

Del Diseño Curricular Base a los Proyectos Curriculares de Centro

ANTONIO SALAS XIMELIS

EL DISEÑO CURRICULAR BASE DE RELIGION: HISTORIA DE UN PROCESO.

A lo largo de dos cursos, los dos asesores técnicos que la Comisión Episcopal de Enseñanza (CEEC) propuso al Ministerio de Educación (MEC) hemos estado elaborando lo que iba a ser el Diseño Curricular Base (DCB) de Religión Católica. Esta tarea teníamos que realizarla teniendo en cuenta las directrices dadas por la misma Comisión:

- El DCB de Religión tanto de Primaria como de Secundaria Obligatoria tenían que ajustarse al modelo de marco curricular por el que había optado el Ministerio de Educación. Este marco tenía por objeto el dar coherencia y continuidad a todas las etapas de la educación obligatoria y a las áreas que iban a formar el currículo básico y obligatorio.
- La propuesta de DCB debía ser equiparable en calidad a las del resto de áreas y aspirar a la plena integración curricular de la Enseñanza Religiosa Escolar (ERE), respondiendo así al carácter de «disciplina fundamental» reconocido por los «Acuerdos entre la Santa Sede y el Estado Español» y por la legislación que los desarrollan.
- Teníamos que recoger el nuevo concepto de Enseñanza Religiosa Escolar por el que había apostado la Comisión Episcopal de Enseñanza en su documento sobre la identidad de la Enseñanza de la Religión publicado en junio de 1979.

La CEEC era consciente del gran reto que para el futuro de la ERE suponía la reforma del Sistema Educativo promovida por el Gobierno del PSOE.

Los tiempos que se avecinaban tenían connotaciones de «kairós». Se trataba de afrontar el reto asumiendo ese «kairós» ya que estaba en juego la enseñanza de la Religión de las futuras generaciones.

Si nos detenemos un momento a leer algunos párrafos del capítulo 4 del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* que lleva por título «Los objetivos del proyecto de Reforma» podremos caer en la cuenta de que una enseñanza de la Religión entendida como «cultura religiosa confesional» (cfr. FERRER, Francisco: *La enseñanza religiosa escolar en el pensamiento de la Comisión Episcopal en Sal Terrae* 8 (1987), pgs. 193-210) no sólo tiene cabida en este proyecto, sino que viene exigida por el mismo. Veámoslo.

El proyecto de Reforma del MEC pretende «asegurar una enseñanza básica verdaderamente completa para todos los ciudadanos, ofreciéndoles la oportunidad de adquirir los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para desenvolverse en una sociedad compleja, como la actual» (M.E.C.: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo*, cap. 4, art. 8. Madrid 1989). Y entiende que «la educación tiene por finalidad la socialización de los educandos, su preparación para la vida como personas responsables, autónomas y libres en un cierto medio social y cultural. En relación con esa finalidad, una sociedad democrática no puede fijarse otro proyecto educativo que el de una educación para la democracia, es decir, para una convivencia ciudadana pacífica, participativa y exenta de discriminaciones. En la medida en que toda educación prepara para el futuro de los ciudadanos y de la sociedad misma, un proyecto educativo es siempre una apuesta por el ser humano y por la sociedad, por un porvenir mejor, más libre y solidario. La educación y el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad que ella proporciona son, de suyo, humanizadores, creadores de cultura y, por ello, liberadores (o. c., cap. 4, art. 14). «Otra función indiscutible de la educación tiene una dimensión individual, personalizada. Consiste en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, para hacerles capaces de comprender y de desenvolverse en un mundo, natural y social, y de situarse en él de una manera autónoma, libre y crítica, contribuyendo así, activa y responsablemente, a la construcción de una sociedad más justa y solidaria» (o. c., cap. 4, art. 15).

Como se aprecia en estos párrafos, la Reforma no se plantea únicamente en el terreno estructural, sino muy especialmente en el de los contenidos y de la metodología y sí tiende a la formación integral de los alumnos, contrariamente a lo que como tópico se dice, desde unos determinados sectores confesionales, para criticar este proyecto de Reforma.

