

CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS MATERIALES PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR INTEGRADA

Francisco J. Pozuelos y Antonio Romero
Universidad de Huelva

El currículum integrado y las diferentes formas de materializarlo ha sido, en reiteradas ocasiones, objeto de estudio, análisis y evaluación y como fruto de ello se han formulado distintas aportaciones que, poco a poco, amplían y abren nuevas perspectivas que permiten ir conformando una propuesta progresivamente más sólida y contextualizada. En algunos casos los argumentos se refieren a los efectos positivos que tiene para la educación esta forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y han servido tanto para denunciar y reaccionar contra las limitaciones que se le atribuyen al modelo "disciplinar y fragmentario" como para ir construyendo y consolidando un marco de referencia que sirva de base y fundamento para una propuesta curricular alternativa basada en la integración y conexión entre diferentes conocimientos y materias.

Pero también es preciso reconocer que no son pocas las dudas, objeciones y limitaciones que se le han imputado a las propuestas integradas, no en balde Stöcker (1964) reconocía ya en su momento que, en relación con la 'enseñanza globalizada', era posible encontrar, en la amplia bibliografía existente sobre este tema, "frente a entusiastas defensores, enconados críticos" (p. 206). Y algo importante que es preciso reseñar se refiere a que estas críticas no provienen siempre de los sectores a los que se les tilda tradicionalmente de conservadores, reaccionarios o academicistas, en bastantes ocasiones la controversia y las objeciones surgen "desde dentro", es decir, a partir del

análisis reflexivo a que se someten las propias experiencias y colectivos involucrados en el desarrollo de proyectos integrados.

De esta forma la dialéctica entre logros y objeciones permite seguir avanzando de manera que cada vez es posible contar con un planteamiento más elaborado y complejo, más acorde con las necesidades reales y más capaz de responder a los requerimientos de una educación en continuo cambio y evolución, o como expone Hernández (1997) la globalización en general, y sus revisiones y actualizaciones en particular, pueden ser un buen medio para repensar y rehacer la escuela.

La preocupación por los materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido, y sigue siendo hoy, motivo de gran preocupación y atención por todos los que están relacionados con la educación y nadie descarta ya ni su poder e influencia (Apple, 1989; Área, 1991; Blanco, 1994; Gimeno, 1994; Cañal, 1988; Cantarero, 1997; etc), ni su irremediable necesidad, "inevitabilidad", en términos de Gimeno (1991).

Podremos debatir y reflexionar sobre sus características, tipos, papel e importancia, pero lo cierto es que resulta imposible, en la actualidad, una enseñanza sin ningún tipo de recurso, es preciso reconocer el valor que tienen, en general, para acceder a datos, conocimientos y culturas que no están directamente vinculadas a la realidad inmediata y personal del alumnado; máxime en la sociedad contemporánea, verdaderamente inva-

didáctica de medios que continuamente emiten información, y esto hace necesario que desde la escuela se eduque en su manejo y reflexión crítica, de lo contrario se podría caer en una sutil manipulación por el reconocimiento y prestigio excesivo que se le conceden a ciertos medios considerados casi mágicos, por desconocidos.

El campo de los materiales ha sido en consecuencia uno de los tópicos en torno al cual han girado bastantes de los múltiples estudios que se han efectuado sobre el currículo integrado.

Ya en las experiencias más precoces aparece la incorporación de materiales diversificados como uno de sus logros más característicos, Estebaranz (1995), cuando analiza el libro de texto y su uso por los profesores nos advierte como "Dewey se opuso a los materiales curriculares preparados" (p. 309).

Freinet, en idéntico sentido, desde 1924 se implicó en la búsqueda y elaboración de materiales alternativos que dieran cobertura a sus planteamientos didácticos. Zurriaga y Hermoso (1994) nos recuerdan como encontrar materiales que fueran capaces de sustituir al libro de texto como único instrumento de trabajo en las aulas fue una de las aportaciones más interesantes del movimiento freinetiano. Hasta el extremo de fundar la "Cooperativa de Enseñanza Laica" (CEL) cuya razón de ser no era otra que fabricar, editar y distribuir aquellos materiales que coherentes con sus planteamientos no se encontraban en las empresas comerciales por no considerarlos rentables.

Salirse de la disciplina del libro de texto o de otros materiales cerrados ha sido uno de los referentes que tiende a repetirse en cualquier propuesta globalizada, pues como señala Torres (1994) el abordar temáticas abiertas, actuales y controvertidas requiere de la presencia de diferentes fuentes de información que aseguren una diver-

sidad suficiente y plural de datos, y esto al amparo exclusivo del libro de texto es realmente imposible. En este mismo parecer se posiciona San Martín (1994) cuando apunta que un proyecto integrado necesita, en tanto que forma peculiar de organización del currículo, de un abanico de materiales coherente con el planteamiento adoptado.

