

LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LOS DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Escrito por Carmelo García Encabo

RESUMEN

Con el término materiales curriculares ocurre como con algunos conceptos de las ciencias sociales que acaban por incorporar elementos nuevos que los convierten en conceptos polisémicos. Y es que a lo largo de las últimas décadas los materiales curriculares han constituido un espléndido referente para seguir de manera más o menos lineal los avatares de los sistemas educativos españoles de los últimos años y reflexionar sobre la relación entre las distintas formas teóricas propuestas desde la didáctica, e incorporadas en alguna medida a la legislación educativa, y la realidad vivida en los centros educativos.

ABSTRACT

CREATION OF CURRICULAR MATERIAL IN DIFFERENT EDUCATIONAL SYSTEMS

By Carmelo García Encabo, Teacher of Geography and History at Jerónimo Zurita High-School in Zaragoza.

Curricular material is a concept that has undergone a development similar to the one of several Social Science concepts which, by assuming different elements, turned out to be multi-meaning expressions.

Throughout the last decades, curricular materials have been an excellent reference to trace the evolution of the Spanish Educational System in the last years and reflect on the relationship between the different theoretical proposals -supported by educational regulations- and the real facts as occurred at schools.

1.- La ilusión de un cambio de la enseñanza a través de nuevos materiales

Con el término materiales curriculares ocurre como con algunos conceptos de las ciencias sociales que acaban por adoptar formas proteicas, incorporando elementos nuevos que los convierten en conceptos polisémicos. Y es que a lo largo de las últimas décadas la denominación materiales curriculares ha navegado en el contexto de la didáctica, aclimatándose a versiones muy distintas. En todo caso, es un espléndido referente para seguir de manera más o menos lineal los avatares de los sistemas educativos españoles de los últimos años y reflexionar sobre la relación entre las distintas formas teóricas propuestas desde la didáctica, e incorporadas en alguna medida a la legislación educativa, y la realidad vivida en los centros educativos.

En los años setenta, una vez promulgada la Ley General de Educación, en lo que empezaban a ser sectores renovadores de la pedagogía, escuelas de verano, grupos de renovación pedagógica, (Domènechs, J y Viñas, J, 1992) se ponía bajo sospecha la práctica docente habitual y más en concreto el libro de texto, en tanto suponía un compendio de contenidos cerrados desde las disciplinas y carente de cualquier proceso didáctico de acercamiento a los mismos, que además determinaba un modelo expositivo. Así pues, los nuevos materiales, todavía sin el adjetivo curricular, se presentaban como una alternativa a lo que se consideraba la enseñanza oficial,

que había tenido, seguía teniendo, como santo y seña el manual disciplinario. El propio concepto de materiales, al igual que ocurría con la palabra taller para denominar grupos de trabajo, venía a suplir términos hasta entonces más canónicos, poniendo ya de por sí un cierto acento de renovación, puesto que a través de esta terminología se intentaba separarse de formas académicas hasta entonces más habituales entre los enseñantes. Sin duda, algunas referencias políticas del momento, como la tópica consigna de unión entre el mundo del trabajo y la cultura, tenían algo que ver en la nueva terminología.

En esta etapa, en el conjunto de asignaturas, es verdad que más en las humanidades que en las científicas, aparecen materiales nuevos con formato distinto al manual, auspiciados a veces por editoriales, con una clara vocación de presentarse como alternativos. En general los procesos explícitos de aprendizaje para acercarse a los contenidos quedaban muy difuminados en una estructura repetitiva, donde lo que predominaba era la realización de tareas por parte del alumnado, sobre la información, pero aspectos como la secuenciación de contenidos, la teorización de las formas de enseñanza-aprendizaje se diluían en la panoplia de actividades propuestas. En este contexto la renovación se centraba en la reformulación de los contenidos, por ejemplo en el caso de la Historia, se dejaban los modelos más positivistas, todavía muy presentes en los manuales, para incorporar visiones más renovadoras, al menos desde un punto de vista historiográfico. Sin ser mayoritarios entre el profesorado estos nuevos enfoques siempre tuvieron una cierta parcela de fieles, especialmente entre aquellos jóvenes profesores, salidos recientemente de las facultades, que todavía creían que la renovación de los contenidos tenía una traducción directa en el comportamiento social de los estudiantes. Además el viento soplaba a favor, en tanto que en los centros educativos empezaban a alzarse voces deseosas de cambiar la práctica docente. En todo caso, y a pesar de chocar con las directrices oficiales, el plantear la renovación en el estricto terreno del contenido escolar no inquietó a la mayoría del profesorado, que incluso de manera parcial utilizaba estos nuevos materiales como complemento de los manuales.

