

SIMPOSIO

PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO CURRICULAR



OVIEDO
10 - 13 Septiembre
1986

ORGANIZA:
Subdirección General
de Perfeccionamiento
del Profesorado

Dirección Provincial
del M.E.C. de Asturias
C.E.P.S. de Avilés
Gijón y Oviedo

COLABORA:
Caja de Ahorros
de Asturias

EL SUBDESARROLLO CURRICULAR

Al comenzar un simposio en el que los participantes se van a ocupar del desarrollo curricular en relación con la psicología del aprendizaje, nos parece conveniente realizar una alusión inicial a lo que podríamos denominar «el subdesarrollo curricular actual», aclarando inmediatamente que tal alusión no significa una concesión a ninguna tentación masoquista, sino que se trae aquí por su valor referencial, en tanto que con ello esperamos aclarar, ya desde el principio, el tipo de planteamientos que sobre el currículo y su innovación estamos intentando superar.

Para estar de acuerdo con la afirmación de que en España no se ha dado hasta la fecha un auténtico proceso de desarrollo curricular, basta con compartir el sentido dado a la palabra desarrollo y con recordar ciertos aspectos de las distintas propuestas que respecto a la enseñanza se han dado en este país.

Como saben todos los asistentes a este Simposio, el sentido de las palabras difiere de su significado lingüístico en el carácter subjetivo que toman del contexto en el que se utilizan. Pues bien, el sentido de la palabra «desarrollo» aplicada al currículo viene a ser para nosotros el de evolución o desenvolvimiento del mismo en interacción con un entorno social, cultural y científico; en otras palabras, entendemos que se está produciendo desarrollo curricular cuando se está dando una progresión de la teoría y de la práctica de la enseñanza a partir de la propia actividad de enseñar, de la investigación, y de la reflexión teórica sobre ambas. Se trata de un proceso de transformaciones sucesivas a cargo tanto de los profesores que trabajan en las aulas como de los investigadores que se ocupan en el estudio de la sociedad y de la cultura, en el de los saberes que se enseñan o en el de los mecanismos y las condiciones del aprendizaje. La confluencia que se propugna entre todos ellos es tan grande que algunas expresiones hoy en auge no encierran sino la propuesta de una cierta fusión de los mismos; a ello se apela sin duda cuando se habla de profesores investigadores o de investigadores en las aulas.

Que en España no existen precedentes significativos de un trabajo de estas características parece una evidencia incontestable. En nuestro país, las propuestas que se hicieron respecto a lo que había que enseñar y a cómo debía de enseñarse, fueron bien distintas en cuanto a su origen, pero bien parecidas en cuanto a los efectos en lo que respecta al desarrollo curricular.

Las propuestas oficiales tuvieron siempre un marcado carácter burocrático en tanto que no pasaron de ser directrices elaboradas en medios alejados de la enseñanza real.

Cuando en los años 70, es decir, a partir de la L. G. E. se produce un auténtico giro en la concepción del sistema de enseñanza que había establecido la Ley Moyano, no se produjo ningún desarrollo curricular, sino que más bien ocurrió todo lo contrario. El modelo tecnocrático adoptado entonces es el paradigma de las concepciones del currículo incompatibles con el desarrollo del mismo en el sentido que aquí le damos. La pedagogía por objetivos nacida en plena vorágine del intento de aplicación de la racionalidad instrumental más estricta a la planificación y desarrollo de procesos humanos tan complejos como el de la enseñanza-aprendizaje, lejos de aproximar las actividades de enseñar y de investigar, contribuye a segregar ambas funciones al profundizar en la distinción entre investigadores, técnicos y profesores. Asimismo, lejos de promover un desarrollo curricular en estrecha interacción con el currículo real, se propone más bien doblegar a este último someténdolo al currículo propuesto. Lo que se desarrolló como consecuencia de ello no fue precisamente el currículo sino una especie de esquizofrenia colectiva consistente en el mantenimiento pertinaz de la disociación total entre lo que se proponía desde las instancias académicas y los gabinetes de la administración, y lo que resultaba factible realizar en la enseñanza real como consecuencia de los múltiples factores que la condicionaban y que no viene al caso analizar aquí.

