

## **Trabajar con la guerra en los centros escolares: el problema de los materiales curriculares.**

F. Javier Merchán Iglesias\* (Ires-Fedecaria, Sevilla)

*Aula de Innovación educativa* n<sup>os</sup>123-1124, 18-21. ISSN: 1131-995X.

La invasión de Irak por parte de los ejércitos de USA y Gran Bretaña y el apoyo del gobierno que preside el señor Aznar, generó una amplia movilización social y un vivo debate sobre diversas y relevantes cuestiones. En este sentido los centros escolares, especialmente la Universidad, pero también los Institutos de Educación Secundaria e incluso los Colegios de Primaria, se convirtieron por aquellas fechas en protagonistas de las acciones contra la guerra y, muy especialmente, en lugares del debate que se hurtaba en buena parte de los escenarios de los medios de comunicación de masas. Así, en las aulas y en las calles, por iniciativa de alumnos o de profesores o, más frecuentemente, de unos y otros, las rutinas escolares y los contenidos académicos fueron sustituidos por el análisis crítico de los hechos, por la discusión viva. Pareció que la realidad entraba en los centros escolares y desplazaba, siquiera fuese momentáneamente, a las prácticas y contenidos burocráticos que habitualmente la mantienen a notable distancia, alejada de lo que acontece en el interior de las aulas.

El análisis de situaciones de este tipo, que alteran el normal o, mejor, el tradicional desarrollo de la vida escolar me parece de enorme interés para quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación educativa, pues nos ayuda a conocer mejor las posibilidades y los límites que tiene la escuela que conocemos, especialmente si, como es el caso, se participa de un proyecto colectivo -FEDICARIA- comprometido con la transformación de las prácticas escolares, un proyecto, por cierto, que considera el estudio de los problemas sociales (y de sus manifestaciones de actualidad), así como el análisis, la discusión y la acción, ejes vertebradores del papel que debe jugar la escuela en la formación crítica de los jóvenes.

Y digo que son situaciones que nos ayudan a reconocer las posibilidades que existen en el seno de la escuela puesto que aportan experiencias que pueden ser extendidas al trabajo con otro tipo de problemas en el ámbito escolar, admitiendo, desde luego, la peculiaridad del contexto en el que se produjeron, lo que, en todo caso, no tiene por qué ser un obstáculo insalvable para ello. Pero, además, las iniciativas que muchos profesores y alumnos adoptaron para abordar en sus clases la problemática de la invasión de Irak, aunque, por razones evidentes, no fueran extrapolables de idéntica forma al desarrollo cotidiano de la enseñanza en los centros escolares, sí nos permiten identificar líneas de actuación que resultan posibles en la institución escolar y por ello nos permiten apreciar cuáles son las condiciones de viabilidad, es decir, en qué circunstancias y de qué forma se pueden desarrollar experiencias de formación crítica en la escuela.

No es sólo analizando las posibilidades como podemos sacar provecho de la dinámica generada en los centros escolares con ocasión de la invasión de Irak, sino también pensando sobre los límites en los que tropezaron muchas ideas y propuestas, es decir sobre los obstáculos que la propia escuela puso en ese caso y pone cada vez que se intenta abordar la enseñanza de problemas sociales y de cuestiones de actualidad. En este sentido se hace necesario indagar también, y hacerlo de forma sistemática, sobre las razones y las circunstancias que dificultan o impiden el desarrollo en las aulas de prácticas escolares alternativas. O, lo que viene a ser lo mismo, sobre los límites de la

innovación. No cabe duda de que este tipo de reflexiones contribuye a desvelar las razones del inmovilismo y la continuidad que caracterizan a lo que acontece en las escuelas y nos ayuda además a diseñar estrategias y políticas que tengan como objetivo su transformación en el sentido que aquí se postula, es decir, en el de hacer de los aprendizajes escolares elementos de formación crítica de los jóvenes.

Para la tarea de pensar sobre las alentadoras iniciativas y experiencias que se produjeron en muchos centros escolares no es desde luego suficiente con hacer un relato pormenorizado de ellas, no basta con *ver* lo que ha ocurrido, sino que es necesario *mirar* apoyándonos en ideas que nos permitan saber de antemano qué es lo que buscamos. En este sentido las tesis de Raimundo Cuesta (1999) postulando los principios de una Didáctica crítica me parecen un valioso instrumento que guían las reflexiones que siguen.