A raíz de esta preocupación por la profunda renovación de los contenidos y de métodos educativos, todas las áreas o ámbitos de experiencia y de conocimiento han tenido que justificar el porqué de su presencia en el llamado «currículo básico y obligatorio» de cada una de las etapas de la educación obligatoria. Y la Religión, como ámbito de experiencia y de conocimiento que es, ha tenido también que dar razón de su presencia. No podía conformarse con recurrir al ámbito jurídico o ideológico para solicitar su sitio; había que partir, como el resto de áreas, de los principios psicopedagógicos sobre los que se sustenta la Reforma, los únicos que le darían su verdadera «carta de ciudadanía» en el nuevo currículo educativo.

En base a lo anterior y asumido el reto por parte de la Comisión Episcopal de Enseñanza, estudiamos para la enseñanza de la Religión las fuentes de las que se nutre, según el modelo, todo currículo: la socioantropológica, la psicopedagógica, la epistemológica y la propia práctica educativa. De ese estudio, del análisis del modelo curricular y del proyecto de reforma surgió la propuesta de un Área de Religión y Valores Éticos que hiciera posible, por una parte, una enseñanza de la Religión que acercara a todos los alumnos a una mejor comprensión de una realidad marcada por el fenómeno religioso a lo largo de la historia y, por otra, favoreciera la plena integración curricular de esta enseñanza. Se trataba de justificar un área constitutiva del currículo básico y obligatorio, formada por varias modalidades a elegir por los alumnos:

1. La modalidad no confesional (estudio de la religión como fenómeno cultural necesario para descifrar una historia, un arte y una cultura marcada por la Religión);
2. la modalidad confesional (estudio de la religión como sistema de convicciones: aquí entrarían todas las confesiones religiosas que tuvieran acuerdos en materia de enseñanza con el Ministerio de Educación);
3. y la modalidad ética o de valores (aquí se estudiarían de modo sistemático los valores éticos).

Esta propuesta fue presentada formalmente por la Comisión Episcopal al Ministerio en mayo de 1988 y en enero de 1989 como una sugerencia, ya que era consciente la Comisión de que su ámbito de competencia se circunscribe a la enseñanza de la Religión Católica.

Se aceptara o no la propuesta por parte del Ministerio o/y de la sociedad en su conjunto, nosotros, como asesores técnicos, debíamos realizar el DCB de Religión Católica. Eramos los responsables últimos de la entrega a la CEEC de la redacción final del DCB. Pero hasta llegar a esa redacción fue-

ron muchas las personas que colaboraron a lo largo de todo el proceso de elaboración de los documentos con sus aportaciones, sus críticas, sus reflexiones y sus revisiones. Fue, pues, un trabajo en equipo que dio como resultado una propuesta de DCB de Primaria y de Secundaria Obligatoria. Se presentó a las Jornadas de Vicarios y Delegados Diocesanos de Enseñanza en febrero de 1989 y, con las modificaciones pertinentes, se entregó a la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis el 13 de febrero de 1989.

El documento fue reelaborado por la Comisión y presentado a la opinión pública como «documento de consulta» el 22 de abril de 1989.

UNOS DOCUMENTOS QUE SE SOMETEN A CONSULTA.

En su calidad de «documentos de consulta» tanto el DCB de Religión Católica de Primaria como el de Secundaria Obligatoria no son documentos definitivos, inmutables. Son más bien un punto de partida para que los implicados en la enseñanza de la Religión, expertos desde la teoría o desde la práctica, realicemos nuestras aportaciones a esos anteproyectos para que, entre todos, los mejoremos, los perfeccionemos, y logremos, al final, que el DCB de Religión Católica definitivo responda a lo que tiene que ser un buen DCB. Y ello es importante en la medida en que a partir de él, en cuanto primer nivel de concreción, el profesorado de Religión junto al resto de profesores, debe ser el verdadero artífice de la Reforma educativa. Y es precisamente el esbozar el paso del primer nivel de concreción (DCB) al segundo nivel de concreción (Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de Aula) el objetivo que pretende el presente artículo.

