

TEORÍA

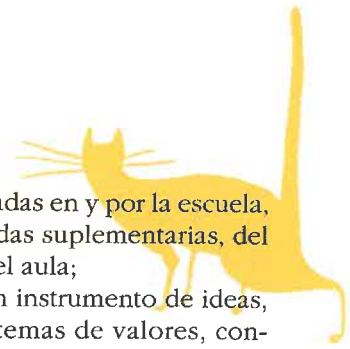
En el marco de la progresiva aplicación de la LOGSE, la noción de materiales curriculares ha cobrado una importancia de primer orden. Sin embargo, lejos de transparente, es ésta una noción oscura y equívoca. Por un

lado, el discurso institucio-

*nal es contradictorio al respecto: caracterizados, en ocasiones, como **muestras** inspiradoras del trabajo de los profesores y, desde ahí, facilitadoras del desarrollo de su autonomía al mismo tiempo que potenciadoras de la adaptación de su acción al contexto singular de cada cual, los **materiales curriculares** son presentados otras veces como los nuevos **manuales**, aunque, naturalmente, restos de pudor hayan desterrado, por el momento, este último término del lenguaje oficial. Por otro lado, los profesores —desconcertados en parte por ese discurso pendular, pero también divididos entre su deseo de innovación y la aguda conciencia de sus limitaciones— se mueven en la misma ambigüedad: dicen estar a la espera de los **materiales curriculares** para poder tener pautas que les permitan diseñar sus propios materiales, pero aspiran, con demasiada frecuencia, a alienar su potencial creativo, cuyo ejercicio les parece demasiado exigente, en las creaciones de los otros que elevan así a la categoría de libros de texto actualizados.*

MATERIALES CURRICULARES ¿PARA QUÉ?

JOSÉ LUIS ATIENZA*



F

inalmente, la ausencia de reflexión sobre la propia noción de **materiales curriculares** y sobre la función, uso e identidad de éstos, así como sobre su posición relativa con respecto a los manuales, añaden opacidad al panorama.

Las páginas que vienen a continuación tienen la pretensión de ayudar a proyectar alguna luz sobre el tema. Es de esperar que el hecho de estar escritas sin concesiones no les reste eficacia.

1. Crisis y muerte del manual

Cuestionado hoy, incluso desde los ámbitos institucionales, al menos en el aspecto formal, el manual ha rendido tradicionalmente servicios inestimables a la educación:

- ha asegurado el acceso y difusión de una cultura común entre los miembros de una misma generación a través de todo un país, permitiendo así la construcción de la necesaria “cultura compartida”;
- ha permitido, renovándose, el relevo cultural entre las distintas generaciones;
- ha facilitado el trabajo del profesor y de los alumnos, mediando entre ellos, y también, como luego observaré, suscitando la mediación del profesor;
- ha convertido a los padres en colaboradores de los procesos de construcción de conocimientos de sus hijos y, en definitiva, les ha constituido en co-formadores.
- en fin, el manual también ha servido en ocasiones para completar la formación de los propios padres o, al menos, para refrescar sus conocimientos.

Pero, al lado de estas y otras virtudes bien conocidas de todos, el uso del manual ha entrañado y entraña vicios que tampoco son extraños a nadie:

- ha uniformado la cultura, no dando cabida a la pluralidad, la diversidad, la diferencia, la marginalidad;
- ha conducido y adiestrado nuestra mirada sobre la realidad, para que proceda desde lo de fuera, lejano y universal, a lo de dentro (el medio en que uno vive), cercano y concreto, cuando el camino más útil y más liberador es, sin duda, el inverso;
- ha impulsado un modo de acceder al conocimiento libresco, centrado sobre el escrito y minusvalorador del canal oral: no se conoce, y no es digno de ser conocido, más que lo que está escrito, lo que se puede “estudiar”;
- ha privilegiado los aprendizajes memorísticos, no significativos, ignorando otras estrategias e inhibiendo otros estilos cognitivos;
- ha potenciado la desigualdad en el aula, siendo más útil a aquellos que o bien dominaban ya de entrada el lenguaje y las técnicas de acceso al

conocimiento estandarizadas en y por la escuela, o bien disponían de ayudas suplementarias, del orden que fuese, fuera del aula;

- ha hecho del profesor un instrumento de ideas, proyectos, intereses, sistemas de valores, concepciones educativas, pedagógicas y didácticas ajenas, en principio, a él mismo y, por su mediación, esas ideas y sistemas de valores se han impuesto a los escolares, alumnos y estudiantes;
- ha asegurado y consolidado la división del trabajo entre los teóricos y los prácticos, relegando al profesor a un rol sucursalista;
- ha servido de instrumento básico —no sólo por los contenidos vehiculados, sino, sobre todo, por el modo de utilización perfectamente canonizado en instrucciones de uso no escritas pero no por ello menos eficaces— de la reproducción del sistema de valores dominante, objetivo esencial éste de todo sistema de educación y enseñanza, pero objetivo al que el profesor no tiene por qué someterse ni someter a él a sus alumnos.

Fue la conciencia cada vez más aguda de estos aspectos negativos del manual la que explica su crisis. Entre nosotros ésta coincide con la gran crisis de sociedad de finales de los años sesenta y principios de los setenta. Entran en aquellos años, en distintos sectores de la enseñanza, jóvenes profesores críticos con el sistema, que, muy sensibles a los inconvenientes del uso de los manuales que acabamos de enumerar, rehúsan dejarse instrumentalizar —por su medio y mediante el modo de uso de los mismos— por los valores dominantes que, se decía entonces, eran los de “la clase dominante”.

