



FUNDAMENTOS

Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica ()*

José Gimeno Sacristán
Dpto. de Didáctica
Universidad de Valencia

RESUMEN

Relacionar el currículum escolar y el profesorado supone plantear uno de los "cruces" temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto dos componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar, en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores son intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal.

Ambos temas son controvertidos e interdependientes entre sí. Las funciones explícitas y no manifiestas de los profesores en el marco de las instituciones escolares son numerosas y complejas en la sociedad actual, reflejo de las que la propia institución tiene de cara a la sociedad, y lo cierto es que la mayoría de esas funciones manifiestas y muchas de las latentes se reflejan en los currícula, en tanto que éstos son la expresión del plan de socialización para los alumnos en un tipo o nivel de escolarización. El currículum no sólo tiene que ver, pues, con los contenidos de enseñanza de tipo intelectual. Especialmente en la escolaridad obligatoria es expresamente un plan educativo integral, asumido como tal por todos. Debatir el currículum es, por lo mismo, analizar ese plan de la escolarización. Escrutar las formas de su realización en la práctica supone descubrir los mecanismos a través de los que se logran los efectos educativos. Evidentemente, en cada nivel educativo y especialidad se plantean problemas peculiares, puesto que éstos reflejan la propia singularidad de esa parcela de la escolaridad global y del sistema escolar.

(*) Texto de la ponencia presentada en las VI Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela. Sevilla, 1988

El profesor como mediador de la cultura escolar

Clarificar el papel de los profesores en el *curriculum*, plantearse alternativas y posibilidades, es, pues, cuestionar la función de los mismos en dicho proceso de socialización. Si el *curriculum* es el plan cultural para ese fenómeno, reflejo de la misión mediadora que cumple la escolaridad, las funciones que los profesores tienen en el desarrollo curricular los convierten, a su vez, en modeladores intermedios en esa otra mediación cultural que es la escolarización. Principio importante en orden a desvelar en qué términos intervienen en una situación dada, como para atisbar cómo deben hacerlo en un modelo alternativo.

La mediación del profesor en la transmisión de lo que la escuela entiende por "saberes escolares" es una expresión de su mediación en la socialización de los alumnos dentro de una determinada cultura. Plantear los límites, cauces, funciones y modos de organizar esa participación del docente es poner de manifiesto los márgenes mismos de su intervención en dichos procesos; lo que, por otro lado, desde un punto de vista profesional, lleva a definir las responsabilidades morales de los docentes dentro de la escolarización.

Si la sociología del *curriculum* ha resaltado el papel reproductor que tienen los contenidos del mismo, también se comprueba el hecho de que en la actividad educativa en ocasiones se genera un ámbito de resistencia por parte de alumnos y profesores en el que se reelaboran los mensajes educativos que se pretenden transmitir, gracias a la existencia de un cierto margen de autonomía relativa de este sector de práctica social. Es preciso plantearse que la fuerza de la reproducción o el ensanchamiento de ese espacio de elaboración genuina dentro de las condiciones escolares tienen mucho que ver con los agentes que en buena medida configuran el ambiente escolar, es decir, los docentes. (Carlson, 1988).

La concreción de lo que se entiende por "ejercicio profesional adecuado" del docente en un momento dado depende y se concreta en buena parte en el papel que se le asigna en la configuración y en el desarrollo del *curriculum* en los centros y en las aulas donde trabaja. El grado de responsabilidad que tengan los profesores por la vía de hecho, no sólo a través de los mecanismos previstos explícitamente, pone en evidencia el papel real que se le asigna. La dinámica del desarrollo curricular conlleva derivaciones importantes para el comportamiento de éstos, considerando, por otro lado, que son múltiples los agentes que a través de sus propios ámbitos de actividad práctica configuran el *curriculum*. Lo que hace que sea limitado el margen de autonomía de los docentes.

En tanto que lo que acaban siendo los *curricula* en la práctica queda determinado por una serie de influencias y mecanismos de intervención sobre los mismos, entre las que se cuenta la de los profesores, la responsabilidad real de éstos es una resultante del equilibrio entre todas esas fuerzas. Sobre el *curriculum* intervienen, al menos, la burocracia que ordena el sistema educativo, los agentes que confeccionan materiales didáctico (especialmente libros de texto), en cierto modo los agentes creadores de la cultura académica a partir de la que se seleccionan "retazos" para ser enseñados, la regulación y los procedimientos de la evaluación, los programas de formación y perfeccionamiento de profesores, etc. Todo ello define un equilibrio que delimita las posibilidades de participación real de los docentes. La formación del profesor y la organización de su capacidad de influencia son las fuerzas fundamentales para mantener o romper ese equilibrio, en orden a aceptar los límites impuestos o aprovechar y forzar los ámbitos de autonomía preestablecidos; sin olvidar que el simple descontrol sobre su práctica presta siempre un nivel de autonomía real. Esta se da en ocasiones a pesar de toda intención controladora.

Dentro de la teoría y de la investigación pedagógica tradicional, hablar del papel del profesor suponía delimitar facetas profesionales, perfilar, según metodologías diversas, modelos ideales, preconizar destrezas técnicas relacionadas con aspectos metodológicos de la enseñanza, en orden al logro de la eficacia en la consecución de metas externas, o de cara a producir un tipo de relación con los alumnos. En menor medida se ha reparado en su capacidad de intervención en el proceso cultural mismo que se orquesta en la escolaridad, que es lo que delimita básicamente su función social y escolar. Ese "desenfoco" ocurre, seguramente, porque se ha supuesto para él el papel de instrumentador de una función cuyos contenidos, finalidades y hasta las formas pedagógicas son diseñadas fuera del ámbito de su práctica y, por lo tanto, sin su intervención. Las funciones del profesor en el desarrollo de los *currícula* reflejan la capacidad de intervención que se le supone o se le tolera en el proceso cultural que tiene lugar en la escolarización que da sentido a un determinado concepto de educación en las aulas. Plantear la configuración de un determinado papel de los profesores en esa función, supone referirse a cómo se concibe la transmisión cultural en la escuela por la vía de hecho, la función que cumplen los profesores, cómo ellos complementan o son sustituidos por otros medios en ella, cómo se reparte la competencia, en suma, del diseño del *currículum* y de la determinación de la propia práctica docente (Gimeno, 1988).

Metáfora emancipadoras, como la imagen del profesor "investigador en el aula", la de la "autonomía profesional", la de los "docentes críticos", entre otras, no son sino reivindicaciones de un estatus profesional que recupere o asuma competencias profesionales respecto de la propia práctica que ahora no tienen. Y si ese discurso se genera en otros sistemas educativos, en nuestro contexto tiene su propia tradición en los movimientos reivindicativos profesionales, teniendo todavía más sentido por cuanto la historia reciente

nos ha legado un sistema excesivamente reglamentado desde la administración con profesores poco capacitados para poder intervenir.

La renovación pedagógica como adquisición de mayores espacios de intervención

Con esto queda claro que el problema de la renovación pedagógica, en la medida en que va ligada al cambio del *currículum* para dar lugar a transformaciones importantes en la práctica, no tiene que ser sólo un ámbito de contenidos, de formas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hasta de condiciones pedagógicas de los centros y en las aulas, sino que debiera ligarse también a una reestructuración de papeles en el diseño del *currículum*.

Hablar de esa intervención, tal como comenzamos diciendo, es lo mismo, a estos efectos, que referirlo a la modelación de la cultura escolar, en sus contenidos y en sus formas pedagógicas. En tanto la distribución de cometidos en el diseño de la práctica educativa y del propio *currículum* se relaciona con la distribución de competencias entre diversos agentes, políticos, administrativos, de producción de medios didácticos, establecimiento de equipos docentes, etc..., la renovación pedagógica desborda el estricto ámbito de "lo técnico-pedagógico" para inmiscuirse de lleno en la organización escolar, en la política sobre el *currículum* y en toda la política educativa en general.