LA OPCION POR UN CURRICULO ABIERTO.

Para empezar, tras contextualizar un trabajo: el DCB de Religión Católica, y destacar la importancia de que todo el profesorado de Religión se implique en el debate del mismo, hay que dejar muy claro que el documento final, si se atiene al modelo propuesto por el MEC y a la opción hecha por éste, debe adecuarse a lo que en Ciencias de la Educación llamamos «currículo abierto». Todo DCB debe ser abierto. Se trata de un diseño prescriptivo, básico y obligatorio para todos los alumnos de todo el Estado Español. Estos tienen derecho a que se les aseguren esas experiencias educativas básicas que les facilitarán su plena integración en el medio. Siendo

tanto el medio como los alumnos distintos de unos centros a otros, el DCB tiene ese carácter abierto para que sean precisamente los equipos de docentes, a través de los Proyectos Curriculares de Centro y de las Programaciones de Aula, quienes adapten ese Diseño Curricular Base a las peculiaridades del medio y de los alumnos realizando las opciones psicopedagógicas que estimen más oportunas.

HACIA UNA DEFINICION DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO.

Veamos, pues, a qué llamamos Proyectos Curriculares de Centro (PCC) para pasar luego a esbozar los pasos que hay que seguir para su elaboración y finalmente atisbar cuáles son las implicaciones más importantes de todo el proceso tanto para la enseñanza de la Religión como para sus docentes.

El Proyecto Curricular de Centro puede definirse como «el conjunto de decisiones articuladas que materializan el Diseño Curricular Base en propuestas de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico» (DEL CARMEN, Luis y ZABALA, Antoni, 1988).

El Proyecto Curricular de Centro, como segundo nivel de concreción del currículo, no puede entenderse sin una vinculación total con el DCB, ya que de hecho quienes realicen el PCC deben seguir, a la luz del DCB, todo el proceso que se ha llevado a cabo para su elaboración, pero ahora teniendo ya presente un contexto escolar concreto y específico. Es preciso que exista una interdependencia entre todos los elementos que constituyen el currículo escolar. Por ello, las opciones psicopedagógicas del DCB ahora se asumen a partir del análisis de un determinado medio, aquél en el que va a desarrollarse el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de reelaborar, por ejemplo, las fuentes de las que se nutre el currículo tras realizar una reflexión y estudio de las mismas teniendo presente una realidad no abstracta sino bien concreta.

Los Proyectos Curriculares de Centro se constituyen en instrumentos eficaces para concretar los contenidos educativos que el DCB plantea como básicos y obligatorios. Y esa concreción se realiza teniendo en cuenta aquellas opciones psicopedagógicas que el análisis pormenorizado de una determinada situación escolar exigen.

LOS DOCENTES: DE APLICADORES A CREADORES DEL CURRÍCULO ESCOLAR.

Si correspondía a la Administración Educativa y, en el caso de la enseñanza de la Religión, a la Comisión Episcopal de Enseñanza, señalar los objetivos ge-

CUADRO 1

Criterios para valorar el Diseño Curricular Base (Adaptado, con modificaciones, de Kirk, 1986)