Esta rebelión, que hay que comprender también, en parte, como una forma mitigada de la “desescolarización” que a principios de los setenta algunos proclamaban (1), podía tener variedades y niveles diversos:

- uno de los procedimientos consistía, por ejemplo, en completar y/o corregir el manual mediante apuntes del profesor y/o aportación de materiales complementarios, confeccionados o no por el propio profesor;
- se podía, también, utilizar inicialmente el manual como fuente de contenidos mínimos (no existía la expresión pero sí, con frecuencia, la conducta) a partir de los cuales y, según los casos, contra los cuales se construía el discurso pedagógico del profesor y, cada vez con más frecuencia, con el paso del tiempo, el de los alumnos;
- se daba igualmente el caso —excepcional, es cierto— de renuncia decidida al uso del manual, amparándose en el discurso de algunos pedagogos que anunciaban su muerte como la mejor noticia para una renovación en profundidad de la educación que en los años setenta comenzaba a considerarse imprescindible por numerosos colectivos de profesores agrupados en Movimientos

de Renovación Pedagógica, Escuelas de Verano, Movimientos pre- o proto-sindicales de Profesores, etc. Para no recordar más que uno de los argumentos utilizados, el manual dejaba de tener sentido, se decía, desde el momento en que la justificación esencial de su existencia se fundamentaba en una supuesta universalidad de valores, conocimientos, procedimientos, estrategias, intereses, motivaciones, finalidades educativas, etc., una universalidad que las nuevas corrientes psicopedagógicas y sociológicas ponían en entredicho.

2. Los materiales curriculares como alternativa al manual

Los cambios políticos acaecidos en España y, sobre todo, la llegada de los socialistas al poder, a partir de 1982, propiciaron la entrada en el Gobierno, y especialmente en el Ministerio de Educación y Ciencia, de personas que habían formado parte de la avanzadilla algunas veces, pero, con más frecuencia, de la retaguardia (las avanzadillas no se inscribían en general en la órbita socialista, en aquellos años) de los colectivos educativos críticos que antes he citado. Y con ellas entraron algunas de las ideas, valores y conductas que caracterizaban a tales colectivos.

Es en estas circunstancias —y como uno de los ejes de la reforma del sistema educativo codificada en la LOGSE— en las que se concibe, se da a conocer y a discutir, y, finalmente, se decreta el ya mítico *Diseño Curricular Base General* y los diseños respectivos de las distintas materias o áreas que popularmente se conocen como Decretos de Mínimos. Y es en este marco del *Diseño Curricular Base* en el que se encuadran los Materiales Curriculares, ocupando en el proyecto ministerial, como se sabe, un lugar intermedio entre, de un lado, las prescripciones y sugerencias emanadas de las administraciones educativas del Estado y de las autonomías y, de otro, las actuaciones de cada centro en sus tres niveles: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Área y o Materia. Los materiales didácticos, en los que se centrará mi interrogación sobre los **materiales curriculares**, interesan fundamentalmente al último de estos niveles.

“El manual ha rendido tradicionalmente servicios inestimables a la educación: ha asegurado el acceso y difusión de una cultura común permitiendo así la construcción de la necesaria ‘cultura compartida’, ha permitido, renovándose, el relevo cultural entre las distintas generaciones, ha facilitado el trabajo del profesor y de los alumnos...”



WUCIUS WONG

¿Pero cuál es, de una manera más precisa, la función que han de cumplir, según los responsables del MEC, los materiales curriculares? Podemos intentar saberlo espigando en distintas fuentes y tratando de separar la letra del espíritu de las mismas.

a) En lo que se refiere a **la letra**, leemos —por ejemplo en la Introducción de la Guía General de las famosas “cajas rojas” de *Materiales para la Reforma*— que éstos, y ello es aplicable a los materiales didácticos, tienen como finalidad, entre otras que aquí no nos interesan, “contribuir a favorecer la reflexión y la actuación que conduzcan a un mayor desarrollo de la autonomía profesional, a una mejora de la capacidad de tomar decisiones y a una actitud positiva y acorde con la valoración de la creatividad y de la innovación educativas”. Importa subrayar que, unas líneas antes de esta cita, se hace una observación que la enmarca, y que no se puede pasar por alto, porque es la clave para entender lo que a mi entender es el contenido esencial de la Reforma, el **modelo de profesor** que a ella subyace y, como consecuencia de ello, la clave para entender, también, el rol que han de cumplir los **materiales curriculares**. Hablando de los requisitos profesionales de los profesores para asegurar una calidad de la enseñanza, se dice que “uno de los componentes básicos es la capacidad de tomar decisiones, de tener autonomía en su propia práctica”. Así pues, la finalidad esencial de los **materiales curriculares** es **preparar, facilitar, ayudar a los profesores a alcanzar esa autonomía**. Como ésta parece que ha de incluir, necesariamente, la elaboración de materiales adaptados, por un lado, a los contextos, necesidades y peculiaridades de los alumnos y, por otro, a las concepciones didáctico-pedagógicas del profesor, parece lógico concluir que los **materiales curriculares** no pueden tener como finalidad substituir a los antiguos libros de texto. Al contrario, el discurso ministerial parece consagrar el principio de la **muerte del manual** (2). Pero el MEC reducirá pronto el alcance de sus propias afirmaciones.