Ejemplos ilustrativos, y bastante fecundos, básicamente en relación al conocimiento social integrado, fueron los que se elaboraron en el seno del 'Humanities curriculum Project' (1970) liderado por Stenhouse, y 'Man: a course of study' (1970) dirigido por Bruner, experiencias que, además de representar un esfuerzo considerable por mantener una estructura no disciplinar del currículo, introdujeron y validaron una serie de recursos que "lejos de plantearse como la recopilación de un conjunto de materiales con mayor o menos coherencia interna" (Martínez Bonafé, 1995, p. 20) se presentaron, al profesorado, como una hipótesis de trabajo que dejaba bastante espacio para el juicio profesional y las decisiones docentes. Se convirtieron así en un buen instrumento para la investigación y el desarrollo curricular pues por su complejidad y versatilidad resultaba francamente imposible su traslado automático al aula, su uso reclamaba la acción intelectual de los enseñantes implicados en la experiencia con lo cual se rompía con la tradición, hasta entonces bastante extendida, de materiales a 'prueba de profesores' que consideraba a estos como simples consumidores de decisiones tomadas por los expertos y reformadores oficiales.

Podría afirmarse que una de las contribuciones más importantes que se le reconoce al modelo curricular integrado tiene que ver con la diversidad de materiales que ha incorporado al aula escolar, pues, como apunta Estebaranz (1995), "trabajar con un solo tipo de recursos limita la posibilidad de

experiencia y de ampliación e integración de aprendizajes" (p. 290).

Pero si importante ha sido el despliegue de materiales que se han experimentado y puesto en funcionamiento en torno a las experiencias globalizadas y desde entonces incluidas en la cotidianidad escolar, no menos valiosa resulta la crítica militante que se la ha hecho al texto como protagonista interesado del desarrollo curricular. Los textos únicos, como eje central de la vida escolar, han recibido desde los enfoques globalizados reiterativas críticas que han terminado por minar su hegemonía excluyente en el discurso escolar. Con esto no queremos sostener que la alternativa integrada desprece los libros y su utilización en la enseñanza; lo que se plantea es hacer una nueva interpretación de este material de forma que se incorpore, junto a otros, para ayudar al tratamiento de los aprendizajes, pues como afirmaba Dewey (1918) "no quiere decir que el libro de texto deba desaparecer, sino que cambie su función" (p.80).

Gracias a esto en la actualidad es muy fácil encontrar, en cualquier proyecto integrado, la explícita necesidad de trabajar con una variada gama de medios y fuentes de información pero, en estos casos, en lugar de plantearlos como algo cerrado y acabado, se presentan como medios y recursos que enfatizan, por una parte, la diversidad de fuentes y formatos de información y, por otra, la figura del profesor como agente principal de la puesta en práctica del currículum (Área, 1991); es decir, que precisan de su participación responsable a lo largo del proceso y no la mera aplicación y consumo.

Y si bien es cierto, por una parte, que algunos de los 'materiales alternativos' creados por el profesorado para el desarrollo de sus experiencias globalizadas son, en buena medida, productos artesanales de recreación a partir de otros ya publicados, no es

menos verdad que, como señala Parcerisa (1996), también dejan entrever e impulsan, y este es otro aspecto positivo, una actitud de búsqueda y compromiso con la calidad educativa en tanto que su elaboración está asociada a las necesidades concretas del proceso que se desea seguir y a la experiencia que se piensa llevar a cabo. Por otra parte, igualmente debemos considerar, que muchos de los recursos que más tarde se han consolidado como auténticamente innovadores y ya imprescindible en el aula comenzaron, según este esquema de 'búsqueda, reelaboración, experimentación práctica, análisis crítico y difusión' entre el colectivo docente, primero entre los sectores más inquietos e innovadores y, después, generalizado:

"algunas de las alternativas más interesantes a los libros de texto han nacido en las aulas. Los materiales de la Escuela Moderna creada por Freinet son uno de los mejores ejemplos en este sentido" (Parcerisa, 1996, p. 60)

Pero si los reconocimientos, por los avances alcanzados, en lo relativo a los materiales gracias a la experimentación de distintas propuestas globalizadas son numerosos y valiosos, no resulta menos importante las objeciones y dudas que ha despertado el uso y elaboración de materiales alternativos.

