



Del diseño y desarrollo curricular como marco de formación del profesorado

Miguel Angel Santos Guerra
Universidad de Málaga

RESUMEN

Este trabajo describe las diferentes características de la interacción existente entre la formación del profesorado y el desarrollo curricular, proponiendo que la formación debe realizarse sobre un desarrollo curricular basado en la investigación. Se subraya también que hay algunas condiciones institucionales que dificultan el protagonismo del profesor en relación a un cambio curricular y a su perfeccionamiento profesional.

La buena formación del profesor es indispensable para el diseño y el desarrollo curricular y, viceversa, una forma positiva de entender, desarrollar y evaluar el curriculum, lleva consigo un proceso de formación del profesor que encuentra en la acción *vivida y pensada* una escuela de perfeccionamiento de su profesionalidad.

«La investigación-acción emancipatoria suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas, así como para basar las prácticas y los procedimientos de la enseñanza en investigaciones y conocimientos teóricos organizados por los enseñantes profesionales. En el plano de la enseñanza y del aprendizaje, suministra un método mediante el cual los maestros y los alumnos pueden explorar y mejorar sus propias prácticas de clase. En el plano del curriculum proporciona un método para explorar y mejorar las prácticas que constituyen el curriculum». (Carr, W. y Kemmis, S. 1988).

Formación del profesorado y desarrollo curricular son dos elementos configurados *circularmente* por una dialéctica interminable de referencias. Decimos *circularmente* porque existe una diacronía en esa interacción (el profesor se forma, luego diseña su proyecto cu-

ricular, lo pone en práctica, lo evalúa en la reflexión compartida y, luego, elabora un nuevo marco teórico del que nacen decisiones innovadoras). Pero lo decimos con matices porque existe también una vertiente sincrónica en esa dialéctica: el profesor se forma a través de un modo de concebir y desarrollar el curriculum y el modo mismo en que él lo planifica y desarrolla entraña un proceso de enriquecimiento o de inevitable deterioro.

El que desea ser profesional de la docencia aprende a serlo por caminos diversos, no sustancialmente arraigados a las teorías estudiadas sino, más bien, en la racionalidad práctica que se deriva de la acción. Zeichner (1984) explica los procesos de socialización del profesor mediante las experiencias tempranas que ha tenido como alumno, la influencia de quienes controlan y evalúan la actividad, la presión de los compañeros y las exigencias de los mismos alumnos que esperan de los profesores unos comportamientos determinados. Yo añadiría que instancias sociales externas a la escuela como los padres y la opinión pública, presentan también demandas modu-

ladoras de la acción docente. Las rutinas de la actividad escolar, una vez instalado el profesor en el funcionariado y situado en el contexto organizativo de la escuela, por tantos motivos tendente a la inercia, perpetúan las concepciones, los ritos y los comportamientos que obstaculizan el cambio.

Es decisivo conocer los procesos por los que se aprende a ser profesor. Los modelos asentados en la racionalidad teórica, pretenderían que el profesor fuese capaz de llevar a la realidad aquellas teorías que explican y norman su comportamiento. Ahora bien, esas teorías no suelen ser útiles a los profesores una vez situados ante *un aula concreta*. Será la racionalidad práctica la que conducirá al profesor a la comprensión de los fenómenos contextualizados de su actividad. (Pérez Gómez, 1987).

«Algunas de las tareas que se nos pide que aprendamos pueden aprenderse observando a un experto y copiando lo que hace. La enseñanza no es una de tales tareas; aún cuando lo fuera, hay pocos expertos. La enseñanza es una actividad sobre la que es posible teorizar, pero no se puede aprender a desarrollarla leyendo teorías. Sin embargo y en ciertas condiciones puede aprenderse a enseñar con la práctica y el aprendizaje será más eficaz si lo que hacemos es sistemático y observamos los resultados. Aprender a enseñar exige el crecimiento del conocimiento empírico». (Eggleston, J. 1983).

La práctica profesional es, pues, decisiva para la formación inicial del profesor. Un modo de entender el curriculum asentado en una visión perennialista de la transmisión cultural, generará y desarrollará concepciones, actitudes y comportamientos enraizados en esa configuración curricular. Por el contrario, un modo de concebir y practicar la acción docente basada en la experimentación, en la investigación y en la construcción del conocimiento, favorecerá una formación de signo constructivo. La tarea del profesor no es primordialmente enseñar de forma brillante, transmitir de manera abrumadora, sino *provocar el aprendizaje*.