Es lo que se puede apreciar, por ejemplo, en la Resolución de 31 de Enero de 1990 en la que la Secretaría de Estado de Educación convoca un Concurso Nacional de Materiales Curriculares. En

efecto, en él se dice que estos materiales han de servir para:

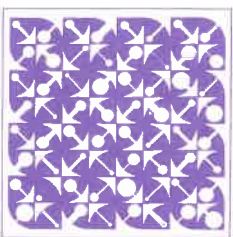
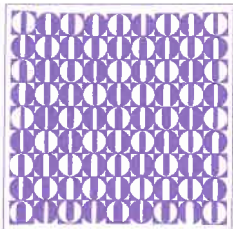
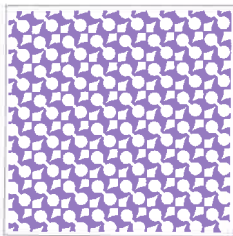
1. mostrar “la virtualidad (que) para generar materiales curriculares concretos, que sean de utilidad para los Profesores en el marco de contextos y proyectos educativos diferentes” tiene el *Diseño Curricular Base*;
2. “impulsar programaciones y materiales curriculares específicos que, desarrollando el *Diseño Base*, faciliten la labor docente de los Profesores”;
3. “que los profesores puedan llevarlos a la práctica a partir de su propia reflexión y experiencia”.

Como se ve, hay en este lenguaje un deslizamiento suave pero efectivo desde los **materiales curriculares** concebidos como el trabajo del propio profesor o como ayuda e inspiración a ese trabajo, a los materiales como manuales; desde, por lo tanto, la autonomía del profesor a su dependencia. De nada vale que luego se diga, porque es mero discurso inane, que “el profesor es entonces un profesional activo que aborda la concreción de estos materiales en su práctica docente, no en mera aplicación, sino en verdadera investigación a partir de su propia acción pedagógica”. Todo da a entender que la preocupación esencial del ministerio es la elaboración de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos contenidos curriculares. Frente a ello, la autonomía del profesor no es más que un eslogan publicitario. No se espera de él que haga algo distinto de lo que hacía en el pasado: utilizar esos nuevos libros de texto adecuándolos a las características de su aula.

b) Sin embargo, el **espíritu** del *Diseño Curricular Base* va mucho más allá que las cada vez más claras y cortas intenciones del M.E.C. En efecto, si, por un lado, y según la doctrina en él resumida, el aprendizaje es el resultado de actividades de construcción de conocimientos que son deudas de:

- el contexto de enseñanza aprendizaje;
- los conocimientos previos de cada alumno;
- sus motivaciones e intereses diversos;
- sus diferentes estilos y estrategias cognitivas;...

Si, por otro lado, ese *Diseño Curricular Base* insta, en consecuencia con lo anterior, a una enseñanza individualizada que respete la diversidad en todos sus as-



WUCIUS WONG

“Pero el uso del manual ha entrañado y entraña vicios: ha uniformado la cultura, no dando cabida a la pluralidad, la diversidad, la diferencia, la marginalidad, ha conducido y adiestrado nuestra mirada sobre la realidad, ha privilegiado los aprendizajes memorísticos, ignorando otras estrategias e inhibiendo otros estilos cognitivos, ha asegurado y consolidado la división del trabajo entre los teóricos y los prácticos...”

pectos y variantes, y que integre la negociación con los alumnos como uno de los criterios básicos de eficacia. Si, además, las programaciones de las distintas áreas, y la conducta del profesor en el aula, han de tener en cuenta las decisiones teóricas y prácticas, pedagógicas y didácticas, adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa del Centro y concretadas en el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro. Si todo esto es así, parece claro, entonces, que los **materiales curriculares** habrían de ser el resultado, siempre provisional y cuestionable, por otro lado, del trabajo del profesor, individualmente o en grupo.

En este sentido los materiales elaborados por otros, hayan sido o no difundidos mediante edición por alguna instancia oficial o privada, no pueden tener otra finalidad que la de ayudar al profesor a construir sus propios materiales. Su vocación es la de ser olvidados. Es de aplicación para ellos lo dicho por el escritor francés Gide al destinatario ficcional de uno de sus textos, *Les nourritures terrestres*: “Arroja este libro”. Y es de aplicación para los profesores, lo que en esa misma obra recomendaba Gide a su discípulo: “Lo que otro ha dicho no lo digas, lo que otro ha escrito, no lo escribas y haz de ti el más irremplazable de los seres”. No por afán de singularidad, sino porque, de hecho, cada situación es distinta y ha de ser abordada de manera, en un grado u otro, diferente.

Siendo así las cosas ¿qué características han de reunir los materiales curriculares para que puedan cumplir los objetivos deseables, tanto respecto al profesor como respecto a los alumnos? Esbozar una respuesta a esta pregunta es lo que voy a intentar ahora.

3. Contenidos y estructura de los materiales didácticos

La Convocatoria del Concurso Nacional de Materiales Curriculares a la que me he referido anteriormente precisaba las características que éstos debían reunir. Eran las siguientes:

1. Habrían de concretar los objetivos del ciclo y pormenorizar y secuenciar los contenidos.
2. Tendrían que ajustarse a los principios recogidos en el *Diseño Curricular Base*.

