

El «Humanities Project»

Una historia curricular

Voy a contar una historia. El título de la historia, como ocurre con algunas películas, aparecerá más adelante, o tal vez al final. Esta historia, como todas las historias, se desarrolla en un marco definido por unas coordenadas espaciales y temporales. Y tiene unos antecedentes, una trama, se desarrollan un conjunto de acontecimientos, y un desenlace. Mi intención es que la historia nos sirva para discutir nuestra propia realidad. La idea es que mediante esta experiencia concreta, podamos reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la actual Reforma del currículum en el Estado español, y más concretamente, sobre ese discurso institucional que descarga en el concepto «proyecto curricular» gran parte de las estrategias de innovación en nuestras aulas y escuelas. Sin embargo, la historia comienza en un lugar bastante alejado geográficamente y culturalmente, y en un momento del calendario que, pese a ser legendario, parece que ha entrado ya en los rincones vacíos del olvido: año 1968, Inglaterra, en una zona próxima a Londres. Gobernaba entonces el Partido Laborista.

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ *

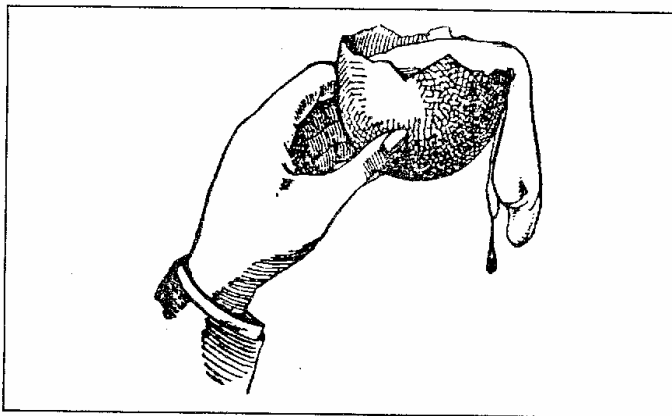
A mediados de los años sesenta, la Educación Secundaria Obligatoria se ofertaba en dos establecimientos escolares distintos: las *Grammar School* y las *Secondary Modern School*, y éstos últimos eran los que recogían a los alumnos que no habían superado las pruebas de acceso a las *Grammar School* (en alguna medida, algo así como nuestros institutos de EE.MM. e institutos de Formación Profesional). Y como también les ocurre a muchos de nuestros colegas que imparten clase en FP, aquellos profesores y profesoras de las *Secondary Modern School* se preguntaban a menudo por la significación real de un plan de estudios que en nada satisfacía las demandas y necesidades de su alumnado. Tal como lo describe J. Elliott (1989) —en aquel momento profesor de una de estas escuelas—, era necesaria una reforma curricular que se enfrentara a la «pertinencia» de la cultura curricular que se ofertaba, y desarrollar sobre ella el «juicio responsable» de los alumnos, con la finalidad básica de transformar aquellas instituciones en algo distinto de «un campo de concentración,

en el que era custodiada, más que educada, la inmensa mayoría de los chicos del país».

En algunos centros, los equipos de profesores empezaron a generar alternativas a esta situación. El conjunto de las asignaturas de inglés, historia, geografía y religión constituyeron

un área denominada de Humanidades, rompiendo con el criterio académico tradicional de la separación de las disciplinas que tratan de las cuestiones humanas. Y además de esta reconceptualización de contenido curricular, se intentaron prácticas organizativas y didácticas innovadoras, más unificadas y coordinadas. Pero las dificultades continuaron. A la mentalidad del profesor especialista, al poco entrenamiento en el trabajo de equipo, a los inconvenientes de no ir más allá de la reafirmación de las interpretaciones de los alumnos sobre su experiencia vivida, al poco e inútil apoyo de los teóricos de la educación... debía añadirse el problema o la dificultad fundamental de transformar el conjunto de ideas sobre las innovaciones en el currículum de Humanidades en *procedimientos prácticos*, en una «praxiología» como forma de mediación entre la teoría y la práctica.

«El moldear las ideas de forma práctica no sólo auxilia a la puesta en marcha de las mismas, sino que permite también comprobarlas y modificarlas a la luz de la práctica. La praxiología fundamenta el arte de traducir las ideas a la acción sin limitar el juicio de los prácticos acerca de la mejor manera de hacerlo» (J. Elliott, 1989, p. 267).



LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Pero aquellos profesores inquietos tuvieron que esperar algo más de un par de años para encontrar ese «puente» entre las intenciones y la realidad, esas herramientas para trabajar en un sentido profesional reflexivo, investigador y crítico. Y lo encontraron en forma de un «proyecto curricular» —el *Humanities Curriculum Project*— que quiso ser un ejemplo del desarrollo del currículum concebido como praxiología.

