

Comentario del Diseño Curricular Base y de su desarrollo y concreción en los proyectos curriculares de área y de centro. Se hace un esfuerzo de clarificación y se exponen diversos referentes y puntos de vista sobre dicho diseño.

currículum, Diseño Curricular Base, proyecto curricular de área, proyecto curricular de centro, Reforma educativa actual

Las reformas educativas efectuadas en el Estado español en las últimas décadas (Reforma global del año 1970, y Reforma de los programas de ciclo inicial y medio de los años 1980 y 1982) han sido competencia y responsabilidad exclusiva de las Administraciones educativas correspondientes. Esta concepción centralizada de los cambios educativos se reflejaba:

- En la ausencia de una experimentación amplia de los nuevos proyectos educativos.
- En la falta de un debate en torno a ellos entre el profesorado y los diferentes sectores sociales, con anterioridad a la entrada en vigor de las nuevas prescripciones.
- En que el papel del profesorado era únicamente el de ejecutor de las nuevas prescripciones administrativas, siendo las editoriales las principales mediadoras, que llevaban a cabo los desarrollos curriculares correspondientes bajo el control directo de la Administración.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO CURRICULAR DE LA REFORMA

El actual Proyecto de Reforma educativa se plantea una nueva distribución de competencia y responsabilidades en el proceso de elaboración, desarrollo y control del currículum, que otorga un protagonismo considerable a los centros educativos y a los profesores. Esto se concreta en la adopción de un modelo curricular abierto y flexible, en el que la Administración educativa define unos aspectos prescriptivos mínimos, que permiten y hacen necesaria una elaboración de los equipos docentes para adecuarlos de una forma creativa a los contextos específicos de aplicación. Sólo así, se argumenta (Coll, 1989), será posible llevar a cabo una educación que tenga en cuenta los diversos factores de cada situación educativa particular, respetuosa con la diversidad, y ajustada a los intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos.

Este planteamiento, reivindicado durante muchos años por los movimientos de renovación pedagógica y los grupos de profesores más innovadores, parece bastante adecuado, ya que como señala Ángel Pérez (1986): «Si se admite el carácter singular de cada contexto escolar y del aula, el profesor no puede ser un mero técnico que aplique una secuencia de rutinas preespecificadas y experimentadas por los expertos y científicos». Harlen (1988), comentando este mismo aspecto, señala que cuando los profesores reciben del exterior las instrucciones de todo lo que han de hacer, tema a tema, transfieren la responsabilidad de la enseñanza a los programas y a los libros de texto.

El modelo de currículum adoptado por el MEC es un modelo abierto, pero que pretende tener una función orientadora y garantizar la adquisición de unos contenidos educativos básicos, considerados socialmente relevantes por toda la población escolar. Difiere en este sentido, tanto de los currícula totalmente abiertos, propios de la Enseñanza Primaria de algunos países europeos, como de los muy cerrados, que prescriben con gran detalle los objetivos y contenidos educativos y su secuenciación en los diferentes niveles educativos.

La opción tomada establece un reparto de competencias en el que se diferencian tres niveles de concreción en el diseño del currículum.

Un primer nivel de concreción, competencia de la Administración educativa, que recibe el nombre de Dise-

ño Curricular Base, en el que se definen los objetivos generales para cada etapa educativa, y los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas curriculares que configuran dichas etapas. Para que las prescripciones establecidas en el Diseño Curricular Base proporcionen un marco de referencia suficientemente abierto y flexible, es necesario que éstas se establezcan de forma que permitan un desarrollo curricular basado en los centros docentes, evitando prolongar en ellos la intervención de la Administración educativa. Para ello es necesario evitar un excesivo detalle en la formulación de las intenciones educativas, que deben limitarse a establecer las líneas directrices de los objetivos y contenidos de aprendizaje, dejando su adaptación y precisión en manos de los equipos docentes. En este sentido el establecimiento de objetivos terminales detallados y de secuencias de contenidos fijos para los distintos ciclos, representaría cerrar notablemente el currículum, impidiendo en gran medida que los equipos docentes elaboren proyectos educativos adecuados a las necesidades específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un segundo nivel de concreción, competencia de los equipos educativos de centro, que implica la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos educativos para los distintos ciclos de cada etapa y la definición global de las opciones metodológicas y los criterios de evaluación. Este conjunto de decisiones configura lo que se ha denominado Proyecto Curricular de Centro.

