas y la autonomía de los centros. Hasta el 70, el modelo de curriculum en España era napoleónico, nosotros venimos de una tradición napoleónica con un curriculum absolutamente centralizado, cerrado, donde se especificaban todas las actividades, todos los contenidos, las evaluaciones, lo que con el cambio político en la década de los setentas, a partir de los 75-76, la promulgación de la Constitución del 1978 y la instauración del Estado de las Autonomías, en ese momento pasa a las comunidades autónomas. Había que redefinir otra vez, romper con el modelo napoleónico tradicional, por tanto hacía falta otro modelo de curriculum, actualizar todo lo que eran los planteamientos metodológicos, psicopedagógicos, didácticos y poner en marcha programas institucionales de formación del profesorado. Hasta ese momento no había programas institucionales, no es que los profesores no se actualizaran, pero eran actividades digamos voluntarias y no

organizadas institucionalmente.

Desde el punto de vista cualitativo los aspectos más importantes fueron sin duda, yo creo, el nuevo modelo de curriculum, romper con un modelo de curriculum centralizado, poner en marcha programas institucionales de formación del personal en servicio, crear centros de profesores y de recursos para la formación del personal como una estructura propia, no únicamente dependiendo de la universidad, sino formados por propios profesores y con una organización más sectorial o de zona; todo lo que fue el programa de integración que se subsumió dentro de la reforma para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

MARL: Esto último fue totalmente novedoso...

CCS: Totalmente novedoso, en nuestro contexto al menos, la puesta en marcha de todos los servicios de orientación, hasta ese momento no existían en el sistema educativo español sistemas de orientación y de apoyo psicopedagógico. La puesta en marcha de programas de evaluación del propio sistema educativo, y toda una serie de medidas cualitativas complementando el cambio estructural que era otra parte importante de la reforma psicopedagógica. Yo creo que a pesar de que cuando en 1986 el Partido Popular gana las elecciones ya se ve que quiere derogar la LOGSE, lo que no cambia, porque no puede cambiarlo, es el modelo del curriculum: sigue habiendo una tentación de recuperar el centralismo y volver a imponer un curriculum centralizador, pero no se cuestiona el hecho de que las comunidades autónomas tienen competencias en educación y que por lo tanto no se puede cerrar totalmente el curriculum a nivel estatal, no se cuestiona formalmente, aunque se intenta, el principio de que los centros tienen autonomía curricular, no se cuestionan los equipos psicopedagógicos y los departamentos de orientación en los centros, al contrario, se refuerzan. No se cuestiona, por supuesto tampoco, la ampliación de la educación obligatoria hasta los dieciséis años, que es un logro importantísimo conseguido con la Ley del 1970.

MARL: La educación constructivista: ¿se cuestiona?

CCS: En realidad la LOGSE afortunadamente y yo creo que acertadamente no imponía una metodología constructivista, lo que pasa es que el modelo que se utilizó como punto de partida para establecer los currículos de los diferentes niveles educativos, era un modelo inspirado en principios constructivistas, desde el punto de vista de la lógica interna del modelo, no desde el punto de vista de la prescripción de metodología didáctica. El constructivismo no está en el curriculum sino en el modelo subyacente que servía de base para elaborar las propuestas curriculares, luego las propuestas curriculares las definieron los grupos de expertos de las diferentes áreas del curriculum, de los diferentes niveles educativos y ahí hay áreas en donde los especialistas que definieron eso, definían el curriculum desde una perspectiva más constructivista y otros quizá no tanto, pero el

constructivismo está en la lógica interna del modelo utilizado como punto de partida para elaborar el diseño curricular básico. Yo creo que esto es importante porque muchas veces se confunde el hecho de que en la reforma española lo prescriptivo no fue la metodología didáctica, lo que era prescriptivo a nivel estatal eran las enseñanzas mínimas, que son una definición de objetivos y una definición de contenidos y luego había unas orientaciones metodológicas, pero en ningún caso una prescripción de metodología didáctica diciendo que los profesores tenían que enseñar de manera constructivista, jamás lo hubo afortunadamente, eso hubiera sido un error.

FDBA: Pero aún así los críticos, los detractores de la propuesta, dicen que lo que sucedió es que se hizo una visión reduccionista, que se carga hacia lo que sería un psicologismo, hacia un solo paradigma, hacia una sola manera de ver el curriculum...