El *currículum* es una práctica y todos los que participan en ella son, por lo mismo, sujetos activos en su constitución. El problema de la participación activa de los profesores en la traducción de los planes curriculares elaborados desde fuera a práctica concretas no es una mera constatación de sentido común comprobada en multitud de situaciones (Doyle, 1977; Olson, 1980, 1981; Tanner, 1980, etc.), sino que debe apreciarse también

como un problema moral, como un derecho y una obligación (Grundy, 1987), y como un aspecto básico de la política educativa, en tanto implica la admisión o no de la posibilidad y necesidad de esa participación activa.

La concepción del profesor como mero técnico que aplica planes o proyectos elaborados fuera del ámbito de su ejercicio profesional obedece a una concepción muy directamente intervencionista para imponer una cultura y unos usos pedagógico, o bien a esquemas tecnocráticos en la enseñanza, en los que todo se plantea, incluso la actuación docente, como un medio para lograr fines impuestos desde fuera del ámbito donde se desarrollan los procesos educativos. Visión que es aprovechable por una concepción burocratizada de la función profesional de los docentes, que puede aspirar a que desempeñen el papel de meros cumplimentadores de las directrices emanadas desde ámbitos de gestión administrativa del sistema educativo o de la producción de medios didácticos. Esta concepción, camuflada a veces en pretensiones de eficacia o en una simple mentalidad burocrática, implica en muchos casos una valoración de la profesionalidad docente como ejercicio técnico, a su vez, sometido a reglas, sin intervención responsable y activa de los propios profesores, concepción que refuerza la función docente como ejercicio dependiente.

Ello exige una discusión, incluso, sobre el propio marco conceptual que sirve para elaborar una determinada teoría o concepción del *curriculum* o para legitimar con esquemas conceptuales formas de intervenir desde fuera en el mismo, porque no sólo sus contenidos y su forma están determinados ideológicamente por factores y fuerzas externos, sino que también lo está el reparto de competencias respecto de su configuración y desarrollo. Aspecto éste que suele estar poco o nada explícito en todos los planteamientos teóricos al respecto.

Como señala Kemmis (1988):

«(La) presunción de que la teoría del *curriculum* es parte del trabajo de las escuelas y de sus comunidades no es la característica de la mayor parte de la teoría curricular actual; efectivamente, gran parte de la teoría del *curriculum* se basa en una noción de división del trabajo en la educación que otorga la responsabilidad de la elaboración de la teoría curricular a grupos particulares extraescolares» (pág. 127).

El discurso de la renovación pedagógica, que ahora, quizá parcialmente, pueda o quiera ser subsumido por el de "la reforma o mejora de la calidad de la enseñanza", no se puede quedar en simple cambio de contenidos, en propuestas de métodos pedagógicos alternativos, en dotación de medios e incluso traducirse en un discurso político sobre la escuela y toda la educación, aunque todo ello deba atenderse, sino que es necesario explicitar qué supone la escasa capacitación y posibilidades de los profesores para participar en el desarrollo curricular. Es preciso analizar por qué pueden o no intervenir los docentes en el desarrollo de la cultura escolar. ¿Por falta de formación? ¿Por una excesiva regulación de los procesos de enseñanza? ¿Por malas condiciones de trabajo? ¿Por imposiciones del control exterior?

El eslogan de que los profesores son figuras centrales en la renovación educativa, algo que desde distinto tipo de supuestos se divulga y se acepta con normalidad, puede tener muchas lecturas, pero creemos que estas dos son fundamentales: 1. Verlos como mediadores de la función cultural de la escuela y 2. Descubrir los significados políticos y pedagógicos que su participación en ese proceso tiene para la definición de su propia profesionalidad en cuanto a su responsabilidad en el mismo.

Rescatar la importancia del *curriculum* en el diseño pedagógico y, particularmente, en la mejora de la calidad de la enseñanza, lejos de ser un nuevo encubrimiento tecnocrático de problemas más profundos del sistema escolar, como ha ocurrido en otras ocasiones

con debates pedagógicos dentro de procesos de reformas, debe llevarnos a descubrir el sentido de la cultura en las escuelas en una sociedad como la nuestra, a ver cómo se decide y se la modela en un contexto democrático, cuáles son los controles que en esta situación exige un sistema escolar como el nuestro en un Estado con descentralización de la administración educativa, y ver, finalmente, qué papel les corresponde a los profesores en todo ello. Son cuestiones esenciales, no jergas técnicas.

Un problema que va ligado en nuestro caso a la ponderación de importancia que la propia administración realiza de las opciones en este sentido, priorizando a veces más los problemas técnicos que el debate de qué tipo de cultura es conveniente en un momento dado para un nivel de enseñanza.

Renovación como reprofesionalización

Como toda acción política, la de renovación pedagógica tiene que ser una estrategia que no sólo tenga claros los supuestos políticos, sociales, culturales, técnicos y morales de los que parte, sino que ha de contar con el análisis de la propia realidad para estructurar un proceso que pueda llegar a la finalidad que en último término se pretende. Lo que significa ser conscientes de que el colectivo de profesores en su conjunto y en cualquier nivel educativo, lejos de tener un mismo concepto de profesionalidad y de necesidades en orden a salir de su dependencia. La heterogeneidad puede apreciarse tanto en actitudes hacia los problemas educativos, como en actitudes y creencias sociales que se interrelacionan indirectamente con la profesión, en el grado de autorresponsabilización y compromiso con la educación y la mejora de la calidad de la enseñanza, en diversidad en cuanto al grado de cultura profesional y nivel de individualismo-cooperación que mantienen

en sus puestos de trabajo.

La profesionalidad del docente no es algo nítidamente perfilado, aunque su función esté hace tiempo estatuida, sino más bien indeterminada, lo que supone la posibilidad de cerrarla desde perspectivas epistemológicas, técnicas e ideológicas muy diversas (Shön, 1983, 1987). Como otras muchas profesiones, la de docente no es neutra, sino una parte del aparato de la sociedad en la que ejerce (Ginsburg, 1988). La profesionalidad del docente es difusa, en parte, porque, además de la indeterminación de la práctica a la que se refiere, como dicen Carr y Kemmis (1988):

«No es en absoluto evidente que los únicos clientes del profesor sean los estudiantes. Los padres, la comunidad local, la administración y la patronal, todos reclaman por su parte la consideración de legítimos clientes, cuyos intereses quizá no coincidan con el que los enseñantes juzgan ser el interés educativo de los alumnos» (Pág. 26).

Esa condición abierta a concretar por colectivo e individuos en relación a opciones y valores, junto a una falta de organización de la misma y a la ineficacia, en última instancia, de los controles sobre el espacio "íntimo" del aula, produce una dispersión de estilos y remite al tema de la responsabilidad moral de los profesores (Ranjard, 1988).

En una sociedad democrática, de *facto*, debiera aceptarse como legítima la idea de una profesionalidad compartida, en tanto se admite la necesidad de una participación de todos los agentes culturales y sociales en la educación. El papel de *servidor público* debe tomar cuerpo en la discusión de la profesionalidad de los docentes. La técnica pedagógica desborda a los profesores y, por ello, se pueden justificar ciertos controles democráticos sobre su trabajo.