Si nos fijamos bien en lo que suele ocurrir en las aulas y que se destacó en aquellos días de movimiento contra la guerra, muchas veces, frente al deseo de alumnos y profesores por abordar cuestiones particularmente interesantes y especialmente relevantes, se oponen los contenidos escolares vigentes no sólo en el currículo oficial sino también en las prácticas cotidianas. Puesto que generalmente estos contenidos suelen ser distantes cuando no ajenos a lo que acontece fuera (y dentro) de las escuelas, la introducción de problemáticas más vivas como la invasión de Irak, o cualquiera otra no necesariamente de actualidad, se ve siempre dificultada por el carácter de conocimiento "extraoficial" que este tipo de asuntos tiene tanto para alumnos como para profesores, pareciendo, como dice Bourdieu (2000), que es más escolar el conocimiento que se distancia más de la realidad. Además, la organización en disciplinas académicas se convierte en estos casos en una rémora a veces insuperable pues el deseo antes aludido se ve artificiosamente constreñido por el hecho de que los problemas de la guerra parece que sólo pueden tratarse en la clase de Historia y a veces ni siquiera en ella. En fin, si en esta primera mirada sobre las circunstancias que dificultan en nuestras clases el tratamiento a fondo de problemas de actualidad atendemos a la dinámica examinadora que suele planear sobre todo lo que ocurre en ella, veríamos que este tipo de cuestiones carece realmente de valor en el mercado de las calificaciones escolares y que por su propia idiosincrasia no puede someterse a la estructura que exige el examen (Merchán, 2001), todo lo cual acaba disuadiendo a muchos profesores y a muchos alumnos de la idea de sustituir los contenidos académicos por las propuestas alternativas.

Ciertamente, en muchos casos, y puesto que resultaba difícil sustraerse a la presión que los hechos ejercían sobre las aulas, el asunto de la guerra no pudo ser esquivado -particularmente en las clases de Historia-, pero impelidos también por lógica disciplinar y por el hecho examinador, más que abordar el asunto como objeto de estudio, acaba como un conocimiento marginal, como objeto de comentarios ocasionales, lo cual no es desde luego absolutamente irrelevante pero revela el lugar que la escuela pretende reservar a la realidad en su programa de formación.

Junto a los contenidos, muchos otros elementos característicos del contexto escolar se revelan difícilmente compatibles con las dinámicas de acción y reflexión que introducen situaciones como la que se produjo con el movimiento contra la guerra en Irak. Es el caso, por ejemplo, de la tradicional distribución del horario o del espacio. El debate sobre el conflicto, la preparación de mesas redondas o exposiciones, la reunión

de representantes o la preparación de murales y pancartas y todo el conjunto de actividades de factura similar a estas que se desarrollaron en aquellos días, pusieron de manifiesto la artificiosidad del horario escolar y la estrechez del aula que aparecía más como espacio de reclusión que como lugar de aprendizaje. La convivencia con la estructura cronoespacial de la escuela es una dificultad no siempre superable pues en muchos casos acaba imponiéndose sobre el plan de actividades o sobre los problemas que se quieren trabajar, de tal forma que es su lógica rígida la que acaba modelando lo que podemos hacer y el tipo de conocimiento que se puede realmente desarrollar con los alumnos.

De entre las limitaciones con la que nos encontramos quienes quisimos trabajar en nuestra aulas sobre las cuestiones que suscitaba la invasión de Irak, quizás sea el problema de los materiales curriculares el que se reveló de forma más contundente. Desde luego las circunstancias pusieron claramente de manifiesto la obsolescencia del libro de texto, pues no es que los manuales escolares al uso no trataran del conflicto - cosa que, por razones evidentes, es de todo punto imposible- sino que resultan objetos perfectamente inútiles a la hora acercarse a problemas de este tipo que deben ser objeto de estudio en los centros escolares. Claro que la inutilidad del libro de texto - o incluso de materiales curriculares similares- para estas situaciones deriva precisamente de su coherencia con el tipo de enseñanza que propicia la escuela y, por lo tanto, de su capacidad de adecuarse a las fuerzas dominantes en la práctica escolar: el examen y el control de la conducta de los alumnos en un contexto cronoespacial determinado (Merchán, 2002). Si la continuidad en el uso de un artefacto ampliamente denostado desde hace tiempo no puede explicarse si no es atendiendo a la persistencia de unas prácticas escolares que responden a la lógica profunda y al contexto de la institución, cuando ocurre que esa lógica y ese contexto se subvierten, se pone de manifiesto el vacío que existe en el campo de los materiales curriculares y la dificultad, por tanto, de resolver problemas de índole práctica que de manera ineludible es necesario afrontar y para lo que resultan imprescindibles este tipo de recursos.

Si nos fijamos en las experiencias radicalmente innovadoras y especialmente interesantes para un proyecto de Didáctica crítica, como las que se desarrollaron en muchos centros escolares sobre la guerra de Irak, podremos perfilar las características de los materiales curriculares que necesitamos en esas circunstancias. Por lo demás para este propósito no tenemos que partir de cero ni volver a descubrir el Mediterráneo sino que ya existen interesantes reflexiones y experiencias que deben ser tenidas en cuenta (Véase, por ejemplo: Lledó y Cañal, 1993; AAVV, 2001; Martínez Bonafé, J., 2002, Cuesta, 2003)

Frente a la clásica organización de materiales curriculares en temas más o menos académicos, resulta mucho más sugerente su articulación en torno a problemas sociales que tienen relevancia en la formación crítica de los jóvenes (Nota: sobre el asunto de los problemas sociales se ha discutido mucho y no es este el lugar de abordar los matices) y que se formulan teniendo en cuenta su potencialidad para dar cuenta del mundo en el que vivimos. Precisamente esta articulación permitiría, entre otras cosas que el estudio sobre conflictos de actualidad tengan fácil cabida en el desarrollo de las clases, pues estos suelen ser manifestaciones episódicas de aquellos. A modo de ejemplos podrían citarse títulos como los siguientes: "El conflicto social", "El imperialismo", "La globalización", "La inmigración", "El consumo", "Los jóvenes", "La televisión" etc.