"Todo da a entender que la preocupación esencial del ministerio es la elaboración de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos contenidos curriculares. Frente a ello, la autonomía del profesor no es más que un eslogan publicitario"

3. Serían sensibles a las diferencias individuales de los alumnos (en especial de los que presentan necesidades educativas especiales).
4. Deberían prestar atención a aspectos como la igualdad de oportunidades de los sexos y a la incorporación de las nuevas tecnologías.
5. Estarían destinados a los profesores para facilitarles su trabajo en el aula.

Se trata, como se ve, de características que interesan, por un lado, a la estructura y contenido de los materiales, 1, 3 y 4, por otro a su anclaje teórico, 2, en tercer lugar a los recursos a utilizar, 4, y, finalmente, a sus destinatarios, 5. Dejando de lado, por el momento, las primeras condiciones, fijaré mi atención ahora en la última para tratar de sacar las consecuencias pertinentes.

Los **materiales curriculares han de estar destinados a los profesores**, se dice; y se añade: **para facilitarles su trabajo en el aula**. La última parte de la afirmación parece limitar el alcance de la primera y es concordante con lo dicho en otra parte del mismo texto que anteriormente ya comenté: en ambos casos se está restringiendo el alcance de la declaración de principios sobre la autonomía del profesor e, indirectamente, se está indicando que los **materiales curriculares** que, aparentemente, fueron, en un primer momento, concebidos como alternativa al libro de texto, son ahora presentados como los nuevos manuales, o como los manuales del futuro, con todas las contradicciones que ello supone respecto a las consecuencias que se desprenden de los principios establecidos en el *Diseño Curricular Base* que antes resumíamos.

Así pues, nos quedaremos aquí con la primera parte de la proposición —los **materiales curriculares** han de estar destinados al profesor—, entenderemos que esta orientación busca ayudar a éste a construir su autonomía, y sacaremos las consecuencias oportunas. ¿Cuáles son esas consecuencias?

La primera y principal que en los no son tan importantes los aspectos propiamente didácticos o metodológicos en su acabado final, es decir, en su estado de prestos a ser utilizados en el aula por el profesor, como el proceso de construcción de los mismos. Lo que el profesor necesita no son materiales para llevarlos al aula, sino instrucciones, ayudas, sugerencias para su proceso de formación que incluye,

por supuesto, montar sus propios materiales, para ser autónomo, para no depender de los materiales de los demás. Porque lo difícil no es hacer materiales, sin más. Lo difícil es hacer materiales coherentes. Coherentes con las fuentes curriculares, con las características y demandas cambiantes de los alumnos y del medio, con el conjunto de los presupuestos del *Diseño Curricular Base*, con las convicciones del propio profesor. El nuevo modelo educativo no supone un simple cambio de contenidos y de metodología, que podría solventarse con extrema facilidad con la salida al mercado de nuevos libros de texto (o no tan nuevos porque, en realidad, en estos aspectos, el *Diseño Curricular Base* no ha hecho más que sancionar y generalizar el tipo de prácticas de enseñanza-aprendizaje que ya se venían haciendo por parte de los profesores más críticos y que, además, en lo esencial, algunas editoriales ya habían incorporado, hasta el punto de que es frecuente observar que muchos de los materiales didácticos difundidos por la Administración reproducen ejercicios provenientes de manuales en uso y hasta casi en desuso, en algunos casos). No se trata de que ha cambiado el modelo de *prêt-à-porter* y que el profesor debe renovar sus stocks para vender los nuevos modelos a sus alumnos. Lo que ha cambiado, es preciso insistir en ello, es el modelo de profesor. Que de vendedor de los productos de otros se ha convertido, debe convertirse, en confeccionador y vendedor de sus propios productos. Lo que ha cambiado es que, de dependiente de una *boutique*, el profesor ha de pasar a ser responsable de una sastrería o de un taller de confección.

Por ello la característica básica de los **materiales curriculares**, para que puedan ser útiles a aquéllos a los que se dirigen, ha de ser el estar acompañados de explicaciones que indiquen cómo sus autores han procedido para que, en diálogo con esos modos de proceder, cada profesor, convertido, a su vez, en autor, pueda construir su propio proceder. Más aún, esta misma debe ser la característica de los **materiales curriculares** de uso individual. Lo fundamental en ellos es el recorrido, no el resultado final. Esta me parece la única manera de que, como diré luego, los **materiales curriculares** sirvan al proceso de formación del profesor en la dinámica de la investigación-acción.

¿Qué tipo de explicaciones deberían incluir los **materiales curriculares**? Al menos las siguientes:

1. Es imprescindible que **justifiquen teóricamente** las opciones prácticas. No se trata de una justificación verbal, discursiva, sino teórica, es decir rigurosa, argumentativa. Se han de justificar los objetivos y contenidos, los materiales, las actividades, la estructura de la unidad, las modalidades de evaluación, etc. Es necesario superar el carácter más afirmativo que demostrativo que tienen, en la mayoría de los casos, este tipo de materiales.

2. Es preciso que se **expliciten las relaciones** existentes entre los aspectos teóricos y los prácticos, que nada en éstos pueda aparecer como gratuito y nada en aquéllos deje de tener, por inadvertencia, incuria o búsqueda de la facilidad, una consecuencia para la práctica.