El discurso de la autonomía profesional es liberador para los profesores cuando se plantea como emancipación respecto de controles ideológicos, de la burocracia y de los diseñadores externos del *curriculum*, por lo que

supone de recuperación de parcelas prácticas profesionales y de los conocimientos pertinentes para desarrollarlas, pero pasa a ser reaccionario o corporativista si se entiende como búsqueda de una identidad profesional, al estilo de las profesiones liberales, donde la práctica depende de códigos éticos determinados por el colectivo profesional sin control social, algo que en educación es contrario a la idea de participación de la comunidad escolar en la sociedad democrática y al mismo carácter social de la educación. Si los fines de la educación y la versión que de ellos acota la escolaridad no son indiferentes o neutros, los medios tampoco lo son, ni la técnica del profesor, como uno de los más importantes. Su profesionalidad concreta es una opción con un sentido social, que no puede cobrar independencia bajo una justificación exclusivamente técnica. La comunidad crítica (Kemmis, 1988) es preciso entenderla en un sentido social ampliado. No se puede caer en la autonomía del "experto" irresponsable (Popkewitz, 1988).

La idea de heterogeneidad profesional y distintos niveles de competencia en la misma tiene un primer significado estratégico, en orden a plantear la renovación. Significa que una política de renovación centrada en el desarrollo del *curriculum* debe considerarse a múltiples niveles, porque no tienen las mismas posibilidades los profesores con cierto compromiso en la renovación del *curriculum* y de la práctica, que los que dependen mecánicamente de los libros de texto y no se apartan un ápice de ellos. Por ello, en nuestro contexto, tienen importancia y valor las iniciativas de innovación basadas en el esquema de influencia "del centro a la periferia", si no se consideran cerradas o productos empaquetados definitivamente que hay que aplicar, y si se ligan a programas de perfeccionamiento cercanos al puesto de trabajo de los docentes. La "conversión" de cada profesor tiene que verse facilitada con tácticas que in-

cidan masivamente sobre el sistema. En segundo lugar, es preciso plantear esa renovación como un movimiento de concienciación respecto de la propia responsabilidad en la toma de opciones.

Se plantea, en cualquier caso, la necesidad de un proceso de rearme profesional o de *reprofesionalización*, en tanto el cambio pedagógico tiene que suponer papeles más activos por parte de los profesores y de los centros en el desarrollo del *curriculum* (Apple, 1983; Carr y Kemmis, 1988; Gimeno, 1988).

El curriculum se formula y diseña separado de su realización

En los sistemas educativos modernos, complejos y con una cobertura universal de la escolarización bajo la fórmula jurídica de la educación obligatoria, el *curriculum* es objeto de regulaciones inevitables por parte de la administración responsable del sistema escolar, en tanto la ordenación de aquél es una forma de intervenir no sólo para legitimar un concepto de cultura, sino para ordenar el mismo sistema educativo, los profesores, niveles, modalidades de educación y hacer valer el derecho de todos a unos mínimos culturales. La intervención sobre el *curriculum* es consustancial a la propia organización de los sistemas escolares modernos (Gimeno, 1988; Goodson, 1988; Kemmis, 1988). La actividad cultural en las escuelas es difícil imaginársela hoy totalmente al arbitrio de los profesores, cuando la acreditación de los *curricula* tiene tantas y directas relaciones con el mercado de trabajo, la estructura social, etc. Si en algún momento lo estuvo fue por la propia desorganización o falta de estructuración del sistema. Esto puede parecer bueno o no, pero uno se lo imagina como inevitable y el discurso de la transformación de la escuela tiene que contar con ello. El problema es hasta dónde pueden y deben intervenir los agentes exteriores, con qué grado de imposi-

ción pueden hacerlo, a través de qué medios, en qué medida debieran ser tentativas sus propuestas y someterlas a la investigación de los profesores, qué tipo de control debe existir sobre ello para respetar intereses generales, al tiempo que posibilitar la adecuación al alumno y permitir la autonomía de los profesores para poder hacerlo, etc. Porque todo esto sí es negociable dentro de los márgenes que presta y debe tener el sistema.

Esa intervención sobre el *curriculum* ha llevado a una situación peculiar, que ha sido muy bien definida por Lundgren (1983) cuando aprecia que en nuestras sociedades no sólo el contexto de la *reproducción cultural* que representan las escuelas (cuyo contenido es el *curriculum*) está separado del contexto de las *actividades productivas*, lo que da lugar a una brecha en la relación de significatividad de las aprendizajes escolares y en su proyección exterior, sino que, dentro de ese mundo de la reproducción, ha aparecido, a su vez, un desdoblamiento nuevo: la separación entre la *formulación* del texto de la reproducción -el diseño del *curriculum*- y el contexto de la *realización* de ese texto, que es la práctica escolar. Ese desdoblamiento hace que agentes diversos intervengan en el desarrollo curricular con funciones y objetivos diferenciados, hasta sin relación entre ellos, que las competencias respecto del mismo estén repartidas y que los profesores, como agentes básicos que gobiernan la práctica, queden en alguna medida sin poder dominar el proceso en su totalidad, desposeídos de competencias respecto de la elaboración o "preempaquetado" de la cultura escolar. La desprofesionalización de los docentes en este tema, como en otros, es una consecuencia de la propia institucionalización de la educación en las sociedades y sistemas escolares evolucionados.

Partiendo de la separación de contextos propuesta en el esquema de Lundgren, es preciso plantear quién propone los códigos

pedagógicos o formas pedagógicas al seleccionar y ordenar los contenidos en el contexto en el que se formulan. ¿La administración, los profesores, otros agentes mediadores? El problema no está ya sólo en que los contenidos y formas de la escuela como fuentes de aprendizajes importantes estén relacionados poco o mucho, en un sentido en otro, con la vida exterior, la preparación para ésta, etc. El tema capital que se nos plantea dentro de los sistemas escolares desarrollados es que la forma de formular o diseñar la cultura de la escuela sale también fuera de ella, debido a las necesidades de organización burocrática del sistema escolar, a los mecanismos de intervención y control sobre la escuela y a las pocas capacidades de respuesta que tiene el profesorado, en función de su formación y de nivel de su organización como colectivo profesional.

Por otra parte, es preciso no perder de vista, que la responsabilidad del contexto en el que se formula el *curriculum* no queda realmente en manos de la burocracia que organiza el sistema educativo o del poder político, cuya intervención en una sociedad democrática puede apreciarse como legítima para garantizar una serie de requisitos generales, sino que ese contexto de formulación del *curriculum* está repartido entre agentes diversos, y la burocracia no es de los más influyentes, precisamente. Un cierto discurso propio de la cultura de "resistencia" heredado del pasado nos lleva a ver rápidamente el intervencionismo administrativo y pasamos más fácilmente por alto el poder estructurador de quien realmente da forma pedagógica a los *curricula* fuera de la práctica: los materiales didácticos de los que depende el profesor. A pesar de que en España existe una legislación controladora y obsoleta de control del material didáctico que usan profesores y alumnos, ello no ha impedido la existencia de material de mala calidad científica y educativa en las aulas, prueba evidente de su ineficacia.

La separación del contexto de formulación del *curriculum* del ámbito de su realización resta, a su vez, autonomía a los intentos de redefinirlo o renovar la práctica pedagógica a partir de las reformas curriculares dictadas al margen de la práctica. Es esa separación la que nos lleva a plantear modelos diversos de renovar la práctica pedagógica y analizar el papel que los profesores debieran cumplir en la misma.

Repartidas las competencias prácticas en la enseñanza relacionadas con la configuración y desarrollo del *curriculum*, dentro de un sistema que obliga a la separación de funciones, se plantea de forma inmediata la cuestión de qué reparto de las mismas corresponde a cada uno de los agentes que, por la vía de hecho, puede intervenir en el establecimiento del proyecto cultural escolar. Dentro de esa perspectiva cobra sentido plantear los niveles de enajenación respecto del conjunto tiene cada uno de los agentes, especialmente profesores y alumnos, porque el reparto de funciones no es, ni más ni menos, que una diferenciación de estatus de poder en la toma de decisiones en la educación.