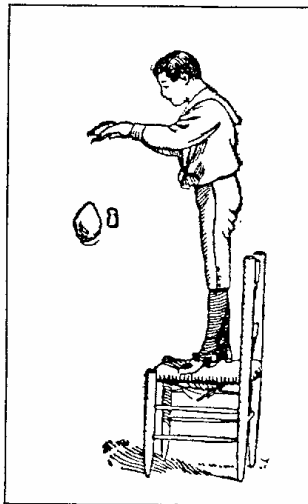
La trama, un personaje central, y el encadenamiento de acciones

El compromiso de Lawrence Stenhouse

Entre 1967 y 1968, el School Council¹ —con el patrocinio de la Nuffield Foundation— encargó a L. Stenhouse la dirección del *Humanities Project*. Aunque no fue éste un «proyecto de autor» —antes al contrario, quiso ser desde el principio el resultado de la reflexión e investigación de un considerable equipo de profesores en activo—, todos los que en él participaron coinciden en señalar la importancia de la personalidad, el compromiso y el atractivo teórico de Stenhouse. Los ideales humanistas, el compromiso moral con la educación, la confianza en los profesores y la sólida base teórica de esta persona, impregnaron desde el principio la filosofía práctica del Proyecto. Y más allá del *Humanities Curriculum Project (HCP)* la obra de Stenhouse ha influido enormemente toda la corriente crítica con el modelo de desarrollo curricular tecnoburocrático y las consiguientes alternativas centradas en el llamado «modelo de proceso», que ha promovido además en Inglaterra el «movimiento del profesor investigador».

Pero, ¿qué fue el HCP?

Tal como lo comenta Jennings,² los profesores necesitaban materiales, e influidos por otros modelos de material curricular afirmaban: «el paquete —de materiales— es el proyecto», a lo que Stenhouse contestaba: «¡No!, el proyecto es sobre todo una nueva y diferente relación entre los profesores y los estudiantes, no se puede reducir el proyecto a un paquete de materiales curriculares». Y Barry McDonald, en el *Informe de Evaluación* da una descripción sucinta del Proyecto con estas palabras: «Un programa de cinco años de investigación, desarrollo, evaluación y difusión que se fundamenta en la discusión de cuestiones sociales y morales controvertidas por parte de alumnos adolescentes». Se constituyó un equipo central de profesores elaboradores que comienzan a trabajar a principios de 1968 y hasta 1970, como experiencia piloto, se efectúan ensayos de desarrollo curricular en 36 escuelas de Secundaria, tanto rurales como urbanas, de Inglaterra y Gales, con la subvención inicial del School Council y la Fundación Nuffield. Durante los dos siguientes años, se extiende la implemen-



tación del proyecto bajo el patrocinio del School Council, y se propone al CARE³ su seguimiento y evaluación.

Algunos problemas clave en el punto de partida y desarrollo del HCP

«El problema radica en darle a cada persona cierto acceso a una herencia cultural compleja, proporcionarle unos asideros para su vida personal y para sus relaciones con las diferentes comunidades a las que pertenece, incrementar su comprensión y sensibilidad hacia otros seres humanos. El objetivo es promover la capacidad de comprensión, de discernimiento y de juicio en el terreno humano, lo cual implica, donde sea apropiado, un conocimiento serio basado en hechos, una experiencia directa, una experiencia imaginativa, cierta comprensión de los dilemas de la condición humana, del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones y cierta reflexión detenida sobre éstas» (*The Humanities Curriculum Project: An Introduction*).

—Un punto de vista filosófico-moral. El equipo elaborador del proyecto se enfrentó al problema de las relaciones entre el juicio personal y la autoridad. Su convicción era que nuestra capacidad humana se ve disminuida y limitada cuando nuestros propios juicios son rechazados por una autoridad. La propuesta educativa debía consistir en dotar a los individuos de capacidades autónomas para emitir juicios responsables, frente al principio de autoridad como elemento rector de la vida. El estado más civilizado —decía Stenhouse—, es aquel cuyos ciudadanos mantienen su plena responsabilidad de juicio, y la educación debe propor-

cionar a todos el acceso a esa aspiración humanista:

«Todavía constituimos dos naciones, porque producimos, a través de la educación, una mayoría dirigida por el saber, no servida por él, un proletariado intelectual, moral y espiritual, caracterizado por competencias instrumentales, en vez de por sus propias fuerzas autónomas» (Stenhouse: *Towards a Vernacular Humanism*. Tomado de J. Elliott, 1989, pp. 271-272).

Así, el problema con el que se enfrentaba el equipo elaborador era trasladar estas ideas a la práctica en las escuelas, diseñando estrategias dirigidas a una redistribución democrática del saber, la autonomía y el juicio responsable.

—*Selección y codificación del conocimiento*. La mayor parte de los proyectos curriculares, aún dentro del «modelo de proceso», fundamentaban su propuesta educativa desde una estructuración del conocimiento centrada en las disciplinas académicas. A lo que Stenhouse plantea los siguientes interrogantes:

«¿Significa que el modelo de proceso implica, como estructura, las disciplinas de conocimiento? ¿Son éstas la única fuente de criterios relativos al proceso? Por su diseño experimental el *Humanities Project* es una tentativa destinada a explorar este problema» (L. Stenhouse, 1984, p. 137).

