

Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización



Jaume Martínez Bonafé
Departamento de Didáctica. Universitat de València
M.R.P. "Escola d'Estiu del P.V."

RESUMEN

Con la entrada en el gobierno de la socialdemocracia se produce en el sistema educativo español un incremento de la ideología del profesionalismo. La llamada Reforma del Currículum sintetiza en gran medida esa ideología enmascaradora de nuevas y crecientes demandas de destrezas profesionales, sin que para ello cambie la base estructural del puesto de trabajo de los profesores. Sigue primando un lógica curricular y docente de carácter eficientista y tecnoburocrático. La verdadera autonomía profesional pasa por el cambio hacia una concepción más deliberativa y crítica del currículum, y un desarrollo profesional de los trabajadores de la enseñanza ligado a la toma de conciencia y la crítica de las condicionones estructurales e institucionales que regulan su trabajo docente en el subsistema social que es la escolarización.

La autonomía como discurso institucional

Desde que el PSOE entra en el Gobierno, a finales de 1982, distintos acontecimientos que culminarían con la actual propuesta de Reforma, vienen a evidenciar la presencia creciente en nuestro contexto de un *discurso institucional* que reclama de los profesores mayores y más ampliadas competencias profesionales dentro de un marco de autonomía mayor para la toma de decisiones. Se dice que el profesor debe ser protagonista directo de su propia formación, creador del currículum e investigador de su acción docente.

La hipótesis de trabajo que quiero desarrollar, y que constituye el punto central del artículo, es la siguiente: a mi modo de ver, este discurso institucional sobre la defensa de la autonomía profesional enmascara la realidad

de una creciente proletarización y descualificación laboral de los profesores en el ejercicio cotidiano de sus prácticas de enseñanza. El ejercicio de la profesión de la enseñanza es una práctica social alienada. Y analizar esto me parece especialmente importante en un momento histórico de particular trascendencia para nuestras escuelas, puesto que estamos inmersos en un proceso de reforma curricular que, como digo, se edifica en parte sobre un discurso institucional que declara la responsabilidad profesional de los profesores como una de las claves fundamentales de esa Reforma.

Para el desarrollo del tema quiero establecer un diálogo entre dos extremos conceptuales: la *autonomía profesional* y la *proletarización*. Pretendo discutir de modo dialéctico la inclusión del discurso de la autonomía profe-

sional en el marco teórico y práctico del desarrollo del currículum. Para ello deberé señalar algunas claves fundamentales de esa relación teoría-práctica en el currículum, viendo a través de ellas el modo en que se configura realmente el puesto de trabajo del profesor -el valor de uso de su fuerza de trabajo- y el modo en que esto supone afirmar o negar algunos supuestos fundamentales del discurso profesionalista.

Metáforas sobre la autonomía del profesorado

Entrando ya más directamente en el tema, creo que el discurso de la autonomía profesional debería ser sometido a un ejercicio de reconstrucción conceptual, donde se analice su conformación ideológica y estructural en relación con el orden social y las relaciones de poder. Y un primer paso para ello es acudir al conjunto de imágenes, metáforas o constructos con los que se suele dar significado a ese discurso de la autonomía:

- En primer lugar, el profesor es un *investigador*. Se enfrenta de un modo reflexivo y analítico a los problemas de la práctica de la enseñanza.

- En segundo lugar, el profesor es un *teórico*. Construye y sistematiza conocimiento a partir de su actividad investigadora.

- En tercer lugar, el profesor es un *práctico reflexivo*. Actúa guiado por juicios bien informados a través de la reflexión sobre la práctica.

- En cuarto lugar, el profesor es un *deliberador*. Busca informar críticamente su actividad a través del intercambio reflexivo con otros colegas o personas implicadas en la enseñanza.

- En quinto lugar, el profesor es un *estratega crítico*. Se enfrenta de un modo activo y consciente a las condiciones de diverso tipo que le impiden ejercer su autonomía, y busca vías prácticas de avance o superación de obstáculos.

- En sexto lugar, el profesor es un *artista*

creador. Actúa a menudo en situaciones humanas imprevisibles que le impiden actuar bajo secuencias técnicas de conducta, debiendo recurrir a su capacidad de creación en situaciones singulares.

- En octavo lugar, el profesor es un *político*. Toma decisiones y actúa regido por criterios éticos y morales en el interior de un contexto social.

Hasta aquí algunas de las metáforas más significativas con que ha venido caracterizándose la ampliación de la competencia y autonomía profesional. Frente a la idea del profesor como un simple ejecutor técnico de paquetes instructivos, se refuerza en tales metáforas la idea del profesor como un profesional comprometido con el currículum, capaz de tomar decisiones desde criterios profesionales autónomos.

El cruce con la práctica del concepto de autonomía: política curricular, materiales de realización y toma de decisiones. Pautas de análisis

Todavía situado en el discurso institucional de la autonomía, quiero señalar, de un modo más concreto, lo que los anteriores ocho puntos significan cuando los cruzamos con tres niveles diferentes de concreción práctica del desarrollo del currículum. Un primer nivel lo referiré al ámbito de la selección y organización de la cultura que se prescribe desde la política curricular. Un segundo nivel, al modo en que ello se concreta en la presentación de los materiales para el desarrollo del currículum. Y un tercer nivel, a la toma de decisiones en el aula y la escuela.

a) Veamos el cruce de la autonomía profesional en este primer nivel prescriptivo referido a la política curricular de que se dota un Estado en relación con la selección de la cultura del currículum, y la consiguiente derivación práctica del concepto de autonomía para el profesorado.

