

## C) DESARROLLO CURRICULAR en relación con el DP y la formación.

### Didáctica, curriculum y trabajo docente

*A continuación abrimos el bloque dedicado al Desarrollo Curricular en los centros. Se pretendería que las múltiples formas de progreso docente confluyeran en la mejora continuada de la docencia que, como colectivo profesional, comparten los grupos de profesores en los diferentes centros.*

Como decíamos, en la actualidad se habla de ‘profesionalismo interactivo’ o de ‘profesionalismo complejo’ indicando la superación de ciertos modelos ‘mecánicos’ y caracterizando la complejidad que alberga su función; se subraya que aquello que es propio del docente, es decir, la discrecionalidad didáctica en el desarrollo curricular y organizativo se considera actualmente tarea en absoluto sencilla.

Hablar hoy de desarrollo curricular es, además, insistir en una necesidad ampliamente sentida y en menor grado realizada: “*es necesario devolver la responsabilidad del curriculum a las escuelas*” dicen los autores Fullan y Hargreaves (1997:60). De otra forma, como ellos mismos denuncian, los intentos de innovación basados en teorías psicológicas del aprendizaje, no han tenido en cuenta que éstas debían darse en contextos sociales donde existe, además de aprendizaje, enseñanza. Lo mismo que en nuestro contexto trató, entre otros, Gimeno (1981) de forma tan exhaustiva alertando, además, de las disfunciones a las que podía llevar obviar ese hecho.

Nos gustaría presentar el contenido de este bloque a partir de la idea de que a lo largo de él se recorre el camino que va ***desde una visión normativa de lo curricular hasta una visión centrada en la intervención profesional.***

Según Fernández Cruz (1999) la perspectiva normativa habría sido predominante en estudios didácticos, mientras que la de intervención profesional, habría estado más claramente ubicada en los estudios curriculares.

Como tratábamos al hablar de la relación entre Didáctica y curriculum, en nuestro contexto se ha dado una evolución en los últimos 25 años, según la cual, “el curriculum acogió bajo su cobertura no sólo la regulación y ordenación de la educación, sino también y al mismo tiempo sus plataformas sociales y políticas de legitimación y construcción; no sólo los diseños y proyectos curriculares, sino también el conjunto de agentes y contextos participantes, del modo que fuere, en los mismos: el curriculum como diseño se vio forzado a una relación mucho más difusa, imprevisible y problemática (...) ampliando lo que hasta no hace tanto quedaba reducido al *curriculum como plan o diseño...políticas de desarrollo curricular...curriculum-en-acción...han extendido los estudios curriculares hacia un amplio conjunto de focos de interés y tratamiento que van desde las políticas de gobierno dentro de los sistemas educativos hasta los sistemas de apoyo y formación del profesorado...políticas de materiales y recursos...factores y condiciones...*”(Escudero, 1999:36)

Adoptar el término de ‘desarrollo curricular’ para incluir todo lo relacionado con las situaciones de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con lo anterior.

Otro aspecto aparecido anteriormente con el que conectaremos es la cautela derivada del análisis de Zabalza (1999) según la cuál, recordemos, *no cabe confundir los análisis curricular y metacurricular*; pretendemos, pues, centrarnos tanto en uno como en otro.

***Del análisis metacurricular nos interesará recorrer las fases históricas y políticas de definición del curriculum sobre todo respecto al papel otorgado al profesorado; en el análisis curricular nos centraremos en cómo el profesorado puede, en la práctica, desarrollar el curriculum.*** En este sentido hemos decidido, respecto a la estructura del capítulo, dejar para el final el análisis de las bases legales que regirían la práctica curricular en nuestro Sistema Educativo.

El estudio del desarrollo curricular puede hacerse desde diferentes puntos de vista. En nuestra aproximación al tema, puesto que nuestros propósitos se centran en *cómo los profesores pueden aprender juntos a desarrollar un ámbito que les es propio*, nos interesa particularmente destacar los temas que inciden de forma directa en el desarrollo del curriculum desde la perspectiva de la intervención profesional de los docentes.

Entrevemos, por otra parte, que entre la comunidad científica actual se dan *circunstancias que parecen presagiar una aproximación o colaboración -quizás más estrecha de lo que fue en épocas recientes- entre lo que hasta ahora había sido objeto diferenciado de lo metacurricular y lo curricular.*

Nos referimos al hecho de que si como decían en las réplicas y contraréplicas y cada uno por su parte, Bolívar (1999), Escudero (1999), Zabalza (1999) y Moreno (1999a, 1999b), se había dado en nuestro contexto una acusada derivación de los temas de la Didáctica hacia los grandes tratados y se habían dejado de lado las cuestiones más cercanas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, epígrafes como *“La recuperación del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje”* en Escudero (1999:272) o voces como las de Bolívar (2000b), entre otros, atestiguan una vuelta de la mirada hacia la práctica didáctica. Obviamente se trata de una vuelta enriquecida, con la que *“...ya no volvemos al mismo sitio, sino a un aula que -por una parte- está anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones (en primer lugar, los centros como organizaciones). Y, por tanto, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Por otra, el aprendizaje ya no se ve como un producto, en resultados cuantificables en materias básicas. Sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones precisas en la educación de la ciudadanía actual.”*(Bolívar, 2000b:2). Regresaremos más tarde a esta “nueva” e integradora perspectiva.