CCS: Pues esa crítica es difícil de sostener. Habría que buscar currículos concretos de las áreas concretas y verificar si hay ese reduccionismo o no, sinceramente yo creo que no, pero de la misma manera alguien puede decir que sí. Si hubo psicologismo, fue el que pusieron los profesores que elaboraron las propuestas de curriculum, ya que contrariamente a lo que también a veces se dice el curriculum no lo elaboraron los psicólogos, el curriculum lo elaboraron grupos de profesores especialistas de las diferentes áreas en base, eso sí, al modelo general de curriculum propuesto no por los psicólogos, sino propuesto por un grupo de personas que en aquel momento estaban haciendo la gestión del cambio curricular. Y además hay que decir que se eligió el modelo por una razón fundamental, porque era el único que había sobre la mesa, no había ningún otro modelo de curriculum disponible.

Nosotros teníamos un problema, que es el que se plantea siempre que se hace un cambio curricular, vosotros que sois especialistas lo sabéis perfectamente, ¿no? Y es que cada persona define el curriculum de una manera, los objetivos de una manera, las competencias de una manera, las actividades de una manera y que el problema fundamental, porque uno tiene que hacer un cambio curricular que no se refiere a una asignatura, es cómo se ponen de acuerdo todos aquellos que tienen que definir el curriculum en las diferentes áreas y en los diferentes niveles educativos para utilizar un mismo lenguaje, unos mismos conceptos, una misma terminología y ese era el objetivo del modelo, dar instrumentos para que por ejemplo, cuando los profesores de matemáticas de último curso de la educación secundaria obligatoria y los profesores de educación primaria del primer ciclo tenían que hacer las propuestas del curriculum de matemáticas y hablaban de contenidos, hablaran de lo mismo y si definían los objetivos hacerlo de la misma manera, para darle una coherencia.

El problema del curriculum, siempre lo digo, es un problema de coherencia y de continuidad en la definición de los diferentes elementos. Cuando a esto además se añade que tienes que hacer una propuesta desde primero de primaria, es decir, desde alumnos de seis años hasta jóvenes de dieciséis y por tanto con profesores que vienen de áreas y de tradiciones pedagógicas y disciplinarias completamente distintas, pues hay que ponerse de acuerdo sobre qué estructura darle a las propuestas, al diseño curricular, cómo definir los términos, sobre qué principio fundamentarlo, cómo argumentarlo, cómo justificarlo y eso es lo que hacía nuestra propuesta del modelo de curriculum, la que está en el libro de "Psicología y Curriculum". Entonces... ¿porqué se tomó esa propuesta y no otra?, por una razón muy sencilla, que era la única que había en aquel momento formalizada para poder cumplir esta función de ser útil a los diferentes grupos de profesores que tenían que definir el curriculum en las diferentes áreas y en toda la educación obligatoria.

Para terminar, ese modelo contemplaba cuatro fuentes: la primera, la fuente disciplinar. Se decía a los profesores que la definición del curriculum la tenían que hacer teniendo en cuenta la propia tradición disciplinar de los contenidos del área correspondiente, que implican como exigencia especificar cuál es la naturaleza de las características de los contenidos de las diferentes áreas. La segunda, es la fuente socioantropológica, por lo tanto se les pedía que definieran cuál era la función de ese conocimiento en la sociedad. La tercera es la fuente psicopedagógica, es decir, la fundamentación de qué quiere decir enseñar y qué quiere decir aprender y cuáles son los procesos ahí implicados, de modo que justificaran sus propuestas en base a poner de manifiesto qué es lo que pensaban que era la mejor manera de enseñar y la mejor manera de aprender. Y la cuarta es la fuente de experiencia, ya que también se pedía que se fundamentaran en una revisión de cuáles habían sido a su juicio, como profesores destacados en el área -que por eso fueron seleccionados-, las experiencias y las prácticas educativas exitosas en la enseñanza de sus contenidos. Las fuentes del curriculum así estaban definidas y así operaron.

FDBA: Habría que destacar que en ese sentido el papel protagónico, el mayor compromiso y demanda recaen en el profesorado. Este es un punto muy importante: ¿Cómo se logra la participación de los profesores o quiénes eran estos profesores que participan en el diseño curricular y cómo se logra que acometan tareas de tanta complejidad? En México mucho se dice que las reformas curriculares no cristalizan, que el curriculum no funciona, que no se avanza, porque no hay un personal docente ni con las bases, ni con la formación o con la disposición requerida para participar en un proyecto de esta magnitud.