Las imágenes anteriores del profesor como investigador, teórico, práctico reflexivo, deli-

berador, estratega o artista se enfrentan, en este ámbito, al ejercicio del poder. Poder para hacer y poder para querer hacer. La primera condición -poder para hacer- remite a una dimensión pedagógico-técnica y pedagógico-práctica. En el citado nivel prescriptivo, esto se concreta en la posibilidad de intervenir activamente en las decisiones sobre la forma en que se selecciona y organiza el conocimiento y en juzgar desde el contexto de la práctica aquello que se ha propuesto desde el contexto jurídico-político. Es sabido -a partir de análisis como los de Lundgren (1983) o Apple (1987), por ejemplo- que la prescripción de mínimos curriculares o currículum básico no es solamente un marco de referencia para saber lo que el alumno debe aprender, sino que es también -y quizá más- un modo de definir, organizar o conducir el trabajo de los profesores. Por tanto, la idea de investigación, teorización, reflexión o estrategia crítica de los profesores señala aquí prácticas relacionadas con la competencia profesional de intervenir en la elaboración del currículum básico como una forma de dotar de contenido la autonomía profesional. Esta puede ser una buena pauta de análisis para juzgar la traducción práctica del discurso institucional de la autonomía.

Pero había señalado también una segunda condición referida al poder para querer hacer. Con ello quiero reclamar la necesidad de un conocimiento con conciencia, que escapa al estricto marco técnico-pedagógico. En otras palabras, la autonomía profesional tiene también una dimensión ideológico-emancipatoria. Sin una mentalidad profesional colectiva dirigida a la toma de conciencia sobre la responsabilidad de la presencia -o ausencia- del profesorado en la toma de decisiones políticas en el ámbito prescriptivo del currículum, la intervención técnico-pedagógica puede perder en su ejercicio práctico mucha de la autonomía que le asigna el discurso institucional.

b) Entro ahora en el segundo nivel de concreción, el de la presentación del currículum. Creo que hoy es muy poco discutida la tesis

defendida por Apple en varios trabajos, según la cual el currículum real en las escuelas no lo determinan tanto las prescripciones administrativas cuanto el "artefacto" -dice Apple- que lo formatea. En concreto, el autor se refiere al libro de texto estandarizado. Lo que las metáforas anteriores de la autonomía profesional sugieren en este punto es un profesor competente para actuar de forma autónoma a un doble nivel: el de la producción y el del consumo del material curricular.

Cuando me refiero al primer nivel de la producción del material, no estoy queriendo decir que los profesores sean autónomos para elaborar su propio material -aunque muchos esforzados profesores lo han hecho desde hace tiempo, y lo siguen haciendo ahora-. Lo que la idea de autonomía profesional quiere significar en este nivel de concreción de la práctica curricular es la capacidad para intervenir en el proceso de decisiones sobre el modo en que el currículum básico se concreta en artefactos o herramientas para la actividad en las aulas.

En cuanto al nivel de consumo del material curricular, lo que la autonomía profesional debe significar aquí es la capacidad de los profesores para seleccionar, organizar, corregir, modificar, adaptar, cambiar, sustituir, aumentar, mejorar y criticar el material que la industria de la publicación de materiales pone a su disposición. Y una consecuencia de esto debiera ser que la industria editorial recogiera entre sus criterios de producción la opinión profesional de quienes experimentaron en la práctica los materiales producidos.

c) Un tercer nivel de concreción práctica del desarrollo del currículum lo he referido a la toma de decisiones en el aula y escuela. El llamado currículum en acción. Aunque las pautas de análisis para este nivel pueden ser muchas, yo quiero centrar el cruce del concepto de autonomía profesional con dos realidades de la actividad de desarrollo curricular acuñadas con los términos de *currículum oculto* y *currículum nulo*.

Lo que la autonomía profesional sugiere en este nivel es que el profesor sea capaz de de-

cidir sus cursos de acción a partir de un conocimiento -relacionador, autoreflexivo y crítico- de lo que está ocurriendo en el contexto que particulariza y hace específica su práctica. La existencia de un curriculum oculto significa que sobre la actividad actúan determinaciones simbólicas, ideológicas, culturales o estructurales no planificadas ni explícitas. La autonomía debiera enfrentarse, entonces, a su desvelamiento y explicitación. La existencia de un curriculum nulo significa que hay aspectos o fenómenos de la vida social y cultural que jamás entrarán en las aulas. El motivo puede ser el dominio de una determinada mentalidad ideológico-política -por ejemplo determinados aspectos de la vida sexual y amorosa-, o simplemente, por condicionantes económico-estructurales -por ejemplo, la carencia de medios para el tratamiento de determinados contenidos culturales-. La autonomía se traduce aquí en la toma de conciencia de las determinaciones de la práctica y una actuación coherente con ella.

Hasta este momento he sintetizado la relación entre significante y significado en el discurso institucional de la autonomía profesional enfrentando este concepto a tres niveles prácticos de concreción del curriculum. Puesto que el concepto de autonomía depende menos de formulaciones teóricas y mucho más de su desarrollo práctico, he querido ver en el desarrollo del curriculum como cruce de prácticas las pautas de análisis de su significación más verdadera.