Cuestiones relativas a las características del Diseño Curricular Base

1. ¿Están limitadas las prescripciones del DCB al núcleo básico de aprendizajes dejando un amplio margen de elección o de opcionalidad?
2. ¿Consiste el DCB en un marco curricular general, más que en una especificación detallada de los contenidos de aprendizaje por áreas, materias o asignaturas?
3. ¿Proporciona el DCB orientaciones a los profesores y a los responsables de elaborar materiales curriculares sobre los principios que han de guiar el trabajo docente en las diferentes áreas o ámbitos de aprendizaje?
4. ¿Se deriva el DCB de un conjunto de objetivos educativos generales claramente definidos y pueden relacionarse adecuadamente sus propuestas con dichos objetivos?
5. Entre los objetivos educativos generales de los que es tributario el DCB, ¿figura explícitamente el desarrollo de las competencias necesarias para vivir en una sociedad democrática?
6. ¿Se contemplan de una forma equilibrada en el DCB los distintos tipos de capacidades humanas — cognitivas, afectivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de inserción y actuación social?
7. ¿Se contemplan explícitamente en el DCB los valores asociados con el pluralismo cultural?
8. ¿Están presentes en el DCB los contenidos de aprendizaje necesarios para comprender los aspectos sociales, económicos y políticos de una sociedad moderna?
9. ¿Se tiene en cuenta en el DCB la necesidad de desarrollar y/o aprender las habilidades (técnicas, sociales, etc.) necesarias para vivir en una compleja sociedad industrial?
10. ¿Proporciona el DCB una categorización razonable de las diferentes formas y ámbitos del conocimiento?
11. ¿Proporciona el DCB un campo de acción suficiente para el aprendizaje autodirigido y para la negociación curricular con los alumnos?
12. ¿Contempla adecuadamente el DCB el hecho de que los alumnos presentan diferencias considerables entre sí en cuanto a capacidades, motivaciones e intereses?
13. ¿Está prevista en el DCB la exigencia de que todos los alumnos alcancen un nivel mínimo de competencia en las áreas o ámbitos de aprendizaje incluidos en el mismo?

Cuestiones relativas al proceso de elaboración y al contexto de desarrollo del Diseño Curricular Base

14. Previamente al establecimiento del DCB, ¿ha habido un proceso de debate amplio con participación de todos los sectores sociales dirigido a lograr un consenso sobre el mismo?
15. ¿Ha sido suficientemente amplia y representativa la consulta realizada a los profesionales de la educación, a los grupos representativos y a la sociedad en general?
16. ¿Se han hecho esfuerzos suficientes en cuanto a la presentación y difusión de las novedades y exigencias que plantea el DCB?
17. ¿Se han hecho las provisiones oportunas y se han tomado las medidas correspondientes —formación del profesorado, condiciones laborales, apoyos, recursos, etc.— para que los centros y los profesores puedan asumir la responsabilidad que les corresponde en la elaboración y concreción del currículum escolar?
18. ¿Se han hecho las provisiones oportunas y se han tomado las medidas correspondientes para que los centros y los profesores puedan llevar a cabo un trabajo innovador de desarrollo del currículum?
19. ¿Se han previsto los procedimientos apropiados para la evaluación y certificación de los niveles mínimos de competencia de los alumnos exigidos por el DCB?
20. ¿Se han previsto los procedimientos adecuados para determinar si el currículum que desarrollan los centros y los profesores es compatible con los principios establecidos en el DCB?
21. ¿Se han previsto los procedimientos apropiados para la evaluación del currículum y, en general, para la evaluación del funcionamiento del sistema educativo?
22. ¿Se han establecido los mecanismos adecuados para proceder periódicamente al enriquecimiento, revisión y modificación, en su caso, del DCB?

nerales de etapa y de área y los grandes bloques de contenido que deben ser trabajados para lograr aquellos objetivos, es claro que la concreción de todo ello a la diversidad de realidades que recorren todo el territorio español es responsabilidad de los equipos docentes.

Sólo los profesores son los capacitados para realizar correctamente la concreción de contenidos educativos porque son los que mejor conocen todos los elementos y factores que constituyen su medio escolar. Y los conocen no desde la teoría, sino desde su práctica diaria. Ellos son los que poseen la información necesaria para que adquiera su verdadero sentido y alcance su misión el DCB.

Pero para que ello sea posible es necesario, como hemos indicado más arriba, que el DCB sea realmente abierto, no sólo en la teoría. Al respecto podría ser interesante repasar los «criterios para valorar el Diseño Curricular Base» que César COLL, artífice del modelo curricular asumido por el MEC, plantea en su artículo *Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares* publicado en *Cuadernos de Pedagogía* 168 (1989), pg. 12, (ver cuadro 1, página 322). En todo caso, el mejor test para averiguar el carácter abierto del DCB es el de contrastar si a partir de éste es posible elaborar, desde opciones psicopedagógicas diversas, distintos Proyectos Curriculares.