CCS: Yo te puedo decir cómo se hizo: primero una discusión sobre qué tipo de demandas se iban a formular a los profesores de las diferentes áreas que iban a

hacer realmente las propuestas, es decir, la discusión sobre el modelo. Ahí hubo una discusión en la que participaron pedagogos fundamentalmente y psicólogos y sociólogos para ver cuál era el modelo. Claro, ahí se analizaron diferentes alternativas, se analizaron propuestas de Stenhouse, las propuestas críticas, etc. El problema es que eso no ofrecía un modelo del cómo tendrían que hacer y formular sus propuestas los profesores de primaria y los de secundaria en las diferentes áreas. Es decir, se analizaron los diferentes modelos susceptibles de ser utilizados para formalizar con una coherencia y continuidad las propuestas curriculares en las diferentes áreas, en los diferentes niveles educativos. Ese proceso llevó varios meses; una vez decidido qué modelo se elegía, se seleccionaron grupos de profesores de las diferentes áreas.

Por ejemplo de primaria, cuyos profesores tenían una tradición y eran conocidos por sus aportaciones y por su participación en proyectos de innovación en los años anteriores, en el ámbito de las matemáticas, de la lengua, de la geografía, de la historia, de las ciencias sociales, y a esa gente se le hizo el encargo de que utilizando este modelo de referencia hicieran una propuesta sobre qué, cómo y cuándo enseñar los elementos del modelo, dejando claro que lo que tenían que hacer era una propuesta de objetivos generales definidos en términos de capacidades, una propuesta de contenidos para primaria, y eso era lo único prescriptivo, pero eso se les pedía que lo acompañaran con una justificación de porqué esos objetivos y porqué esos contenidos en base a las cuatro fuentes. Y luego se les pedía también que hicieran orientaciones de metodología didáctica sobre cómo trabajar esos contenidos, pero eso de nuevo a nivel de orientaciones, no prescriptivo, y luego se les pedía también que hicieran orientaciones para la evaluación, de cómo poder evaluar el trabajo con esos contenidos, con esos objetivos, pero todo esto de modo orientativo, no prescriptivo.

Fue un proceso complicado, porque en realidad el equipo que estaba gestionando esto era el responsable del modelo, trabajaba con los profesores de las diferentes áreas, de manera que los profesores de las diferentes áreas a partir de la presentación del modelo hacían propuestas y este equipo retomaba eso y les devolvía, pidiéndoles mayores especificaciones, mayores aclaraciones y sobre todo con la idea de mantener la coherencia y la continuidad en las diferentes áreas para que no hubieran desfases excesivos, para que no hubieran repeticiones, para que los términos se formularan de la misma manera, para que cuando se hablara de procedimientos, realmente fueran procedimientos en las diferentes áreas del mismo nivel de complejidad y buscando justamente esto que yo creo que es el problema fundamental del curriculum: coherencia y continuidad en la concreción de las intenciones educativas. Cuando este proceso se terminó, que existió a lo largo de un año y medio, con los equipos de profesores tanto de educación infantil como de primaria y secundaria, a algunos se les contrató por parte del propio Ministerio de Educación y a otros no, otros actuaban como

asesores externos solamente colaborando en estas propuestas. Cuando eso estuvo hecho, eso se publicó y se debatió durante un año, y el Ministerio de Educación en aquella época hizo una previsión presupuestaria específica para organizar reuniones, congresos y seminarios de discusión de ese diseño curricular básico, de tal manera que se invitó a sindicatos y gremios, profesores, asociaciones diversas, patronales, todo mundo que quería debatir a hacer aportaciones y de esas aportaciones se publicaron cuatro volúmenes. A partir de ahí mucha gente dijo que no se había participado suficiente, de acuerdo, no se participó suficiente, pero sorprende que con esas posibilidades no se participara más. Mucha gente dice que eso lo hicieron psicólogos, pues sí, todo es posible y legítimo, pero esta es la versión mía, que creo responde al menos a una parte de la verdad, no sé si a toda, pero a una parte de la verdad o a una perspectiva de cómo yo lo vi desde donde estaba. Ese proceso fue un muy complicado pero al mismo tiempo muy interesante.

FDBA: Y en relación a los niveles de concreción ¿cómo se lleva todo esto al aula?