Los análisis sobre la descualificación laboral y proletarización docente

El siguiente paso, en el desarrollo de mi propio discurso, es introducir y enfrentar a la idea de autonomía profesional -y los rasgos que la definen- los análisis sobre la proletarización y/o descualificación laboral de los docentes. La tesis que se defiende es la necesidad de considerar el trabajo docente en relación con sus condiciones y determinaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas. La

idea clave es buscar las interrelaciones entre el modo de producción capitalista, el papel del estado y la estructura de clases en la configuración de una actividad laboral, en este caso la de los trabajadores de la enseñanza.

Citaré a continuación los argumentos principales o más significativos del conjunto de estudios sobre la proletarización, con el interés básico de enfrentarlos al concepto anteriormente vertido de autonomía profesional de los profesores.

1. El primer argumento desarrolla la idea de que la determinación del trabajo, también del trabajo de enseñanza, debe analizarse en el contexto del modo de producción y acumulación capitalista. Esto significa varias cosas:

a) Incluir al colectivo de trabajadores de la enseñanza dentro del colectivo más amplio del conjunto de asalariados.

b) Considerar la modificación en las condiciones de trabajo en relación con la lógica de racionalización y readaptación del modelo de producción.

c) Considerar a lo largo de la historia de la enseñanza el modo en que en tiempos de crisis económicas se agudizan las tensiones entre el Estado y los profesores, reforzándose los controles externos de su actividad.

d) Observar como consecuencia de todo lo anterior la tendencia creciente a la polarización de la sociedad, tomando como referencia las condiciones actuales de la proletarización: parcelación de tareas, rutinización, superespecialización, jerarquización, descualificación laboral -separación entre concepción y ejecución- y pérdida de control.

2. El segundo argumento recoge la afirmación de que el Estado actúa como sirviente del Capital. Y esto quiere decir, al menos, tres cosas:

a) Que el Estado asume la lógica racionalizadora del capital.

b) Que el Estado actúa como aparato de producción y reproducción.

c) Que la actividad productiva desarrollada en el interior de los aparatos del Estado mantiene la misma lógica racionalizadora de

otros ámbitos de la producción capitalista. La consecuencia que se deriva es que los efectos para los trabajadores del Estado -incluidos los de la enseñanza- son similares a los del resto de los asalariados.

Por tanto, la pérdida de la autonomía asociada al conocimiento y la habilidad productiva, reemplazada por la tiranía de la cadena de producción, no es una característica particular de los trabajadores de la industria. Debe verse esto también aplicado a los trabajadores de la enseñanza.

3. El tercer argumento va asociado a la vieja tesis de que la historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases. Es decir, los cambios producidos en el modo de producción y la racionalidad que lo sustenta son consecuencia de procesos adaptativos del capital, pero también su transformación ha sido consecuencia de la presión ejercida por los trabajadores en situaciones de conflicto. Existen formas -cualitativamente diferentes- de resistencia de los trabajadores a las condiciones que impone el modo de producción capitalista. Y el marco escolar no escapa a esas manifestaciones de la resistencia.

4. La cuarta argumentación no es más que la síntesis de las tres anteriores en su concreción al ámbito específico de la enseñanza. Lo que viene a defenderse es la necesidad de considerar a los trabajadores de la enseñanza en el interior del proceso de proletarización que condiciona al conjunto de los trabajadores. Las condiciones objetivas de la proletarización -descualificación y pérdida de control- no distinguen a los enseñantes de los obreros de otros ámbitos de la producción. De manera, entonces, que debe verse a los trabajadores de la enseñanza identificados en el conjunto de la clase obrera, y deben verse éstos identificados con los intereses de ese conjunto.

5. Todavía dentro de los mismos estudios sobre la proletarización docente, un quinto argumento señala matizaciones críticas a los cuatro anteriores. Entre estas matizaciones, las más significativas pueden ser:

a) En el caso particular de la enseñanza, la presencia paralela a la descualificación de

nuevas formas de recualificación laboral en función de la exigencia de nuevas habilidades y competencias vinculadas a una nueva racionalización del trabajo.

b) Y, en relación con el punto anterior, si las épocas de crisis económica refuerzan las tensiones entre el Estado y los profesores, con un fuerte control externo y directo, en momentos relativamente más relajados y con un mayor presupuesto público para la educación, se incrementa el discurso sobre la promoción del profesionalismo de los profesores, como otra forma de control más sutil.

Hasta aquí he resumido, y por tanto, también he simplificado, los principales argumentos con los que se defiende la tesis de la proletarización docente. Lo que me interesa, de un modo prioritario, es recuperar del discurso de la proletarización los significantes que aluden a la crisis de la autonomía profesional de los profesores. Al igual que hice anteriormente con el discurso institucional de la autonomía, cruzaré estos significantes con los tres niveles de concreción en el desarrollo práctico del currículum.

La proletarización docente en el desarrollo práctico del currículum

a) Veamos el cruce de la proletarización en este primer nivel prescriptivo referido a la política curricular de que se dota un Estado en relación con la selección de la cultura del currículum.

Para ello es necesario, previamente, señalar un punto de partida fundamental en los análisis de la sociología crítica del currículum. Me refiero a la idea de que las escuelas reproducen el orden social estratificado, que descansa en la desigualdad de sexo, clase o raza, y mantienen las actuales relaciones de dominación y explotación en las sociedades capitalistas.