Un tercer nivel de concreción, competencia de cada profesor, en el que se definen los objetivos y contenidos específicos, junto con las actividades de enseñanza y evaluación, para cada grupo-clase de un nivel educativo concreto, que conforma la programación de actividades.

La opción tomada no está carente de riesgos, ya que se trata de lograr un difícil equilibrio entre el grado de prescripción y el de apertura, imposible de satisfacer a todos los sectores sociales y profesionales. Junto a esto hay que señalar también la falta de tradición de este modelo curricular, la poca familiarización del profesorado y las nuevas capacidades profesionales que requiere su utilización. No obstante, estas dificultades no deben servir, como indica Harlen (1989), para seguir coartando la libertad curricular de los profesores, sino más bien para reconocer la dificultad de las decisiones que se tomen y proporcionar la estructura de apoyo necesaria.

Al lado de los riesgos considerados, propios por otra parte de toda opción innovadora que intenta abordar de forma radical ciertos problemas, deben valorarse también las perspectivas que esta opción abre, de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y la profesionalidad docente; ya que como Gimeno (1987) señala, *«La profesionalidad docente, el modo de entenderla, el grado de autonomía y responsabilidades de la misma en el diseño de la enseñanza están condicionadas por el cómo se reparte su competencia»*.

ESTRATEGIAS DE DESARROLLO CURRICULAR

Heathcote y colaboradores (1982) han identificado tres estrategias básicas para el desarrollo curricular, en relación con el grado de autonomía del profesorado:

— Desarrollo del centro (Administración educativa) a la periferia (centros educativos). Es la opción más centralizada.

— Desarrollo curricular en colaboración. Representa una opción intermedia en la que el profesorado adquiere un nivel de competencia importante en el desarrollo curricular.

— Innovación centrada en la escuela. Es la opción que implica un mayor nivel de autonomía del profesorado para realizar el desarrollo curricular.

El modelo planteado por el MEC en el Diseño Curricular Base se aproxima a la segunda de estas estrategias y el modelo utilizado en algunas Comunidades en los centros experimentales de la Reforma (territorio MEC, Andalucía) corresponden al tercer modelo.

Los mismos autores señalan que el modelo de desarrollo del centro a la periferia es de gran utilidad en el caso de grandes proyectos realizados en el ámbito estatal (cita como ejemplos el Nuffield Science Project o el Schools Mathematics Project). Señalan también que este tipo de estrategia puede ser el más adecuado cuando es necesario proveer rápidamente de nuevos materiales a las escuelas.

Cuando lo que se pretende es una renovación profunda, la rapidez de los cambios no es el factor fundamental, y se cuenta con los recursos humanos adecuados en los lugares en que son necesarios, una estrategia más participativa, como el desarrollo en colaboración, puede resultar más conveniente.

El modelo de innovación centrado en la escuela, siguiendo el mismo informe, puede resultar muy adecuado para situaciones en las que los recursos son limitados o en las que las condiciones locales señalan la necesidad de un «pequeño currículum», condiciones que requieren con frecuencia la producción gradual de materiales educativos en los lugares en que van a ser utilizados.

Los mismos autores señalan que en los últimos años se observa un desplazamiento del primer modelo de desarrollo curricular hacia los otros dos, sin considerarlos en ningún momento excluyentes. Garret (1988) atribuye este desplazamiento, por una parte a la necesidad de eliminar barreras entre la innovación curricular y su implementación, y por otra al reconocimiento de que los profesores están, con frecuencia, en mejor posición para identificar los problemas referentes al currículum, y posiblemente para resolverlos.