La separación del contexto social y de producción respecto de la escuela supone desde el punto de vista curricular la necesidad de cuestionar la selección de la cultura escolar, las formas de su organización y su presentación a los alumnos. Este es, en definitiva, uno de los graves problemas que tiene planteados la escolaridad obligatoria: el problema de su significatividad. La separación del contexto de reproducción respecto del de la formulación del *curriculum* plantea el papel del profesor en cada una de esas fases y la necesidad de que el contexto de formulación no se entienda como totalmente separado del de reproducción.

Ámbitos de intervención en una política de renovación

De acuerdo con estas clarificaciones previas, aparecen, de hecho, de forma destaca-

da tres ámbitos decisivos en los que el *curriculum* se diseña y adquiere forma, en orden a ser aplicado en la práctica. Por lo mismo, son tres ámbitos en función de los que pensar el papel de los profesores y demás agentes modeladores: a. El contexto en el que se *prescribe* (Para nosotros en la administración central y autonómica). b. El contexto en el que *adquiere forma pedagógica* definitiva para profesores y alumnos, que es cuando es traducido por materiales o planes estructurados muy concretos para que los desarrolle el profesor, apenas existentes éstos últimos entre nosotros. c. El contexto de su *realización práctica* en las aulas. El actual reparto de poder de intervención establecido circunscribe las posibilidades del profesorado al tercer ámbito.

En cada uno de esos niveles de determinación se generan espacios de relativa autonomía, porque en el sistema de desarrollo curricular intervienen intereses muy diversos. Las esferas de autonomía y grado de determinación práctica que se introducen en cada ámbito pueden variar mucho de unos casos a otros. La política curricular en cada situación y sistema determina los márgenes de actuación de las partes. Son evidentes, a este respecto, entre nosotros, las diferencias entre Bachillerato y EGB.

A partir de las consideraciones realizadas, quedan definidos los ámbitos capitales para mí de la renovación educativa relacionada con este tema y, más en concreto, de la formación y del perfeccionamiento de los profesores; aspectos que deben relacionarse inexcusablemente entre sí para que se proyecten en una mejora de la calidad de la enseñanza, como principio básico de una política de renovación pedagógica.

Competencia profesional en torno a los contenidos

Un profesor no puede intervenir en la modelación pedagógica del conocimiento, en su adaptación a un tipo de alumnos, a un nivel

de enseñanza, si no domina a un cierto nivel el propio ámbito de su especialidad.

La exigencia de un nivel educativo alto en los profesores en cuanto a su formación tiene esa primera justificación, que a veces no se aprecia porque tampoco el nivel educativo por sí mismo cumple otros requisitos pedagógicos y lleva, incluso, a potenciar mayores niveles de academicismo en las aulas.

El papel del profesor como agente cultural destaca el valor de su formación cultural y de su experiencia intelectual como un componente importante en la mediación educativa que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dependencia profesional del profesorado se ha reforzado históricamente por el bajo estatus intelectual que ha tenido, lo que le imposibilita recrear, desde un punto de vista educativo, los contenidos de la cultura, y en esa medida es dependiente de diseños externos, quedando a merced de éstos. Esta propuesta no tiene que ver con el clásico intelectualismo, pues no tiene sentido distinguir hoy en día contenidos de procedimientos pedagógicos en la determinación de la calidad de la enseñanza.

Tan nefasta es la imagen del profesor académicamente formado como imagen autosuficiente para una educación de calidad, como el reduccionismo pedagógico del profesor pertrechado de procedimientos vacíos de contenidos. Una problemática que tiene muy diferente proyección en los diferentes niveles del sistema educativo.

Como ha demostrado la investigación pedagógica sobre la relación entre pensamiento y acción en los docentes, las creencias y posición ante los dilemas epistemológicos de los profesores son mediaciones importantes de la relación educativa, de las estrategias metodológicas y de evaluación elegidas, y de los posibles efectos que los alumnos obtengan del *curriculum* (Berlak, 1981; Gimeno, 1988; Tabachnick y Zeichner, 1982; Young, 1981, etc.). Las concepciones epistemológicas de

carácter pedagógico de los profesores, que no son estructuras formalizadas de pensamiento sobre los contenidos, sino posiciones sobre su valor, entidad científica, relevancia para la experiencia personal, método de validación, etc. existen en cualquier caso, aunque sólo sea por la opción implícita que adoptan en su práctica. Pero su formalización, crítica, proyección educativa, etc. exigen un cierto nivel en el dominio del propio campo. La misma necesidad de interrelacionar conocimientos, que suele ser un principio bastante adoptado en el pensamiento educativo, exige dominio de las estructuras a interrelacionar.

A decir verdad, este es un tema desatendido en la formación de profesores, incluso para profesores con alto nivel de estudios en su titulación, porque en los ámbitos en donde se genera y distribuye el conocimiento más elaborado no existe la preocupación educativa, ni la proyección social de la propia labor intelectual.

Participación en el diseño del *curriculum*

La calidad de la enseñanza y la renovación pedagógica de los docentes tiene que ver con el "formateado pedagógico" de los contenidos de la cultura. Un *curriculum*, para ser tal objeto pedagógico, es algo más que una mera selección y/o yuxtaposición de retazos de cultura y conocimientos pertenecientes a ámbitos diversos. Exige forma pedagógica, lo que supone, seleccionarlo, ordenarlo, estructurarlo de acuerdo con determinados principios pedagógicos, presentarlo en forma de materiales que desemboquen en actividades adecuadas, etc. para que pueda ser un instrumento sugeridor para una gran mayoría de profesores que necesitan un cierto "prediseño" de su propia práctica.

La pregunta capital en este aspecto está en ver qué posibilidades y qué medidas son ne-

cesarias para que los docentes puedan participar en esta faceta. La dependencia, por ejemplo, del profesorado respecto de los libros de texto significa que profesionalmente siguen a los modeladores externos del *curriculum*. Si la falta de competencia epistemológica imposibilita valorar el conocimiento, la capacidad de moldearlo pedagógicamente no es una competencia menor, igualmente descuidada en la formación de los profesores.

Esto creo que es importante, porque renovar la enseñanza no es cambiar contenidos, sino que, partiendo de una selección adecuada de los mismos, supone cambiar la *forma pedagógica* de presentarlos a los alumnos. Algo de suma importancia cuando la enseñanza no tiene de forma relevante un valor propedéutico para seguir en niveles superiores del sistema escolar. El método no puede separarse del contenido, si bien determinada selección de contenidos puede facilitar o "reclamar" ciertas formas pedagógicas. Por poner un ejemplo, diremos que estudiar un tema histórico controvertido, como puede ser *El equilibrio de la era atómica*, da lugar más fácilmente al diálogo y a la discusión (métodos) que otro tema que no sea tan polémico.

Darle forma pedagógica al *curriculum* de acuerdo con determinados principios pedagógicos es la tarea fundamental del diseño curricular, una intervención técnica en el *curriculum* que la cumplen los profesores o los diseñadores de los materiales que traducen un contenido en actividades pedagógicas; si bien, en nuestro contexto, ha sido también objeto de la regulación administrativa, al proporcionar ésta orientaciones metodológicas confundidas en la propia prescripción sobre contenidos mínimos, y al ver en las disposiciones oficiales una forma directa, barata y pretendidamente sencilla y eficaz de dirigir o ayudar al profesorado.