El acceso de los aspirantes a la profesión docente ha de estar marcado por una *opcionalidad preferente*, de modo que ser profesor no se convierta en una opción resultante del rechazo de otras o en una profesión de segundo rango. Es importante cuidar la naturaleza y las condiciones de la opción profesional. Si la

carrera docente está diseñada y considerada como una opción menor (escasa duración, fácil acceso, mala remuneración, etc.) o si se emprende como opción inevitable y súbita (no hay abiertas otras de carácter específico, se accede a ella sin exigencias previas, no hace falta especificidad profesional, etc.) se llegará a la consideración de que la docencia es una profesión inespecífica para la que no hacen falta conocimientos relevantes. Para ser profesor basta desear serlo (niveles primeros) o conocer la disciplina (niveles medios). La *psicopeagogización* es menor a medida que se asciende en el nivel docente: mayor en la educación infantil, nula en la enseñanza universitaria. Es un error plantear la exigencia de formación específica para la docencia con un decalage institucional tan acusado. En primer lugar porque la naturaleza del fenómeno educativo es compleja en todos los niveles y, en segundo lugar, porque los niveles superiores intervienen en la asimilación de patrones profesionales por parte de la misma institución y de los futuros profesionales de la docencia. Si la profesión docente se abastece de desertores de otras profesiones o se nutre de personas sin una motivación y una formación previa (y se acomodan en ella con carácter vitalicio, entre otras razones por la escasez de opciones alternativas) será difícil conseguir que los profesores tomen la iniciativa de su formación continua. Cualquier tipo de modelo de perfeccionamiento eficaz descansa en la suposición de que el profesor es consciente de su necesidad de formación continua y de su deseo de asegurarla. Nadie se perfecciona en profundidad desde instancias exteriores.

La formación continua es un peldaño más de la escalera emprendida en la formación inicial. Separar una y otra como si se tratase de una realidad obligada (la primera) y una realidad opcional (la segunda), supone la institucionalización de la incoherencia. Desconectar una y otra de la investigación educativa, supone renunciar a la mejora de la actividad profesional. Si la investigación se plantea como un añadido que corre a cargo de personas ajenas a la escuela, será difícil comprender y mejorar la actividad.

«Las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por profesores, mientras que la expresión de ideas que fundamentan el curriculum las expone a su comprobación por parte de los profesos»

res y establece así una igualdad de discurso entre quien propone y el que comprueba la propuesta. Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica». (Stenhouse, 1984).

La investigación de los expertos sobre lo que se hace en la escuela, no mejora de forma inevitable la actividad del profesor; sin embargo, la investigación que éste realiza sobre su actividad tiene un efecto inmediato en la toma de decisiones y en la comprensión de la realidad del aula. Este fructífero planteamiento de Stenhouse, sirve de eje al perfeccionamiento del profesor y a la mejora de la actividad. Es la comprensión del fenómeno educativo lo que permite el cambio. De ahí la necesidad de establecer nexos institucionales (de diseño, apoyo, desarrollo y evaluación) de los procesos de formación inicial, perfeccionamiento e investigación como medio continuado de desarrollar y mejorar el currículum y, en definitiva, al profesor que lo desarrolla.

En una placa dedicada a la memoria de Laurence Stenhouse al pie de un árbol plantado por sus alumnos en la Universidad de East Anglia (Norwich) se recoge este pensamiento que resume su obra:

«Son los profesores quienes, en definitiva, pueden cambiar el mundo de la escuela, comprendiéndolo».

La clave del perfeccionamiento descansa sobre el desarrollo curricular convertido en investigación. Es preciso convertir la acción reflexiva en una escuela de perfeccionamiento. Para ello habrá que dotarla de momentos y procesos de análisis compartido.

«La investigación-acción es un proceso deliberado, tendente a emancipar a los practicantes de las limitaciones, a menudo inadvertidas, que dimanar de las preconcepciones, de los hábitos, de los precedentes, de la coerción y de la ideología». (Carr, W. y Kemmis, S. 1988).

Los profesores, lejos de ser simples usuarios reflexivos y críticos del saber elaborado por otros, lejos de convertirse en aplicadores automáticos de la reflexión teórica desarrollada por los investigadores, se convierten ellos mismos en investigadores estableciendo comunidades autocríticas que desarrollen sistemáticamente un saber educacional que fundamente y justifique sus prácticas.

La racionalidad teórica no explica el funcionamiento de cada contexto. El profesor puede comprobar en el aula que las teorías aprendidas en los libros son insuficientes para comprender y guiar la actividad de su aula. Porque cada contexto es único, porque la realidad educativa es extraordinariamente compleja, imprevisible, y está cargada de valores.