3. Es necesario que se **especifiquen las articulaciones** entre actividades, contenidos y objetivos. Conocer qué objetivos se pretenden alcanzar y qué contenidos son objeto de aprendizaje en cada una de las actividades es la condición obligada para que la gestión de éstas en el aula pueda ser la adecuada.

4. En general, es conveniente que, de cara al desarrollo práctico de los materiales, se **indique el modo de actuar** en cada caso y las razones de ello, siempre que éstas no sean obvias.

5. En fin sería de desear que los materiales curriculares no sólo fuesen un proyecto de acción sino que, también, incluyesen datos sobre la observación de, y la reflexión sobre, la acción.

Estos 5 principios comportan múltiples factores: engloban una variada serie de comportamientos, exigen, para ser respetados, todo un abanico de acciones, demandan, para que los materiales sean útiles para el profesor, una pluralidad de especificaciones. Las más importantes se agrupan a continuación en un **cuestionario-chequeo** que habría de servir al profesor, de un lado, para evaluar los materiales curriculares producidos por otros, de otro, para interrogarse sobre los que él mismo produce, para saber en qué medida ha tenido o no en cuenta todas las variables:

- ¿Se justifican teóricamente las distintas opciones prácticas?

- ¿Se dan indicaciones sobre cómo las opciones teóricas llevan a determinados comportamientos prácticos y, al contrario, sobre cómo las propuestas prácticas están conectadas con las opciones teóricas?
- ¿Se explica cómo se ha procedido para establecer esa conexión entre teoría y práctica, cuáles han sido los problemas suscitados, cómo se ha hecho para abordarlos, etc.?
- ¿Se da cuenta de la estructura de la unidad didáctica? ¿Por qué tiene esta organización y no otra?



EL CANTOR DE JAZZ

- ¿Se indica qué es lo que el autor o autores creen haber resuelto y qué cosas piensan haber dejado abiertas?
- ¿Se especifican las relaciones existentes entre las actividades, objetivos y contenidos? ¿En qué medida las primeras son útiles para alcanzar y aprender los segundos?
- ¿Se ofrecen precisiones sobre la progresión de la unidad o unidades didácticas, el tratamiento cíclico de los contenidos, etc.?
- ¿Se indica cómo se han de gestionar las distintas actividades, cómo utilizar los distintos materiales y por qué?
- ¿Se relacionan las secuencias de objetivos y contenidos

de los materiales con algún modelo, propuesta o marco de secuenciación original o ya conocido? ¿Se indican, al menos, los criterios que determinan la secuencia y se explicita la progresión efectiva de la misma?

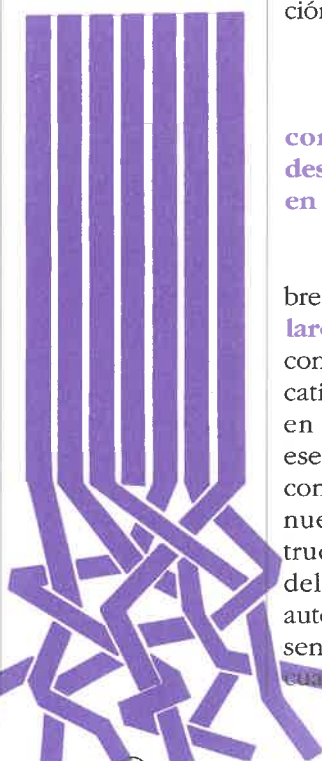
- ¿Se enmarcan, en su caso, los materiales en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de centro?
- ¿Se adecuan los materiales a las características de los alumnos a los que se dirigen y se explicita cuáles son los núcleos de esa adecuación?

- ¿Se proponen actividades de toma de conciencia de los conocimientos previos de los alumnos y de anclaje de los nuevos conocimientos en los anteriores?
- ¿Se proponen fases de negociación (al menos inicial) de las actividades, objetivos y contenidos de la unidad y de otros aspectos del desarrollo de la clase?
- ¿Se posibilitan recorridos diversos según intereses, niveles, estrategias, estilos cognitivos de los alumnos y, en general, según sus distintas necesidades?
- ¿Se indica cuál es el recorrido mínimo, con sus objetivos y contenidos correspondientes?
- ¿Se separan con claridad los contenidos que son objeto de aprendizaje de los que son ya conocidos y por lo tanto son sólo objeto de tratamiento y ejercitación?
- ¿Están presentes todos los tipos de contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales)?
- ¿Las tareas que se piden a los alumnos están ligadas a la vida, es decir, tienen una viabilidad práctica a corto o medio plazo al menos?
- ¿La transversalidad y la globalización o la interdisciplinariedad están presentes?
- ¿Se plantean actividades que atiendan a la autonomía del aprendiz y ayuden al aprendizaje de la misma?
- ¿Se proponen actividades de reflexión de los alumnos sobre los conocimientos adquiridos, el recorrido realizado entre el punto de partida y el punto de llegada, los procesos seguidos?
- ¿Se sugieren actividades de evaluación del conjunto del proceso, que impliquen a alumnos y profesor?
- ¿Se establecen criterios de evaluación prefijados y/o negociados y los procedimientos y actividades de evaluación los respetan?
- ¿Se indican los procedimientos empleados para observar el desarrollo y eficacia de la propuesta y de cada uno de sus momentos?
- ¿Se explicita aquello que, según el o los autores de los materiales, ha funcionado en la práctica, aquello que no ha funcionado y las razones de los uno y lo otro?...