Ahí reside la importancia de una política alternativa entre nosotros de elaboración de

materiales didácticos de calidad, estructuradores de la práctica de profesores y de alumnos, como instrumento de una política para el cambio. La renovación en los ámbitos donde se implican los profesores más inquietos, investigadores etc. -lo que podría denominarse la vanguardia del sistema- revertirá en un cambio más amplio en el mismo, en tanto sus iniciativas prácticas se resuman en forma de experiencia transmisible "imitable" por parte del profesorado menos capacitado o comprometido con esas dinámicas.

El profesor autónomo y creador da por sí mismo forma a los contenidos del aprendizaje escolar, los profesores dependientes toman formas elaboradas por el material didáctico o de otros docentes. Pero ningún profesor él sólo puede producir en condiciones normales de trabajo una alternativa completa. Los profesores aislados no pueden difundir nuevos conceptos de profesionalidad operando con la cultura del *curriculum*. La profesionalidad compartida es la que puede generar una forma organizativa del trabajo que potencie el vuelco del sistema.

Debiera reclamarse de las administraciones que atiendan muy fundamentalmente a los mecanismos que condicionan directamente la práctica escolar, en vez de regularla tan profusa como inútilmente. Esperar, por otro lado, que las iniciativas puntuales, sin continuidad, sin difusión etc. alteren la dependencia de los docentes respecto de los materiales que no se hacen necesariamente para dar una cultura adecuada y de calidad en la escuela, es una esperanza vana. Eso requiere no sólo profesores y algunos otros especialistas, sino también medios, investigación, un plan coherente; una estructura, en suma, que en otros países se ha concretado en centros de desarrollo del *curriculum*. La elaboración del material puntual, unidades ejemplificadoras muestra caminos para trabajar, pero la alternativa dentro de un área o asignatura requiere materiales más comple-

tos y medios técnicos reprográficos de calidad. Los Centros de Profesores pueden ayudar a ello como ámbitos de difusión, de experimentación, adaptación, vertebración de equipos, etc, pero no parecen suficientes, hoy en día, para proporcionar la necesaria "masa crítica" de material innovador, de suerte que produzca un cambio significativo en el sistema escolar. Ni siquiera el ámbito autonómico, con los recursos existentes en nuestro medio, es un marco suficiente, aunque sí pueda serlo para aspectos parciales.

Un esquema de renovación del *curriculum* basado en *proyectos* que ofrecen material estructurado puede tener cierta utilidad entre nosotros todavía. Aunque puede y ha sido tachado de intervencionista, costoso y poco operativo para cambiar la práctica, como son todas las iniciativas centralizadas de Investigación-Desarrollo (I-D), pueden tener ciertas posibilidades en circunstancias como las actuales, de penuria de materiales alternativos a los libros de texto, y por los escasos medios de perfeccionamiento que tenemos para ligarlos a los centros, dentro de una oferta cuantitativamente significativa. El esquema puede servir si se corrige con una mayor participación de los profesores en esas propuestas y no se consideran ofertas cerradas (Skilbeck, 1988).

Un *proyecto curricular* no es sino un conjunto de materiales para profesores y alumnos que traducen algunas ideas para ordenar la enseñanza de los contenidos de un área o asignatura, sometido a la experimentación en la práctica y en cuyo diseño, evaluación y reajuste participan profesores y especialistas en la materia y en la educación (Stenhouse, 1986).

Dimensión social de la renovación

«El aislamiento del profesor en su clase va en contra de la reflexión en la acción. Necesita comunicar

sus vivencias y contrastar sus puntos de vista con sus compañeros» (Schön, 1983, pág. 333).

La renovación pedagógica debe tener una dimensión social a través de la organización de la profesionalidad, exigida por varias razones, entre ellas la imperiosa necesidad de acumular y rentabilizar la creación descentralizada de materiales alternativos elaborados por los profesores, así como para proporcionar a nivel de centro un proyecto educativo coherente. Porque la unidad de innovación decisiva y más rentable no es el profesor aislado, sino el equipo docente.

La calidad de la enseñanza, la formación de profesores y la oferta de un *curriculum* alternativo tiene que ver con el análisis y capacidad de reestructurar las condiciones del propio centro escolar. El microambiente que se constituye dentro de éste determina un primer "nicho ecológico" seleccionador *a priori* de posibles formas de acción, de actividades, esquemas de organización del espacio, del tiempo, de los recursos y de la relación y coordinación entre contenidos y entre profesores, desechando otras que no se acomodan a los marcos ambientales escolares establecidos.

Es preciso poner en cuestión la "cultura organizativa escolar" vigente, en la medida en que esa dimensión es marco de socialización y de influencias de acción inmediata para los profesores y alumnos. La decisión sobre la selección de materiales, la coordinación entre cursos, ciclos, niveles, áreas diversas, el establecimiento de funciones especializadas de los profesores en los centros, la ordenación del espacio, aulas, bibliotecas, laboratorios, la organización del tiempo escolar, la elaboración de criterios de calidad de cara a la evaluación del trabajo de los alumnos y a la autoevaluación del propio centro, etc. son aspectos que exigen un desarrollo de estructuras colectivas para organizar la profesionalidad.

Ello nos lleva a pensar en la dimensión social de la renovación pedagógica del *currículum* como una labor de los docentes organizados en colectivos, en los centros y fuera de ellos, en tanto existen condicionamientos, trabas y supuestos que requieren la coordinación del conjunto.

La práctica docente entendida individualmente no sólo olvida la importancia de la socialización profesional horizontal de los profesores (intercambio de conocimiento profesional) y la necesidad de comunicarse recursos, sus creencias y teorías prácticas sobre la educación, sino que sirve a un planteamiento conservador de la docencia, en tanto el profesor aislado en su aula es un sustentador del *statu quo* pedagógico a nivel de centro o un "resistente" aislado en su impotencia.

La transformación de los procesos de aprendizaje para los alumnos, el cambio de las condiciones ambientales y de un funcionamiento de un centro, la posibilidad de realizar determinadas actividades, el uso de ciertos recursos, un proyecto de *currículum* que defienda un aprendizaje más integrado en los alumnos, reclama la colaboración entre profesores, el compartir determinada filosofía, el decidir de común acuerdo líneas didácticas y de organización que desbordan las voluntades individuales. La pérdida de unidad en el proyecto educativo que se nota en la segunda etapa de EGB, por ejemplo, -donde existe el régimen de pluridocencia-respecto de la primera etapa, es un síntoma de la carencia de estructuras de coordinación. Tácticas metodológicas diversas, exigencias descoordinadas de tareas al alumno, la falta de un proyecto, son, entre otros, el reflejo de esa carencia.

La potenciación de estructuras de coordinación es imprescindible no sólo para mantener la coherencia del proyecto educativo de cara a los alumnos, sino también para el mayor compromiso con la totalidad del mismo por parte de cada profesor. La complejidad

de las organizaciones y de las funciones educativas asumidas por la escolarización requiere un concepto de profesionalidad ampliada y coherente en los docentes. Esa ampliación, junto a una creciente tecnificación de los procesos educativos está potenciando una especialización creciente de funciones dentro del sistema educativo, asumidas o pretendidas en muchos casos por profesionales distintos a los profesores, como muestra de la taylorización a que se somete la actividad educativa (Gimeno, 1988). La renovación pedagógica no es una cuestión de introducir nuevos especialistas que recobren destrezas perdidas por el profesor, sino un problema de mejor funcionamiento y mejor formación. El nuevo taylorismo reparte funciones, legitimando la pérdida de la unidad del proceso educativo.

La potenciación de la renovación, más siendo ésta minoritaria, exige, por economía, la comunicación y establecimiento de *comunidades críticas* del profesorado. Es decir, se precisa el desarrollo del nivel organizativo de los profesores en los centros y en comunidades más amplias, lo que lleva a dar cada vez más importancia a ese aspecto tan descuidado en nuestro sistema educativo de las funciones directivas y de coordinación en los lugares de trabajo, que no resuelve la simple democratización de la gestión en los centros educativos.