Es claro que este nuevo planteamiento del Ministerio y de la Comisión Episcopal, al asumirlo, sitúa al profesor ante un reto importante. El es, en definitiva, el que asume la responsabilidad de que el DCB sea un instrumento útil para el cambio educativo de este país. Asume la tarea de diseñar, a partir de unos elementos muy generales, el currículo escolar de sus alumnos. Y sabe que esta responsabilidad la comparte con un equipo de profesionales a los que la sociedad les encomienda la misión de facilitar a las futuras generaciones aquellas experiencias educativas necesarias para su pleno desarrollo como personas y para su plena integración en el medio. Con ello, el docente pasa de ser un mero ejecutor o aplicador de unos programas educativos elaborados por otros, a ser el verdadero artífice del «proyecto curricular» de su centro.

UN NUEVO PERFIL DE PROFESOR.

Se desprende de lo dicho un nuevo perfil de profesor al que la Administración y la Comisión Episcopal de Enseñanza, en el caso del de Religión, deben proporcionar los recursos técnicos, humanos y de formación necesarios, así como unas condiciones económicas y laborales proporcionadas

al esfuerzo que de él se solicita y a la responsabilidad que sobre él se deposita. Es claro, por otra parte, que el nuevo profesor de Religión, el que solicita esta reforma, deberá dedicar todo su tiempo profesional a esta tarea. Para poder realizarla con dignidad y para que su labor sea de calidad hace falta por parte del profesor de Religión una dedicación exclusiva.

LA FUNCION BASICA DE TODO PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

Hechas estas apreciaciones acerca del profesorado, veamos cuál es la función básica de los Proyectos Curriculares de Centro. Fundamentalmente han de garantizar que el proceso enseñanza-aprendizaje que debe realizarse a lo largo del período de escolaridad sea coherente y progresivo. Para ello deben definirse los criterios básicos y comunes que orienten la secuenciación de los contenidos teniendo en cuenta las características concretas de los alumnos. Por su parte, los criterios de agrupación y tratamiento de los contenidos, de organización del espacio y del tiempo, de selección de materiales y de criterios de evaluación tienen que tener la coherencia necesaria para que favorezcan los procesos de aprendizaje de los alumnos. De ahí la importancia de empezar por un trabajo sistemático de análisis, discusión y crítica del DCB por parte del equipo docente porque, como dicen Luis DEL CARMEN y Antoni ZABALA, «sin una comprensión de las concepciones psicopedagógicas que se plantean, de los objetivos generales y de la selección de contenidos que se realizan, resulta imposible que los equipos docentes elaboren proyectos curriculares coherentes y fundamentados».

ELEMENTOS BASICOS DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

Para saber qué decisiones tiene que tomar el equipo de profesores para elaborar el Proyecto Curricular de Centro es necesario conocer cuáles son los elementos básicos que lo constituyen, en definitiva qué opciones básicas hay que realizar.

La elaboración de un Proyecto Curricular de Centro implica plantearse las siguientes tareas:

- Precisar los niveles de aplicación del Proyecto.
- Seleccionar el conjunto de contenidos educativos que serán desarrollados en el proyecto curricular y considerar los posibles criterios de tratamiento (globalización, interdisciplinariedad, disciplinariedad...)
- Secuenciar y distribuir los contenidos seleccionados entre los distintos ciclos y/o etapas.

- Contextualizar los objetivos generales formulados en el DCB teniendo en cuenta la selección y secuenciación de contenidos así como el ámbito de aplicación del Proyecto Curricular.
- Definir y temporalizar los temas básicos a trabajar en cada ciclo y las opciones metodológicas que deben orientar su desarrollo.
- Determinar los criterios de organización espacio-temporal.
- Decidir aquellos principales materiales didácticos a utilizar por ser los que mejor se adaptan a los objetivos propuestos.
- Establecer los criterios de evaluación interciclos.

LAS INTENCIONES EDUCATIVAS QUEDAN EXPLICITADAS POR MEDIO DE LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO.