¿Qué significa esto, en el nivel de la política curricular, y más concretamente, en la selección y organización de la cultura prescrita en el currículum? O planteado de otra forma,

¿de quién es esa cultura y a quién sirve? El conocimiento que se produce y reproduce en la escuela sirve a intereses culturales y económicos hegemónicos. Ha sido denominado conocimiento técnico-administrativo por cuanto puede ser invertido para progresar individualmente en la escala de mejores ocupaciones laborales.

¿En qué medida el llamado profesor investigador, teórico, práctico reflexivo, deliberador, estratega, ...tiene capacidad real para desarrollar este conjunto de funciones sobre esa realidad? Aunque una primera respuesta puede ser tan corta como sencilla, conviene verla en relación con la diferenciación que efectúa Apple entre *contenido* y *estructura* del currículum. Respecto a la primera categoría -el contenido del currículum- pueden establecerse varios niveles de análisis:

1. El predominio de un modelo de racionalidad que separa concepción de ejecución desplaza al profesor a la calidad de técnico que ejecuta prescripción. Y el contenido del currículum pertenece al nivel de la concepción.

2. Desde una perspectiva marxista, se afirma que el empleador compra al empleado fuerza de trabajo, que posee un valor de uso. La mercancía-fuerza de trabajo del trabajador de la enseñanza -su conocimiento profesional- vale en tanto que competencia técnica para ejecutar planes. La concepción y diseño del plan la resuelve el empleador en otro nivel superior del sistema.

3. Un tercer aspecto tiene que ver con los modos de intervención del poder del Estado sobre el sistema cultural de la sociedad. El Estado selecciona, organiza, produce, acumula y controla tipos concretos de conocimiento, como producto cultural o mercancía cultural. Y el trabajador se encuentra separado de su producto, el profesor se encuentra separado del conocimiento.

4. La asunción ideológica de la taylorización, por parte del trabajador de la enseñanza, de manera que se encuentra "liberado" de la responsabilidad ajena de pensar el contenido del currículum.

b) La segunda categoría, -la estructura del

currículum- hace referencia al modo en que el conocimiento socialmente legítimo que la escuela produce y reproduce es organizado y presentado a los profesores y estudiantes. Es decir, al empaquetado o formateado del currículum escolar. Con ello entro en el segundo nivel de concreción del desarrollo práctico del currículum que ya crucé con el concepto de autonomía profesional, y que ahora refiero a los análisis de la proletarización. Como sugieren algunos de estos análisis, este es el nivel de concreción del currículum con mayor poder de conformación de la práctica social de la enseñanza. Antes que en los planes y documentos gubernamentales que concretan el currículum básico de un Estado, es en el formateado y estructuración práctica del material de uso de profesores y alumnos donde se manifiesta de un modo más efectivo la hegemonía ideológica de nuestras estructuras sociales.

El argumento central en el análisis de los materiales es que su formateado, la manera en que se organiza su presentación, actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza de los profesores. Los análisis de paquetes, proyectos o materiales curriculares de fuerte implantación en las escuelas, vienen a evidenciar aspectos como los siguientes:

- Traducen, con una determinada orientación y Significado, en términos de tareas académicas concretas, las prescripciones administrativas e institucionales del currículum.

- Ofrecen una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza de un área o disciplina de conocimiento.

- Sugieren -cuando no imponen- las actividades precisas que deben realizar los profesores y los alumnos.

- Aportan pruebas de evaluación centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, y reguladas por la lógica de estructuración del material.

- Por tanto, de un modo implícito -cuando no explícito- sustraen al profesor de la responsabilidad de la reflexión y planificación de sus tareas.

-La denominación de algunos de estos materiales como "a prueba de profesores" indica la lógica con la que se pensó su diseño y elaboración.

- Por otra parte, determinan o configuran un modelo de relación profesional, social y pedagógica. Normalmente, anulan la necesidad de la interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes.

Estos aspectos -entre otros- vienen a mostrar el modo en que se manifiesta y/o se genera el control técnico sobre el trabajo de los profesores. Personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de los profesores. Planificación y ejecución se separan y el trabajo del profesor es apropiado de su propio control profesional. Es lo que Levin (1980) ha llamado "la alienación del profesor de sus productos" y uno de los argumentos fundamentales de la defensa de las tesis de la proletarianización docente.

c) Un tercer nivel del desarrollo práctico del currículum lo referí a lo que ocurre realmente en las aulas. Lo llamé el currículum en acción. Y, al cruzarlo con la conceptualización de la autonomía profesional, quise hacerlo centrándome específicamente en las ideas de currículum oculto y currículum nulo. Veamos esto ahora en relación con los análisis de la proletarianización. La importancia de considerar particularmente estos dos niveles curriculares estriba en la idea de que la inmersión ideológica de la mentalidad profesional del profesor a menudo se hace de un modo no consciente y en el terreno de la vida cotidiana en el interior de las aulas. Se trataría con ello, parafraseando a Apple (1987, p.151), de ver cómo actúan las ideologías no sólo sobre la educación, sino de la propia educación.

La idea que quiero aquí defender es que, del mismo modo en que Bersntein afirma que en la escuela se forman las estructuras mentales del individuo, el trabajo en la escuela conforma de un modo tácito una determinada ideología de la profesionalidad docente regulada por una lógica de control técnico e interioriza-

da bajo su apariencia de normal y natural. Esto reduce en la práctica el conocimiento profesional del profesor a aquellas cuestiones específicas del control técnico y práctico del desarrollo del currículum. Es decir, en términos de Habermas (1982), conforma un *saber de producción*, pero traza una espesa cortina de humo sobre la conciencia emancipatoria.