En cualquier caso, entendemos que en el estudio de este tema ***se hace necesario resaltar qué es lo que profesionaliza, es decir, qué hace que el curriculum esté en manos de los docentes y, por contra, qué contribuye a desprofesionalizar o a convertir en ajeno, ingenuo o formalista lo curricular.***

Diversos autores (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves 1997, entre otros) han alertado de los mecanismos que hacen ajeno un curriculum que han de desarrollar los profesores en los centros.

En nuestro contexto, voces como las que hemos oído en los apartados anteriores también han hecho análisis similares. De entre ellas, Bolívar (1999:86) recoge algunas de esas críticas cuando plantea que el sentido ‘administrativista’ del modelo de diseño curricular por el que optó la reforma educativa asociada a la LOGSE, condujo a

“recordarnos la congruencia, a pesar de los nuevos ropajes constructivistas, con la tradición empírico/técnica de planificación curricular (con la contradicción de querer apostar por un modelo de desarrollo curricular *abierto* (...) sin que por ello modifique las pautas de comportamiento de los profesores en las aulas ni el contenido de los materiales didácticos, ni la política de cambio de la Administración (...); la apertura se juega en el Desarrollo o puesta en práctica, porque se hayan creado las condiciones, “cultura” escolar y organizativa, que lo hagan ser abierto no en el DCB sino en los Centros.”.

Según recoge el mismo autor, en lo que podría ser una autocrítica -consideramos que acertada y valiente- por parte de los responsables “intelectuales” de la Reforma, se encuentra la réplica que muchos profesores hemos hecho a las formas de pretender desarrollo curricular en estos años de desarrollo de la ley: “Coll y Porlán (1998:23) juzgan que en este período de reformas de arriba-abajo, ‘se privilegia una racionalidad científica técnica, (donde) los administradores, los políticos y los expertos son en este momento los protagonistas del proceso de diseño y planificación’ (...) que el modo de promover el cambio es una *estrategia simplificadora y tecnológica*, <en la medida que se espera que los profesores, aún no habiendo participado directamente en el diseño, desarrollen y apliquen posteriormente en su ámbito los cambios estructurales y normativos previstos, la estrategia adolece de una cierta visión tecnológica que tiende a ignorar las variables mediacionales que están siempre presentes en los procesos de cambio social como son, sin duda, las reformas educativas” (Bolívar, 1999:86)

Las relaciones entre los “diferentes” curriculums (prescrito, diseñado, organizado, real, evaluado -y los menos explícitos curriculum oculto y nulo-) que ya recogieran Gimeno (1981) y Gimeno y Pérez (1983) son necesariamente objeto de análisis cuando lo que se quiere es entender las posibilidades reales del trabajo docente curricular.

Porque, según lo entendemos, *lo que conecta de forma problemática el desarrollo curricular y la formación docente* en sus múltiples formas -y por tanto incluyendo la autoformación o formación autónoma- es, como ya planteábamos anteriormente, *que el desarrollo curricular en el seno de cada uno de los centros es de naturaleza compleja y debe enfrentarse a propósitos, digamos, administrativos de “aceleración del cambio” que, por lo general, no se hacen cargo de tal complejidad; desarrollo curricular y formación docente son, irremisiblemente, inherentes al progreso y/o mejora escolar.*

Lo problemático es que la formación permanente del docente se alinee con posturas desprofesionalizadoras que se sumen a las condiciones ya de por sí difíciles para el desarrollo profesional de los docentes.

Volviendo de nuevo al inicio, el recorrido que nos interesa describir representa la síntesis que ha supuesto que las pautas orientativas de la práctica docente, juntamente a la declaración de intenciones educativas, hayan desembocado en un *enfoque curricular definido como un espacio de decisiones del profesorado: espacio entendido como indagación, reflexión y selección cultural, además de espacio orientado a la acción.*

*Curriculum* es, según esta perspectiva asumida en nuestro contexto por numerosos pedagogos/as, una herramienta de profesionalización, de desarrollo profesional del profesorado y de la institución, e incluso de mejora social en tanto que servicio que construya y apoye las ideas de progreso.