2.- Los materiales curriculares: de la esperanza al decreto.

Con la llegada del PSOE al poder, en 1982, se ponían las bases para una transformación legal del sistema educativo español, que se prolongaría durante varios años, primero con un proceso de experimentación de la Reforma Educativa y posteriormente con la promulgación de la LOGSE a partir de 1990. En esta inicial etapa de experimentación, inspirada por el ministro Maravall, que contaba inicialmente entre sus asesores con buen número de quienes venían postulando medidas reformistas, algunos centros de manera voluntaria comenzaron a implantar la REM.

La enseñanza empieza a considerarse no como algo estático e impuesto desde arriba y la nueva idea del currículum se fundamenta en la praxis, como un modelo coherente de pensar los aprendizajes necesarios en un momento histórico y socialmente determinado. Resumiendo la idea de currículum en palabras de (Lundgren, U,P, 1981)

"es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza". Desde esta óptica los materiales, que ahora incorporan el adjetivo de curriculares, serían (Gimeno Sacristan.J, 1988) "cualquier instrumento que pueda servir como recurso para el aprendizaje o el desarrollo de alguna función de la enseñanza". Por consiguiente el conocimiento no venía determinado por un programa cerrado de una asignatura que tuviera su fiel correlato en la estructura de un manual. En alguna medida, incluso quedaba abierta la posibilidad de cuestionarse la propia idea de disciplina. Aunque no resulta fácil definir la producción de materiales curriculares en estos años, muchos de ellos tienen en común: un notable espontaneísmo que adquiere, no obstante, modalidades muy diversas; una cierta voluntad por lo interdisciplinar o por seccionar partes de la misma, rompiendo, por ejemplo en el caso de la historia, la estructura cronológica y por último un acercamiento a formas más explícitas y visibles de enseñanza

aprendizaje. En aquellos centros más comprometidos con la Reforma se entendía además que estas aportaciones documentales estaban integradas en un proyecto común y más general del centro, en el que el profesor empezaba a ser calificado como reflexivo, creativo, incluso alguien lo definió como artista.

Esta etapa "feliz" de creced y multiplicaos fue "encauzada" y desnaturalizada, respecto a los objetivos iniciales, en gran medida desde el poder, claro es que, para dar la imagen de una permanente discusión democrática, se editó una guía para la presentación de propuestas con el pomposo título de *Papeles para el Debate*. Pronto, sin embargo, se acabaron las formas discursivas para pasar a los denominados Diseños Curriculares Base de las respectivas áreas, que acabarían convirtiéndose en prescriptivos con la promulgación de la LOGSE. A través de un descarado tecnicismo psicopedagógico, en este caso establecido por expertos, se establecía una estructura uniforme de las áreas de conocimiento, basada en el contenido disciplinar, sin grandes variaciones respecto a temarios anteriores, que quedaba rebozado, como principal novedad, con una especie de inalterable trinidad (conceptos, procedimientos y valores) convertida en único paradigma posible del conocimiento, que incluso, cosa insólita, se llevará al Boletín Oficial. Además se establecían los distintos niveles de responsabilidad en la elaboración del currículum, en lo que se denominó, con una fórmula impresentable desde un punto de vista lingüístico, niveles de concreción. La actuación del profesorado quedaba insertada en el tercer nivel, en una tediosa dedicación a adecuar por cursos los contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes.