El principio de la ausencia de conflicto, la búsqueda del consenso y la neutralidad sobre bases acriticas es el criterio estratégico más común. Tales estrategias desplazan a los trabajadores de la enseñanza hacia posiciones ajenas a las que objetivamente mantiene su propia condición de asalariados.

Contradicciones y resistencias

Hasta aquí he querido presentar el enfrentamiento dialéctico entre los dos extremos conceptuales de autonomía profesional y proletarianización. No obstante, en el interior del conjunto de análisis sobre la proletarianización, y en diversos trabajos en el ámbito de la sociología crítica del currículum, se observa un planteamiento no determinista de este enfrentamiento. Es decir, el proceso de proletarianización encierra contradicciones que ha dado lugar a lo que algunos autores denominan como *teorías de la resistencia*. La idea clave es que los profesores, al igual que otros trabajadores en otros órdenes de la producción, no asumen de un modo determinista los condicionamientos políticos e institucionales que les hacen actuar como reproductores del orden social. Y se defiende que en su práctica cotidiana se observan diferentes modos de *resistencia y contestación* a esa función social impuesta. Por otra parte, el sistema presenta contradicciones tanto en la lógica del control técnico-pedagógico como en el control ideológico y político, y tales contradicciones se manifiestan en la propia configuración de la fuerza de trabajo del profesor.

El argumento que quiero defender es que las *prácticas de resistencia* a los procesos de proletarianización deben verse no sólo en el nivel

estructural del control sobre la fuerza de trabajo, sino fundamentalmente en el uso práctico de un conocimiento emancipatorio respecto a las formas dominantes en que se satura la conciencia individual de los profesores.

El curriculum deliberativo y la renovación pedagógica como práctica teórica organizada

Hemos visto que el discurso institucional de la autonomía profesional de los profesores se enfrenta, en la práctica, a los análisis de la proletarización docente. No hay autonomía profesional si los profesionales carecen de poder para decidir sobre prácticas reguladas desde el exterior del propio sistema de enseñanza. Y hemos visto, por otra parte, que en el proceso de control sobre la actividad profesional de los profesores, el sistema presenta contradicciones y fisuras, que un sector de los profesores aprovecha para generar prácticas de resistencia. La autonomía, entonces, es un proceso de conquista profesional que refiere a planteamientos críticos y deliberativos.

Pero conviene recordar, ahora, lo que nunca fue olvidado a lo largo de mi exposición: que no existen modelos ideales de profesor al margen de los contextos o marcos que regulan el puesto de trabajo del profesor, y esto no depende tanto de modelos teóricos como de los límites y posibilidades de la práctica. Y entre estos contextos, el curriculum como concreción de una determinada práctica docente es un ámbito privilegiado para el análisis.

Por ello, quiero dedicar esta última parte del desarrollo del tema a la reflexión sobre el curriculum como práctica teórica que permite sugerir con rigor y coherencia la autonomía profesional de los profesores. La tesis que quiero defender, y que me parece una consecuencia de lo que he venido exponiendo anteriormente, es que sólo es posible pensar y

diseñar estrategias de autonomía profesional desde un planteamiento deliberativo y crítico del curriculum. Y que, volviendo al principio del tema, es incoherente -utilizando un calificativo muy prudente- edificar el discurso de la autonomía sin cuestionar el planteamiento tecnológico y eficientista del desarrollo práctico del curriculum.

Reforma y Autonomía

Puesto que, como ya fue señalado al principio, el discurso de la autonomía se ha desarrollado en nuestro contexto de un modo paralelo a la propuesta de reforma del curriculum, voy a confrontar con algunos de los elementos más significativos de esta nueva propuesta curricular las posibilidades reales -no discursivas- de la autonomía de los profesores.

La propuesta de Reforma del Curriculum parte de cuatro interrogantes clásicos que suelen plantearse ante la elaboración de cualquier propuesta curricular:

1. ¿Qué enseñar? La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. ¿Cuándo enseñar? Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar esos objetivos y contenidos.
3. ¿Cómo enseñar? Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de la enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
4. ¿Qué, cómo, y cuándo evaluar? Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados (1).

Con cuarenta años de antelación R. Tyler formulaba en términos muy similares los mismos problemas:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas las experiencias educativas que

(1) MEC (1988), p. 21.

pueden brindarse ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?

3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (2).

El modo en que en la propuesta del MEC se concretan las respuestas a las cuatro preguntas señaladas tampoco es muy distinto al que sugirió Tyler en su momento. Se recurre a unas fuentes (sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica) que aportan y proporcionan información específica para las diferentes fases de elaboración y realización del curriculum.

Así, desde el supuesto sociológico se afirma que: "El curriculum expresa intenciones educativas. Estas deberían, en definitiva, reflejar las intenciones de la sociedad acerca de la escuela en un determinado momento histórico" (3). Más adelante se defiende la idea de un curriculum común para todo el Estado, si bien se argumenta la necesidad de que sea suficientemente abierto para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas con competencias educativas, respetar el pluralismo cultural y tener en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos. Se dice también que "renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la autonomía e iniciativa profesional de los docentes que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. La profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza,..." (4).