Los proyectos de cambio han de asentarse, efectivamente, sobre el profesor. Es él quien ha de poner en marcha los diseños curriculares establecidos desde el marco superior. De poco serviría disponer de excelentes vehículos, de un buen trazado de carreteras, de un sugestivo itinerario si no se cuenta con conductores capacitados y deseosos de hacer el recorrido.

La acción del profesor ha de contar con una *autonomía real* en el Centro y en las aulas. Si no es posible diseñar proyectos curriculares que gocen de independencia, el profesor se convertirá en un ejecutor de disposiciones oficiales que tratará de llevar a la práctica con mayor o menor eficacia. La formación/acción del profesor debe realizarse en unos márgenes de autonomía que le permitan tomar decisiones suficientemente importantes como para que se modifiquen aspectos sustanciales de la concepción curricular. ¿Qué importa depender de una instancia administrativa o de otra si el mecanismo determinista es el mismo? La formación, el perfeccionamiento y la investigación han de tener un calado suficiente para que el profesor no se sienta inmerso en un *juego de decisiones intrascendentes*. El profesor ha de sentir el peso de una auténtica responsabilidad para que le importe hacer las cosas de una manera o de otra.

Para que el profesor no se convierta en un simple ejecutor de órdenes es necesaria una autonomía curricular real. La autonomía política ha de producirse en cascada generando márgenes mayores de responsabilidad en el profesorado. Aún a sabiendas de que es difícil romper dinámicas arraigadas en la inercia y de que sólo con la reiterada y casi pertinaz actitud de la confianza se pueden romper los mecanismos de la inhibición y de la irresponsabilidad. Pretender conseguir el perfeccionamiento a través de la regulación sólo conseguirá homogeneizar los comportamientos externos sin lograr la transformación de la mentalidad de los profesores.

Esta política curricular autonómica tiene un carácter estructural, es decir, afecta al nivel de concreción del marco curricular, pero también a la flexibilización de los contextos organizativos y a la promoción/creación/difusión/utilización y evaluación de materiales. Una política de materiales tendente a imponer modelos, recorta los márgenes de la autonomía. La dependencia del libro de texto es tanto mayor cuanto menor es la formación del profesor. De ahí la necesidad de generar espacios de libertad y de creación. Es necesario crear una red de recursos y hacerla compatible con otra red informal que recoja la experimentación.

La autonomía curricular ha de estar posibilitada y favorecida por el contexto organizativo. La acción y el perfeccionamiento han de ser favorecidos por la estructura organizativa. Los proyectos de perfeccionamiento, las invitaciones a la investigación, las presiones para la mejora se suelen estrellar contra los muros de la organización, ciclópeamente cimentados en la rigidez institucional.

«No hay desarrollo profesional en el docente sin un desarrollo institucional previo o, al menos, paralelo». (Simons, H. 1985).

La coherencia institucional comienza por establecer caminos racionales de desarrollo profesional: el curriculum de formación es adecuado a las pretensiones, el acceso a la profesión es coherente con la preparación recibida y con la actividad que se va a realizar, la especialización adquirida es tenida en cuenta, los cambios se producen en aras de una racionalización de los intereses del alumno y de la experiencia y no por exigencias arbitrarias y motivaciones espúreas. Los desajustes institucionales son desalentadores y obligan al profesor a interrogarse por qué ha de plantear desde su esfuerzo la solución de problemas de magnitud inabarcable.

El más fragante desajuste entre la formación inicial y el perfeccionamiento del docente es que la especialización adquirida por el profesor no sea tenida en cuenta a la hora de acceder a la profesión. Un licenciado en física puede ser profesor de Educación General Básica, un especialista en inglés deberá hacerse cargo de un aula de Educación Infantil, un

licenciado en Matemáticas accederá, sin ninguna preparación pedagógica, a la docencia de Formación Profesional, etc. Estos desajustes encierran dinámicas disruptivas de la coherencia y ponen en peligro las actitudes del profesor.

La estructura organizativa no suele modificarse cuando se hacen proyectos de reforma o cuando se planifica la acción perfectiva del profesor. Todo queda encomendado, pues, al esfuerzo individual del profesor que, en ocasiones, tiene que luchar contra la organización escolar como elemento reluctante a la mejora. Un proyecto educativo asentado sobre la interdisciplinaridad encuentra serias dificultades si no se modifica flexiblemente la utilización del tiempo, del espacio y de la coordinación. Es preciso que existan tiempos, lugares, mecanismos y medios para que se desarrolle la actividad curricular de forma que pueda ser comprendida y analizada de forma que puedan ser comprendida y analizada de manera rigurosa. Si los cambios no son posibles, no sólo no se conseguirán los efectos pretendidos sino que proliferarán efectos secundarios de carácter negativo, a veces imprevisibles. Obligar, instar, sugerir modos de acción mejores sin hacer viable o posible el desarrollo de esas órdenes o sugerencias, implica un proceso de reacción violenta contra quienes proponen/imponen los modelos y, quizás, contra la misma actividad. Sobre todo si se tiene en cuenta que toda reforma pone en tela de juicio la forma de actuar del profesor.