Desde Stenhouse (1984) se establecieron limitaciones a la concepción del currículo únicamente como ‘aplicación’ por su marcado carácter técnico dado que separaba el diseño del desarrollo y establecía 2 ámbitos de decisión: el político o administrativo y el escolar o profesional. Contreras (1997) en un análisis sobre la profesión docente y las condiciones en las que se desarrolla sigue planteando que, también en la actualidad, se da una falsa autonomía y una no superada fragmentación y especialización del trabajo docente, con lo que se mantendrían las coordenadas técnicas a las que Stenhouse aludía. Esta constatación no hace más que incidir en la propia complejidad de la opción.

Frente a la concepción técnica se asume como deseable que sean el propósito educativo que orienta las acciones escolares, la apertura a la crítica y a los cambios y la relación con la práctica (y por tanto una relación orientadora o normativa), los elementos que caractericen el currículum<sup>1</sup>.

### **Cambio e innovación educativos**

Aunque en nuestro estudio nos centramos en cómo se da el cambio curricular nos interesa partir de un marco más amplio -el de innovación educativa- que facilite la comprensión de las múltiples interacciones en relación a los proyectos de mejora curricular.

La *innovación educativa* podría definirse sintéticamente como un proceso de adecuación y mejora que incluye a su vez, para ser permanente, un proceso de investigación que:

1. Dé sentido a las acciones educativas,
2. Proporcione a los implicados competencia y sensibilidad para actuar y
3. Fundamente y habilite para la enseñanza (González Soto, A. P., 1996)

Numerosos autores apuntan que ante las exigencias de cambio continuo de nuestras sociedades, lo vital es predecirlo de forma precisa para poder prepararse lo que significa que una manera de afrontar los no pocos problemas creados por la aceleración del cambio consiste en mejorar el pronóstico, el aprendizaje y la adaptación (Ferrerres y Molina, 1995). Estos autores recogen lo que la UNESCO formulaba ya en 1990 y que ahora seguiría vigente:

*“La idea de formar al hombre para el cambio debe convertirse en la idea esencial. Adaptarse al cambio ya no es suficiente. Toda formación debe permitir prever el cambio, con el fin de orientarlo y dominarlo” (í.:32) .*

Cuando Escudero y González (1987) definen *innovación* como una *serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos* por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes, se está remarcando una característica, *la no infalibilidad ni control total de la relación entre lo pretendido y lo logrado*, que merece ser destacada.

---

<sup>1</sup> Fernández Cruz (1999) recogió estos elementos de la síntesis que Ferrández realizara en 1990.

Cabe destacar también que una innovación en educación no implica -como coloquialmente puede utilizarse el término confundiendo con “novedad” u “originalidad”- ni invención ni novedad total, sino la adaptación y adopción de soluciones que habiéndose dado a situaciones concretas resultan ahora, contextualizadas en una concreta situación, una posibilidad de mejora (Barrios, 1997); nos parece crucial remarcar que la intención innovadora debe traducirse en un proceso necesitado, vivido y significado por las personas implicadas en la transformación, con lo cual podemos afirmar que aunque haya unos componentes que “definen” la innovación, ésta siempre es una recreación y requiere, para darse, de un desarrollo profesional. Es decir, se innova cuando se cambia ante una situación que quiere ser resuelta.

La innovación educativa, para ser real, exige *independencia y responsabilidad profesional* para decidir y actuar, y una *evaluación reflexiva* que implique a todos los participantes y permita controlar y regular el proceso de cambio.

Estebaranz (1994) toma de Thiesen (1989) ***diferentes orientaciones que puede tener la innovación: Dirección Estructurada, Adaptación centrada en el profesor, Influencia estratégica y renovación profesional.***

Esta última se adecuaría mejor a lo anteriormente citado como definatorio de innovación porque:

- *centra lo que es el cambio curricular en un fenómeno personal (entendido como individual, profesional y colaborativo) del profesor,*
- *define el curriculum por lo que sucede en las aulas,*
- *define el rol del profesor como colaborador y evaluador, y*
- *tiene la independencia, la evaluación reflexiva y la responsabilidad profesional como valores.*

Sin olvidar la complejidad en la práctica de este modelo, se presenta como holístico, profesionalizador y explicativo de la reconstrucción curricular, aspectos todos que se reclaman de nuestra profesión en la postmodernidad.