En efecto, el contenido seleccionado en el proyecto no tiene una estructura disciplinaria. El equipo definió las Humanidades como «el estudio de las cuestiones humanas importantes» agrupando en ellas las artes, la religión, la historia, la geografía y las ciencias del comportamiento. Los tópicos en que se centra son: «guerra y sociedad», «la familia», «relaciones entre los sexos», «educación», «pobreza», «las personas y el trabajo», «vivir en las ciudades», «la ley y el orden». Puesto que trata de cuestiones humanas controvertidas, pueden existir divergencias entre los alumnos, los profesores y los padres a la hora de analizar la información y las opiniones sobre tales cuestiones, y lo que los autores se plantean es que tal vez fuera más educativo enseñar las divergencias.

—Una enseñanza basada en la discusión y la comprensión. De acuerdo con lo anterior, otro elemento clave en el proyecto es la idea de neutralidad de los profesores y profesoras ante el tratamiento de un contenido que debe someterse a la discusión del grupo de alumnos, con la finalidad de favorecer la comprensión de situaciones sociales. El profesor es, por un lado, «un estudiante más» dentro del grupo, y por el otro, se le asigna el papel de «moderador neutral» en la dinámica grupal de la discusión. El equipo elaborador plantea la finalidad del proyecto como «el desarrollo de la capacidad de comprensión de los actos humanos, de las situaciones sociales y de los problemas de valores que surgen a raíz de éstos», y centra el problema pedagógico del proyecto en el siguiente interrogante: «¿de qué forma puede un profe-

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

«... en una democracia, tratar los temas de valor controvertidos?»

Para ello el Proyecto parte de los siguientes cinco principios fundamentales:

- Que los temas controvertidos fueran tratados en clase con los alumnos.
- Que el profesor aceptara la necesidad de someterse en las áreas controvertidas al criterio de *neutralidad* en esta etapa de la educación (por ejemplo, que aceptara como parte de su responsabilidad el no promover sus opiniones personales).
- Que el debate, más que la instrucción, precisara el estudio de las áreas controvertidas.
- Que el debate, más que tratar de llegar a un consenso, protegiera la divergencia de criterios entre los participantes.
- Que el profesor, en su calidad de «moderador» del debate, tuviera la responsabilidad de la calidad y del nivel de los conocimientos aprendidos.

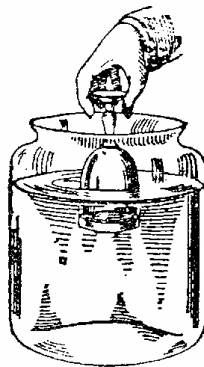
El profesor, en tanto que moderador neutral tiene la responsabilidad de crear las condiciones y oportunidades que animen a los alumnos a asumir su responsabilidad en el desarrollo de la comprensión de la experiencia y el comportamiento de los humanos, y de aquellas cuestiones de valor que se relacionan con esa experiencia y comportamiento. Al ser el responsable de crear las condiciones adecuadas, ayuda a los alumnos y alumnas a desarrollar un método de estudio e investigación centrado en la comprensión.

— Los principios de procedimiento dirigidos al profesor.

«Como la auténtica finalidad de la educación no estriba en hacer que el instructor realice ciertas actividades, sino en lograr cambios significativos en los esquemas de la conducta de los estudiantes, es importante advertir que cualquier formulación de los objetivos de la escuela debe ser una manifestación de los cambios que han de producirse en los alumnos. (...) La dificultad de un objetivo declarado en forma de actividades que han de ser realizadas por el profesor radica en el hecho de que no existe manera de juzgar si esas actividades deben efectuarse en realidad. (...)

»Una segunda forma en la que se formulan frecuentemente los objetivos consiste en citar temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos del contenido que se refieren al curso o a los cursos... Pero no son objetivos satisfactorios puesto que no especifican lo que se espera que hagan los estudiantes con estos elementos.» (R. Tyler, 1949).

Stenhouse cita el anterior texto de R. Tyler para indicar que en el *HCP* empezaron por hacer lo contrario de lo que en ese texto se plantea. En efecto, se empezó por definir el contenido y el papel del profesor —desarrollar la comprensión por medio de la discusión—, sobre un contenido o materia no disciplinar —las cuestiones humanas de carácter universal que son controvertidas. La idea que defendía el equipo era que la especificación de un propó-



sito general de enseñanza, junto a la explicitación de los principios y valores educativos, y de la especificación de un contenido, «pueden proporcionar una base para principios de procedimiento y normas de crítica adecuadas al mantenimiento de la calidad en el proceso educativo sin referencia a resultados de aprendizaje pretendidos y estrictamente especificados» (Stenhouse, 1987, p. 129). Frente a lo que Tyler desechaba, el *HCP* parte del reconocimiento de una tradición en el trabajo de enseñanza y una hipótesis que las investigaciones desarrolladas sobre la planificación de los profesores en la siguiente década acabarían confirmando: antes que en la especificación de los objetivos de conducta de los estudiantes, el profesor trabaja pensando y organizando las actividades que realizará con los estudiantes durante un curso de acción en el aula.

Los principios de procedimiento, entonces, constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentadoras del proyecto. Tratan, pues, de sintetizar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículum en acción.