Veamos si esta última afirmación queda reducida a los límites ideales del discurso institucional, o, por el contrario, adquiere en la forma en que se concreta la práctica, su auténtica veracidad. El curriculum alcanza, según la propuesta del MEC, tres diferentes niveles

de concreción:

- a) El Diseño Curricular Base.
- b) El Proyecto Curricular de Centro.
- c) Las programaciones de aula.

No entraré a discutir, por las propias limitaciones del desarrollo del tema, ni los significantes ni los significados que encadenan esta lógica discursiva. Pero creo conveniente señalar brevemente dos cosas. Una primera es *vox populi* entre muchos enseñantes sensibilizados por la Reforma, y se refiere a los conflictos de comunicación que ha provocado esta representación simbólica de la representación del curriculum. Una nueva "jerga" que obliga a publicar vocabularios específicos de la Reforma. La segunda se refiere a la "ruptura" discursiva que ha provocado el cambio del primer (5) al segundo documento del MEC, al introducir en el primero el significado "*proyecto curricular*" y ser sustituido en el segundo por el nuevo significado "*proyecto curricular de centro*".

El Diseño Curricular Base concreta en una seriación de objetivos y contenidos las diferentes áreas de conocimiento académico que constituyen el curriculum escolar. Como años antes hicieran Taba o Romiszowski se distingue en el contenido de cualquier disciplina entre hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes. Lo que se sugiere como prescripción administrativa es el resultado del esfuerzo de expertos en las diferentes áreas de conocimiento por regular y secuenciar aquello que se considera sustancial en cada disciplina. Como ya sugería Tyler en *Principios básicos del currículo*, el documento prescriptivo señala ahora los resultados de aprendizaje que deberán alcanzar los alumnos. Los cuarenta años que separan ambos documentos no son más que la distancia que separa una formulación precisa, operativa y conductual del objetivo, de otra cognitiva y/o constructivista. Es decir, se mantiene la concepción

(2) Tyler, R. (1973), pp. 7-8.

(3) MEC (1988), p. 24.

(4) MEC (1988), p. 26.

(5) Me estoy refiriendo al documento MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*.

tecnológica del curriculum, si bien el paso del tiempo se ha encargado de modificar las fuentes psicológicas que orientan su formulación.

Además del carácter prescriptivo de objetivos y contenidos, se señala en el documento del MEC el carácter orientador para el profesorado que tiene el DCB. Veamos, entonces, dónde queda la autonomía profesional en este primer nivel de concreción.

Autonomía profesional en el ámbito prescriptivo del curriculum significa capacidad de discutir y enjuiciar junto a otros la selección y organización del conocimiento curricular. Significa no dar por supuesto nada que no haya sido confrontado con la prueba de la práctica reflexiva. Significa adoptar una actitud ética y moral respecto a la construcción del conocimiento escolar. Y significa que la instancia de decisión política reconoce en el marco deliberativo de los profesionales prácticos un punto de referencia fundamental para las decisiones prescriptivas. El contexto teórico y práctico de lo que se ha llamado un curriculum procesual o deliberativo vendría a apoyar y completar tales argumentos.

Pero, como vimos desde la sociología crítica del curriculum, el debate sobre el conocimiento, y su tratamiento en el curriculum, no es un fenómeno aislado o marginal a intereses e intencionalidades políticas, culturales o económicas. Los significados de autonomía deben cruzarse, entonces, con intereses e intencionalidades que escapan al estricto marco del debate técnico-pedagógico. Y lo que el cruce sugiere es que el nivel real de participación profesional queda fuertemente reducido instaurándose un primer nivel de determinación de la práctica docente en que otros agentes marginales al profesorado -burocracia institucional, académicos y especialistas en áreas de conocimiento..., etc.- tienen en sus manos el poder de decisión sobre el curriculum. Así, lo que inicialmente se plantea como un proceso pedagógico-cultural donde el discurso de

la autonomía tiene su razón de ser, resulta fundamentalmente un proceso político-cultural de producción y reproducción de un conocimiento interesado, donde la autonomía profesional -como señalan Ozga (1988)- ocupa en el discurso una función ideológica de legitimación. La práctica profesional, en este nivel, es básicamente una práctica proletarizada en el sentido ya comentado de desposesión de la capacidad de decisión.

¿Qué quiere decir, entonces, que el Diseño Curricular Base tiene, además de su función prescriptiva, una función orientadora para el profesorado? Desde mi esquema de interpretación, lo que el discurso institucional sugiere para la práctica docente no difiere mucho de lo que Tyler señalaba en su corto y último capítulo del libro ya citado. Elaborado ya un programa de enseñanza -dice Tyler- lo que hemos de conseguir es que el profesor comprenda sus fines y medio para que lo pueda aplicar debidamente (6). Solamente si su contenido resulta significativo para el profesorado -dice el documento del MEC-, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa, puede el Diseño Curricular Base cumplir su función (7). En cualquier caso, lo que me parece significativo ahora, para el desarrollo del tema, es la evidencia de dos ámbitos separados de la práctica curricular. Uno extraescolar -al que corresponde la elaboración del Diseño Curricular Base- y otro, el escolar, al que queda desplazado y reducido el trabajo de su reproducción técnica. Secuestrada del profesor la responsabilidad de elaboración, y reducido el trabajo al ámbito interno de la escuela y las aulas, puede deducirse que la propuesta de reforma mantiene, cuando menos, el nivel de descualificación laboral que ya poseían los profesores de nuestro sistema educativo. O dicho de otra manera, la reforma no cuestiona la perspectiva técnica y burocrática del curriculum que sitúa la función docente como un proceso de acomodo

(6) Tyler, R. (1973), p. 129.