La contestación más repetida tiene que ver con la desigual difusión que existe (tanto en el mercado como interna entre el profesorado) de materiales que faciliten el desarrollo de las experiencias globalizadas. Como ya hemos expuesto, la tendencia más común, a la hora de proponer un proyecto integrado, gira en torno al tratamiento de algún aspecto directamente relacionado con el universo concreto, tal como lo viven los jóvenes, de los problemas actuales: medio ambiente, conflictos sociales, necesidades cotidianas, interrogantes vitales,... y como se recoge en el Informe de la UNESCO

"Aprender a ser", dirigido por Faure (1973), para estos temas existe muy poco "material de enseñanza deseable" (p. 126) y esto pone de manifiesto la dificultad que tiene el profesorado cuando quiere abordar experiencias integradoras pues es poco el apoyo que encontrarán en los textos escolares al uso y escasos los materiales alternativos, lo cual se traduce en una palpable negativa del profesorado a la hora de abordar cuestiones espinosas que dependen de múltiples disciplinas y para los que casi no encuentran recursos apropiados.

La respuesta a este problema consiste, en la mayoría de las ocasiones, en la implicación directa de los docente en su elaboración, pero esta confección realizada por los enseñantes viene acompañada de dificultades de complicada solución pues, como en múltiples oportunidades se ha dicho, requiere de una inversión de tiempo personal y profesional tan desmesurada que hace que la experiencia sea insostenible durante un tiempo suficiente.

"es necesario (para la globalización) disponer de un centro de recursos que pueda ser utilizado libremente por el alumnado y los profesores en función de sus necesidades. Circunstancia que aunque factible, supone introducir una organización en los centros que ni la administración, ni los enseñantes se encuentran en disposición temporal de llevar a cabo con los apretados horarios que se tienen que cubrir" (Hernández, Sancho, 1989, p. 82)

Esta realidad constatable y explícitamente confirmada por diferentes autores en la actualidad, no es algo reciente, es un efecto que cada vez que se ha intentado una reforma se ha denunciado y, sin embargo, jamás se ha llegado más allá de la declaración de intenciones y buenos propósitos, sirva de ejemplo la cita de Lavara Gros (1966) que, haciéndose eco de esta limitación material y del exceso de trabajo que

suponía abordar modelos globalizados para el profesorado, desde su condición de Jefe del Departamento de Coordinación del CE-DODEP, declaraba en la revista oficial Vida Escolar:

"no cabe duda que exige (la globalización) una dedicación absoluta, motivada en parte por la penuria de libros de trabajo adecuados, lo que obliga al docente a una preparación continua de su tarea. No obstante, creemos que esta limitación ha de desaparecer en muy breve tiempo" (p.4)

Pero parece que los resultados fueron pocos y de muy desigual valía y calidad, pues al final todo se quedó en la comercialización de materiales muy estructurados a partir de fichas y 'guías del profesor' en la órbita del modelo tecnista que los justificaba (Beltrán, 1990). Vuelve a reaparecer, así, la falta de recursos apropiados y el exceso de trabajo que supone para el profesorado como una de las objeciones a considerar, cada vez más perceptibles, cuando se trata de plantear la enseñanza en base a un modelo globalizado.

Además la elaboración de material alternativo por el profesorado también ha sido objeto de detracciones y juicios críticos. Por una parte, se le reprocha que su formato y características técnicas, por lo común, son poco comparables con los editados por las distintas empresas comerciales, es decir, se pierde bastante de la calidad formal que en la actualidad se ha logrado en los recursos tradicionales. Es más, en ocasiones todo se reduce simplemente a la fotocopia de diferentes fragmentos de variados textos y enciclopedias que se mezclan con la intención de apilar información y recursos que muy forzosamente pueden reconocerse como propios del proyecto que se está desarrollando.

Por otra parte es muy común que se le critique al libro de texto tradicional de ser, en realidad, una herramienta inflada de

inexactitudes y errores científicos, pero este mismo peligro se observa y critica a muchos de los materiales que los equipos docentes elaboran y presentan como 'alternativos', sobre todo cuando se trata de composiciones escritas y redactadas. Las causas de este problema, como apunta certeramente Parcerisa (1996), provienen de la falta de información o del exceso de simplificación al que se llega "con el propósito de que el alumnado lo entienda mejor, con lo cual se deforma la realidad." (p. 63)

Como ya hemos apuntado es frecuente que muchas experiencias globalizadas fracasen por no encontrar materiales que ayuden a su realización obligando al profesorado a realizar un esfuerzo laboral y material para el que no está preparado, no tiene medios y le falta tiempo. Por ello, en la actualidad, y atendiendo a esta manifiesta situación, se tiende más que a proponer recursos aislados de difícil engarce entre sí o 'paquetes didácticos' linealmente dispuestos para ejecución en el aula, a plantear materiales de apoyo para la experimentación curricular. Estos recogen aportaciones y sugerencias que ayudan al docente en su labor de diseño y desarrollo curricular pero, en ningún momento, le hurtan este cometido. Son, como propone Cañal (1991), materiales abiertos y flexibles que fundamentan, orientan y ejemplifican la intervención didáctica en torno a un proyecto.