CCS: Es que eso era sólo el primer nivel, o sea, el modelo de curriculum contempla tres niveles de concreción: uno es el diseño curricular base y eso fue durante la época de elaboración, lo que luego formalmente, oficialmente, no se le llama diseño curricular base, se le llama “enseñanzas mínimas”, eso es lo que una vez debatido y ya formalizado, mediante un decreto, se estableció como las enseñanzas mínimas de la educación primaria y secundaria obligatoria para todo el Estado español, para toda España. Pero eso es el primer nivel de concreción y luego a partir de ahí los equipos técnicos de las comunidades autónomas tomaban estas enseñanzas mínimas y hacían una propuesta de lo que se conoce como el “currículo”, que es la propuesta de currículo de las comunidades autónomas con competencias a partir de esas enseñanzas mínimas. Pero la propia ley establecía que las comunidades autónomas en su desarrollo y concreción de las enseñanzas mínimas, no podían llegar a cerrar el curriculum porque tenía que haber una posibilidad de adaptación por parte de los centros educativos, que estaban obligados a hacer un proyecto curricular de centros y sectores educativos. Este proyecto curricular de centros era el que acababa concretando ese currículo establecido por las comunidades autónomas. La idea es que pensamos cómo se podía garantizar la continuidad y la coherencia de las intenciones educativas que se establecen a un nivel muy genérico, hasta aquello que se acaba trabajando en el aula; todos sabemos que luego en este paso de un nivel a otro de concreción y en el aula se pierde y se añade. Afortunadamente, eso se ve como algo positivo, pero lo que sí se debiera garantizar es la continuidad mínima con las intenciones educativas desde los fines generales hasta lo que es la concreción del trabajo en los centros educativos.

MARL: Hay un renglón que tú dices fue innovador y parece que muy desafiante, lo conocimos más o menos de cerca aquí en México con la presencia de algunos profesores que estuvieron trabajando con nosotros y es el de la integración de las personas con necesidades educativas especiales: ¿Qué balance harías ahora? ¿Qué tanto realmente se avanzó en ese sentido? ¿Qué queda por hacer?

CCS: Bueno, pues yo creo que se avanzó muchísimo, digamos que en nuestro caso, lo que es el trabajo con niños y con jóvenes con necesidades educativas especiales, graves y permanentes. Esta temática jugó un papel importantísimo en toda la reforma, aunque en realidad partió de una propuesta que se elaboró en Cataluña en su primera versión al modelo, para hacer una adaptación del curriculum establecido con carácter general a la Ley de Integración e incorporar a los alumnos con necesidades educativas especiales, digamos en el 1980 o por ahí. En ese entonces todavía funcionaban para la educación especial los famosos PDI (Programas de Desarrollo Individual), que eran en realidad un currículo alternativo al curriculum oficial, pero como eso pasó a ser competencia de las comunidades autónomas, en aquel momento Cataluña se planteó la adecuación de los PDI y cuando nos pidieron nuestra opinión y propusimos que lo que se tenía que hacer no era adaptar un curriculum alternativo sino revisar el curriculum general para ser lo suficientemente abierto y flexible, de tal manera que se pudiera hacer adaptación curricular en función de las características de los estudiantes, no sólo en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales sino de todo el alumnado, ahí fue cuando hicimos esta propuesta de modelo de curriculum cuya finalidad en un principio no era servir de base para el diseño curricular de la reforma, sino para desarrollar una política de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en Cataluña. Eso luego ya se engarzó con el tema de la reforma educativa española y cuando llegó el momento de planear su desarrollo el modelo que existía a nivel operativo y que se había utilizado, era ése.

FDBA: Digamos que era un programa curricular que inició centrado en la perspectiva de la integración de personas con necesidades educativas especiales y cambia a una propuesta más abierta y potente de educación para todos...

CCS: Exactamente. El trabajo con los alumnos con necesidades especiales fue fundamental porque está en el propio origen del planteamiento curricular de la reforma, luego de eso se generalizó al conjunto de la reforma y realmente dentro de ella y de la LOGSE las necesidades educativas especiales fueron objeto de una atención especial. Realmente pasamos en diez años de una situación en donde la inmensa mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales estaba atendida en centros específicos, a una situación a finales de los noventa en donde la inmensa mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales está en régimen de integración en escuelas ordinarias, excepto casos de

extrema gravedad, de multidiscapacidad, donde efectivamente no es posible; esto no lo pone nadie en causa ya, al menos en la educación primaria. En la educación secundaria tiene todavía una aceptación no tan entusiasta, pero tampoco rechazo, porque a los profesores de educación secundaria los alumnos que les perturban no son los de necesidades educativas especiales, son los alumnos que etiquetan como "revoltosos". Este cambio de cultura por lo demás espectacular, es otro de los logros indudables en todo el proceso de reforma, que nadie pone en entredicho.

MARL: Eso precisamente quería preguntarte, si se ha logrado un cambio de cultura educativa que es el más difícil.