(7) MEC (1988), p. 30.

dación técnica a modelos pensados en el exterior de la política educativa.

Por otro lado, diversos trabajos coinciden en señalar otro nivel de concreción de la práctica curricular como más potente en la determinación del trabajo de los profesores. Me refiero a la traducción en materiales curriculares del marco curricular que prescribe la política educativa del Estado. Y lo que los análisis sugieren, tal como fue señalado ya anteriormente, es que la concreción de la cultura curricular en materiales de uso para profesores y alumnos se ejecuta en niveles externos a la propia escuela, responde a intereses políticos y económicos-comerciales, y -utilizando las mismas palabras de Popkewitz (1988, p.14)- codifican sobre la base del consenso y la ausencia de problematización un campo de conocimiento.

La propuesta de Reforma del Curriculum plantea en este punto un significativo viraje. En el documento de 1987 sobre la reforma del sistema educativo se plantea un segundo nivel de concreción del curriculum en términos de "Proyectos Curriculares". La idea podía sugerir aproximaciones interesantes a enfoques curriculares deliberativos en los que existen ejemplos prácticos de un modo diferente de elaboración, presentación y uso del material curricular, donde el discurso de la autonomía profesional de los profesores adquiere un cierto nivel de veracidad en la actividad investigadora y crítica de éstos sobre el uso práctico de los materiales. Creo que los esfuerzos llevados a cabo por Stenhouse son un buen referente de lo que Elliott (1989) denomina, al comentarlos, el curriculum como *praxiología*.

Sin embargo, en el documento de 1988 sobre la propuesta de Reforma del Curriculum se suprime este nivel de concreción, o mejor, es sustituido por el de Proyecto Curricular de Centro. Como no tengo ningún referente -al margen de las dos páginas y media que le dedica el documento del MEC- no entraré en su

discusión y buscaré en el mismo documento indicadores de un posible cambio de política de desarrollo curricular en el nivel de materiales.

Lo que la Reforma señala en su discurso puede interpretarse a través de un encadenado de significados que sugieren una determinada representación simbólica de la realidad práctica de la elaboración y uso de materiales y su relación con el papel que se le asigna al profesor. Tales son:

- Los materiales deben *ayudar* al profesor a pasar del Diseño Curricular Base al Proyecto Curricular de Centro.

- Los profesores deben *elegir* aquellos materiales que mejor les sirven para alcanzar los objetivos señalados.

- Es necesario que el profesor pueda conocer y *tener acceso* a una amplia gama de materiales.

- Los materiales pueden *aplicarse directamente* en el aula, o tomarse como *punto de referencia* para una posterior elaboración propia del profesor.

- Las *fuentes* de los materiales son dos: los elaborados por grupos de profesores (MRPs, CEPs...) o los que *potenciará* el Ministerio para ilustrar las opciones del DCB.

- La producción y difusión se llevará a cabo en colaboración con *las editoriales del libro de texto*, con el fin de que *la oferta que llegue al profesorado* sea coherente con el DCB.

- Los materiales curriculares pueden acabar convirtiéndose para el profesorado en el *referente curricular por excelencia* de su actividad docente (8).

¿Cuál es la significación explícita -pero también oculta- de esta forma de representación simbólica de esa parcela de la realidad práctica del curriculum que es la política de los materiales? Conviene decir, de entrada, que continúa en vigor una vieja Orden Ministerial por la que el MEC se otorga la capacidad jurídica de autorización de todos aquellos materiales curriculares que se utilicen en las

(8) Los distintos puntos señalados se han tomado de las páginas 59 y 60 del documento del MEC (1988). Las cursivas son mías, siendo los significantes que subrayan copia literal del documento citado.

aulas. Lo que el discurso anterior ofrece es coherente con el mantenimiento de la citada orden ministerial. Al menos en las dos siguientes vías de interpretación.

En primer lugar, el profesor es un *usuario* del material. La capacidad de elaboración escapa a sus márgenes de autonomía. La cita a los grupos de profesores de MRPs o CEPs como una de las fuentes de elaboración puede ser calificada de dos maneras: como inocente o como insultante. Inocente porque como señalan diferentes análisis ya citados sobre la economía política del material curricular, el control del mercado de la producción y distribución de la mercancía-material curricular se halla en manos de potentes editoriales de comercialización de ese tipo de productos, desplazando a los referidos grupos de profesores a un nivel puramente testimonial y voluntarista, o resistente marginal. Insultante si se contrasta con la política de desmovilización llevada a cabo por la Administración Educativa en el mismo periodo en el que ha venido edificándose el discurso institucional de la Reforma (9).

En segundo lugar, el material *codifica* la política prescriptiva sobre el curriculum. Si el profesor había sido desplazado de aquel nivel de concreción curricular, y aquí se le presenta ya codificado, su autonomía en el uso queda sensiblemente reducida a decisiones que en ningún caso alteran esa función codificadora. Pero todavía esta codificación de la cultura curricular tiene otra función particularmente importante, en la medida en que produce una relación alienada del profesor con el conocimiento, precisamente por ese carácter codificador que legitima un tipo y uso de conocimiento y, por esa misma razón, deslegitima otros.