Lejos del formato de Unidad Didáctica, habría que pensar en una "carpeta" conteniendo distintos tipos de recursos útiles para trabajar sobre la problemática en cuestión, dispuestos de tal manera que no impliquen un forma necesaria de hacerlo pero que, al mismo tiempo, permita a los profesores y profesoras afrontar los problemas prácticos que indefectiblemente aparecen en el desarrollo de la enseñanza en los centros escolares. Así, el material que propongo no tiene por qué organizarse como una secuencia de actividades (esta es una lógica que tiene más que ver con al estructura cronológica y examinatoria del sistema escolar que con el aprendizaje). Más bien habría que pensar en un inventario de actividades posibles para abordar los diversos aspectos del problema. En todo caso la idea de que los alumnos acaben "elaborando un texto" sobre los problemas trabajados, o sobre algún aspecto de ellos, puede estar presente como hilo conductor del desarrollo de las tareas.

Naturalmente la "carpeta" tiene que contener materiales informativos -textos, imágenes, canciones, películas, datos, etc.- seleccionados y organizados en virtud de su pertinencia para trabajar distintos aspectos del problema, sin que esa organización implique que hayan de utilizarse todos ni en un orden determinado, pues se trata de huir también aquí de diseños rígidos que a la postre se convierten en fines en sí mismo y, por tanto, en obstáculos. Junto a las informaciones incluidas formalmente en la "carpeta", es fundamental disponer, y utilizar en su caso, de referencias a otras fuentes -bibliografía, direcciones de internet, actos, etc.- que sirven para actualizar de forma viva el trabajo que se esté realizando. Finalmente entiendo que en este tipo de material deberían incluirse descripciones y análisis de casos en los que se haya trabajado con ellos, dando cuenta de los logros, posibilidades y problemas que se han planteado en la práctica.

El lector o lectora seguramente habrá advertido que para que los materiales curriculares tengan las características enunciadas en las líneas precedentes deben adoptar un formato realmente abierto, ya que las informaciones han de actualizarse de forma permanente, las propuestas de actividades tienen que irse ampliando y reformulando y no digamos las descripciones y análisis de casos. De aquí que haya que pensar en un medio de difusión y comunicación que, como dice Cuesta (2003), no esté sujeto a las rigideces del mercado editorial. El ejemplo del movimiento Rethinking Schools ("Teaching about the war": <http://www.rethinkingschools.org/war> ) o de L'Aped (<http://www.ecoledemocratique.org>) que precisamente para abordar la invasión de Irak elaboraron y mantuvieron en su página WEB recursos para trabajar en el aula, indican que el medio apropiado para esa comunicación y difusión es la red de internet.

Una última consideración volviendo al principio de este artículo: Las experiencias de innovación y mejora de las prácticas escolares, en la línea que he defendido en estas líneas, ponen reiteradamente de manifiesto que la transformación de la escuela no viene de la mano de los materiales curriculares. El movimiento de protesta generado en muchos centros contra la invasión de Irak y las experiencias educativas que ha generado, nos indica que son muchos los aspectos de la escuela actual que deben cambiarse. Claro que también nos indica que una de las limitaciones de esas mismas experiencias es la de no disponer de materiales curriculares apropiados a los nuevos contextos surgidos en esas mismas experiencias.

\*Profesor del IES Alixar y de la Facultad de Educación,

Referencias bibliográficas

AAVV (2001): Los materiales curriculares. *KIKIRIKI*, nº 61, año XICV. Págs. 19-61.

Bourdieu, P. (2000): *Cuestiones de Sociología* Istmo: Madrid.

Cuesta, R. (1999): "La educación histórica del deseo". *Con-Ciencia Social*, nº 3, pp. 70-97.

Cuesta, R. (2003): "Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de Didáctica crítica para tiempos de desolación" *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº ...

Lledó, A. I. y Cañal, P. (1993): "El diseño y desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo". *Investigación en la escuela*, nº 21, págs. 9-17

Martínez Bonafé, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata

Merchán Iglesias, F. J. (2001): "El examen en la enseñanza de la Historia". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 15, 3-21.

Merchán Iglesias, F. J. (2002): "El uso del libro de texto en la clase de Historia". *Gerónimo de Uztariz*, nº 17-18, 79-106.