En relación con los cinco principios anteriormente citados, el equipo desarrolla diferentes estrategias de acción dirigidas a los profesores. Por ejemplo, como *moderador neutral* de un debate, el profesor debía cumplir las once siguientes responsabilidades:

- Establecer un contexto favorable para la discusión.
- Fomentar la identidad del grupo y la lealtad.
- Crear en el grupo un compromiso hacia la investigación.
- Asegurar una articulación clara del tema de discusión.
- Observar la relevancia de las aportaciones a la discusión.
- Proteger la divergencia de opinión.
- Introducir las evidencias apropiadas.
- Mantener la continuidad entre las discusiones.

• Observar que se cumplen las normas de discusión aceptadas.

• Aportar niveles de crítica que apoyen la calidad del trabajo en grupo.

• Asegurar que la investigación se cierre de manera que los conocimientos adquiridos estén estructurados.

Más específicamente, el profesor debe actuar como moderador neutral con objeto de:

• Permitir que la discusión progrese sobre líneas desarrolladas por el grupo, o para proporcionar un nuevo estímulo cuando el debate decae o deriva en circuitos cerrados.

• Representar un punto de vista que el grupo no ha considerado, o documentar el punto de vista de una minoría que no se encuentra adecuadamente representada en el grupo.

• Proporcionar un reto al consenso y a la lealtad.

• Agudizar las definiciones de un punto de vista pidiendo a sus defensores que propongan argumentos críticos.

Jennings comenta su experiencia práctica en relación con la exigencia de las anteriores responsabilidades con las siguientes palabras.

«Creo que ésta es una fuerte exigencia. Yo era una autoridad en cuanto que tenía la responsabilidad del aprendizaje, pero no tenía autoridad en los temas que se estaban tratando. Aprendía un nuevo cuerpo lingüístico, (...) aprendí con alguna dificultad a escuchar de un modo amplio, atento y crítico a mis alumnos; siendo yo un charlatán corregible, me sorprendía a veces con la audacia de los estudiantes; fue un caso de los estudiantes hablando y el profesor aprendiendo: una saludable experiencia» (J. Jennings, 1987, p. 3).

— Los materiales como «evidencias documentales». Al proponer el equipo como premisa pedagógica la «enseñanza basada en la discusión» plantea, por un lado, el problema de disminuir la autoridad del profesor como transmisor del saber. Por el otro, debía revisarse el criterio muy extendido en el formateo de cultura curricular, tradicionalmente centrado en el libro de texto. Tal criterio supone una relación unidireccional de los alumnos con el conocimiento, y una forma de codificar la información más preocupada por el consenso en la presentación de las «verdades» científicas que en la reflexión sobre las formas —a menudo conflictivas— con que las comunidades científicas vienen elaborando el conocimiento. Pero en relación con esto, era necesario resolver el problema por el cual los profesores experimentadores del proyecto, en su rol de «moderador neutral», necesitaban proporcionar información a los grupos de discusión en las aulas; una información que supiera el uso común del libro de texto estándar.

Así, el equipo central del proyecto consideró que era necesario recopilar, seleccionar y organizar, *evidencias documentales* en relación con los tópicos de contenido que el proyecto proponía para la discusión de las cuestiones sociales controvertidas. Al tiempo, se solicitó a las escuelas donde se experimentaba el proyec-

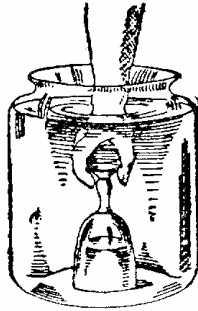
LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

to que comprobaran e informaran si los materiales entregados eran coherentes con el método de enseñanza propuesto, y se pidió a los profesores que contribuyeran ampliando el paquete de materiales entregado por el equipo central.

Señalaré algunas de las características que me parecen más significativas del paquete de materiales del Proyecto. En primer lugar, los materiales constituyen *ejemplos* para el tratamiento de un tópico en las aulas. Actúan como *sopORTE o ayuda* para los profesores, puesto que la estructura de su puesto de trabajo no les permite embarcarse en la elaboración de materiales de alta calidad. Los materiales que ofrece el Proyecto tienen una *vida limitada*, por lo que no pueden convertirse en los definidores del currículum, sino más bien en un recurso puntual que sugiere un modo de trabajo, una forma de seleccionar y organizar el conocimiento, también un modo de relación con el conocimiento, y sobre todo, ejemplos de estrategias de calidad que provocan en el profesor la necesidad de la emisión de juicios responsables sobre su tarea, la necesidad del experimento y el debate. Por otra parte, los materiales pueden y deben ser *reestructurados y adaptados* por los profesores, según el particular contexto de trabajo. Y finalmente, era necesaria *la evaluación* del impacto real de los materiales producidos en las situaciones concretas del aula.