Lo que hay detrás de mi intención de plantear este sencillo cruce con algunas de las formas en que concreta el curriculum el modelo de la Reforma no es más que evidenciar con-

tradiciones entre un marco de desarrollo curricular tecnicista y la presencia institucional del discurso de la autonomía de los profesores. Y lo que el análisis viene a señalar es la incapacidad de los profesores para decidir sobre condiciones de su vida laboral que se sitúan fuera del estricto marco técnico del trabajo. Es decir, incapacidad para decidir sobre las formas culturales de interacción comunicativa e incapacidad para decidir sobre la forma en que se manifiesta la esfera política de dominación en la práctica de la enseñanza. Los estudios sobre la proletarización y descalificación laboral vienen ahora a reforzar esta tesis.

Sin embargo, cerrar aquí el tema supondría dejar el planteamiento reducido a un postulado mecanicista, a mi modo de ver, erróneo. Como ya señalé, por un lado, el sistema evidencia contradicciones, y por el otro, la actividad teórico-práctica de los profesores no está mecánicamente determinada por las reglas institucionales del poder. Aparecen brechas, rupturas del discurso, formas de resistencia, y complejidades sobre la práctica laboral, que hacen difícil mantener el análisis sobre la base del viejo binomio burguesía-proletariado.

Esto tiene para mí las siguientes significaciones:

a) Creo que es difícil hablar de los profesores, en general o en abstracto, sin referirnos a los distintos intereses cognitivos y sociales desde los que se orientan saberes diferentes e incluso contradictorios en el interior del profesorado como colectivo social y profesional. Como ejemplo, la práctica de grupos organizados de profesores que inspiran y dan sentido a esta revista o la de los movimientos de Renovación Pedagógica evidencia un nivel de conciencia de un sector del profesorado que sitúa su autorreflexión y crítica en el territorio ampliado que va del trabajo al poder, de los problemas metodológicos a la crítica social.

(9) Basta revisar las propuestas institucionales de formación para observar la potenciación de salidas individuales, escapismo de las aulas, burocratización y amiguismo en el reparto de recursos, y escaso reconocimiento de la tradición renovadora organizada.

b) El curriculum como práctica es el marco en el que se evidencian las contradicciones y resistencias anunciadas. El dominio de lo tecnológico no excluye la presencia de lo deliberativo. Y el profesionalismo se *hace práctico* enfrentándose a su propia configuración ideológica institucional, en los espacios deliberativos del curriculum. Volviendo al ejemplo de los grupos, asociaciones o movimientos de renovación, su reivindicación de una relación cualitativamente diferente con la cultura, la elaboración de materiales y recursos orientados políticamente por un interés crítico y emancipatorio y una práctica en las aulas socialmente comprometida son referentes significativos de ese territorio curricular deliberativo.

El espacio deliberativo del curriculum es *una conquista* de la práctica teórica organizada. Lo que me interesa de este planteamiento es que sugiere una perspectiva diferente de analizar la dicotomía entre individualismo profesional y organización de profesionales. El discurso del profesionalismo en la práctica está potenciando salidas individuales y acrílicas, afirman Ozga (1988) o Popkewitz (1987), y basta reflexionar un momento sobre las actuales propuestas del MEC sobre formación permanente para comprobar el "escapismo de las aulas" que se está fomentando. Por el contrario, la idea de comunidades críticas, tal como la plantean trabajos de Carr y Kemmis (1988), o Kemmis y McTaggart (1989), entre otros, señalan la

necesidad del cambio desde alternativas colectivas basadas en la investigación crítica de los problemas de la práctica.

REFERENCIAS

- ACKER, S. (1989). *Teachers, Gender y Careers*. The Falmer Press, London.
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y Poder*. Paidós/MEC, Barcelona.
- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y Textos*. Paidós/MEC, Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1987). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1989). *La Investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1989). Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7, pp. 3-21.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989). *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Universitat de València, Valencia.
- OZGA, J. (1988). *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes, Open University Press.
- POPKEWITZ, T. (1987). *Critical Studies in Teacher Education*. The Falmer Press, London.
- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Troquel, Buenos Aires.

SUMMARY

With socialdemocracy in power, the spanish educational system sees the increase of the ideology of professionalism. The so called Curriculum Reform synthesizes to a great extent that ideology that disguises new increasing demands for professional skills, without changing the structural basis of the teachers' job. It still prevails a curricular teaching logic of an efficientist technoburocratic character. The real professional autonomy requires a change towards a more deliberative critical conception of the curriculum and a professional development of teachers together with the awareness and criticism of the structural institutional conditions that rule their teaching tasks within the social subsystem which is schooling.

RESUME

Avec l'entrée dans le gouvernement de la socialdemocratie, on produit un développement de l'idéologie du professionnalisme dans le système éducatif espagnol. Ce que l'on appelle la Réforme du Curriculum synthétise cette idéologie qui camoufle de nouvelles et croissantes demandes d'habilités professionnelles sans pour ça changer la base structurale de l'emploi des professeurs. Il prime encore une logique curriculaire et de l'enseignement de caractère efficientiste et technobureaucratique. L'authentique autonomie professionnelle exige le changement vers une conception plus délibérative et critique du curriculum et un développement professionnel des travailleurs de l'enseignement en plus d'une prise de conscience et la critique des conditions structurales et institutionnelles que régent leur travail dans le sousystème social qui est la scolarisation.