También estaría comúnmente aceptado que asumir estas orientaciones por parte de nuestro Sistema Educativo es aceptar las exigencias de innovar y dar respuestas ante los siguientes elementos:

- ***La evolución de las estructuras*** de forma que la educación permanente y la existencia de un sistema educativo flexible y diversificado sean realidades sentidas, valoradas y utilizadas por la generalidad de los ciudadanos. Sabemos que nuestro sistema educativo en su proyecto de reforma hizo una apuesta en esa dirección y, pasados unos diez años desde su inicio, era necesario revisar si los propósitos incluidos en el proyecto se habían podido llevar a cabo y qué mecanismos de regulación eran necesarios en el futuro (recursos organizativos, económicos, y de seguimiento). Como se sabe, se ha iniciado la lucha ideológica y política para cambiar la ley dado que el contexto político es diferente al de su creación y los ejes neoliberales en la economía mundial se usan como “justificaciones” para desposeer la ley de reforma de algunas de sus intenciones primeras; tampoco sobran nunca, como decíamos, revisiones que exijan condiciones prácticas para el desarrollo del espíritu de la ley. Volveremos a este tema en otros apartados.

– **Cambios en los contenidos:** En los centros educativos existe desorientación acerca de qué contenidos serían “inexcusablemente necesarios” y cada vez hay más conciencia de lo que Ferreres y Molina (1995:34) citando a Danzin recogen a este respecto:

1) *Proliferación excesiva*

2) *Anacronismo:* lo que se enseña tanto en contenidos científicos y culturales como en técnicas, ya está o estará pronto superado.

3) *Desadaptación:* incertidumbre hacia lo que será necesario dominar en un futuro para preparar en función de ello.

De alguna manera, se asume que los contenidos han sido históricamente superados, es decir, que no pueden considerarse elementos pilares -absolutos- de la planificación educativa porque son objeto de modificaciones continuas de todo tipo. “Se ha producido más información durante los últimos 30 años que en los últimos 5.000” afirma Hernández (1997:76) aportando una referencia a las proporciones del cambio en la extensión de los contenidos “informativos”. De estas consideraciones se deriva también la necesidad de entender que los contenidos escolares deben ser de tipo procedimental o estratégico, actitudinal y social, además de conceptuales.

Todo ello nos hace pensar que únicamente aquellos centros o aquellos docentes (a nivel individual) que hayan iniciado un análisis de la situación, se hayan situado de alguna forma en las exigencias del momento, se formen permanentemente ya sea autónomamente, dentro del centro, en grupos intercentro, etc., y estén intentando comprender su rol educativo en este contexto de cambio para poder tomar decisiones al respecto, únicamente éstos, decíamos, no se sentirán absolutamente perplejos y/o paralizados ante las muchas caras de la realidad educativa actual.

Las prácticas didácticas y organizativas de estos profesionales que están previendo y trabajando para el cambio, no pueden por más que estar basadas en contenidos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, es decir, enseñando a sus alumnos a cómo se puede “*aprender a aprender*” y “*aprender a emprender*” (como se apunta en numerosas fuentes), lo cual indudablemente supone un esfuerzo de metac conciencia de cómo aprende también el profesor.

Esto no está exento de complicaciones, y una muestra es que como contrapartida y paradoja no resueltas ni profesional ni socialmente, hay autores que recelan de las decisiones “innovadoras” y, como mínimo, plantean ciertos dilemas sobre lo que es importante, de forma que la ‘salida’ del dilema parece más bien una lucha entre humanismo y pragmatismo casi religiosa: “...la población de clase media tiene en su punto de mira social la meta de la educación como instrumento de ascenso social, no como instrumento de purificación cultural de ampliación de perspectivas, de mejora de la condición del trato a la humanidad, etc. ...”(Gimeno, 1996:9).

Como también veremos más tarde, el cambio de los contenidos por el que optó la reforma es ciertamente polémico y puede serlo más cuando se hacen balances sobre la adecuación global del proceso de reforma, sin separar los propósitos de las realizaciones reales.

**-Papel del profesor:** Será preciso en este apartado citar la múltiple variedad de tareas a las que el profesor debe hacer frente en el escenario que estamos dibujando. Aparte de aquellas más específicas que ahora no recogemos, debe ser capaz de analizar los contextos en los que desarrolla su actividad, planificar sus actuaciones y dar respuesta a una sociedad cambiante (M.E.C. Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo 1989).

En Hargreaves (1996:90) encontramos que “...las concepciones múltiples y flexibles de la excelencia docente se basan en la sabiduría colectiva de la comunidad de profesores y demás educadores (incluyendo la investigación, aunque sin reducirla a ella) y surgen a partir de ese saber. Reconocen que el conocimiento básico de la enseñanza tiene un carácter provisional y dependiente del contexto. Respetan y dejan espacio a los juicios discrecionales de los profesores en sus aulas. Y, respaldando la posesión y aplicación de amplios repertorios docentes, permiten una adaptación gradual y selectiva e integración de nuevos enfoques, sin que ello implique un rechazo necesario y completo de lo antiguo.”