Conviene resaltar todavía otro importante aspecto relacionado con el concepto de *evidencia*. El equipo elaboró muy pocos materiales propios —en el sentido de información escrita. Lo que hizo fue, en un lento y laborioso proceso, coleccionar «piezas de evidencia» relevantes para el tema que se escogía. La idea clave de este proceso era diferenciar las herramientas de trabajo necesarias cuando se propone cambiar de un «aprendizaje basado en la instrucción» a un «aprendizaje basado en la discusión y la comprensión». Cuando el objetivo es instruccional, un profesor puede necesitar una fotografía, por ejemplo, porque le sirve como soporte de un determinado fragmento de información, y puede elaborar él mismo nuevos soportes que describan ese fragmento de información. Pero si quiere desarrollar la discusión y la comprensión, puede necesitar materiales que le ayuden a enfrentar informaciones diferentes y contradictorias entre sí, o bien puede necesitar un documento que suscite debate más que aporte una información cerrada y unidireccional. Como señalaba Stenhouse (1983): «¿Tú puedes fabricar ayudas para la instrucción, pero no puedes, de un modo apropiado, fabricar evidencias» (p. 97). Esto obligó a un importante proceso de selección, y el equipo del proyecto, sólo en el módulo sobre «La guerra», recogió inicialmente más de 2.000 piezas de evidencia, de las que seleccionó finalmente unas 200. Además de las que se aportaron luego en las escuelas y desde algunos Centros de Profesores.

El equipo proporcionó un conjunto de paquetes de material dentro de los cuales había documentos impresos, álbumes de fotografías, películas, y grabaciones en cinta magnetofónica. En ellos se ofrecían evidencias codificadas mediante formas y lenguajes distintos: poesía,



relatos de ficción, prosa sobre hechos reales, artículos de prensa, canciones, fotografías, facsimiles y reproducciones de cuadros, etc. Todo ello acompañado de un *Libro del profesor* donde se sugerían materiales complementarios, recomendaciones en relación con el contexto de las lecturas, y sugerencias sobre estrategias de enseñanza.

Estas colecciones de materiales para las escuelas poseían una estructura interna que Stenhouse, en el *Informe de trabajo n.º 2*, al Comité Consultivo del *School Council*, caracteriza de la siguiente manera:

«La estructura básica de los paquetes de material debe ser celular antes que secuencial. Cada paquete debe estar basado sobre diez o quince preguntas, pero en la mayoría de los casos, el orden en que las preguntas o problemas se discutan debe ser muy flexible. Puede darse el caso de que alguna pregunta necesite relacionarse con una o dos piezas de material que sirvan como punto de partida, pero después de esto la organización del material debe volver a ser un objeto de dialéctica antes que una secuencia de enseñanza.

»Se hace esto con la esperanza de que tal distribución permita una gran flexibilidad de uso, al tiempo que ofrezca un firme soporte siempre que un profesor sienta la necesidad de ello.» (Stenhouse, 1983, p. 100).

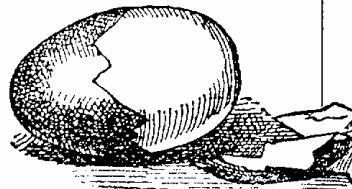
Tal sistema de codificación y presentación del currículum en materiales no estaba exento de inconvenientes o problemas. Entre otros, el rango o nivel de dificultad de comprensión de determinadas evidencias, el tiempo necesario para el tratamiento en profundidad de algunos materiales, la compilación de filmes o material de televisión, en lo que supone sobre todo de costo económico, lo que condujo a buscar la colaboración del *British Film Institute*; todo ello además del difícil problema del copyright en muchos de los materiales seleccionados.

La investigación de los profesores en la experimentación del proyecto

Creo que ésta es una de las características más significativas e interesantes del proyecto, al tiem-

po que constituye una de las primeras experiencias de investigación sobre el desarrollo del currículum donde los profesores actúan como profesionales autónomos construyendo su conocimiento profesional mediante la reflexión sobre su propia práctica. La expresión *investigación-acción* ha entrado a formar parte de un discurso sobre la escuela y la formación de los profesores, y toma de la experimentación del HCP una de sus bases empíricas más importantes.

Durante la fase de pruebas del proyecto, el equipo central y los profesores implicados en la experimentación, necesitaban recoger y compartir información sobre la implementación de los procedimientos innovadores en la clase, y la adecuación de la acción docente a las premisas que fundamentaban la idea de la enseñanza para la comprensión. De un modo compartido, se grabaron clases con magnetofón o en circuito cerrado de televisión, se elaboraron anecdotarios y diarios del profesor, se entrevistó



a los estudiantes, y se analizaron y discutieron conjuntamente y de un modo cooperativo todos estos datos. De todo este proceso surgieron guiones o hipótesis sobre cómo traducir en actos los principios de procedimiento, que deberían comprobar de nuevo los profesores en sus clases. Pero también de todo este proceso nace el llamado «movimiento del profesor investigador», que genera un tipo de competencias profesionales dirigidas a la comprensión y el juicio crítico de los profesores sobre la naturaleza y condiciones de la práctica docente.