Al mismo tiempo es necesario considerar el importante papel formativo de una participación, lo más activa posible, del profesorado en el desarrollo del currículum ya que, tal como señala Stenhouse (1980), el currículum es el medio a través del cual el profesor puede aprender su arte y la naturaleza de los conocimientos que imparte. Y esto es así porque el desarrollo del currículum le permite poner a prueba ideas por medio de la práctica educativa y, en consecuencia, basarse en sus propios juicios.

Por último hay que hacer referencia a la contribución que un currículum abierto aporta al desarrollo profesional. En palabras de Gimeno (1987): «El desarrollo de la profesionalidad de los profesores exige que estos participen en el diseño de la enseñanza como recurso para ejercer la creatividad de su profesión y un cierto control sobre la misma».

Dada la diversidad de situaciones presentes en el Estado español, parece que lo más razonable es contemplar la posibilidad de implementar estrategias de desarrollo curricular diversificadas, que apunten hacia modelos cada vez más autónomos y creen las condiciones necesarias que los posibiliten. En este sentido, March y Huberman (1984) consideran que los modelos para el cambio curricular son cada vez más ricos, y que la diversidad de estrategias debe ser valorada como un signo de madurez alcanzada en un área profesional, que dispone de alternativas que se deben utilizar en diferentes situaciones.

EL DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN LOS GRANDES PROYECTOS CURRICULARES

El término proyecto curricular tiene ya una larga tradición dentro de la práctica educativa. Ello hace que su uso se haya diversificado y existan definiciones muy variadas. Así, pueden encontrarse definiciones muy generales, como la de Cascante (1989), para el que los proyectos curriculares son «...*herramientas de trabajo que sirven al mismo tiempo para enseñar y para procurar aumentar el conocimiento de la realidad sobre la que se actúa, es decir, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los factores de todo tipo que los condicionan o determinan*». Y también otras muy concretas, como la de Gimeno (1989), que los define como «...*elaboraciones cuidadas de los contenidos de una parcela o área del currículum que se plasma en materiales de cierta calidad para profesores y alumnos*».

El uso más habitual del término ‘proyecto curricular’ hace referencia a los grandes proyectos curriculares, elaborados en las décadas de los años sesenta y setenta, en Inglaterra y América principalmente. La elaboración de estos grandes proyectos curriculares se basaba en una concepción del desarrollo curricular del centro a la periferia. Esta política de desarrollo curricular contó con un importante soporte económico de las respectivas Administraciones y de fundaciones privadas, y con la colaboración de Universidades y centros de investigación educativa.

El objetivo básico de esta política de desarrollo curricular era elaborar conjuntos de materiales educativos estructurados, que ofrecieran al profesorado propuestas didácticas concretas para el desarrollo de las distintas áreas curriculares. Surgieron como una alternativa al libro de texto tradicional, que pretendía facilitar al profesorado formas innovadoras de enseñar. Las opciones elaboradas fueron muy variadas, tanto en el tipo de diseño de los materiales, como en los objetivos planteados, la organización de los contenidos y las propuestas metodológicas que vehiculaban.

Su elaboración corría a cargo de equipos interdisciplinarios, con un fuerte apoyo investigador y una participación variable del profesorado. Los procesos de experimentación de estos proyectos, en general, eran amplios y seguidos de una evaluación sistemática, a partir de la cual se realizaban posteriores reelaboraciones.