CCS: Totalmente. Ese es otro de los logros, sin lugar a dudas, que se ha producido, hacer que realmente el alumno integrado reciba en un centro ordinario la atención necesaria, que en teoría todos estamos de acuerdo que la integración es la mejor respuesta educativa para el alumno con necesidades educativas especiales, siempre y cuando se garantice que tiene los recursos y los apoyos necesarios. Por ejemplo, en los centros de secundaria no solamente hay psicólogos y pedagogos, profesores de psicología y pedagogía, como les llamamos nosotros, sino que hay también profesores de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales integrados. En las plantillas de los centros de primaria hay un profesor por grupo, más los especialistas, más un profesor de plantilla de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales integrados. Ha habido un esfuerzo económico importantísimo y últimamente también, aunque hay que decir que en estos últimos ocho años, esa progresión en inversión de recursos, sobre todo personales, de apoyo a la integración, se vio sensiblemente disminuida; esperemos que ahora vuelva a despegar.

MARL: Y en cuanto a la acreditación de nivel a nivel de escolaridad: ¿Tuvieron alguna dificultad?

CCS: Ha habido dificultades de comprensión, de aceptación, pero siempre al final de la educación. Ha habido un aspecto que ha facilitado mucho esto y es que la LOGSE comportó un cambio de normativa de la evaluación, entonces, la promoción sin ser automática, sí proponía que a lo largo de la educación primaria los alumnos podían repetir como máximo un año, un curso, y en educación secundaria otro curso y excepcionalmente uno más. La promoción no está ligada a superar todas las áreas sino a un juicio del equipo de profesores del centro respecto a qué era mejor para el alumno si promover o permanecer un año más independientemente de que hubiera suspendido una, dos o tres asignaturas, esto también ha facilitado mucho el que no se crearan problemas de acreditación durante el proceso de educación obligatoria.

MARL: Y en definitiva, por lo que dices, la integración es una característica de la reforma, un componente que los nuevos signos políticos no han intentado revertir pues ha sido ampliamente aceptado por todos los sectores ¿verdad?

CCS: Como hay cosas que son irreversibles, todo esto de la ampliación de la educación obligatoria, el principio de una cierta autonomía curricular por parte de los centros en lo que es la concreción del curriculum, componentes del curriculum como la integración de alumnos que es la mejor respuesta educativa posible en la atención a los niños y niñas y jóvenes con discapacidades. Otro aspecto por ejemplo que nadie cuestiona, es que hoy los profesores en España hablan habitualmente, sin que eso les perturbe, de que enseñan procedimientos y que enseñan actitudes, que enseñan valores, es decir, todo esto ha entrado a formar parte de lo que es el vocabulario. Bueno, al lado de eso hay mil problemas, pero eso ha supuesto un cambio, realmente sólo falta leer revistas o tomar un cuaderno de pedagogía de hace quince años y verás que ni el lenguaje, ni los problemas son los mismos; muchas cosas tienen que ver con la propia evolución, pero ahí se ve cómo ya han pasado a formar parte del acervo común términos, planteamientos, que estaban en la reforma originalmente.

FDBA: En relación a esto del cambio cultural, y en cuanto a los docentes, estás comentando que hay un cambio en los lenguajes y concepciones, lo que hablan ahora, lo que problematizan respecto a los temas educativos. Yo tengo muy presente aquel trabajo donde Ignacio Pozo dice que lo que cambia mucho es esta representación acerca de lo educativo, que sí se introducen innovaciones, nuevas formas de enseñanza, pero que hay mucha resistencia a cambiar la cultura de la evaluación. ¿Cuál es tu punto de vista? ¿Cuáles son a tu juicio los cambios más significativos en los profesores? ¿Qué tarea pendiente queda todavía por hacer?

CCS: Pues yo diría que lo pendiente es un 99% y lo que se ha conseguido es un 1% y aclararía inmediatamente después de eso que ha merecido la pena ese 1% y que si no se hubiera intentado, tampoco ese 1% hubiera cambiado. Quiere decir que yo veo una cierta ingenuidad del académico, que se plantea los cambios y las transformaciones sociales realmente complejas, en términos de poner de relieve lo que no se ha conseguido, menospreciando la importancia de los pequeños cambios que sí se han conseguido. Poner en marcha procesos de transformación social amplios de verdad, genera resistencia, reacciones y si al final se consigue ese 1%, ese 1% es extraordinario a condición de no olvidar que continúa habiendo el 99% que no se ha conseguido y que por lo tanto hay que continuar. Yo nunca creí que con la reforma fuéramos a resolver los problemas de la educación española, nunca me lo creí porque primero, suponiendo que hubiéramos acertado, que ya es mucho suponer, suponiendo que se hubiera hecho bien todo, hubieran aparecido nuevos problemas, nuevas dinámicas. Yo no conozco ningún cambio en la historia de la humanidad, que haya sido de