La profesionalidad de los docentes tiene una dimensión colectiva como ocurre con cualquier otro grupo profesional. Esta faceta es imprescindible de considerar tanto en la explicación de cómo funciona cada profesor como a la hora de plantear posibles cambios en la forma de desarrollar el trabajo profesional. El trabajo del profesor se desarrolla en instituciones que funcionan como organizaciones burocráticas, donde las aportaciones individuales pasan a aislarse del conjunto, cuyos fines, valores y reglas de funcionamiento quedan marcados por la organización general.

El tipo de conocimiento requerido para ejercer una competencia profesional está en función de las peculiaridades de dicha habilidad y de los aspectos más o menos restringidos sobre los que interviene. Si el desarrollo del *curriculum* se entiende como una competencia individual de cada profesor, el tipo de profesionalidad que se resalta es distinta, en parte, a si se entiende como un proyecto que exige, además de acciones individuales de los profesores, otras coordinadas de los equipos docentes para dar cumplimiento a determinados objetivos, realizar ciertas actividades, etc. Un profesor no puede hacerse competente en aquellas facetas sobre las que no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones. Entender la profesionalidad como un ejercicio profesional individual o compartido tiene consecuencias no sólo en el tipo de mediación posible que el profesorado puede introducir en el desarrollo del *curriculum*, sino en la posibilidad de desarrollar unas u otras competencias profesionales.

Además, tratar de la profesionalidad como algo compartido supone optar por una perspectiva emancipadora de los docentes y de la concepción del *curriculum* como tarea cooperativa no dejada a manos de las burocracias. Lo cual implica establecer lo que Kemmis (1988, pág. 145 y ss.) ha llamado *comunidades críticas* o de investigación, de autorreflexión entre las que la asociación de profesores es una de las más importantes, salvaguardando los intereses de la colectividad que recibe la educación, por encima de los intereses corporativos.

«El modo de elaboración de la teoría del *curriculum* que concebimos puede ser realizado en un proceso participativo, democrático de investigación cooperativa llevado a cabo por las comunidades locales (de profesores y de otros participantes en el proceso educativo) que tratan, por una parte, de relacionar su teoría y su práctica en ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión y, por otra de localizar los

valores y prácticas educativas específicas de sus escuelas y clases en la historia, tradiciones y forma de organización social, más amplias, de su sociedad» (Kemmis, 1988, pág. 152).

La reflexión colectiva tiene el valor emancipador no sólo por cuanto supone la coordinación de esfuerzos en la transformación social, sino en tanto contribuye a elaborar una cultura profesional diferente aceptada por amplios colectivos, aparte de ser el camino de transformación de las organizaciones educativas, dado que éstas no son meras yuxtaposiciones de aportaciones de individualidades aisladas, sino conjuntos con funcionamiento "coherente".

La búsqueda de tareas "académicas" que concreten los principios en la práctica

«... La relación entre lo teórico y lo práctico (no ha de ser) tal que la teoría «implique» la práctica, ni que «se derive» de la práctica, ni siquiera que «refleje» la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar la maneras en que la práctica se experimenta y se entiende. Es decir, que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión» (Carr y Kemmis, 1988, pág. 128).

«La única misión legítima de la investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en la experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación y que intenten plantear y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar» (Pág. 131).

Todo *curriculum* acaba en el desarrollo práctico de actividades o *tareas académicas* a través de las que se adquiere significado y valor concreto para alumnos y profesores. Una intención, un principio renovador, el contenido valioso es tamizado, pues, por la actividad práctica. Las tareas son los elementos estructurales o las soluciones que sostienen los

estilos docentes en unas condiciones determinadas; son los componentes arquitectónicos de la acción, donde se sintetizan, en equilibrio adaptativo a las condiciones del medio, las creencias de los profesores y su sabiduría práctica, para dar cumplimiento a las exigencias del trabajo escolar para cumplimentar el *currículum* (Gimeno, 1988). Más allá de propósitos y declaraciones de intención, por encima de cualquier material adecuadamente estructurado, el significado real del *currículum* en términos de procesos de aprendizaje en los alumnos, depende de las actividades a las que se ve sometido el mismo.

La revisión de los usos prácticos en educación es condición *sine qua non* para reconstruir la profesionalidad del docente, cambiar la calidad de los procesos de aprendizaje para los alumnos y para entender los procesos de comunicación teoría-práctica en la base de esa misma práctica y no sólo a nivel de pensamiento de los docentes. Esto es algo que debiera asimilarlo cualquier innovador bienintencionado del *currículum* que quiera divulgar esquemas "desde arriba" para cambiar la práctica. La renovación cualitativa y mejora de la calidad de la enseñanza exige cambiar los usos prácticos y para ello es preciso montar estrategias de colaboración con los profesores cercanas a las condiciones reales de su puesto de trabajo, porque es ahí donde los docentes tienen que proponer alternativas prácticas y ensayar las ofertas de *currícula* estructurados o semiestructurados que se les puedan ofrecer desde fuera.

La renovación implica una doble opción práctica:

a. Discutir los determinantes más remotos de la práctica al lado de los más inmediatos; aquellos que dependen de agentes externos, ante los que puede ser muy fácil estructurar un discurso de resistencia, al lado de otros que están enraizados en una forma de entender el desarrollo de la práctica profesional, en los usos prácticos. Escudriñar la propia

realidad requiere no sólo procedimientos de autorreflexión sino crítica colectiva apoyada en estrategias de *evaluación de la docencia* asumida por los propios profesores.

b. Diseñar estrategias y actividades prácticas coherentes con principios de renovación para facilitar el aprendizaje de contenidos de calidad intelectual con significado personal y proyección social. Es preciso desarrollar un discurso crítico-propositivo muy "pegado a tierra", que implique la remoción de la cultura profesional de los docentes.

Todo principio que quiera proyectarse en la práctica, el interés de cualquier contenido, dependen de su traducción adecuada a actividades de enseñanza-aprendizaje. Las tareas del alumno, ligadas a formas de proceder del profesor (tareas del docente) son los primeros "microambientes" del aprendizaje, ordenadores de la conducta del alumno y directos condicionamientos de la calidad de la enseñanza, como se ha demostrado en la evaluación de proyectos curriculares de diverso tipo. El movimiento curricular de incidencia masiva y de desarrollo centralizado que algunos países experimentaron en las décadas de los 60 y 70 fracasó en parte por no haberse traducido en cambios prácticos en las aulas, si bien dejaron materiales de calidad al servicio de los profesores.

Esta apreciación es la que ha llevado a modelos de innovación quizás menos ambiciosos, más centrados en las aulas y en los centros, trabajando con los docentes. Es lo que se ha denominado en otros contextos como "desarrollo curricular basado en las escuelas". Una opción que responde, además, a varias aspiraciones: para que se ofrezcan alternativas cercanas a los contextos culturales de los alumnos, al interés emancipatorio de que participen los profesores en el desarrollo curricular (Grundy, 1987), a la pretensión de que desarrollen su profesionalidad investigando sobre su práctica, para que se establezca un diálogo entre la teoría y la práctica en procesos de investigación-acción allí don-

de realmente surgen los problemas prácticos, etc.

La relación teoría-práctica tiene una acepción concreta a nivel didáctico: la capacidad de traducir ideas racionalizando prácticas coherentes con ellas, criticando las existentes, descubriendo los supuestos epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y sociales de las tareas dominantes en las escuelas. La renovación pedagógica tiene que desembocar en propuestas de trabajo concreto en las aulas, en el centro y fuera de ellos, justificadas por los principios innovadores como condición para ofertar alternativas e ir más allá de un consenso en la filosofía que la orienta y que le sirve de elemento aglutinante de los colectivos implicados en ella.