En la misma línea “*la competencia necesaria al profesional de la educación ya no es sólo exponer como docente, sino principalmente escuchar la demanda para elaborar una respuesta. Es decir que hay toda una tarea previa a la acción docente, de percepción, de negociación y de elaboración para que la educación pueda cumplirse.*” (Pain 1996, en Huberman, 1999:17)

De alguna forma, lo que esta autora considera “tarea previa” puede incluirse en el propio proceso de docencia.

Consecuentemente, y desde un punto de vista más amplio y estratégico, la política educativa debe hacerse eco de la necesidad de un tipo de **Formación Permanente del Profesorado** y tanto la administración como los propios profesionales docentes y las investigaciones que en éste ámbito se llevan a cabo, deben revisar continuamente las fases de *detección de necesidades* (del sistema y de los profesores), *planificación, desarrollo y evaluación* para que se confronten las necesidades cambiantes, las percepciones de utilidad y satisfacción de la formación, así como las características de ésta para hacerla *sensible a los contextos prácticos y a las perspectivas teóricas* que la van alimentando en el transcurso del tiempo.

De hecho, es común que los autores centrados en el tema de la formación permanente docente reclamen como análisis pendientes sobre la misma, el redefinir la tarea docente por cuanto entienden que le son propias características actuales como la indefinición, la hiperresponsabilización, la desprofesionalización y, en definitiva, el malestar docente. Imbernón (1999)

**-Cambios en el propio concepto de educación** que vendrían marcados por aquellos factores del contexto de cambio que afectan la propia posición del fenómeno de la educación en el conjunto de fenómenos sociales. Las llamadas ‘paradojas del cambio’ (Hargreaves, 1996) serán objeto de atención en el espacio dedicado especialmente a la Formación Permanente.

En conjunto, el contexto del cambio nos obliga a asumir que tanto la educación como los *lenguajes sobre la enseñanza* (infancia, individualidad, sociedad, entre otros) son, además de lentes cognoscitivas, *maneras de pensar, de ‘ver’, de sentir y de actuar en el mundo*; opción radical -de raíz- es entender, como hace Popkewitz (1991), que los problemas o presiones sociales en relación a los que se ha creado el conocimiento

escolar siguen siendo la creación de una democracia viable, la selección y mantenimiento de una fuerza de trabajo y la realización de programas económicos y de bienestar social (í.:184).

### **Desarrollo Curricular: aproximación conceptual y práctica**

*“El curriculum, cualquiera que sea la tendencia que se adopte para su estudio y análisis, posee una intención de intervención, mejora y transformación, ya sea a nivel individual (alumnos, profesores, materiales), o colectivo (escuela, comunidad). En este sentido, es a través del desarrollo e innovación curricular como se estructuran y vehiculan las propuestas de transformación y cambio en el sistema educativo.”(Marcelo, 1995: 51)*

Partimos así de la idea central de que las innovaciones educativas tienen el **desarrollo curricular** o bien como punto de partida o como meta a conseguir, es decir el progreso en los diferentes ámbitos que convergen en una institución educativa, debe tener necesariamente eco en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en todas y en cada una de las aulas.

Entendemos, a partir de lo tratado anteriormente, que la relación no es recíproca porque podemos dedicarnos a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacerlo centrándonos única o excesivamente en cuestiones instruccionales, pudiendo suceder que no se acabe de lograr el cambio o la innovación educativa, porque haya estructuras, por ejemplo, organizativas que o no comprendemos o no logremos cambiar.

Es la institución en conjunto la que debe rearticularse en función de las finalidades educativas; éstas podrían identificarse o no con los “Objetivos generales del 1er. Nivel de Concreción” del DCB que tienen un carácter netamente educativo en la línea de las orientaciones de la UNESCO: autonomía, autoconcepto positivo, aprendizaje por indagación, desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.; por contra, los objetivos estrictamente instruccionales pueden “desdibujar” u olvidar de alguna forma lo educativo en sentido amplio.

Por esa razón matizamos que el desarrollo curricular puede darse con motivo de iniciar un proyecto de innovación propiamente curricular o, quizás, ser la consecuencia positiva de reestructurar otros elementos organizativos (por ejemplo, parece existir evidencia de que organizaciones escolares que “satisfacen” a sus integrantes docentes, hacen más sensibles y proclives a éstos a realizar actualizaciones en su docencia).

***El trabajo curricular que nos parece relevante para el cambio educativo por su enraizamiento en la práctica de los docentes, tiene como foco central (y amplio a la vez) los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que están implicados.***

Por contra, según nuestra percepción y experiencia, las cuestiones de tipo organizativo o de mejora en aspectos más directamente institucionales no son siempre conscientes y, en consecuencia, se viven como una “suerte” o “pena” que hay que asumir y, en definitiva, no parecen tan ‘intervinientes’ ni urgentes como las cuestiones del aula, etc.; también es cierto que estas creencias no dejan de ser consecuencia de los modelos

instruccionales y organizativos que hemos vivido históricamente; debe haber mejora organizativa pero mucho nos tememos que pocas instituciones quisieran empezar por ella: antes prefirieron tratar lo más relacionado posible con la enseñanza y el aprendizaje.