verdad un cambio profundo, que primero, no haya costado cuatro, cinco, seis décadas de llevar a cabo, segundo, que no haya provocado contrarreacciones en ocasiones realmente virulentas, digamos de negación. Todo cambio verdadero siempre es un cambio complejo y difícil y que no consigue más que una pequeñísima parte de lo que se pretende, que implica reacciones en contra. Al final lo que hay que valorar es, primero, que uno debe ser muy prudente y pensar que esto es a largo plazo, segundo, que uno nunca acierta todo lo que quisiera acertar y tercero, que incluso cuando se acierta a veces no es posible, porque las dinámicas sociales son complejas y no basta con tener la razón académica o científica para que fundamentando las propuestas de cambio en eso los cambios se produzcan. En fin, que hay que darle mucho tiempo y hay que estar dispuesto a corregir y ajustar incesantemente.

FDBA: Explícanos dónde ubicas ese 1% del cambio, especialmente en lo que hace a los profesores:

CCS: En los aspectos que ya he comentado y, por ejemplo, en la ampliación de la educación obligatoria, en la toma de conciencia de que no hay que enseñar solo hechos y conceptos sino que hay que enseñar a saber hacer, a saber estar, y en que los profesores sepan que son agentes del currículo.

FDBA: ¿Qué dirías ha sido lo sustancial en la transformación de las prácticas educativas al interior del aula?

CCS: Yo diría que falta mucho, yo ahí soy un poco más pesimista, primero porque eso creo que es lo que más cuesta cambiar, y segundo porque yo siempre he pensado que en realidad ya antes de la reforma había muchos profesores que hacían magníficas prácticas y no sé si los que hoy en día siguen haciendo magníficas prácticas las harían igual si no hubiera habido la reforma. Pero creo que ahora las pueden hacer mejor, con más tranquilidad y con más apoyo, lo cual tampoco es una cuestión menor. Ahí vería una gran diferencia hasta 1996 pues a partir de entonces los profesores más innovadores probablemente no han dejado de hacerlo, pero hasta 1996 lo hacían con apoyo y con reconocimiento. La administración no hace el cambio, pero sin el apoyo promocional de la administración no hay cambio social amplio en verdad.

MARL: Al hilo de todo esto, tú has sido invitado a participar en varias reformas educativas en Latinoamérica: en Brasil, en Chile, en México en algún momento, aunque creo que en un nivel menor. Sé que la pregunta que te hago es muy compleja, pero: ¿cuál sería en este momento tu visión de lo que ha sucedido con estas reformas educativas?

CCS: Yo diría que no he sido invitado a participar en tantas reformas educativas en Latinoamérica: en algunos momentos puntuales he asesorado a Argentina en

la elaboración de lo que ellos llaman los contenidos curriculares básicos. Pero muy puntualmente en el inicio, participando en un seminario y aportando ideas, pero no en un asesoramiento continuo. En Chile, tres cuartos de lo mismo, digamos que yo he participado en reuniones con gente del ministerio, en donde hemos intercambiado opiniones y en Brasil es donde quizá tuve una presencia un poco mayor en lo que fue el proceso de elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales.

MARL: ¿En qué medida estos procesos se inspiran o son similares a la reforma educativa española?

CCS: Lo que pasa es que todos ellos, más algunos otros desde luego, han tenido a la Reforma española como referente por una razón fundamental, porque es una de las reformas en donde mayor esfuerzo de explicitación se ha hecho de los principios, de los procedimientos y del modelo seguido para diseñar, elaborar propuestas e implementar cambios. Cuando las experiencias son muy ricas pero desestructuradas y difusas es mucho más difícil tomarlas como referencia que cuando uno se encuentra con una propuesta que se plantea de forma sistemática y organizada, desde cómo elaborar el curriculum hasta cuáles son las medidas de desarrollo curricular.

En casi todas esas reformas latinoamericanas te encuentras objetivos definidos en términos de capacidades, en todas te encuentras el principio de autonomía curricular de los centros como un principio importante. Es decir, te encuentras una serie de elementos prácticamente en todas las propuestas de reforma educativa hechas en Latinoamérica en los noventa, que no tienen sólo su referente en la reforma española, porque en realidad son ideas que están flotando por ahí por lo que atribuir a ella –la reforma española– solamente la influencia es quizás excesivo.