Implicaciones en la organización escolar

El proyecto recomendaba trabajar con un máximo de veinte alumnos por aula, así como una redistribución del espacio escolar coherente con las premisas que defendía. Provocó también un replanteamiento de las interacciones personales más allá de las paredes del aula. La relación entre adultos basada en la discusión en el aula, debía estar igualmente presente cuando alumnos y profesores se encontraban en los pasillos o en actividades llamadas extraescolares. Si durante el desarrollo de la clase el profesor actuaba como una persona más que, como los alumnos, sometía su propia inseguridad nor-

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

mal a la hora de enfrentarse a muchos de los problemas que el proyecto sugería, los alumnos no podían ser luego rebajados a la categoría de «niños» en otro tipo de relaciones dentro de la institución, bajo pena de, como señalaba la Introducción al proyecto, que los alumnos pudieran tachar la relación que se establecía en las aulas como «publicidad barata».

El desenlace

No es fácil poner la palabra «fin» a esta historia, puesto que la lectura de este artículo ahora puede ser una muestra más de la larga estela que iniciaron aquellos profesores ingleses. Cuando el equipo del proyecto se acercó a las escuelas de experimentación, en el año 1968, el texto de presentación comenzaba con estas palabras: «Buscamos colegas para tomar parte en un experimento junto a nosotros. Esta no es una situación en la que nosotros hacemos algo y vosotros lo ensayáis, sino una situación en la que vamos a explorar algo todos juntos». Unos años después, la exploración había permitido construir un puente por donde cruzar de la orilla de la teoría a la orilla de la práctica y viceversa. Tal exploración no había estado exenta de dificultades: la mentalidad de algunos padres frente al tratamiento de temas socialmente conflictivos, la mentalidad de algunos colegas de la profesión frente a la ruptura de una tradición metodológica en la enseñanza, la mentalidad de algunos administradores frente a una creciente demanda de autonomía profesional de los docentes... No en balde, en la portada del *Informe de Evaluación* que sobre este proyecto coordinó Barry McDonald, rezan los siguientes titulares: «¿Aprender a obedecer?» Bronca acerca de los materiales de *raza*. ¿No se puede fiar uno ya de los profesores? *HCP*: una silenciosa revolución de la enseñanza.⁴ No podía ser de otra forma: el *HCP*, al problematizar el currículum en el terreno de la práctica, situaba por encima de la línea de flotación, haciéndola visible, la complejidad de una escuela que nada en las revueltas aguas de una sociedad conflictiva y contradictoria. Hasta aquí, pues, el breve resumen de un legendario proyecto curricular que constituye uno de los mejores ejemplos que conozco de la idea que inspira la totalidad del trabajo que ahora redacto: la necesidad de herramientas para el trabajo de los profesores dirigidas a su emancipación profesional en un sentido reflexivo, investigador y crítico.

¿Qué nos enseña hoy, a nosotros, el «Humanities Curriculum Project»?

A partir de la llamada Reforma y más concretamente como consecuencia del desarrollo de la LOGSE, asistimos en nuestro país a un discurso institucional que *habla* de los proyectos curriculares como ejemplificaciones —por tanto, no prescriptivas— para el desarrollo del marco curricular de mínimos de que se dota el

Estado, y de las consiguientes adaptaciones por parte de las Administraciones educativas de las diferentes Comunidades Autónomas. En un confuso, incompleto y erróneo esquema de los diferentes «niveles de concreción» del currículum, se *dijo* que los equipos docentes concretarían las adaptaciones curriculares en el «proyecto curricular de centro». Y desde las páginas de esta misma revista se ha vertido ya suficiente tinta sobre el carácter demagógico, irreal e inconcreto de ese supuesto nivel de concreción. En ese mismo discurso institucional se ha venido diciendo también que la Administración tiene la responsabilidad del desarrollo de una política curricular que garantice la existencia de «proyectos curriculares» de las distintas áreas de conocimiento de cada etapa educativa. No entraré a discutir ahora la interpretación que puede hacerse de semejante intención si se observan las dependencias del mercado editorial, la sumisión a los modelos culturales dominantes, y la instrumentalización hegemónica en la presentación del currículum en materiales para consumo de profesores y estudiantes. En otra ocasión, en las páginas de esta misma revista, (Martínez Bonafé, 1991) me detuve en las formas de control sobre el desarrollo del currículum que desde una perspectiva tecno-burocrática se ejerce por medio de los materiales, y en este número que el lector o lectora tiene en sus manos Gimeno Sacristán presenta un buen marco de reflexión sobre las condiciones de una política innovadora en este terreno. Sólo contemplando ahora la posible tentación —contradictoria con un currículum abierto, flexible y optativo—, que la Administración se erija en legitimadora de un determinado concepto de «proyecto curricular» vale la pena tomar la experiencia más arriba relatada como excusa metodológica para sugerir un conjunto de hipótesis de trabajo para la discusión sobre el qué, el cómo y el porqué de los proyectos curriculares. Tales son:

— Un *proyecto curricular* no es un instrumento técnico. Antes al contrario, contemplado como «praxiología», concreta en una propuesta de trabajo un modo de interacción entre la teoría y la práctica educativas, que pone en

manos de los profesores un espacio profesional para la reflexión y el juicio responsable sobre las decisiones que se toman en las aulas y escuelas.