De otra parte, las propuestas de los múltiples colectivos alternativos a lo oficial tuvieron una meritoria fuerza movilizadora en la base de una institución donde no era ni es difícil encontrarse con anquilosamientos seculares, pero su renuncia, salvo algunas excepciones, a toda aspiración científica, provocaron su incapacidad para generar un desarrollo del currículo que, para producirse, necesita de la interacción con el conocimiento científico.

Las consecuencias de un pasado así se hacen notar sobre todo en el escaso desarrollo que padecen dos cuestiones básicas para la enseñanza, a saber: las didácticas especiales y la profesionalidad de los profesores.

La falta de un proceso de desarrollo curricular en el que la práctica y la investigación sobre la misma debieran haberse centrado en el intento de establecer las bases de la enseñanza de las diferentes materias, ha provocado el que las didácticas especiales se encuentren hoy, en general, carentes del conocimiento teórico-práctico mínimo sobre el que fundamentar las decisiones concretas que han de tomarse respecto a cada uno de los elementos que, según la didáctica general, constituyen un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los lugares comunes, el atractivo por las novedades científicas o a veces sólo por las palabras nuevas, la seducción de los avances tecnológicos, el ingenio de los profesores y pocas cosas más, son hoy las dominantes en el panorama de las didácticas especiales.

En relación con ello, está la inexistencia de una verdadera profesión docente que pueda ser suficientemente diferenciada de la ocupación de cuidar niños o de transmitir a los adolescentes los conocimientos previamente adquiridos en los niveles superiores de la enseñanza.

Son muy escasos los profesores dispuestos a admitir la responsabilidad profesional de justificar las decisiones que configuran su actividad práctica, con argumentaciones cuyo rigor en el ámbito del conocimiento no tiene por qué ser menor que aquél que es posible en razón de la complejidad de la actividad de enseñar, y del estado de los conocimientos científicos pertinentes disponibles en cada momento.

Al igual que en el terreno de la economía se establece que la dependencia del exterior es una de las características estructurales del subdesarrollo, en el campo de la enseñanza se da una correspondencia entre el grado de subdesarrollo curricular y la dependencia de los profesores respecto a propuestas externas como los programas oficiales o los materiales producidos por las editoras, generalmente en forma de textos. Resulta ocioso discutir si se depende del exterior por falta de desarrollo, o si el subdesarrollo resulta ser una consecuencia de esa dependencia, sencillamente porque cuando entre dos cuestiones se establece una relación circular, carece de sentido el intento de diferenciar las causas de las consecuencias.

Podríamos decir que el subdesarrollo curricular y la dependencia de los profesores no son dos problemas sino uno solo, y que, por lo tanto, no admiten soluciones diferentes o aisladas. Bajo esta perspectiva se comprende mejor que la pedagogía por objetivos importada en los años 70 tuviese los mismos efectos que se le atribuyen a la ayuda externa, es decir, el aumento de la tasa de dependencia.

LA IDONEIDAD DEL ESPIRITU DE LAS REFORMAS ACTUALES

Desde luego que no es fácil abordar una situación como la que brevemente hemos apuntado, sin embargo el momento actual parece propicio para iniciar esa tarea.

En la enseñanza nos encontramos en una etapa de reformas de interés extraordinario si se las compara con otras precedentes. En las propuestas actuales se detectan ciertos genes que, de ser dominantes, podrían crear las condiciones que hiciesen posible la aparición del marco para el desarrollo curricular, del que hemos carecido hasta ahora.

Las reformas actuales no surgen como una mera renovación de programas con sus consiguientes orientaciones para los profesores, ni intentan recorrer el camino desde la administración hasta las aulas a través del Boletín Oficial, sino que se presentan como propuestas abiertas a una revisión curricular no programada estrictamente desde fuera, y en las que la formación y profesionalización de los profesores aparece como un aspecto esencial de un mismo problema.

No es esta presentación el momento más adecuado para plantear la polémica acerca de si tales genes van a ser realmente los dominantes o si pudieran resultar recesivos. En todo caso, puesto que las reformas, en sentido amplio, vienen a constituir una especie de estado general de movilización y debate, este Simposio ha sido concebido y debe desarrollarse en el marco que configuran éstas, con la clara voluntad de contribuir a examinar en profundidad algunas de las exigencias que plantea el desarrollo curricular.