MARL: ¿Te parece que hubo un trasuntamiento o copia de los aspectos generales del modelo? Porque algunas personas llegaron a decir que sí era una especie de réplica, incluso como si se tratara de una especie de colonialismo intelectual. ¿Tú como lo miras, César? ¿Crees que hubo demasiada imitación en ese sentido?

CCS: La verdad se me hace difícil responderte, porque no conozco tampoco lo suficiente desde dentro, es decir, yo no participé en la toma de decisiones que pudo llevar a esas reformas. En todo caso, las ideas las encuentras en la reforma española, insisto, en una forma sistematizada, pero todas ellas por separado las puedes encontrar, por ejemplo, en la reforma inglesa. Es decir, que son todas ellas ideas que pululan y que las puedes encontrar en la reforma inglesa o en la reforma francesa; lo que pasa es que en la española estaban sistematizadas y yo no creo por tanto que fuera una copia demasiado mimética, pues de ser así se hubieran copiado otras cosas que no se copiaron.

FDBA: ¿Qué puedes decirnos sobre la postulación de unos ejes transversales?

CCS: Lo de los ejes transversales fue otro elemento que aparece ahí. Pero es verdad que lo de los ejes transversales aisladamente lo encuentras también en el curriculum inglés, la diferencia es que en el curriculum español está formalizado, estructurado y sistematizado todo en una perspectiva de conjunto. En la reforma española dimos una gran importancia a todo lo que llamamos las “medidas de desarrollo curricular” y siempre decíamos y está escrito así que el curriculum por sí solo no sirve de nada si no se ponen en marcha una serie de medidas de desarrollo curricular que tienen que ver con programas institucionales de formación inicial y de servicio al personal, programas de elaboración de materiales didácticos, programas de potenciación de la innovación, programas de evaluación de prácticas docentes, programas de supervisión, programas de orientación y de puesta en marcha de servicios a todo el profesorado. Y, por cierto, todas estas medidas han sido copiadas en mucha menor medida.

MARL: En efecto, como dices, muchas de las ideas estaban en el zeitgeist, la atmósfera intelectual de la época.

CCS: Yo creo que sí, tampoco inventamos la pólvora en España, lo que hicimos fue ver cuál era la tradición, analizar cuáles eran las prácticas más exitosas de colectivos de profesores, ver cuál era el panorama internacional, hacer un análisis de lo que nos parecía más sensato y de alguna manera organizar y estructurar todo eso en una propuesta de conjunto. La novedad es la articulación y estructuración de todo eso en una propuesta global.

FDBA: Quisiera volver al tema de los ejes transversales: me gustaría escuchar tu comentario acerca de qué balance haces al respecto, qué logros, qué cosas quedaron pendientes, porque la introducción de los ejes transversales implica un cambio muy fuerte en un proyecto curricular, en los profesores, en toda la dinámica de la institución educativa...

CCS: Bueno, yo creo que ahí, como en muchos temas, hay que diferenciar primero por niveles educativos y luego a nivel de lo que podríamos llamar la representación de lo que debería ser y lo que realmente se hace. A nivel de prácticas educativas, yo diría que nadie duda que los temas transversales que antes estaban fuera del curriculum han de insertarse en él, nadie duda que todos los contenidos y objetivos relativos a eso tienen que estar inscritos en el curriculum, se tienen que trabajar; eso es un avance, porque hace quince años no lo teníamos. ¿Hasta qué punto eso se traduce en las prácticas educativas? yo diría que ahí es donde hay que hacer la diferencia por niveles educativos: en la educación infantil y primaria sin lugar a dudas ha habido avances espectaculares y gran parte de estos temas transversales han ido entrando a lo que es el trabajo en las aulas. En la secundaria muchísimo menos, porque el personal de secunda-

rias tiene una tradición mucho más disciplinaria y le es mucho más difícil, y tan es verdad que hay menos modelos de cómo transversalizar determinados temas a través de las disciplinas, y por lo tanto ahí es uno de estos puntos en que yo diría que falta mucho por hacer aunque se agradezca lo realizado.

FDBA: En torno a los llamados ejes transversales es donde realmente se interpela el curriculum desde la sociedad, es donde aparece la idea de una formación o desarrollo del individuo en un sentido más amplio, lo que nos lleva a declarar que los fines de la educación no pueden estar centrados nada más en el aspecto academicista y menos en el aprendizaje de contenido disciplinar per se...