En la discusión de los usos prácticos es donde se pueden ver los determinantes que impiden elaborar cursos de acción alternativos. La práctica tiene condicionamientos burocráticos, organizativos y curriculares, algo

consustancial al hecho de ser una actividad institucionalizada. Sabemos, que las tareas se seleccionan y se desarrollan de forma adaptativa a unas condiciones reales laborales. Pero la práctica se asienta además en la racionalidad subjetiva que le presta la creencia de los profesores.

En las tareas académicas es donde se entrecruzan los componentes institucionales, curriculares, prácticos, intelectuales y teórico-formales de la situación educativa, tal como queremos reflejar en el gráfico que se acompaña. La selección de tareas es un equilibrio adaptativo que responde al cruce de todos esos componentes. La verdad es que por lo que se puede observar en escasa gama de estilos docentes, esa opción se hace dentro de una variedad limitada que refleja tanto la pobreza y constricciones de las condiciones materiales, como la cultura profesional de los profesores.



Fig. 1. La dialéctica entre la teorización y la práctica

Las tareas que dominan en el sistema escolar como esquemas prácticos, en muchos casos, no son más que la respuesta a las condiciones escolares reinantes y a las necesidades de un *curriculum* estructurado en muchos

casos para esas mismas condiciones. Es el círculo reproductor de la práctica, que suele acompañarse de esquemas legitimadores por parte de la teoría y del propio pensamiento de los profesores (esquemas teóricos) socia-

lizados en esa situación. Este estado de cosas se corresponde con un discurso pedagógico dominante separado de las condiciones reales de la práctica. Es la autonomía descomprometida de la teoría y de la investigación respecto de la acción.

El cambio real de la práctica, tal como lo aprecia un nuevo discurso crítico y una nueva epistemología sobre la relación entre conocimiento y acción en educación, se produce cuando se remueven esos dos circuitos en interacción constante: teorías e investigación que iluminan las creencias pedagógicas de los profesores que sustentan, a su vez, la arquitectura de tareas académicas en la práctica, dentro de unas condiciones y para desarrollar un determinado *curriculum*.

¿Qué hacer?

Cuando la práctica educativa se entiende no como comportamiento de personas y un mero problema técnico, sino como algo en lo que se expresan supuestos ideológicos controvertidos, concepciones sociales, educativas, epistemológicas, algunas justificaciones procedentes de teorías formalizadas al lado de multitud de creencias subjetivas; cuando la práctica observable es la expresión de otras prácticas que intervienen en el sistema curricular, el cambio adquiere inevitablemente una dimensión de complejidad, cuya percepción nos puede hacer caer en un cierto pesimismo y hasta en la impotencia. Una visión positiva del problema nos llevará a pensar que, en cualquier caso, la renovación de la práctica que relaciona a profesores y *curricula*, en la medida en que se implican en ella prácticas políticas, económicas, sistemas de pensamiento, formación de profesores, organización de centros, producción de materiales, etc. requiere atacar por múltiples flancos, una vez que tengamos más o menos claro cuál es el verdadero problema, con estrategias di-

versas dirigidas diferenciadamente e igualmente y con medios suficientes tampoco están siempre en manos de los profesores.

En todo caso, será preciso caer en la cuenta de que los cambios de prácticas educativas son lentos porque exigen cambios de contenidos, de estrategias metodológicas y reclama conversiones a nivel subjetivo, discursos teóricos apropiados y mejores condiciones materiales, ya que la innovación pedagógica es un problema de cambio de cultura. Las presiones exteriores al sistema educativo no van necesariamente a favor de la renovación del mismo, cuando socialmente están en auge valores como la eficacia, el rendimiento al menor costo, la lucha por la supervivencia en un sistema muy ligado a los éxitos escolares, la competencia en un mercado laboral precario en el que la sobreescolarización es un valor selectivo.

Las recomendaciones para la práctica no pueden ser meras recetas terminadas dentro de los planteamientos en los que creemos movernos. Son, en todo caso, programas de acción, muchos de ellos fuera del marco de decisiones alcanzables a cada profesor por aislado y aún a todos ellos colectivamente organizados.

1. La primera medida que se me ocurre recordar y resumir como necesaria es la revitalización del discurso crítico sobre la escuela y las condiciones en las que se desarrolla su labor, como vía de establecer un cierto consenso en ese discurso. Es preciso potenciar comunidades críticas a diversos niveles: Centros, asociaciones, sindicatos, movimientos de renovación, medios de comunicación. Conviene la huida del voluntarismo individual, refugio cómodo en momentos en que se diluyen esperanzas de cambio, pues el profesor en solitario no es dueño de su práctica. No obstante, la posición fatalista no tiene nunca justificación, porque el profesor aisladamente y en grupo siempre puede cambiar

algo en la medida en que dispone de un espacio de autonomía irrenunciable.

2. Parece necesario que ese discurso crítico, formador de una cierta conciencia, tiene que abordar no sólo los condicionamientos externos de la práctica profesional, encontrando así un chivo expiatorio fácil, sino actuar también como autocrítica de los propios mecanismos de la cultura profesional de los profesores. La defensa corporativa no es compatible con la de los derechos de los alumnos en ciertos casos. La autocrítica es una actitud de autoexigencia propia y necesaria en las profesiones de servicio social, es un instrumento de fortalecimiento de la propia profesión y no de debilidad ante los demás.

3. La organización de las estructuras colectivas profesionales tienen en el centro educativo la unidad básica de referencia para la renovación. La mejora cualitativa de la práctica a través del cambio curricular si sólo se entiende como sustitución de contenidos será huera, y en cuanto pase a concebirse como cambio de metodologías debe abordar las condiciones organizativas para ofertar alternativas que desbordan a profesores individuales encerrados en el espacio metodológicamente limitado del aula, además de tener que buscar la coherencia del proyecto educativo.

4. Los medios son condición para desarrollar mejores proyectos en la práctica, pero si no existen éstos, aquéllos por sí mismos no podrán inventarlos. Los centros españoles carecen de recursos materiales suficientes, pero también de tácticas para utilizar los que en muchos casos tienen. Una aportación interesante que puede hacer el discurso crítico sobre la práctica escolar reside, por otro lado, en evaluar y explicitar el uso que se hace de los medios técnicos que se utilizan, concentrando la atención en la importancia de los diseños de la práctica implícitos en el material, realizados fuera del ámbito profesio-

nal, como es el caso de los libros de texto, tienen para los profesores, "liberándoles" de realizar su propio proyecto pedagógico.

5. En tanto los profesores no pueden todos los días y para todo el *curriculum*, diseñar la práctica *ex novo*, en las condiciones normales de trabajo en las que se mueven, la dependencia del profesorado respecto de los materiales que estructuran el *curriculum* es inevitable, y ello ocurre en todos los sistemas educativos medianamente organizados. De ahí la importancia de materiales de calidad, como requisito inmediato para la renovación educativa como táctica de incidencia masiva en el sistema educativo, sin por ello creer que eso es la panacea para cambiar la realidad. Dicha calidad no se autorregula por los mecanismos del mercado en un sistema de libre oferta y demanda, por las peculiaridades de los consumidores y por los mecanismos administrativos que ordenan su acomodación al sistema escolar. Existen buenos libros infantiles, por ejemplo, relacionados con diversos tópicos de los *curricula* establecidos y, sin embargo, no se consumen en las aulas.