«El principal error al tratar con problemas de cambio organizativo, tanto en el nivel práctico como en el teórico, es no tomar en consideración las propiedades sistémicas de la organización y confundir cambio individual con modificaciones en las variables organizacionales». (Katz y Kahn, 1983).

La planificación de la formación continua del profesorado ha de incidir en variables organizacionales que la faciliten: es necesario buscar tiempos, lugares, coordinación, integración, etc. que den sentido y significado a las actividades. Exclusivizar la atención estratégica del cambio y la mejora en el individuo, impide la transformación efectiva. Rogers (1976), Schultz (1964, 1975), White (1974),

mantienen la tesis de que los individuos son racionales. Las barreras más significativas para el cambio son de carácter institucional. Muchos de los resistentes lo son no por irresponsables, perezosos o conservadores sino porque son escépticos, porque tienen serias críticas/reservas respecto a la estructura.

El contexto organizativo, el escenario, las condiciones y el modo en que el profesor actúa, facilitan u obstaculizan el ejercicio profesional. De ahí la necesidad de investigar en la dinámica escolar como vehiculadora de la estimulación y del perfeccionamiento o, más bien, como inhibidora de las ilusiones y el esfuerzo. Sería preocupante que la forma habitual de desenvolverse el profesor en la escuela conduzca a la apatía y al desaliento. Cuando se identifica *experiencia educativa* con posiciones cercanas al escepticismo y a *los viajes de vuelta*, hay que plantearse el modo de mejorar las condiciones de trabajo como una forma sustancial de conseguir el perfeccionamiento y de estimular el deseo de esforzarse por conseguirlo. De otra manera se estaría potenciando el discurso contradictorio de *hay que ser un profesor cada vez más competente para una escuela permanentemente anodina y erosionante*. (Santos Guerra, 1983).

La flexibilidad del contexto organizativo afecta a la acción del profesor y, también, a los procesos de perfeccionamiento del mismo. Si un profesor se ausenta del Centro para realizar un curso y luego vuelve al mismo y se encuentra aprisionado por la estructura, su perfeccionamiento habrá sido prácticamente inútil.

De ahí la conveniencia/necesidad de plantear procesos de perfeccionamiento que afecten a equipos, a grupos, a Centros. La acción exclusivamente centrada sobre la transformación del individuo puede encontrarse condenada a la esterilidad porque la estructura se muestra resistente y obstaculizadora.

«La debilidad central del enfoque individual está en la falacia psicológica de concentrarse en los individuos, sin tomar en cuenta las relaciones del papel que constituye el sistema social del que aquellos son parte. Se ha supuesto que, como las organizaciones están compuestas por individuos, se puede cambiar a la organización cambiando a sus miembros». (Katz y Kahn, 1983).

En la formación, en el perfeccionamiento y en la investigación se multiplica la eficacia y se afianza el cambio cuando la tarea se concibe, se planifica, se desarrolla y se evalúa en equipo. De ahí la necesidad de propiciar y apoyar procesos de aprendizaje compartido.

«Esta fuera de toda discusión que la gente debe darse cuenta de la importancia de establecer la comunicación basándose en una experiencia compartida. Todos hemos podido observar que, aún en encuentros sociales relativamente superficiales, la gente utiliza enseguida técnicas heurísticas para descubrir si tienen en común amistades, procedencia familiar, intereses en cuanto al trabajo, etc.». (Edwards, D. y Mercer, N. 1988).

La formación asentada en planteamientos rabiosamente individualistas, el ejercicio profesional centrado en la acción del profesor en el aula, la evaluación centrada en la actividad exclusivamente individual, limita la riqueza del *conocimiento compartido*.