Recordamos aquí la referencia de Hargreaves (1996) hacia la “practicidad” de los profesores y asumimos con él que debe ser tenida en cuenta como una característica a analizar desde cerca antes de juzgarla desde posiciones alejadas, puesto que es en “esa” práctica sentida y percibida como prioritaria donde se encuentran los problemas que “han de resolver” los docentes. Otra cosa será que un cambio curricular implique en numerosas ocasiones cambios en aspectos organizativos.

Imbernón (1994) habla en un sentido parecido cuando remarca, además, el carácter específico del cambio:

*“...para realizar una mejora, el profesorado ha de encontrar su solución a sus situaciones prácticas. Dificilmente se originará un cambio institucional si la solución proviene de una formación en la que predomina un proceso en el que los expertos dan soluciones genéricas a cambios específicos (...) necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio. Lo que se origina en ese proceso de salir y volver a la práctica es suficientemente complejo como para que las soluciones genéricas ayuden muy poco a salvar la multitud de obstáculos que se encuentran.” (:81)*

Así pues, y dado que es un ámbito que aparece siempre ligado a la práctica, interesa centrarnos en ***cómo se da el desarrollo curricular*** y profundizar en lo que supone la reconstrucción del curriculum por parte de los profesores.

Hemos pretendido justificar que el trabajo curricular, en líneas generales, puede ser un foco más “claramente” percibido por los profesores que el organizativo, aún cuando consideramos que ambos confluyen en la mejora escolar y en el desarrollo profesional de los docentes.

Las corrientes de “la escuela como totalidad” o el “aprendizaje organizativo”, también lo asumirían actualmente (Bolívar 2000a, 2000b).

En síntesis, la propuesta de reconceptualización del papel profesional del profesor en el *desarrollo curricular* de manera que se integren y vinculen las dimensiones personal y organizativo-institucional de dicho desarrollo parece el marco comúnmente aceptado teóricamente y, cada vez, más asumido en las experiencias prácticas.

Avanzando en la definición se entiende ***desarrollo curricular*** como un “*espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos, y estamentos, en función de aspectos contextuales substantivos como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas, (es decir) todo aquello a lo que se denomina **determinaciones curriculares**.*” (Fernández Cruz, 1999:102; las marcas son nuestras).

*Curriculum como acción* (experiencia a desarrollar en la enseñanza) y *curriculum como representación de la acción*, serían dos concepciones necesariamente complementarias en el contexto y propósito reflexivos y de mejora educativa.

La paradoja ampliamente sugerida y aceptada es que las competencias requeridas en la actualidad para desenvolver la compleja función docente (competencias cognitivas, afectivas, y sociales, implicadas en tareas como diseño, aplicación, evaluación, reflexión, comunicación, mejora, prospección, etc.) son, en conjunto, habilidades, compromisos, dominios en definitiva, para los que la generalidad de los profesores no ha tenido una formación cuidada y de calidad, y sobre los que, en síntesis, las experiencias han sido escasas o inexistentes.

Entendemos por formación en este ámbito la planteada de manera intencionada o “reglada” (en contextos de trabajo curricular con ayuda externa) pero también aquella proveniente de oportunidades de aprendizaje en contextos autónomos y de colaboración entre colegas, es decir, se puede aprender a ser competente en los dominios antes citados a partir de contar con ayudas externas, pero también e indiscutiblemente a partir del trabajo continuado con los colegas. Ambas situaciones requieren condiciones “didácticas” y organizativas de las que nos ocupamos en este estudio.

Lo cierto es que cuando esos aprendizajes requeridos no se dan realmente, sucede que al profesorado se le predica en innumerables ocasiones la consigna de sus competencias pero, en cambio, no se llega a experimentar ni a consolidar. Como sabemos, los profesores no aplicamos los métodos que nos han predicado sino los que nos han aplicado: como consecuencia de ese no aprendizaje o, mejor, ‘sobrepredicador’ (Shön, 1992) posiblemente se desencadena un efecto en cascada consistente en que también se predica a los alumnos, por ejemplo, que han de investigar, que han de querer leer, que han de trabajar en equipo, pero tampoco se vive con ellos en qué consiste nuestra “predica”.