En nuestro contexto la alternativa al sistema dominante, pasa por provocar la diversidad de la oferta, por el cambio de lógica en la producción de los mismos y por un cambio en su consumo, que favorezca la acumulación de "capital cultural" en los centros y en las aulas. Por *lógica de producción* quiero referirme a la necesidad de establecer materiales que sirvan para desarrollar procesos pedagógicos diferentes, además de presentar contenidos sugerentes, en un proceso de automejora en el que se impliquen diseñadores y consumidores. Por cambio de *lógica de consumo* quiero aludir a que las inversiones en material que estructura el *curriculum* deberían estar al servicio de su acumulación en los centros, como es el caso de otros materiales, en la medida en que ello es posible, en vez de provocar el consumo y caducidad deliberadamente.

La asociación de profesores, junto a otros especialistas, es condición necesaria para poder ofrecer en un tiempo razonable una cantidad suficiente de material que dé forma pedagógica a los contenidos como para producir una alternativa real, reclamando el apoyo de la administración a esa tarea como algo prioritario y convencer a la misma de que la más inmediata ayuda que pueden dar a los profesores es la de materiales más ricos, variados e interesantes.

Cualquier táctica de intercambio entre docente, Centros de Profesores, etc. de materiales más "informales", es un recurso importante, además, de favorecer la comunicación de la profesionalidad horizontalmente.

Es preciso establecer políticas de coordinación de los pocos recursos existentes en este sentido en todo el Estado. La táctica de que en todos los sitios se haga lo mismo en las mismas condiciones de precariedad desgasta y es poco rentable.

6. Es preciso entrar en el análisis de la calidad de la enseñanza con planteamientos que vayan más allá del discurso bienintencionado, de la crítica acertada, etc. y ofertar medios para autoevaluar las experiencias, recabar informaciones sobre la práctica de la enseñanza, evaluar los proyectos de centro, etc. Hace falta menos presión controladora sobre los alumnos y más evaluación de colectivos y de medios. La participación en una sociedad democrática exige información de las partes que participan: alumnos, padres, profesores y sociedad en general; sin ella la democratización de los centros puede quedar en una formalidad. La enseñanza se puede ejercitar dentro de modelos muy diferentes y las diferencias de resultados en los alumnos o entre centros, también se explican por poseer proyectos distintos, coordinación en grado desigual, etc.

7. Es preciso recuperar el *curriculum* como tema de formación y perfeccionamiento para los profesores en tanto que conjunción

de contenidos, ideas pedagógicas y de prácticas en total interacción e interdependencia. El *curriculum* es la cultura *para* la escuela y acaba siendo la cultura *de* la escuela. La mejora del conocimiento referido a los contenidos es valiosa, no en el sentido acumulativo. Ello supone vertebrar a través de diversas tácticas los ámbitos de creación con los de "reproducción". Tan nefasto es en antipedagogismo reinante en sectores importantes del sistema educativo, como en pedagogismo vacío, la educación de los "procesos" sin contenidos.

REFERENCIAS

- APPLE, M. (1983). Curricular form and the logic of technical control. En Apple, M. y Weis, L. (Eds) *Ideology and practice in schooling*. Filadelfia. Temple University Press. pp. 143-165
- BERLAK, A. (1981). *Dilemmas of schooling*. Londres. Methuen.
- CARLSON, D. (1988). Beyond the reproductive theory of teaching. En Cole, M. *Bowles and Gintis revisited*. Londres. The Falmer Press. pp. 158-173
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona
- DOYLE, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*. 26. 6. pp. 51-55
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid
- GINSBURG, M. y otros (1988). El concepto de profesionalismo en el profesorado: Comparación de contextos en Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*. Enero-Abril. Núm. 285. pp. 5-31
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. The Falmer Press. Londres
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid
- LUNDGREN, U. P. (1983). *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Deakin University Press. Victoria
- OLSON, J. (1980). *Innovative doctrine and practical dilemmas*. University of Birmingham. Thesis for Degree of Ph. D.

- OLSON, J. (1981). Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*. 10. pp. 259-275
- RANJARD, P. (1988). Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. *Revista de Educación*. Enero-Abril. Núm. 285. pp. 63-75
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. Londres. Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publ.
- SKILBECK, M. (1986). El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza: de la IDD (Investigación, desarrollo, disseminación) a la RED (Revisión, evaluación, desarrollo). *Revista de Educación*. Mayo-Agosto. Núm. 286. pp. 35-36
- STENHOUSE, L. (1986). El legado del movimiento curricular. En Galton, M. y Moon, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca. Barcelona.
- TABACHNICK, R. y ZEICHNER, K. (1982). *The impact of student teaching experience on the development of teachers perspectives*. AERA. Nueva York.
- TANNER, D. and TANNER, L. (1980). *Curriculum development. Theory into practice*. Nueva York. Macmillan Publ. Co. 2ª edición.
- YOUNG, R. (1981). A study of teacher epistemologies. *The Australian Journal of Education*. Vol. 25. Núm. 2. pp. 194-209.

SUMMARY

Making relationships between the curriculum and the teacher profession suppose the setting up of one of the most interesting thematical "crossroads" in the educational thinking, because it builds a bridge between two basic components of this one, because it is directly concerning the teaching skills, and it is essential to reflect on this interaction to understand it and to change it. The curriculum is the school culture musical score, with its contents and pedagogical forms, and the teachers are the players who develop it with their peculiar style.

Both themes are questioned and interdependents. The teachers explicit and implicit functions into the school institutions are complexes and numerous in the society now-a-day, being reflection of those that the institution itself has in front of society, and it is true that most of these explicit functions and many of the implicit ones are reflected in the curriculae, as these are expression of the socialisation planning for the pupils in a level or kind of school. The curriculum is concerned, then, not only with the intellectual kind learning contents. In obligatory school is, plainly, an integral teaching planning, and it is assumed like this by everybody. Talking about the curriculum is, so, to analyse this school planning. Examining its practical achievement suppose to find the teaching effects mechanisms. It is clear that in each educational level and speciality there are peculiar problems, because they reflect the singularity of each global school and school system portion.

RÉSUMÉ

Mettre en rapport le curriculum scolaire et l'ensemble des professeurs suppose poser un des "croisements" thématiques plus intéressants dans la pensée éducative, non pas seulement par ce qu'il établit un contact entre deux des composants basiques de celle-ci, mais aussi par ce qu'il y a une relation très étroite avec la pratique éducative, et il est essentiel de considérer cette interaction pour la comprendre et pouvoir la changer. Le curriculum constitue la partition de la culture scolaire, en ce qui concerne aux contenus et aux formes pédagogiques, et ce sont les professeurs les interprètes qui la développent selon son style personnel.

Ce sont deux thèmes discutés et interdépendents. Les fonctions explicites et celles pas manifestes des professeurs dans le cadre des institutions scolaires sont nombreuses et complexes dans la société actuelle, réflète de celles que l'institution elle-même a vers la société, et c'est vrai que la plupart des ces fonctions manifestes et pas mal de celles latentes trouvent son réflète dans les curricula, par ce que ceux-ci sont l'expression du plan de socialisation pour les élèves dans un type ou niveau scolaire. Le curriculum n'a pas seulement à voir, alors, avec les contenus de l'enseignement de type intel lectuel. Surtout dans la scolarité obligatoire c'est un plan éducatif integral, pris comme tel par tous. Débattre le curriculum c'est, pour cette raison, analyser cette planification de la scolarisation. Examiner les formes de sa réalisation pratique suppose découvrir les mécanismes par lesquels on arrive aux effets éducatifs. Evidemment, dans chaque niveau éducatif et dans chaque spécialité se posent des questions différentes, car elles sont réflète de la singularité de cette tranche de la scolarité globale et du système scolaire.