LA PSICOLOGÍA: UN REFERENTE CIENTÍFICO

Una de esas exigencias es la de apoyarse en el conocimiento científico existente. Y es ahí donde aparece la necesidad de recurrir a la psicología.

Resulta muy frecuente que en las propuestas de encuentro con ésta figure un capítulo de prevenciones acerca de la misma. Se suele destacar su incapacidad para prescribir de manera concreta lo que ha de hacerse en el aula y, junto con ello, es normal que figure la prevención de no esperar todo de la psicología. Sin embargo, el peligro del reduccionismo psicologicista, sin duda cierto, cuando se usa como advertencia, en el sentido de limitar el desmesurado interés por esta ciencia, resulta ser un sarcasmo, visto desde la realidad actual de nuestras aulas.

Es probable que quien más haya padecido el reduccionismo haya sido precisamente la psicología en su encuentro con la enseñanza. Así puede ser considerado el hecho tan frecuente de que se utilice la autoridad científica de destacados psicólogos, para avalar con citas puntuales, propuestas de las que difícilmente aceptarían éstos ser fiadores. Y también puede ser considerado como un reduccionismo injusto para la psicología la generalización a toda ella de las propuestas que el conductismo inspiró a la pedagogía por objetivos en su versión más dura.

La psicología, en su estado actual multiparadigmático, sencillamente similar al de otras muchas disciplinas, constituye un referente científico para la racionalización de la actividad práctica de enseñar. La relación entre ambas, psicología y enseñanza, no es un asunto que venga dictado por la psicología misma, sino que será distinta en función del modelo didáctico en el marco del cual establezcamos la relación entre ellas. Precisamente por eso, el hecho, ante el que con frecuencia también se nos previene, de que en la psicología coexistan diversos paradigmas, no constituye una dificultad sino una riqueza a la hora de procurar la coherencia entre nuestra concepción de las relaciones entre la teoría y la práctica, y los paradigmas científicos con los que vamos a establecer dichas relaciones.

Según una concepción dialéctica de la relación entre la teoría y la práctica, el desarrollo del currículo y el de la psicología del aprendizaje son indisociables.

El currículo necesita de la psicología para superar la infecundidad de los discursos construidos con ideas vagas sobre la formación humana, referidas por lo general a niños que se piensan desde una óptica romántico-idealista. Que los alumnos sean seres humanos (a veces encantadores, aunque no siempre), no quiere decir que no puedan ser considerados científicamente.

A su vez para que la psicología del aprendizaje se desarrolle por el espacio que media entre las teorías generales del aprendizaje y el aprendizaje de los hechos, los conceptos, los procedimientos y las destrezas propias de cada materia ~~concreta~~ como campo del saber, tiene que trabajar en el terreno de los currículos concretos. Es en esa tarea donde se puede ir estableciendo, en beneficio de la psicología y del currículo, cuáles son las parcelas de la realidad del aula que escapan a la explicación de las teorías generales; cuáles son las partes de esas teorías que resultan más útiles para captar y dominar esa realidad orientándola según unos fines; y, sobre todo, qué nuevas teorizaciones pueden surgir a partir de los fenómenos observados en las aulas durante la puesta en acción del currículo en el estado de desarrollo que haya alcanzado en cada momento.

EL CONTENIDO DEL SIMPOSIO

Consecuentemente con lo que hemos dicho, este Simposio se ha planteado para hablar de la psicología del aprendizaje y del desarrollo curricular conjuntamente; su estructura y el contenido de las actividades programadas lo ponen claramente de manifiesto.

Unas sesiones estarán dedicadas al acercamiento riguroso a la obra de algunos de los personajes que más han aportado a la psicología del aprendizaje. Se trata de una aproximación que no busca tanto las aportaciones del autor al campo de la psicología como su posible contribución al diseño curricular. Para ello contamos con la presencia de los profesores que más autorizadamente pueden afrontar una interpelación tan poco frecuente. No esperamos ni mucho menos agotar la explotación que para el desarrollo curricular se pueda hacer de la obra de dichos autores. Estamos convencidos, por qué no decirlo, de que los trabajos de Bruner, de Ausubel, de Vigotsky, de Piaget y de otros no han sido aún suficientemente utilizados como referentes científicos para la tarea de explicar los problemas que surgen en el curso de la actividad práctica de enseñar. Lo que fundamentalmente queremos es conocer algunas de las lecturas más rigurosas de estos autores que, con un interés curricular, hayan podido producirse. Nos proponemos así aprender con lo ya realizado, pero también pretendemos ir vislumbrando el estado real de la relación existente entre la psicología del aprendizaje y el desarrollo curricular, bajo la sospecha, como hemos dicho, de que en todas las latitudes las posibilidades que ofrece esa relación no están ni mucho menos agotadas.