Hay que considerar al Centro escolar como la *unidad funcional*. Los procesos de planificación, coordinación, evaluación institucional, investigación en la acción, etc. están en la base del desarrollo profesional del docente. Considerar el aula como centro exclusivo de la actividad lleva al profesor a encerrarse dentro de sus cuatro paredes, ignorando dimensiones extremadamente útiles como caminos de aprendizaje compartido. El tiempo dedicado al diseño, a la coordinación, a la investigación y a la evaluación institucional han de ser mayores y han de tener cabida en las horas de actividad profesional remunerada. Hay que arbitrar fórmulas que posibiliten la flexibilidad de ocupación de docentes y alumnos. Por ejemplo: el profesor puede tener jornada partida (no necesariamente el alumno); de esta manera dedicaría parte de la jornada a la función docente con los alumnos y otra parte a las funciones de coordinación, investigación, perfeccionamiento, etc.

La *planificación ascendente* del perfeccionamiento ha de combinarse con la de carácter *descendente*. (Si el diagnóstico no es riguroso y solamente se atiende la demanda particularizada, se corre el riesgo de que sólo se demande la organización de cursos, algunos de ellos poco relevantes). La solicitud de ayuda institucional para aquellos proyectos de carácter

colectivo que se estén desarrollando es de vital importancia. La gestión de los procesos de perfeccionamiento ha de potenciar la acción conjunta de Centros, grupos, seminarios y experiencias que están concebidas desde la dinámica cooperativa. Incluso la oferta descendente deberá tener en cuenta aquellas solicitudes que provengan, por procesos de delegación, de grupos que estén llevando a cabo experiencias.

Este planteamiento lleva aparejada la necesidad de acometer el problema de la formación de plantillas de profesores coherentemente aglutinadas en torno a proyectos y no exclusivamente a intereses y derechos adquiridos. Es difícil desarrollar proyectos curriculares estables, ricos y bien articulados desde la acción de francotiradores que durante un tiempo hacen hincapié en algunos planteamientos ambiciosos. Muchos proyectos, numerosas experiencias han fenecido cuando el protagonista ha abandonado el campo de acción. La formación de plantillas cohesionadas, de equipos de investigación coherentes, el funcionamiento de grupos de trabajo abren caminos para la mejora de la calidad de la enseñanza pública, afectada muchas veces por una aplicación estricta de mecanismos meritocráticos de dudosa seriedad.

«Las palabras "desarrollo profesional" pueden utilizarse para aludir al desarrollo del grupo profesional en su conjunto. Y yo afirmaré que, cuando los "profesionales autónomos" mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación y los debates con sus iguales, no sólo se desarrollan a sí mismos, sino que además ayudan a desarrollar la tradición profesional, las existencias comunes de conocimiento mutuo tácito». (Elliot, J. 1983).

Los equipos de especialización podrían elaborar proyectos curriculares en zonas, Centros, áreas, etc. y llevarlos a la práctica de manera estable, de tal modo que sea la unidad conceptual la que impulse y mantenga la actividad, a pesar del cambio de alguna persona.

En realidad, ninguna forma de perfeccionamiento es descartable. Ahora bien, hay que mantener líneas preferenciales que articulen el desarrollo del perfeccionamiento y la investigación desde una concepción ambiciosa.

Los planes unitarios tienen vitalidad en la medida que parten de diagnósticos rigurosos

de la realidad, de concepciones ricas del perfeccionamiento, de teorías contrastadas y de un sentido democrático de la gestión de los bienes.

Es discutible la concepción del perfeccionamiento asentada en la oferta diversificada de cursos (no se ha planteado suficientemente el modelo metodológico en el que descansan), a los que asisten los voluntarios (aunque la finalidad sea que éstos actúen como fermento en grupos de trabajo de los que han partido). Esta concepción, presentada a veces bajo la metáfora de *la mancha de aceite*, puede encontrar serias dificultades al descansar sobre un planteamiento fundamentalmente individualista y, sobre todo, al tener difícil incidencia en los Centros o lugares de procedencia en el caso de que esas personas no sean aceptadas por el grupo bajo diversas, y comprensibles, acusaciones. Ni qué decir tiene que, dado el afán meritocrático existente entre algunos sectores del profesorado, la adscripción a algunos de estos cursos está impulsada por el deseo exclusivo o prioritario de obtener la acreditación correspondiente.

Si no se incide sobre la concepción metodológica de los cursos de perfeccionamiento se puede incurrir en la contradicción de ejemplificar en el diseño del curso aquellos comportamientos que se pretende desterrar de las aulas. Mediante un curso teórico se explica (con la incorporación viva de todos los errores) cuáles son las teorías que aconsejan eliminar de los procesos de enseñanza aprendizaje esos procesos instructivos. La paradoja no puede ser más preocupante. Si no se reflexiona sobre la metodología, será difícil llegar al fondo de la cuestión, ya que la metodología no tiene un carácter meramente instrumental. Muchos cursos de perfeccionamiento se convierten en un baldío ejercicio de transmisión de conocimientos, en franca contradicción con sus propios contenidos. (Es en los pasillos, es en el encuentro entre los asistentes, es en el intercambio de experiencias que brinda *lo que no es el curso* donde se enriquecen los profesores). Lo que realmente brinda el curso se podría suplir con unas recomendaciones bibliográficas o con el envío a los profesores de documentos cuyo contenido va a ser expuesto en sesiones basadas en un mecanismo meramente transmisivo.