La nueva ley, LOGSE, nacía con mal pie, no contentando a casi nadie. Muchos de los reformistas iniciales entendían que poco tenía que ver lo decretado, con lo propuesto inicialmente, por otra parte gran parte del profesorado que había asistido con un notable escepticismo a las propuestas reformistas pasó directamente a la crítica acerba, entre otras muchas cosas porque todavía las editoriales no habían sacado al mercado los nuevos libros de texto y progresivamente se iba implantando la Reforma. Tampoco contribuyó mucho la prédica que desde el Ministerio se hizo de las bondades de la nueva ley, con una literatura iniciática puesta en manos de una pléyade de voluntariosos asesores que afeaban a muchos de los enseñantes su proclividad a lo tradicional. La metáfora de Goodson (1995) sobre la incidencia de los cambios curriculares parece, para el caso, muy pertinente: "Las olas producían turbulencia y actividad por todas partes, pero en realidad sólo afectaban a unas pocas islas pequeñas, mientras que las masas más sustanciales de tierra apenas si notaban los efectos, y en los terrenos secos, en las montañas, en las tierras altas, todo se mantuvo incólume"

En este contexto el Ministerio decidió convocar en 1990 un concurso por áreas para la elaboración de materiales curriculares, era posiblemente el intento más ambicioso propuesto hasta el momento. Tenían los grupos seleccionados tres años para elaborar los materiales. En lo que conozco, es decir el área de Ciencias Sociales, aún con indudables diferencias, prevaleció la construcción de proyectos curriculares. En este sentido, los proyectos curriculares nacían con el propósito de ser: "No sólo un paquete de materiales, ni es ésa la característica que le define. Un Proyecto Curricular es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas" (Martínez Bonafé, J, 1991). Sin ánimo de ser exhaustivo, ni siquiera de profundizar en lo que fueron estos proyectos curriculares parece oportuno, describir, al menos, algunas de las características más significativas de los mismos. En general se entendía que un proyecto curricular debía explicitar cuestiones previas que pasaron a denominarse plataformas de pensamiento, en las que se recogían el modelo social y educativo al que se aspiraba, orientados muchos de ellos en la didáctica crítica y por consiguiente alejados del reduccionismo psicológico. Además se teorizaba sobre el papel de las disciplinas en el currículum, que se articulaba, en algunos de los proyectos, a través

de problemas sociales relevantes y no de estructuras disciplinares, lo que inclinaba la balanza de selección de los contenidos en su valor social, más que académico y una secuencia de los mismos que rompía visiones tradicionales de las disciplinas (Guijarro Gutiérrez, A, 1997).

Al concluir los respectivos proyectos, la finalidad de los mismos, como en general la de una política de formación del profesorado que llevaba dando tumbos varios años, no parecía nada clara. Algunos de estos proyectos tuvieron que buscar su publicación en editoriales que apostaban, ya desde el principio, por tener productos minoritarios, otros, con peor suerte, se quedaron en los cajones ministeriales. Al mismo tiempo se impulsaba con las editoriales de mayor venta la publicación de manuales (Johnsen, J, 1996). La contradicción última es que se confiaba, ese famoso tercer nivel de concreción, a unas editoriales que, salvo excepciones, buscaron un híbrido entre lo de siempre y algunas pinceladas *made in LOGSE*. De los iniciales planeamientos flexibles del currículum se pasaba a visiones disciplinares más o menos clásicas, en la consideración de lo que había de ser básico y tradicional en la socialización del alumno (Goodson, 1995) con una secuencia muy reconocible y hermética. Eso sí los manuales ganaron en color y en considerandos didácticos traídos muy al pelo. Ya no había lecciones, sino unidades didácticas, que comenzaban -en los preliminares todo el mundo se hacía constructivista- con las inevitables ideas previas desde donde debía partir el aprendizaje, aunque tampoco este concepto quedaba muy claro. En un manual de historia se preguntaba a los alumnos como idea previa ¿Qué sabes del Sacro Imperio Romano? Como apunta J. Mainer (1995) "en el fondo los autores se han limitado a cumplir escrupulosamente con los dictados emanados de las abundantes normas y resoluciones que, al respecto, la propia administración educativa ha ido desarrollando". Resultaba, en la práctica, imposible conjugar visiones en apariencia flexibles con un puntillismo legislativo encaminado, sobre todo, a no alterar mucho el estado de las cosas.