A nuestro país estos proyectos llegaron tarde (las primeras traducciones se realizaron a principios de los años

setenta), y tuvieron una repercusión muy limitada en los centros educativos debida, entre otras causas, a la dificultad de adecuarlos a los programas vigentes y a las rígidas estructuras horarias, a la falta de recursos adecuados para su implementación, a la ausencia de una formación específica del profesorado para su utilización y a la falta de apoyos institucionales. Sin embargo, tuvieron una importancia fundamental para los grupos de innovación (seminarios, grupos de trabajo), que en muchos casos los adoptaron como material de referencia y que, con escasos recursos y apoyo, realizaron adaptaciones de algunos de ellos, llegando incluso a crear proyectos propios, que se experimentaron en un importante número de centros si se tienen en cuenta las precarias condiciones existentes para ello.

Estos proyectos tienen el gran valor de aportar una visión científica y psicopedagógica del tratamiento de distintas áreas educativas, que contrasta con la pobreza de los enfoques de los libros de texto más tradicionales. Al mismo tiempo ofrecen al profesorado bancos de actividades experimentadas en el aula, recursos de calidad para la enseñanza y orientaciones didácticas y para la evaluación. Por otra parte su elaboración, experimentación y evaluación ha generado modelos de trabajo en los que se integran la investigación curricular con la práctica en el aula.

El estudio, análisis y valoración de estos proyectos, así como la traducción y adaptación de los más destacados, es una tarea pendiente de gran importancia para que podamos beneficiarnos de las importantes aportaciones realizadas en otros países en las últimas décadas.

En varias de las evaluaciones realizadas sobre la aplicación de estos proyectos en los centros educativos se constata, con frecuencia, su escasa incidencia en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esta falta de incidencia ha sido atribuida por algunos autores (Shayer y Adey, 1984) a la falta de adecuación de los contenidos de los proyectos a las capacidades cognitivas de los alumnos. Otros autores (Ausubel, 1983; Elliot 1985) la atribuyen a la falta de formación del profesorado. Los resultados de las evaluaciones, junto a razones de tipo económico, han llevado en los últimos años a un progresivo abandono de la política de grandes proyectos curriculares, dada la poca optimización alcanzada en los resultados educativos, en función de las importantes inversiones y recursos humanos movilizados.

Garret (1988) señala una tendencia al abandono de los grandes proyectos curriculares a favor de intentos más modestos, al tiempo que los grandes grupos de trabajo, de ámbito estatal, están cediendo su lugar a proyectos locales basados en una mayor participación de los profesores. Atribuye esta tendencia por una parte a que, si bien los grandes proyectos curriculares, al estar elaborados por expertos, tenían una notable calidad científica, no contemplaban elementos importantes del contexto en que estos debían aplicarse. Por otra parte, con frecuencia el profesor recibía estos materiales sin ir acompañados del proceso formativo necesario. Ello conducía a una utilización inadecuada de las propuestas, que desvirtuaba los objetivos planteados en el proyecto original.

Sin infravalorar las importantes aportaciones de los grandes proyectos curriculares, ya señaladas, y considerando que el surgimiento de nuevas estrategias de desarrollo curricular ha sido posible gracias al «Movimiento de Reforma del currículo» de los años sesenta, se justifica a continuación la concepción del desarrollo curricular basada en la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro propugnada en el Diseño Curricular Base.

LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO

En la propuesta elaborada por el MEC se diferencia el Proyecto Curricular de Centro conjunto de decisiones articuladas, tomadas por los equipos docentes, que suponen la concreción del DCB en propuestas de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico, de los materiales curriculares, conjunto de recursos elaborados externamente, que los equipos docentes pueden utilizar, parcial o globalmente, para elaborar sus proyectos propios.

Esta diferenciación representa una reconceptualización del uso clásico del término ‘proyecto curricular’, en el sentido de que los grandes proyectos curriculares, elaborados por equipos externos a los centros educativos, pasan a ser considerados materiales de desarrollo curricular, reservándose el uso del término ‘proyecto curricular’ para los desarrollos curriculares contextualizados en los centros. Esto, como ya se ha destacado antes, no implica una infravaloración de los materiales curriculares, sino resituarse su función dentro de una concepción distinta del desarrollo curricular, en la que se atribuye al profesorado un nivel de competencia mayor.