*Cuando decíamos que las relaciones entre los diferentes curriculums actúa de forma importante en la comprensión de cómo se desarrolla realmente lo curricular, en parte nos estábamos refiriendo a este fenómeno tan asentado en todo lo concerniente a la enseñanza de ‘retórica sin práctica’.*

### **Modelos de participación del profesorado en el Desarrollo Curricular**

*Una idea que ayuda a visualizar la relación entre diseño y desarrollo, que en otros momentos del trabajo se traduce también en la relación entre teóricos y prácticos o entre poderes y ejecutantes, viene dada por la participación del profesorado en el curriculum.*

La determinación de en qué grado participan los profesores en el desarrollo del currículum se asocia a etapas históricas, a paradigmas epistemológicos y filosóficos, y nos parece interesante que, como hace Fernández Cruz (1999), se asocie también a aspectos referentes a las condiciones reales y concretas en las que ha transcurrido el trabajo de los profesores respecto a lo curricular; plantea que *los límites a una cada vez más madura participación han consistido en:*

- *el uso restringido de estrategias de desarrollo curricular en la formación permanente del profesorado,*
- *la escasez (¿ausencia?) de tiempo de trabajo conjunto efectivo de los docentes,*
- *la excesiva prescripción curricular (aún en sus planteamiento mínimos) y*
- *las crecientes racionalización organizativa y burocratización de la escuela (contrarias a la necesaria flexibilidad institucional que se precisa para abordar procesos de desarrollo curricular).*

***Estamos absolutamente de acuerdo en que en el ámbito escolar, aunque teóricamente no exista una prescripción curricular total, en la práctica, ésta se acaba imponiendo, por ejemplo, por la utilización generalizada y/o acrítica de libros de texto que, a su vez, viene ‘prescrita’ por las condiciones “precarias” de la práctica docente: excesiva movilización del profesorado, progresiva especialización en materias diversas, feminización sin un análisis serio y compensaciones -por ejemplo organizativas- al respecto, condiciones dispuestas para un trabajo atomizado que, sólo retóricamente, puede contemplar el trabajo en equipo, y una homogeneización de los centros debido a la no admisión real de propuestas de autonomía, etc. (Iranzo, 2001).***

Como dato indicativo, al tiempo que concreto sobre ‘movimientos de autonomía’, decir que en el contexto de Cataluña se aprobaron (21-noviembre-2001) por acuerdo de tres de los cuatro sindicatos de enseñanza -siendo el no firmante el, hasta entonces, mayoritario-, condiciones laborales para el profesorado de enseñanza primaria; una de ellas consistía, paradójicamente, en permitir un “alto” grado de flexibilidad en el horario del profesorado: “gozar” individualmente de 2 horas ‘móviles’ en el horario lectivo semanal que, por otra parte, deberá contemplar las mismas ‘intensificadas’ funciones y, según parece, contando con el mismo número de profesorado.

Nos parece una enorme falta de respeto por parte de la administración, una gran miopía -como mínimo- por parte de los firmantes, y acabamos desconfiando, en definitiva, de las intenciones de unos y de otros.

Decimos paradójicamente porque esa flexibilidad se enfrenta a la inexistencia o escasez de experiencias reales de autonomía y participación como podrían ser horarios más compactados en las áreas y ajustados a la comunidad educativa en totalidad (frente a la hiperfragmentación del horario provocada por las áreas “especializadas”), organización del profesorado con criterios diferentes o no predeterminados a la fórmula profesor/aula, atención a la diversidad según valoraciones dinámicas y quizás diferentes a las únicas de ‘aula especial’, etc.

Los grados de participación de los que hablamos suelen representarse agrupados según modelos denominados con términos parecidos a los que usa Elbaz (1990):

- modelo de no participación
- modelo de participación limitada (ciertos docentes “expertos” intervienen en la elaboración: pero una vez que el diseño llega al centro se reclama de ellos fidelidad máxima)
- modelo de participación activa (elaboración por parte de los profesores de materiales que respondan a sus necesidades)
- Modelo de desarrollo curricular basado en la escuela (en Fernández Cruz, 1999:106)

En nuestro contexto, Bolívar (1996a, 1999, 2000a, 2000b) también se ha referido a esta cuestión con los llamados modelos o *perspectivas de fidelidad, de adaptación mutua, de construcción curricular y de reconstrucción curricular*. Nos detenemos a analizar las bases de cada uno de ellos siguiendo las referencias del autor.

Como decíamos, recoger la evolución histórica que ha habido en las lógicas curriculares nos ayuda, por una parte, a comprender “de dónde venimos” y “cómo estamos” a nivel de política educativa en diseño curricular y, por otra, nos marca la distancia entre la definición curricular que la LOGSE reclama a los profesores y la experiencia que éstos puedan tener al respecto. El modelo de desarrollo del curriculum y los modelos de desarrollo de innovaciones plantean la existencia de un ámbito que hasta ahora se había negado política y técnicamente a los profesores a través de la disposición de las condiciones laborales en las que se desarrollaba su práctica.