Cuando se organizan actividades de perfeccionamiento hay que preguntarse cuáles son los núcleos teleológicos. Es aconsejable tener en cuenta la dialéctica teoría práctica.

«La tendencia general, sin embargo, es hacia una reducción de las partes teóricas de la formación inicial, en parte porque ha sido criticada tanto y en parte porque se tiene la sensación de que una parte de ello puede proporcionarse de modo más pertinente en una etapa posterior de la educación permanente». (Bone, 1980).

El profesor reflexivo que se perfecciona necesita (Zeichner y Teitelbaum, 1982) librarse de prejuicios, lo cual supone una valoración crítica de los fundamentos sociológicos, psicológicos y didácticos del proceso de enseñanza/aprendizaje, una actitud de responsabilidad, que lleva a una consideración rigurosa de las consecuencias de aquello que hace y una actitud de entusiasmo. Claramente se puede ver que no se exclusiviza la preocupación, aunque es también importante, en la actualización de los conocimientos específicos de la disciplina de la que el profesor es especialista.

Es importante la preocupación por el perfeccionamiento *de cada profesor*, pero no se puede olvidar que la acción colegiada es la que llega al alumno y la que configura la experiencia educativa. De ahí que no sea suficiente (aunque sí necesaria) la organización periódica del perfeccionamiento en la fórmula de *tiempos sabáticos*, que permitan la separación del profesor de una actividad fuertemente cargada de compromisos personales y el conocimiento de experiencias y el estudio de trabajos que se están realizando en otros lugares.

Sería deseable conseguir una *flexibilidad ocupacional* que permitiera a los profesores trabajar en otros campos, de forma temporal, para incorporarse posteriormente de nuevo a la acción docente. De la misma manera, se podría aprovechar el lugar directo de trabajo (y a sus profesionales) como instrumentos positivos para el aprendizaje. Esa flexibilidad ocupacional llevaría al profesor a ocupar puestos de dirección, inspección o gestión, pero no con carácter definitivo, de tal manera que su regreso al aula o al Centro permita incorporar la experiencia adquirida para el perfeccionamiento de la actividad.

Parte de la actividad compartida en la que pretendemos que descansa el perfeccionamiento está en la autoevaluación interna de la experiencia. La discusión sobre lo que se hace permite comprender cómo se está trabajando, qué efectos pretendidos (y secundarios) se están consiguiendo y qué es lo que se debe hacer para modificar los planteamientos y para modificar/construir las teorías sobre la escuela y sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

«Las estrategias de desarrollo tienen que romper las normas que sirven a valores viejos en desuso y establecer reglas nuevas. La intimidad en el propio trabajo y de planificación, tienen que dejar paso a la documentación y al análisis público de la teoría y la práctica; los intereses curriculares globales; las relaciones de trabajo deberán derivar de una rentabilidad basada en la autonomía en lugar de la responsabilidad basada en el poder. Estos valores, la exposición del trabajo individual a la crítica colectiva dentro de un marco de igualdad profesional, necesita estar respaldado por un proceso de cambio institucional que permita la expresión de estos valores». (Simons, H. 1985).

El camino del perfeccionamiento está, pues, en la autoevaluación institucional, pero también en la *accountability* (rendición de cuentas democráticamente planteadas a la sociedad) y en el *assessment* (que exige criterios para el contraste y la valoración de los resultados obtenidos con el esfuerzo).

Dejar que los procesos se sucedan unos a otros sin preguntarse qué es lo que está sucediendo, qué se está consiguiendo, cómo se está desarrollando un proyecto curricular, qué repercusiones tiene ese modo de entender las cosas en el alumno como destinatario último que ha de recorrer otras etapas y pasar por otros niveles, es caminar a ciegas sin saber dónde se está y hacia dónde se está caminando.

También es positiva la evaluación exterior si existe voluntad de perfeccionamiento en los profesores. Si ésta no existe, la evaluación externa está truncada en la vertiente perfecta.