CCS: Ya, pero tienes que darte cuenta que a los profesores de secundaria les cuesta tanto porque, en nuestro país al menos, son especialistas en la materia que enseñan y les cuesta tratar los temas transversales. Pero también hacen falta modelos operativos concretos, sobre cómo trabajar desde diferentes disciplinas estos temas transversales. Aquí, como en muchos otros temas de la reforma, yo creo que a veces somos muy injustos con el profesorado, porque pedimos que hagan cosas que son muy difíciles y para las que nosotros mismos no les damos modelos operativos ni reales, concretos, que pudieran al menos servirles como punto de arranque para poder llevar a la práctica lo que a nivel de principios está muy claro. Yo creo que en esto tenemos limitaciones de conocimiento científico-técnico por parte de las distintas ciencias de la educación, porque muchas veces las ideas parecen claras, somos muy buenos diciendo a los profesores lo que deberían hacer, pero somos mucho menos buenos dándoles instrumentos sobre cómo hacerlo. Ahí hay un reto que también deberíamos asumir. Por ejemplo, el discurso sobre la atención a la diversidad resulta fácil, pero cuando tienes un aula con treinta alumnos, -aquí me consta que son mucho más- y tienes uno digamos que es un borderline, uno digamos que tiene problemas motóricos, dos que tienen problemas de lenguaje severos, tres magrebíes, dos que además acaban de llegar y no están escolarizados... pues claro, poner en marcha actividades diversificadas y diversificables y que los alumnos puedan entrar a estas actividades desde diferente nivel no es fácil de hacer, y no tenemos muchos modelos concretos de prácticas en condiciones reales para ofrecerles a los profesores. En consecuencia, cuando nos dicen que somos unos teóricos, pues tienen parte de razón.

FDBA: Y probablemente nosotros mismos, ya sea los psicólogos, los pedagogos o los didactas deberíamos revisar si en nuestro espacio de docencia o de formación de esos profesionales también hemos incorporado toda esta idea de atención a la diversidad que estamos demandando que incorporen los profesores a sus prácticas.

CCS: Una de las cosas que aprendí en el proceso de reforma y que más me han servido, es justamente darme cuenta de las limitaciones científico-técnicas que tenemos desde las llamadas Ciencias de la Educación y concretamente de la Psicología de la Educación para dar respuestas operativas y concretas a muchas de las cosas que proponemos y postulamos. A nivel de discurso las tenemos claras, pero luego los profesores encuentran difícil su aplicación y se resisten. Muchas veces no saben cómo hacerlo y no somos capaces de ayudarles o de darles elementos para lograrlo. En el proceso de la reforma educativa española yo esto lo sentí muchísimas veces, situaciones en las que dices: ¡no sé más y debería saber!, ¡no sé más ni dónde puedo buscar!

Ahora, quizá me he pasado porque, pese a lo dicho, creo que en este momento hay muchos instrumentos inspirados en principios constructivistas que pueden ser de gran utilidad. Yo mismo utilizo muchas herramientas a nivel técnico que están inspiradas en el constructivismo. Es decir, hago cosas como explorar estados iniciales, aplicar secuencias de elaboración en los contenidos, usar instrumentos de motivación, proponer metas más centradas en procesos que en resultados, emplear mapas conceptuales tanto a nivel de evaluación como a nivel de organización de contenidos, recurrir a estrategias didácticas de cesión del control, y otras muchas herramientas posibles. Hay una gran diversidad de instrumentos elaborados dentro del enfoque constructivista, pero en ese contexto yo diría que lo más útil que le puede proporcionar el constructivismo a un profesor no es la psicología didáctica, sino las herramientas de análisis de lo que hace, para entender lo que hace, porqué lo hace, cómo lo hace y qué resulta de ello. No darle la respuesta sino darle elementos para que él sea capaz de generar la respuesta, porque lo otro no lo conseguiremos nunca, porque cada proceso educativo es diferente, cada grupo es distinto, entonces nunca encontraremos, yo creo sinceramente, nada que se pueda aplicar de manera mecánica y automática. Por ejemplo, en lo que atañe a las prácticas de evaluación, lo que explicábamos recientemente en un congreso en Veracruz es que el reto desde el punto de vista de una formación constructivista no es decirle a un profesor cómo tiene que evaluar, sino decirle “cuando evalúas de esta manera, lo que merece la pena mirar, para ver si te sale bien o no te sale bien, es esto y aquello”; es decir, dar estos instrumentos de lectura porque creo que eso es lo que le servirá luego en cualquier lugar. Es muy importante que conozca diversos modos de evaluar, pero es más importante que tenga instrumentos para saber cuándo puede utilizar uno u otro adecuadamente.