— Un *proyecto curricular* expresa el compromiso, tanto de quienes lo elaboran como de quienes lo experimentan, con un modelo de escuela y un modelo de enseñanza. Antes que un recurso *neutro* supone una opción moral y política sobre la educación, supone también una determinada opción cultural y el modo en que ello adquiere forma pedagógica, y concreta un modo de construcción del conocimiento profesional práctico de los profesores.

— Un *proyecto curricular* es un extenso programa de trabajo que implica durante un prolongado período de tiempo a un colectivo profesional de carácter interdisciplinar en un sistemático proceso de investigación y renovación pedagógica.

— El resultado del proceso anterior no es un objeto o artefacto estático y cerrado. En tanto que hipótesis para la acción, un *proyecto curricular* es una estrategia de trabajo provista de recursos, que se adapta, se modifica, se completa o corrige, en función de la heterogeneidad ecológica del contexto de realización.⁵

Concretando las anteriores premisas, un *proyecto curricular* debería, al menos, incluir de un modo explícito un conjunto de cuestiones relacionadas con los siguientes aspectos o componentes:

— ¿Cuál es el soporte, base o fundamento de la propuesta curricular? Se incluyen aquí consideraciones de orden social, cultural, moral, político... donde se argumenta sobre la función social del conocimiento y las relaciones entre la escuela y la sociedad. Consideraciones de orden epistemológico y científico, donde se argumenta sobre la lógica interna en la construcción de los diferentes tipos de conocimiento, y sus relaciones con la enseñanza. Consideraciones de orden psicológico, donde se argumenta sobre el desarrollo individual y los procesos de aprendizaje. Y consideraciones de orden pedagógico que focalizan en una propuesta educativa las cuestiones anteriores.

— ¿Cómo concretamos el fundamento o la base de partida en una propuesta de trabajo? Se incluyen aquí principios o criterios de procedimiento de orden didáctico y organizativo. Deberá argumentarse sobre:

• Los criterios de selección, estructura y organización secuencial del contenido. Conviene recordar que el currículum, en su nivel prescriptivo, opta por un determinado formato de codificación de la cultura, por ejemplo, en nuestra Reforma, el código de especialización disciplinar. Pero un proyecto curricular no debería someterse, necesariamente, al mismo criterio de codificación. En cualquier caso, constituye ya un problema de investigación del equipo elaborador optar por un desarrollo modular, una estructura curricular cíclica o en espiral, etc. Por otra parte, debe argumentarse también sobre los criterios que relacionan la enseñanza en el ciclo o etapa al que se dirige el proyecto con la epistemología del área de conocimiento que se trate. Por ejemplo, un pro-



LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

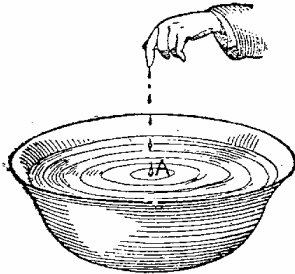
yecto de Historia para alumnos entre los 12 y 16 años puede ir dirigido a desarrollar la capacidad de éstos para realizar inferencias más allá de los datos explícitos; a dotarles de la habilidad para explicar, más allá de la descripción de los hechos; y a entrenarse en la defensa de puntos de vista diferentes sobre unas mismas fuentes al tiempo que a producir juicios coordinados, flexibles y cualificados; a desarrollar, en fin, una mayor conciencia sobre la probabilidad, incertidumbre y conjetura en su juicio histórico. Pero puede que otro proyecto quiera centrarse más en el aprendizaje de contenidos específicos que en el dominio de habilidades procesuales.

• Los principios de procedimiento dirigidos al profesor. Se trata aquí de argumentar sobre las estrategias docentes que se sugieren en relación con el tratamiento del contenido y los propósitos del modelo de enseñanza por el que se opta. Tales principios concretan en la actividad teórico-práctica del profesor las intenciones y las grandes ideas fundamentadoras del proyecto, y constituyen el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículum en acción.

• Un mapa curricular de contenido y experiencias. Se trata aquí de identificar los conceptos-clave o inclusiones y las relaciones significativas entre ellos en la construcción de nuevos conocimientos. Algunos proyectos presentan esto en forma de «mapas conceptuales» donde se expresa el proceso seguido en la construcción de esquemas mentales de aprendizaje. Se trata con ello de buscar la respuesta a preguntas sobre acontecimientos, objetos o fenómenos por medio de la relación entre el plano de los conceptos y el de las experiencias o acciones en relación con los conceptos, sin olvidar que además del plano puramente conceptual del área de conocimiento, se identifican también las técnicas instrumentales que deberán desarrollar los alumnos, así como el plano de los valores y actitudes a potenciar.

—¿Qué tipo de recursos y evidencias documentales son necesarias? Se trata aquí de generar ejemplos y materiales prácticos de desarrollo. Este es un componente fundamental en el proyecto, pues es necesario ofrecer a los profesores ejemplos prácticos de desarrollo y herramientas para la puesta en práctica. Y de su configuración va a depender en gran medida el que los profesores tomen una u otra dirección en el desarrollo del proyecto.