En otras sesiones se ha programado la presentación de materiales curriculares. Se ha tenido aquí clara desde el principio la distinción entre materiales como medios para la enseñanza y materiales propiamente curriculares. De los primeros está lleno el mercado, de los segundos ya es más difícil encontrar.

Hemos buscado diseños curriculares concretos con el fin de acercarnos lo más posible a lo que está hecho o se está elaborando, y hemos conseguido reunir un conjunto de materiales muy diversos, que serán presentados por personas casi siempre directamente relacionadas con su diseño y experimentación o, en todo caso, perfectos conocedores de los mismos. A través de ellos vamos a conocer también cómo se está realizando ese encuentro entre la psicología del aprendizaje y el desarrollo curricular que nos hemos propuesto abordar aquí.

Un tercer tipo de sesiones lo constituyen las mesas de trabajo. En ellas se debatirán las comunicaciones que han sido seleccionadas. Un relator dará cuenta de ellas y moderará la consiguiente discusión de las mismas.

Se espera de este Simposio que, al lado del rigor, se produzca una participación fluida. El debate estará muchas veces referido a los contenidos concretos de cada sesión, pero en todas ellas la polémica puede dar el salto, y sería bueno que así ocurriese, hasta las reformas actuales en las que muchos asistentes estamos interesados y respecto a las que, como hemos dicho, este Simposio pretende ser una aportación.

LA RENTABILIZACIÓN DEL SIMPOSIO

Pero si redujésemos el estudio y el debate a estas sesiones, el Simposio no pasaría de ser una actividad puntual de cuatro días con la que resultaría difícil avanzar algo en el desarrollo curricular. Para que este Simposio suponga una contribución al mismo, será necesario canalizar sus aportaciones hacia los ámbitos en los que se está intentando ese desarrollo del currículo.

Tenemos actualmente una incipiente infraestructura que ofrece posibilidades para ello. Con las reformas de las enseñanzas básicas y media, se han constituido numerosos grupos de profesores en los que se mantiene una permanente discusión de evidente interés curricular. Son los mismos profesores que participan en ellas quienes muestran una creciente preocupación al advertir el peligro de que, cumplido el primer y necesario objetivo de reconsiderar su práctica y removerla generosamente, se entre en una fase de esterilidad en lo que a la elaboración de alternativas curriculares se refiere. La discusión abierta entre los profesores, necesaria para quebrar las seguridades rutinarias sobre las que con tanta frecuencia descansa la actividad docente, no se puede mantener al nivel de la deliberación vulgar acerca de las vivencias del aula, porque con ello en lugar del currículo lo que se desarrolla es la culpabilización de los profesores y el escepticismo acerca del saber educacional. A estas alturas del debate generado en el seno de las reformas, aparece como una necesidad urgente la transformación cualitativa del mismo, convirtiéndolo en una lenta pero, hasta donde sea posible, rigurosa investigación a desarrollar en las aulas. Para que tal actividad tenga ese carácter es imprescindible referirla a un conjunto de hipótesis y propuestas de partida que, sobre una base científica, puedan ser sometidas a contrastación en las aulas, bajo un marco metodológico general.

En el momento actual, está en fase de consolidación la iniciativa más atinada en su concepción inicial de cuantías sobre la formación del profesorado hemos conocido en este país. La red de CEPs no ha alcanzado por ahora el desarrollo interno suficiente para aprovechar la enorme potencia transformadora que encierra la propuesta. Los profesores que acuden a los CEPs, que son también profesores de la reforma, entendida ésta en el sentido amplio que más atrás le hemos dado, necesitan, como los anteriores, articular su trabajo con las características de una investigación en el aula, en torno a la cual se den a un tiempo el desarrollo del currículo y el de su profesionalidad.