House (1973) dice que "nadie quiere ser evaluado por nadie y en ningún momento...". Esta cita de House nos recuerda la desconfianza que suele existir hacia la evaluación. "La confianza... nacerá de la coherencia del comportamiento individual e institucional..., así

como de la consciencia de objetivos comunes" (Nias, 1981). Esa coherencia institucional debe comenzar en los comportamientos de los gestores de la educación. Los mejores planes de formación y perfeccionamiento se estrellan contra la utilización de la educación al servicio del poder, contra la despreocupación por los verdaderos problemas y contra los errores interesados y las torpezas mantenidas.

Los evaluadores deben ser sensibles a los matices del programa, a las peculiaridades del contexto, a la particularidad de la organización, esforzándose en mirar el acontecer desde la perspectiva de los participantes. El evaluador se acerca al escenario de los hechos para preguntarse por lo que ocurre en ese contexto natural.

«¿Qué está sucediendo aquí? parece a primera vista una pregunta trivial. Pero lo más obvio, las cosas más rutinarias de la vida diaria en las situaciones educativas se convierten en invisibles por ser demasiado habituales. Como dice el proverbio, "el pez es la última criatura en descubrir el agua". La investigación de campo en las situaciones educativas, a través de su inherente actividad reflexiva, ayuda a los investigadores y a los que realizan tareas prácticas en educación a "convertir lo familiar en extraño" y, por tanto, de nuevo interesante. Lo que está ocurriendo puede llegar a hacerse visible y a ser documentado sistemáticamente». (Erickson et al., 1980).

La evaluación cooperativa institucional (Simons, 1988; Everard y Morris, 1988; Reynolds, 1985; Clift et al., 1987) es un camino para desarrollar la profesionalidad docente. El profesor individualista tiene en su aula un refugio conservador. La profesión ejercida en el aula con sentido íntimo sólo maneja aspectos didácticos, técnicos, pero no socializa los patrones de comportamiento.

Todos estos procesos institucionales pueden ser alentados, desarrollados, dificultados o eliminados por la dirección de los Centros. He aquí un elemento de dinamización o de obstaculización sobre el que es preciso indicar. Es positivo que se haya alcanzado cierta democratización en los nombramientos de directores escolares. Ahora bien, la inespecificidad de la función directiva hace que se potencien desde el ejercicio profesional aquellas funciones menos relevantes (resolver problemas, rellenar documentos, ejercer control y

la representación, etc.) frente a otras de más alto potencial educativo (coordinar al equipo, estimular el perfeccionamiento, impulsar la autoevaluación institucional, sugerir iniciativas, promover la investigación, facilitar el intercambio, etc.).

Este hecho encierra complejas omisiones y, además, tiene para muchos profesores un efecto disuasorio y desalentador. Si precisamente el Director está alejado de preocupaciones de mejora y de perfeccionamiento, es fácil que algunos profesores vean paralizados sus mejores propósitos y frenadas sus iniciativas. De ahí la necesidad de hacer hincapié en el perfeccionamiento de los directivos, a través del mismo ejercicio profesional y de acciones especializadas sobre la vertiente específica de su función. La investigación-acción se ha aplicado casi exclusivamente al aula: Sería deseable que tuviese incidencia sobre aspectos de carácter organizativo en los Centros y en las dimensiones macroorganizativas. (Santos Guerra, 1987).

Las Instituciones dedicadas a la formación inicial, a la formación continua y a la investigación han de planificar, bajo la coordinación de los gestores educativos la actividad y buscar *procesos de coherencia* en el diseño y en el desarrollo de los planteamientos. Es más, desde esas instancias han de buscarse caminos para realizar la evaluación de los planes de formación, de manera que no se proyecte y se realice la actividad sin la menor preocupación efectiva por conocer los resultados, sean en el mismo proceso, sean al finalizar el mismo. La ventaja de realizar evaluación formativa (durante el desarrollo de la actividad) es que se puede rectificar aquello que se está haciendo. Scriven (1981) aclara esta diferencia con una curiosa metáfora de Stake: "Cuando el cocinero prueba la sopa es evaluación formativa, cuando la prueba el cliente es evaluación sumativa". En el primer caso se puede rectificar la condimentación, en el segundo, el cambio habrá de tenerse en cuenta en una próxima actividad.

La formación inicial y permanente de espaldas a los procesos de evaluación sistemática y rigurosa que permitan aportar comprensión y valoración de los programas. A lo más

que se llega es a consultar la opinión de los asistentes a los cursos a través de encuestas que recogen sucintamente (casi siempre a través de respuestas simplificadas) la valoración sobre escalas cerradas.