El Grupo de Investigación en la Escuela (GIE) en el seno del Proyecto IRES (1991) denomina a estos con el nombre de Materiales de Apoyo para el Diseño y Desarrollo de la Enseñanza (MADE) y se caracterizan por su carácter abierto que permiten distintos niveles de utilización, diseñados para impulsar tareas de investigación y experimentación curricular, surgidos y experimentados en la práctica docente; en continua reelaboración con la colaboración de equipos de profesores; y, por último, atractivos para los alum-

nos y profesores dado que pueden ser aplicables en distintos contextos educativos y grados de opcionalidad (Lledó, Cañal, 1993). Por su parte Travé (1997) después de la experimentación del material "De qué vivimos: las actividades económicas" (Estepa, Travé y Wamba, 1995) elaborado bajo este prisma deliberativo, expone como

"bajo esta condición, los materiales facilitan la labor programadora y ahorran tiempo y esfuerzo al equipo docente" (p.494)

En consecuencia se impone abrir una línea de trabajo e investigación encaminada a generar, evaluar y difundir materiales y recursos que faciliten el desarrollo de prácticas globalizadoras, es decir, medios que, en coherencia con el planteamiento adoptado, se puedan utilizar de forma más autónoma y versátil y no como un simple manual de uso o recetario y esto, como expone Lledó y Cañal (1993), no se puede dejar exclusivamente en manos de la iniciativa privada más preocupada por la rentabilidad económica que por la calidad educativa (los materiales innovadores no son precisamente los que mejor se venden y en muchos casos, por esta razón, desaparecen del mercado los pocos que se comercializan) Recursos, experimentación y formación del profesorado forman, por tanto, un triángulo imprescindible a la hora de proponer un modelo alternativo de materiales para la enseñanza globalizada.

Como vemos esta perspectiva introduce una nueva racionalidad en lo concerniente a los materiales. Se supera la perspectiva instrumental y subsidiaria de los recursos para pasar a ser considerados herramientas intelectuales que tanto facilitan la intervención práctica como propician su comprensión y mejora, es decir, se explican como puentes reflexivos que conectan teoría y práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós/MEC.
- ÁREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona. Sendai Ediciones.
- BELTRÁN, F. (1990): La reforma del currículo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 193-207.
- BLANCO, N. (1994): Materiales curriculares: los libros de texto. En ÁNGULO, J.F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.
- CANTARERO, J. E. (1997): Los nuevos libros de texto: el currículum real de la Reforma. *Investigación en la Escuela*, 31, 73-87.
- CAÑAL, P. y OTROS (1991): *Experimentación del proyecto curricular "Investigando Nuestro Mundo en la Educación Primaria: una investigación didáctica internivelar en el ámbito de la Reforma Educativa en Andalucía"*. Grupo de Investigación GAIA. Proyecto aprobado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (material inédito).
- DEWEY, J. (1918): *Las escuelas de mañana*. Madrid. Librería de los sucesores de Hernando.
- ESTEBARANZ, A. (1995): *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. Y WAMBA, A. (1995): *¿De qué vivimos?: Las actividades económicas. Materiales para la ESO*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- FAURE, E. -DIRECTOR- (1973): *Aprender a ser*. Madrid. Alianza/Unesco.
- GIMENO, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO, J. (1994): Los contenidos escolares. Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 30-33.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): Proyecto Curricular I.R.E.S. (Doc. I-II-III-IV). Sevilla. Díada.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 75-80.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. LAIA-Cuadernos de Pedagogía.
- LAVARA, E. (1966): El principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje. *Vida Escolar*, 80, 4-6.
- LLEDÓ, Á.I. y CAÑAL, P. (1993): El diseño y desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo. *Investigación en la Escuela*, 21, 9-20.
- MAN: A COURSE OF STUDY (1970): *Evaluation Strategies*. Washington DC, curriculum Development Associates.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995): *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla. Díada.
- PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. GRAÓ.
- SAN MARTÍN, Á. (1994): La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 26-28.
- STÖCKER, K. (1964): *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires. Kapelusz.
- THE HUMANITIES currículum PROJECT (1970): *The Humanities Project: an introduction*. Londres. Heinemann Books.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.
- TRAVÉ, G. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del Ámbito de Investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- ZURRIAGA, F. y HERMOSO, T. (1994): Alternativas al libro de texto. La pedagogía Freinet. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 39-41.