Este chequeo, que se puede hacer con ayuda de este instrumento u otro se-

“Lo que el profesor necesita no son materiales para llevarlos al aula, sino instrucciones, ayudas, sugerencias para su proceso de formación que incluye, por supuesto, montar sus propios materiales para ser autónomo, para no depender de los materiales de los demás. Porque lo difícil no es hacer materiales, sin más. Lo difícil es hacer materiales coherentes”

WUCIUS WONG



signos (18) teoría

mejante, facilitará al profesor la interrogación sobre su propio trabajo teórico-práctico: ¿comparte los presupuestos teóricos enunciados? Si no, ¿cuáles son los suyos? ¿Comparte las consecuencias prácticas que el autor o autores derivan? Si no, ¿cuáles le parecen a él las adecuadas? ¿Los materiales y las actividades que se proponen son los más apropiados para conseguir los objetivos y tratar los contenidos propuestos? ¿Cuáles propondría él, en el lugar del otro profesor, y, sobre todo, en su propio lugar, es decir, atendiendo a las circunstancias en que ejerce su labor profesional? Etc.

Es evidente que un programa como el que aquí se presenta puede parecer a muchos excesivamente ambicioso. Es la ambición de la coherencia. No se puede negar que, planteados de otra manera, los **materiales curriculares** cumplan una función: dan cuenta del dinamismo de quienes los elaboran; gratifican, si son publicados, el esfuerzo de los profesores; ofrecen sugerencias didácticas a los compañeros; suscitan, o pueden suscitar, la reflexión y el diálogo metodológicos en el medio en que son difundidos... Pero su alcance queda notablemente mermado. No aseguran un cambio en profundidad; no aseguran la autonomía del profesor. Sólo concebidos y/o utilizados del modo como acabo de indicar podrán cumplir la función que les corresponde, a saber, ser el instrumento básico de la formación del profesorado en el marco de la investigación-acción emancipadora.

4 Los materiales curriculares como eje articulador del proceso de desarrollo autónomo del profesorado en el marco de la investigación-acción

Lo que está en juego, en el debate sobre la función de los **materiales curriculares** y, por lo tanto, sobre su estructura y contenidos, es la esencia del cambio educativo. Esta radica, ya ha quedado dicho, en el modelo de profesor. El contenido esencial de la reforma no es el cambio de contenidos de los programas, tampoco el nuevo modelo de aprendizaje, el constructivista, que se defiende, sino el modelo de profesor que subyace. Ese es el auténtico contenido de la Reforma. Por la sencilla razón de que el tratamiento adecuado de aquellos contenidos y la adapta-

ción de las interacciones pedagógicas en el aula a las exigencias de este aprendizaje constructivista no son posibles sin un nuevo modelo de profesor. A saber, el profesor teórico-práctico, el profesor investigador, es decir el profesor que es capaz de gestionar autónomamente el marco concreto en que interactúa pedagógicamente, de tal manera que analiza las necesidades de los alumnos, las características de los distintos contextos, la diversidad de intereses, afectividades y estrategias cognitivas y modos de construcción de los conocimientos por parte de los alumnos, y propone, consecuentemente, en cada momento y para cada uno de los aprendices, los recorridos, es decir, las interacciones didáctico-pedagógicas adecuadas. Lo que transforma la clase es la capacidad del profesor de dar cuenta de todo lo que en ella ocurre y de gestionarlo adecuadamente adaptando su comportamiento a las exigencias de los cambios que necesariamente se producen en el curso de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, detrás de una u otra concepción de los materiales curriculares se esconde una u otra concepción o modelo de profesor y de modelo de formación del profesor. ¿Se busca una auténtica **formación** del profesorado, que le capacite para construir sus propios materiales, es decir, aquéllos que mejor respondan a la situación concreta de construcción de conocimientos por parte de los alumnos, o únicamente un **reciclaje** del profesorado, es decir, un adiestramiento en la utilización de nuevos materiales y técnicas? Este es el problema.

La **formación** exige un cambio de estatus del profesor que le permita combinar teoría y práctica, superando la división del trabajo (es fundamental, por ejemplo, que las horas de dedicación directa a la docencia se reduzcan, para que aumenten las dedicadas a la reflexión y a la elaboración de materiales). El **reciclaje** no precisa de cambio de estatus, sino la sustitución de unos hábitos y técnicas por otros.

La **formación** auspicia el diálogo, asegura un cambio desde abajo y desde dentro, aceptado y maduro. El **reciclaje** supone un cambio impuesto desde arriba y desde afuera, a la trágala, infantilizador.

La **formación** inicia al profesor en una dinámica de cambio en profundidad, significativo, que reestructura su sistema cognitivo y su sistema de valores, que le

exige asumirse íntegramente con autonomía, que le inscribe en un proceso de desalienación. El **reciclaje** se contenta con cambios superficiales, mecánicos casi, que hacen perdurar la servidumbre.

El **reciclaje** lejos de liberar al profesor de su condición de peón, de apéndice, de instrumento de un sistema que busca su reproducción, lo que hace es adecuarlo a las necesidades cambiantes de ese sistema para mejor asegurar la permanencia de los valores dominantes. La **formación**, al contrario, inserta al profesor en el debate ideológico y político, le da medios para alzarse contra los valores dominantes, le posibilita acciones contrahegemónicas.