¿Qué hacer con los profesores que no desean realizar un perfeccionamiento sistemático, voluntario y progresivo? Creo que sería discutible establecer mecanismos legales de obligatoriedad, aunque no habría que descartar la posibilidad de que, de la misma manera que es preciso acceder mediante una formación al ejercicio profesional, pudiera ser necesario realizar programas de perfeccionamiento para mantener un nivel de calidad en la actividad que se ejerce. Ahora bien, esto obligaría a tener elaborados esos programas, a mantener ofertas fácilmente asequibles en tiempo, medios y economía y a garantizar la formación de quienes realicen los programas.

Otra forma es la estimulación del profesor a través de procesos que permitan diferenciar al profesional esforzado de aquel otro que se limita a *vivir de las rentas*. La preparación del profesor, su esfuerzo, su dedicación, su integración en equipos, han de ser compensados debidamente, a pesar de los riesgos que supone abrir las compuertas de una *competitividad oficial*. La evaluación institucional (en sus acepciones de *accountability* y de *assessment*) permite establecer criterios de valoración sobre el trabajo realizado por los profesores y por los equipos.

REFERENCIAS

- BONE, T. (1980). Current trends in initial training, en HOYLE, E. y MEGARRY, J. L. (Eds.). *The World Yearbook of Education*, Kogan Page. London.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Edit. Martínez Roca, Barcelona.
- CLIFT, D. L. et al. (1987). *Studies in School Self-Evaluation*. The Falmer Press, London.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Ed. Paidós/MEC, Madrid.
- EGGLESTON, J. (1983). Tendencias evolutivas en la formación inicial de profesores posgraduados, en GALTON, M y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1983). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad, en GALTON, M. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- ERICKSON, F. et al. (1980). Investigación en el campo de la educación, en *Educational Research*. East Lansing. Michigan State University.
- EVERAD, K. B. y MORRIS, G. (1988). *Effective School Management*. Paul Chapman Publishing Ltd. London.
- KATZ, D. y KAHN, R. L. (1983). *Psicología social de las organizaciones*. Ed. Trillas, México.
- HOUSE, E. R. (Ed). (1973). *School Evaluation. The politics and process*. Berkeley, CA, McCutchan.
- NIAS (1981). "The nature of trust", en ELLIOTT, J. et al. *School Accountability*, Grant McIntyre, London.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987). El pensamiento práctico del profesor; implicaciones en la formación del profesorado. *Congreso Mundial Vasco*. Bilbao.
- PEREZ GOMEZ, A. y GIMENO SACRISTAN, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor. De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. Universidad de Málaga. Texto multicopiado.
- REYNOLDS, D. (1985). *Studying School Effectiveness*. The Falmer Press. London.
- ROGERS, E. M. (1976). Communication and development. The passing of the dominant paradigm, en *Communication Research*, 3 (2).
- SANTOS GUERRA, M. A. (1977). La erosión de la función docente, en *Revista Española de Pedagogía*, n° 41, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1987). Organización escolar e investigación educativa, en *Investigación en la Escuela*, n° 2, Sevilla.
- SCHULTZ, W. (1964). *Transforming traditional agriculture*. New Haven. Connecticut. Yale University Press.
- SCHULTZ, W. (1975). The value of the ability to deal with disequilibrio, en *Journal of Economic Literature*, 13, (3).
- SCRIVEN, M. (1981). *Evaluation thesaurus*. Edgepress Inverness. California.
- SIMONS, H. (1985). Contra las reglas. Problemas de procedimiento en la autoevaluación escolar, en *Curriculum Perspectives*, Vol. 5, n° 2.
- SIMONS, H. (1987). *Getting to know school in a democracy. The politics and process of evaluation*. The Falmer Press, London.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo de curriculum*, Ed. Morata. Madrid.
- WHITE, W. F. (1974). Toward a new strategy for Research and development agriculture, helping small farmers in development countries, en *Desarrollo rural de las Américas*, 9 (1-2).

ZEICHNER, K. M. y TEITELBAUM, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education. An analysis of two approaches to the development of cu-

riculum for field-based experiences, en *Journal of Education for Teaching*, 8 (2).

SUMMARY

The characteristics of interaction between teachers training and curricular development are described in this paper. It is proposed that the training may be done about development based on research. It is also emphasized that there are some institutional conditions which make difficult for the teacher the development of a curricular change and his professional development.

RÉSUMÉ

Ce travail décrit les différentes caractéristiques de l'interaction existant entre la formation du professorat et le développement curriculaire, en proposant que la formation doit être réalisée sur un développement curriculaire fondé sur la recherche. On remarque aussi qu'il y a quelques conditions institutionnelles qui encouragent le protagonisme du professeur par rapport au changement curriculaire et à son perfectionnement personnel.