Como vimos en el ejemplo del HCP, suelen estar compuestos de una parte de materiales para el profesor y otra de materiales para el alumno. Creo que lo que principalmente garantiza la utilidad real del material es que éste sea susceptible de ser mejorado. Es decir, que sea lo suficientemente abierto y flexible como para permitir que la propia investigación del profesor en su particular contexto práctico le permita a éste completar y modificar la información y sugerencias que se le ofrecen. Pero es importante recordar la interconexión entre los diferentes componentes curriculares. De modo, entonces, que el material no es más que la concreción para la acción de la filosofía, principios y procedimientos contemplados en los niveles que le preceden. El conjunto de materiales de



un proyecto puede presentar formatos y precedencias de información y recursos muy diversos. Desde los más tradicionales cuadernos y libros de consulta, a las películas, vídeos, cintas de audio, juegos de creación e investigación, objetos de manipulación creativa, etc.

—¿En qué medida el proyecto incide sobre la estructura organizativa del centro? A menudo se afirma que el centro escolar constituye la unidad de renovación pedagógica. Un proyecto curricular no puede ignorar que su implantación efectiva depende de variables que escapan a las tareas específicas de aula, y en cualquier caso, vale la pena tomar como problema de investigación del equipo elaborador la posibilidad de contemplar el proyecto como una herramienta de dinamización de la estructura organizativa del centro en su conjunto (véase al respecto el artículo de Ángel San Martín en este mismo número de la revista).

—¿Cuál es el grado de implicación en la construcción del propio conocimiento profesional que el proyecto provoca en los profesores? Un proyecto debería desarrollar en paralelo un programa de formación e investigación de profesores. Quizá deba ser ésta la característica que mejor define y particulariza el enfoque de un determinado proyecto curricular. El proyecto «crece» gracias a la experimentación del equipo de profesores que lo implementa. Sus notas de campo, impresiones y juicios, y la confrontación en reuniones periódicas con otros colegas experimentadores, constituyen la principal garantía del rigor y la validez del proyecto. Recordemos que la llamada *investigación-acción* tiene en el ejemplo descrito en la primera parte de este artículo, una de las experiencias pioneras de investigación crítica de los profesores sobre los problemas del desarrollo curricular.

—¿Cómo sabemos la implicación real en la práctica de las intenciones que guiaron nuestra propuesta de trabajo? Me refiero aquí a la necesidad de la evaluación del proyecto. En realidad este componente no es muy distinto del anterior. Como decía Stenhouse, el currículum debe ser sometido a «la prueba de la verdad» por medio de la investigación de los profesores en la práctica. Los Proyectos Curriculares deben ser sometidos a una sistemática y completa evaluación en las escuelas. Mediante estas valoraciones se llega a la comprobación del acierto y coherencia de sus diferentes componentes. En el caso del HCP se encargó su evaluación a un equipo externo al proyecto.

Esta es una idea de extraordinaria importan-

cia dentro del contexto del desarrollo del currículum en nuestro país, por cuanto no existe tradición evaluadora ni de los llamados «programas» oficiales, ni tampoco de los materiales y el uso que de éstos se hace (véase un mayor desarrollo de este punto en el artículo de M.A. Santos, en este mismo número).

Hasta aquí algunas cuestiones fundamentales que deberían presidir el debate sobre los proyectos curriculares. Pero quiero extraer todavía una «enseñanza» de la historia que conté al principio. Me refiero al papel dinamizador de las innovaciones curriculares que puede ejercer un Centro de Desarrollo Curricular dirigido democráticamente y no controlado por la Administración. Lo contrario —el papel tutelar y de control de la Administración sobre el desarrollo del currículum— no es más que el resultado de una política educativa conservadora, restrictiva y desconfiada con sus profesores. ¿[al vez por ello el gobierno de la Sra. Thatcher suprimió el *School Council*?].

• **Jaume Martínez Bonafé** es profesor del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València, y presidente de la Federació de MRP del País Valencià.

Notas

1. El *School Council* inglés fue un organismo estatal dirigido democráticamente e independiente del Gobierno, encargado de la investigación y desarrollo del currículum. Promovió prestigiosos proyectos curriculares, hasta que el actual Gobierno conservador en Gran Bretaña decidió clausurar estos servicios.
2. Conferencias de J. Jennings en *Jornades sobre l'ensenyament de la història en Gran Bretanya*, patrocinadas por la Generalitat Valenciana en 1988, y *Les Jornades de Didàctica de la Història*, organizadas por el Centre d'Estudis d'Història Local, Diputació de València, septiembre 1990.
3. Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia.
4. Una información completa de la evaluación se encuentra en McDonald y Walker, R. (1974); y una completa síntesis en Walker, R. (1989).
5. Las ideas expresadas en estos cuatro puntos se desarrollan con más precisión en el artículo de José Contreras, en este mismo número.

Para saber más

- Elliott, J.: *La investigación-acción en la escuela*, Madrid: Morata, 1990.
- Martínez Bonafé, J. (1991): «El cambio profesional mediante los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 189 (feb. 91).
- Nixon, J.: *A teachers' Guide to Action Research*, Londres: Grant McIntyre, 1981.
- Stenhouse, L.: *Authority, Education and Emancipation*, Londres: Heinemann Educ., 1983.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1984.
- Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado*, Madrid: Morata, 1989.