Esta reconceptualización ha sido criticada por algunos autores (Gimeno, 1989), que la consideran confusa y

poco realista. Evidentemente, en la propuesta realizada por el MEC no se plantea que los equipos de centro elaboren proyectos, al estilo de los grandes proyectos curriculares de los años sesenta, como Gimeno interpreta; pretensión que resultaría como mínimo ingenua.

El importante papel atribuido a los equipos docentes en la elaboración de los proyectos curriculares de centro deriva de la consideración de que la mayor funcionalidad de éstos requiere que sean asumidos colectivamente y que tengan un grado elevado de reflexión y comprensión. Y se considera que la mejor forma de garantizar esto es mediante una elaboración colectiva, realizada en el propio contexto de aplicación. En palabras de Ángel Pérez (1986): «El profesor ha de conocer los principios, objetivos y valores genéricos que constituyen el esqueleto del marco curricular, debe conocer también ejemplos y alternativas de proyectos curriculares elaborados y experimentados en otro espacio y tiempo, debe dominar la estructura epistemológica del ámbito disciplinar o interdisciplinar sobre el que va a trabajar, y ha de analizar las peculiaridades del grupo social de alumnos que componen su aula. Sobre este múltiple conocimiento elabora y concreta una propuesta flexible de intervención que trabajará conjuntamente con los alumnos, atento a su evolución y consecuencias».

Los materiales de desarrollo curricular pueden, y deben ser, una ayuda fundamental para los equipos docentes, pero no deben suplir su propia toma de decisiones, ya que, citando nuevamente a Ángel Pérez (1986): «*Cuando se preespecifican excesivamente las categorías de intervención en el marco curricular, o cuando los proyectos curriculares se adoptan no como ejemplos sino como modelos únicos e ideales de intervención, se invita al profesor a renunciar a su propia actuación como artista, se mutila su espacio de creación y se cercenan las posibilidades de encuentro entre el conocimiento científico y el conocimiento empírico del alumno*».

Estas afirmaciones no derivan únicamente de supuestos teóricos, sino simultáneamente del análisis de las experiencias de innovación realizadas en los centros educativos (del Carmen, Mauri, Solé, Zabala, 1988). Si se analizan, puede constatarse fácilmente que en aquellos centros donde se han realizado proyectos innovadores de calidad, se han dado con frecuencia dos condiciones: un trabajo en equipo de reflexión y fundamentación sobre la práctica educativa, y una actividad creativa de adaptación de propuestas externas ya elaboradas o de elaboración de propuestas propias, adecuadas al contexto específico del centro. La aplicación mecánica de proyectos externos, sin un marco de reflexión y análisis colectivo, orientado a elaborar respuestas adecuadas a las condiciones específicas, difícilmente produce grandes efectos innovadores y de mejora de la calidad de la enseñanza, tal como muestra la experiencia de los grandes proyectos curriculares. Y esta limitación es la que intenta superarse.

La reconceptualización planteada, por tanto, no es de carácter formal, sino que es el resultado de la manera de entender el desarrollo curricular. En este sentido es totalmente válida, si se considera que la reconceptualización es un procedimiento científico de uso generalizado, que puede posibilitar el desarrollo teórico y práctico.

Por otra parte esta forma de entender el desarrollo curricular es coherente con una concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica, para la que es fundamental contemplar los conocimientos previos de los alumnos y adecuar los procesos de enseñanza a sus necesidades y contextos específicos, lo cual no puede ser realizado por equipos externos a los centros educativos, que los desconocen.

Lo que parece importante considerar es que la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro no es una tarea fácil, dada la poca tradición de trabajo en equipo del profesorado y la poca formación recibida, tanto inicial como permanente, en relación a este tema. Además la actual organización de los centros, el poco tiempo dedicado en el horario escolar al trabajo en equipo, la frecuente movilidad del profesorado y los cambios de ciclo, curso, asignatura o área impartida, no favorecen su realización. Tampoco hay que infravalorar los factores subjetivos del profesorado: inhibición, excecicismo, tendencias individualistas etc.