3.- La vuelta a formas tradicionales, la aparición de la Red.

El proceso legislativo por el que ha transitado la educación española desde 1996, en que se producía un cambio político a la actualidad es bien conocido, en general el sistema se ha ido desprendiendo de adherencias logsianas. Algunos de los santos y seña de la LOGSE han pasado a mejor vida o están en tránsito de hacerlo: ciclos, modelos de evaluación, etc. Además el conocimiento escolar ha vuelto a estructuras clásicas en los desarrollos disciplinares, que han sido moldeados con idéntica finalidad en los currículos autonómicos. Por consiguiente, la etapa de los proyectos curriculares de las áreas de conocimiento se entiende en general como algo del pasado. Además buena parte del profesorado piensa que los problemas del sistema educativo están en otros parámetros: disciplina, atención a la diversidad... y no sin parte de razón ven en la aplicación de los materiales curriculares un problema menor. Siendo realistas, de lo que se trataría en la actualidad es de reflexionar sobre el material más adecuado para el aula, entre los manuales al uso, los proporcionados por revistas especializadas en la didáctica de las respectivas áreas y naturalmente la propia Red informática, a la que me referiré con posterioridad. Ni ahora, ni posiblemente en etapas pasadas parece coherente que el profesorado elabore el conjunto de materiales didácticos. Siguiendo la propuesta que R. Valls (1998) hace para la valoración de los manuales de historia, pero que generalizando puede servir para otras áreas, se trataría de valorar:

- Grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento del área y del conocimiento escolar.
- Función asignada al área de conocimiento en relación con el alumno.
- Modelo didáctico explícito y las consecuencias de la opción realizada.

- Legibilidad y estructuración.

Por último se impone alguna reflexión sobre el papel de la informática, (Castells, M, 1999) entendida como material curricular. Internet se ha configurado como un inmenso campo de conocimiento capaz de ser transportado al ámbito escolar. A diferencia de bibliotecas, archivos etc., con un solo ordenador conectado a la Red podemos asomarnos a casi toda la complejidad del conocimiento. Por otra parte, la informática ha ido entrando en los centros educativos, las respectivas administraciones han visto en la nueva tecnología el camino prioritario de la innovación educativa. Obviando problemas de infraestructura, tiempo, organización del aula, el problema fundamental es cómo compaginar un conocimiento tan desmesurado que se puede incluir de manera inmediata en el aula y los modelos de didáctica por los que transita la inmensa mayoría del profesorado. Lejos de los profetas que predicen el fin del manual e incluso del modelo expositivo, hasta ahora la Red es un recurso más bien epidérmico y relacionado más con la forma que con el fondo (Prats, J y Albert, M, 2004). Es obvio que la Red no es nada por sí misma, ni tendrá demasiado sentido si no planteamos muchas de las cuestiones que hemos ido perdiendo por el camino.

Carmelo García Encabo. Profesor de Geografía e Historia, IES "Jerónimo Zurita", Zaragoza.

REFERENCIAS

DOMÈNECHS, J Y VIÑAS, J, (1992) "Movimientos de Renovación Pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía*, núm 199.

CASTELLS, M, (1999) *La era de la información la sociedad red*, volumen 1º, Siglo XXI, Madrid.

GUIJARRO GUTIÉRREZ, A, (1997), "El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria", *Conciencia Social*, nº 1.

GIMENO SACRISTAN, J, (1988), *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.

GOODSON, I, F, (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona.

JOHNSEN, J,E,B, (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona.

LUNDGREN, U,P, (1992) *Teoría del currículum y escolarización*, Morata, Madrid.

MAINER, J, (1995) "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la educación obligatoria" *IBER*, núm 4.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J, (1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*, Diada, Sevilla.

PRATS, J, y ALBERT, M, (2004) "Enseñar utilizando Internet" , *IBER*, núm, 41.

VALLS,R, (1998), "Los manuales escolares y los materiales curriculares en la historia", *IBER*, núm. 17