Las ideas y los materiales comprendidos en este Simposio deben servir para emprender inmediatamente la tarea de elaborar diseños curriculares, tan provisionales como toda hipótesis, pero tan susceptibles de desarrollo como el mismo saber científico. Un saber que, con un ideal más explicativo que práctico, no ha cesado de desarrollarse, mientras que algunas actividades prácticas aisladas totalmente del mismo, como es el caso de la enseñanza, permanecen inalterables durante generaciones enteras.

Salvar esa distancia entre la teoría y la práctica, fundiéndolas en una relación dialéctica, exige aprovechar al máximo la infraestructura para el desarrollo curricular y el perfeccionamiento del profesorado ya existente; pero precisamente para ello es necesario también dar pasos concretos en el acercamiento de las instituciones donde se desarrollan aisladamente los campos de la práctica y de la teoría, es decir, los centros de EGB y Enseñanzas Medias por un lado, y la Universidad por otro. Con toda seguridad lo más costoso para que esos pasos se den, es el desarrollo de la conciencia clara, es decir, más allá de las frases tópicas, de que ese acercamiento es no sólo positivo sino indispensable tanto para la Universidad como para la enseñanza. Buena prueba de ello es que cuando en algunos profesores se va desarrollando esa conciencia, han sido capaces de emprender ese camino a pesar de que hoy sólo puede ser recorrido a base de un voluntarismo tan arcaico como el desamparo oficial que lo fomenta.

Lo menos costoso en términos económicos y seguramente también en lo burocrático, es llegar a acuerdos entre instituciones que permitan a los profesores de la Universidad relacionarse con el mundo que existe fuera de ella, como una actividad más contemplada dentro de su trabajo universitario.

Los CEPs son un buen lugar de encuentro, pero para que el contenido del mismo tenga que ver con el desarrollo del currículo, es necesario orientar su trabajo mediante un marco curricular general y los correspondientes diseños parciales específicos. Ahora bien, eso no es algo que surja por emergencia espontánea entre los profesores. Las propuestas iniciales y la coordinación de su desarrollo deben producirse con unas exigencias mínimas de rigor que, a nuestro parecer, sólo pueden ser garantizadas por equipos estables de especialistas que, procedentes de la Universidad y de las aulas a las que va dirigido el currículo, se constituyan con el apoyo institucional suficiente para poder dedicarle al mismo algo más que el voluntarismo de los fines de semana. En este sentido no podemos sino saludar con satisfacción el propósito de la Dirección Provincial del MEC en Asturias de crear una Comisión Curricular en cuya finalidad y contenido estábamos pensando al redactar los párrafos precedentes.

No quisiéramos realizar en esta presentación nada parecido a un programa ministerial, pero tampoco podemos pasar sin decir que, en relación con lo anterior, también la formación inicial del profesorado tiene planteados compromisos importantes que no se pueden seguir soslayando. No es admisible continuar tolerando el hecho de que la teoría y la práctica del desarrollo curricular, sean considerados como algo relacionado solamente con el perfeccionamiento del profesorado, mientras se forma a los profesores en un campo teórico desvinculado de todo compromiso con las aulas en las que van a trabajar, y con unas actividades prácticas de las que, en general, todo el mundo se desentiende dado el sonrojo que producen.

LA NECESIDAD DE OTRAS CONVOCATORIAS

Por último, señalar la necesidad de ir pensando en otras convocatorias que, con el mismo rigor que aquí se pretende, aborden otros campos que el desarrollo curricular no puede olvidar, como son el de la teoría de la educación, la sociología de la enseñanza y el de la epistemología de las disciplinas particulares.

Sólo para apuntar su justificación, diremos que es necesario ir aclarando la confusión existente en torno a lo que implican los modelos didácticos como coherencias que se establecen entre los más elevados niveles del pensamiento de los profesores, y la práctica cotidiana que desarrollan; que asimismo conviene poner en orden las ideas

sobre las concepciones progresistas de la educación y del sistema de enseñanza, atrapadas entre la espada y la pared de los aparatos de reproducción social por un lado, y de la lucha por la calidad de la enseñanza por otro; y por fin, hay mucho que aclarar también respecto al valor formativo de unas materias de enseñanza que, en su versión de asignaturas, despiertan cada vez más recelos entre muchos de los interesados en el currículo escolar, pero que, como disciplinas, compendian, sin embargo, los más altos saberes alcanzados por el género humano.

*Por el Comité Asesor:
JOSE MARIA ROZADA*