Al igual que ocurre con la elaboración del DCB, el Proyecto Curricular de Centro, a tenor de las opciones que implica realizar, se convierte en un vehículo eficaz a través del cual el docente o equipo de profesores llega a hacer explícitas sus intenciones educativas. De ahí el que de un mismo DCB pueda surgir un abanico multicolor de Proyectos Curriculares. Ya apuntábamos que si ello no es posible queda seriamente cuestionado el carácter abierto del DCB.

De ese panorama de opciones que el equipo de profesores debe realizar a lo largo de todo el proceso de elaboración del Proyecto Curricular se desprenden tres consecuencias que conviene destacar:

1. El Proyecto Curricular de Centro articula e interpreta las prescripciones y orientaciones contenidas en el DCB con el análisis de una situación educativa concreta.
2. El Proyecto Curricular de Centro viene a ser el eslabón que existe entre el DCB y las Programaciones de Aula.
3. Por último, el Proyecto Curricular de Centro es el resultado de un trabajo de equipo en el que participan todos los profesores de un Centro. (Cfr. COLL, César: *o. c.*, pg. 13).

IMPLICACIONES QUE PARA LA ENSEÑANZA DE LA RELIGION SE DERIVAN DE LA REFORMA CURRICULAR.

La Enseñanza Religiosa Escolar ha sabido asumir el reto planteado por la Reforma del Sistema educativo desde el momento en que se ha aceptado que el Diseño Curricular Base de Religión se elabora siguiendo los principios psicopedagógicos que inspiran una propuesta de cambio no sólo de la estructura del sistema, sino, muy especialmente, del currículo escolar.

A nadie se le escapa reconocer el salto cualitativo que para la enseñanza de la Religión supone entrar en la dinámica de la Reforma asumiendo las reglas de juego desde las cuales se han tenido que diseñar las propuestas de un primer nivel de concreción del currículo escolar. Pero este primer eslabón importante va seguido de un segundo no menos trascendental: tanto el Ministerio como la Comisión Episcopal de Enseñanza han dejado en sus manos el segundo nivel de concreción del currículo de sus alumnos. Se confía la responsabilidad de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro a quienes poseen la más valiosa información de cada una de las realidades educativas. Ciertamente hay una confianza expresa en su competencia, preparación, profesionalidad, pero, sobre todo, en su ilusión. Pero para que pueda responder a esta confianza el profesorado deberá contar con los medios, la estabilidad, valoración y aliento que precisa para asumir una tarea tan difícil como hermosa.

Por otra parte, otra implicación importante para la enseñanza escolar de la Religión se halla en el hecho de que ha surgido de nuevo en la sociedad el debate acerca de la identidad de la misma. Si es la sociedad la que decide qué experiencias educativas son las que las futuras generaciones precisan para su desarrollo personal y para su integración plena en la sociedad, corresponde a los implicados en la enseñanza de la Religión mostrar a la sociedad cómo no es posible descifrar una realidad marcada por el fenómeno religioso si se desconocen las claves que dan razón de este fenómeno.

Por último, si la enseñanza de la Religión tiene que entrar a formar parte del currículo básico y obligatorio debe hacerse con todas las consecuencias y en igualdad de condiciones que el resto de áreas. Habrá, pues, que arbitrar mecanismos para la corresponsabilidad de la Administración Educativa y la Comisión Episcopal de Enseñanza. La competencia en este área debe ser compartida. Ambas instituciones velarán por su calidad, por la adecuación de sus objetivos y contenidos a los que se planteen con carácter general para todas las áreas. Pero, a la vez y como apuntábamos más arriba, deberán solucionar el eterno contencioso que no ha llevado más que discriminación tras discriminación no sólo a la asignatura, sino sobre todo a quienes han asumido la tarea de impartirla. Discriminación que a nadie ha beneficiado. De no solucionarse la situación de inestabilidad e «interinidad» de los docentes de Religión que en el caso de las Enseñanzas Medias han quedado como único colectivo situado en el epígrafe de «personal vario sin clasificar», por no hablar de la lamentable situación de los de EGB no de plantilla, además de las «huidas» de buenos docentes a otras asignaturas, tras realizar sus oportunas oposiciones, puede quedar en entredicho un proceso de Reforma que va a exigir, sobre todo, grandes dosis de ilusión.