En el fondo, entre los extremos de este binomio, formación *versus* reciclaje, se esconde un debate sobre lo que es la investigación-acción educativa y el rol que el profesor juega en ella.

En efecto, detrás de la idea de **reciclaje** anida una concepción de la **investigación-acción** (3):

- a) o bien **de tipo técnico**, en la que el profesor es claramente un apéndice ejecutor de planes al servicio de los intereses de otros (la Administración y, a su amparo, los expertos teóricos que la asesoran) cuyos principios y modelos prácticos generales aplica el profesor alienadamente, únicamente preocupado por cómo llevar a la práctica esas decisiones previas;
- b) o bien **de tipo práctico**, en la cual el profesor utiliza el saber del experto para resolver problemas de su propia práctica, pero sin cuestionar, en ningún momento, ni la validez de los saberes del experto ni la pertinencia general de las propuestas de enseñanza emanadas de los responsables del sistema educativo.

Detrás de la noción de **formación** se esconde, en cambio, una concepción la **investigación-acción de tipo emancipatorio**. En esta modalidad de investigación-acción el profesor, o un grupo de profesores de preferencia, se autorresponsabilizan de la gestión de su propia práctica, de su interpretación y reorientación, entendiendo todo ello como socialmente construido en el marco de los procesos dinámicos que tienen lugar en las interacciones educativas. El profesor no es aquí deudor de las prácticas ni de las teorías de los otros, sino que utiliza ambas partiendo de su propia



WUCIUS WONG

“La característica básica de los materiales curriculares, para que puedan ser útiles a aquéllos a los que se dirigen, ha de ser el estar acompañados de explicaciones que indiquen cómo sus autores han procedido para que, en diálogo con esos modos de proceder, cada profesor, convertido a su vez en autor, pueda construir su propio proceder”

“Es imprescindible que justifiquen teóricamente las opciones prácticas. No se trata de una justificación verbal, discursiva, sino teórica, es decir, rigurosa, argumentativa. Se han de justificar los objetivos y contenidos, los materiales, las actividades, la estructura de la unidad, las modalidades de evaluación, etc.”

práctica y a la luz de ella para mejorar ésta y construir y reconstruir sus propias teorías (y las ajenas, las de los teóricos en particular).

La investigación-acción emancipatoria, al contrario de los otros tipos de investigación acción, sostiene la primacía de la práctica sobre la teoría y está así al servicio de los problemas reales de toda la comunidad educativa y de la comunidad de reflexión de la que forma parte, de modo que, cuestionando desde la práctica las decisiones técnicas, lucha por transformar éstas. Es decir, esta modalidad de investigación-acción hace del profesor no un apéndice de una reforma educativa ya decidida, sino un motor de la misma.

La investigación-acción emancipatoria no es compatible con el reciclaje en la medida en que lo que precisa no son informaciones prácticas, sino informaciones para la práctica, es decir, informaciones que permitan al profesor inventar su propia pedagogía, esto es, resolver autónomamente las variadas y volubles demandas que las interacciones didácticas generen.

La investigación-acción emancipatoria hace del profesor un profesional que, en vez de transmitir informaciones que han de ser objeto de aprendizaje por parte de los alumnos, recoge informaciones (4). Estas informaciones son, por un lado, de tipo teórico (las de la materia de su especialidad y las de aquellas disciplinas que pueden aportar respuestas a los interrogantes que toda acción pedagógica supone), por otro, de tipo práctico (las que se refieren a las características y necesidades de sus alumnos y a las interacciones existentes entre cada uno de ellos como sujetos de aprendizaje, el objeto de apropiación y el contexto de aprendizaje). Es barajando ambas como el profesor podrá facilitar la construcción de conocimientos por parte de sus alumnos. Ahora bien, este profesor que recoge, más que transmite, informaciones no puede de ningún modo contentarse con utilizar materiales elaborados por otros que o bien no han recogido informaciones más que indirectamente o bien lo han hecho en un marco, unas circunstancias y respecto a un público distintos. Su didáctica, sus materiales curriculares, ha de construirlos el pro-

fesor que se inscribe en la investigación-acción de carácter emancipatorio en la intersección de la teoría y de la práctica, intersección que es, por otro lado, el lugar exacto de ubicación del profesor (véanse estas ideas en el cuadro de la página siguiente).

El profesor que enseña una disciplina —que ayuda a los alumnos a apropiársela, más bien— es quien construye autónomamente su modelo didáctico como resultado del diálogo constante entre teoría y práctica. Para inventar su propia didáctica el profesor estará principalmente a la escucha de los interrogantes que su práctica en el aula suscita y tratará de responder a esos interrogantes desde sus propias teorías, es decir, desde la conceptualización de su experiencia práctica a la vez que desde el diálogo con las teorías de los expertos a los que interrogará en un vaivén que el mismo controlará. El profesor será así un factor activo de la dialéctica teoría-práctica. No estará al servicio de los teóricos, ni de la teoría, sino que pondrá a los unos y a la otra al servicio de las necesidades de sus alumnos. Es, pues, un planteamiento éste que da la vuelta a lo que suele ser la dinámica habitual. Widdowson, un especialista en didáctica de las lenguas, explica con mucha claridad y concisión el papel del profesor respecto a la investigación educativa cuando escribe:

“Cada uno evalúa la pertinencia de las teorías en función de sus propias preocupaciones. Pero siendo los problemas de pedagogía asunto de los enseñantes, corresponde ciertamente a ellos determinar la pertinencia en su caso y persuadirse de que la aportación de la investigación tiene un interés para su actividad. Dicho de otra manera, son ellos los que deben servir de mediadores entre los diferentes ámbitos de la investigación y de la pedagogía” (5).