Por todo ello, para que el desarrollo curricular pueda basarse en un modelo participativo como el que se plantea, será necesario abocar numerosos esfuerzos por parte de todos los sectores implicados. Estos esfuerzos deben estar orientados a crear una organización en los centros que lo posibilite, y proporcionar la orientación y ayuda formativa externa que los equipos necesiten. En palabras de Harlen (1989): «La perspectiva que adoptamos se basa en el objetivo de que debe preservarse la máxima libertad del profesor, proporcionándole al mismo tiempo la mayor ayuda posible para que la emplee eficazmente».

Como factores para favorecer este proceso, se consideran fundamentales:

— La creación de unas condiciones adecuadas para el ejercicio de la profesión docente, coherentes con estos planteamientos.

- La realización de planes generales de formación permanente, dirigidos a los equipos docentes de los centros, que les ayuden a desarrollar una dinámica propia de elaboración de sus proyectos.
 - La elaboración, por encargo de las Administraciones educativas y otras instituciones, de materiales orientadores para el tratamiento de las diferentes áreas curriculares.
 - La elaboración de materiales de desarrollo curricular, coherentes con los planteamientos del Diseño Curricular Base.
 - Y el asesoramiento efectivo y continuado a los equipos de centro en las tareas de elaboración.
- Aún teniendo en cuenta que este conjunto de medidas sólo puede realizarse de forma progresiva, y a partir de los recursos humanos y económicos existentes, debe considerarse que su implementación determinará en gran medida el éxito del modelo de desarrollo curricular planteado, y que sus deficiencias facilitarán el retorno a la solución más sencilla del currículum cerrado.

AA.VV.: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1983.

AA.VV.: *Innovación pedagógica, diseño curricular y desarrollo del currículum*, ponencia presentada en las Jornadas de directores de Centros de Profesores, Subdirección de Formación del Profesorado, Madrid, 1988.

AA.VV.: *Curriculum Styles and Strategies. A project report for the Further Education Curriculum Review and Development Unit*, DES Publications Despatch Centre, Middlesex, 1980.

CASCANTE, C. y ROZADA, J.M. (1989): «Proyectos curriculares y formación en el trabajo», en Cuadernos de Pedagogía, nº 168 (mzo. 1989) pp. 8-14.

COLL, C. (1989): «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», en Cuadernos de Pedagogía, nº 168 (mzo. 1989) pp. 8-14.

ELLIOT, J.: *El profesor como investigador*, ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación en la Escuela, Sevilla, 1985.

GARRET, R.M. (1988): «Adaptación curricular ‘del fin hacia el principio’: una táctica alternativa para el desarrollo curricular», en Investigación en la Escuela, nº 5, pp. 3-10.

GIMENO, J. (1987): «Las reformas curriculares y el profesorado», en Amelia Alvarec (Comp.): *Psicología y educación: Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Aprendizaje-Visor*, Madrid.

GIMENO, J. (1989): «Proyectos curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores?», en Cuadernos de Pedagogía, nº 172 (jul.-agt. 1989) pp. 14-18.

HARLEN, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Morata, Madrid, 1989.

MARCH, C. y HUBERMAN, M. (1984): «Disseminating Curriculum: a look from the top down», en Journal Curriculum Studies, nº 16, 1, pp. 53-66.

MEC: *Diseño Curricular Base*, Ministerio de Educación, Madrid, 1989.

PÉREZ, A. (1986): «Más sobre la formación del profesorado», en Cuadernos de Pedagogía, nº 139 (jul.-agt. 1986) pp. 92-94.

SHAYER, M. y ADEY, P.: *La ciencia de enseñar ciencias*, Narcea, Madrid, 1984.

STENHOUSE, L. (1980): «Curriculum research and the art of the teacher», reproducido en *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid, 1987.