Es en la actividad de elaboración de **materiales curriculares**, si se acepta que esa elaboración cumpla las condiciones que antes he señalado, donde tiene lugar la función mediadora del profesor. Su función mediadora y también su función de colaborador en el proceso de construcción compartida de conocimientos que tiene lugar en el marco de cada comunidad educativa. Los **materiales curriculares** son, en este marco, la aportación del profesor a aquél proceso. Los materiales, por lo tanto, no han de llegar de fuera, sino que han de salir de dentro. Y en último término un **material curricular**, un material didáctico, no debería presentar un proyecto de acción educativa, sino el resultado de una acción educativa; debería dar cuenta del recorrido y del resultado final de un proceso. Implicaría, por lo tanto, a toda la comunidad educativa. Así es como cobraría una dimensión auténticamente formativa tanto para sus elaboradores como para sus destinatarios, esto es, para otras comunidades educativas.

Conclusión

Se pondrán muchas objeciones a estos planteamientos. Se dirá, por ejemplo, que no todos los profesores pueden ni quieren entrar en una dinámica semejante, o porque no la comparten o porque la consideran demasiado exigente. Ciertamente. Pero, igual que la democracia es para los demócratas, **la formación y la autonomía es para los que tienen la voluntad de formarse y de llegar a ser autónomos.**

Se dirá, también, que aquellos que aceptan esa dinámica carecen de las condiciones para llevarla adelante, comenzando por las condiciones de tiempo. También esto es cierto. Y si se quiere hablar de formación del profesorado y no de reciclaje es necesario un cambio radical del estatuto del profesorado en lo que se refiere a la relación entre horas de docencia/horas de formación. La actual disminución de alumnos en la enseñanza primaria y secundaria ha creado las condiciones objetivas para que esta reestructuración horaria sea posible.

También se argüirá que los alumnos, en cualquier caso, necesitan materiales, documentos, libros de consulta... Claro, pero en los centros de enseñanza hay o deberían existir bibliotecas, fonotecas, videotecas. Y en cada aula debería haber un rincón de documentación que posibilitase el trabajo cooperativo dentro de ella. No es tanto una cuestión económica, que sí lo es, como, principalmente, de organización.

Se insinuará, finalmente, que la tarea sobrepasa nuestras capacidades como profesores. Contestaré a esto con una cita de Séneca:

“Los lugares por donde se nos llama son escarpados y peligrosos. ¿Y qué? ¿Se llega a las alturas a pie llano? Y ni siquiera son tan abruptos como algunos creen. Solamente la primera parte tiene rocas y piedras y apariencia de inviable, tal como muchos caminos, que cuando se miran de lejos suelen parecer cortados y tortuosos, porque la lejanía engaña a

la vista, y después, cuando uno se aproxima, las cosas, que el error de la vista había acumulado hasta hacerles formar una sola imagen, se destacan poco a poco; entonces lo que se les aparecía como precipicios debido a la distancia, se transforma en ligeras pendientes” [L.A. Séneca: *Diálogos*, “Sobre la firmeza el sabio”] (6).

Por lo demás, la concepción de **materiales curriculares** que aquí he tratado de esbozar me parece una buena manera de ser auténticamente útiles a nuestros alumnos. Es, en todo caso, una buena manera de ayudarles en el proceso de construcción de conocimientos, en su proceso evolutivo, en definitiva, el cual, lo diré glosando unas palabras de Cole (7), que cito, y me cito, con frecuencia, no es un diálogo entre el presente del alumno y el pasado del profesor, sino entre el presente del alumno y su propio futuro.



*José Luis Atienza es profesor titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (teléfono de contacto: 98. 527.54.18).

Notas

(1) Véanse sobre este tema: *La sociedad desescolarizada*, de I. Illich (Barral, Barcelona, 1974) y *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*, de E. Reimer (Barral, Barcelona, 1973).

(2) Tomo esta expresión de un artículo de F. Débyser, que tuvo una gran influencia en el mundo de la didáctica del francés lengua extranjera: "La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique", *Le Français dans le Monde*, nº 100, 1973.

(3) Consúltense, sobre todas estas cuestiones relativas a la investigación acción, *Teoría crítica de la enseñanza*, de W. Carr y S. Kemmis (Martínez Roca, 1988) y *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*, de J. M. Rozada; C. Cascante y J. Arrieta (Cyan, Gijón, 1989).

(4) Léanse, al respecto, las jugosas observaciones de Ph. Meirieu en "Pédagogie et didactique", en *¿Didactique? ¿Pédagogie générale? Quelques repères pour harmoniser les pratiques de formation*.

(5) H.G. Widdowson: *Principes de base pour la formation des enseignants des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1987.

(6) Editora Nacional. Madrid, 1984, pp. 79-80.

(7) Citado por Derek Edwards, *El conocimiento compartido*. Paidós, Barcelona, 1988.