Cabe también señalar que, aunque las lógicas curriculares se hayan superado teóricamente en el tiempo, las prácticas a las que han dado lugar pueden estar muy marcadas por una mixtura de lógicas diferentes: conocemos de qué forma, por ejemplo, las diferencias en los ámbitos geográficos (las provincias de una autonomía, o las comarcas dentro de una provincia) a los que pertenecen los centros acaban estableciendo particularidades culturales, organizativas e instruccionales importantísimas que los hacen ser realmente muy distantes en sus vidas internas, aunque estén regidos por las mismas leyes. Como recientemente sugería Hargreaves (1999) cuando enfatizaba los elementos geográficos de la formación, pensamos que aun encontrando fórmulas acordes con el papel profesional del docente, lo que permite hacer del ‘modelo’ una realidad es el trabajo contextualizado, particularizado y “ayudado” por instancias que colaboren a crear sentido de comunidad.

Más que entrar a describir exhaustivamente cada modelo (Bolívar en las obras citadas ha realizado una síntesis de referencia) intentaremos analizar la situación actual en referencia a ellos y, en este sentido, recogeremos, a partir de analizar qué dice al respecto la LOGSE, en qué marco legal nos movemos al tiempo que podremos ubicar el tipo de modelo docente que define y/o pretende fomentar.

Inicialmente nuestro punto de partida es que en lo respectivo a la revisión de los modelos de intervención del profesorado en el curriculum, *la LOGSE define muy explícitamente los requerimientos que hace del profesor como interviniente en el curriculum; otra cosa es considerar si esto se ha pretendido de forma simplista (no entraremos a tratar otras razones también presentes), cuando se ha entendido que a partir de una ley puede transformarse -sencillamente- la realidad.*

Habrá que convenir que hemos pasado en muy poco tiempo, y casi exclusivamente por el procedimiento cada vez más habitual del “decreto”, de un curriculum “a prueba de profesores” (que, como veremos más tarde, definía claramente una perspectiva de participación del profesorado en el curriculum) a otro donde se proclama una alta exigencia de definición curricular por parte de los mismos.

Así, en un comentario de cierto tono jocoso referido, particular aunque no exclusivamente a las etapas de Educación Infantil y Primaria que conviven en los centros escolares, podríamos traducir esa exigencia de la siguiente manera: se debe diseñar en un trabajo conjunto de todo claustro el Proyecto Curricular de Centro en

coherencia con el Proyecto Educativo de Centro, partiendo del Diseño Curricular Base, secuenciando los contenidos o los objetivos desde P-3 a 6° de Primaria (para ser continuados en los tramos de Secundaria), diferenciando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, naturalmente, diseñando actividades de aprendizaje y de evaluación inicial, formativa y sumativa, para atender a la diversidad y adecuarse al contexto socio-cultural cambiante de alumnos, familias y comunidad más próxima, y atendiendo a la profesionalidad también mutable de los profesores en contextos institucionales y culturales...

En este contexto de cambio “intensificado” no sería extraño (sobre todo por ser habitual) que muchos profesores se aliasen con una lógica curricular ligada al desarrollo “fiel” del curriculum o a la “aplicación” de la innovación “de turno” y dentro de una *perspectiva de fidelidad* esperasen que una formación en técnicas, recursos y materiales aplicables de un momento para otro (los “libros de texto” y las “editoriales” en general) resolviesen el, para ellos, inabarcable problema.

Veamos qué caracteriza a cada una de las perspectivas curriculares que venimos considerando por haber tenido preeminencia o permanencia en el desarrollo curricular.

### **1) La perspectiva de fidelidad.**

*En síntesis, el conocimiento curricular que una perspectiva de fidelidad exige es un análisis de qué debe aplicarse y su consecuente puesta en práctica: éste es el papel del profesor en una enseñanza que se concibe como lineal y “simplemente” aplicativa; la evaluación deberá ocuparse de medir el grado de congruencia entre el diseño y la puesta en práctica.*

Es ésta una visión de técnico que no pocos profesionales, y hasta qué punto también la propia administración, reclaman “nostálgicamente” -seguramente- por ser un modelo profesional del que no estamos tan lejos y porque evidentemente es menos comprometido, menos autónomo y menos moral, en una palabra, además de requerir menos apoyos organizativos y económicos (por ejemplo, para ayuda y formación continuada y profesionalizadora).

Esta situación de “fidelidad” extrema, conviene recordarlo, dejó de ser el modelo imperante de política educativa de desarrollo curricular desde los años 70 en los que, por diversas causas no propiamente educativas (crisis del petróleo, crisis capitalista, necesidad de reducción presupuestaria y revisión de gastos en relación con la productividad del sistema educativo) aunque sí relacionadas con el fracaso práctico de numerosos proyectos curriculares innovadores, autores como Fullan y Pomfret (1977 en Bolívar, 1996a) ponen en evidencia la importancia del papel del profesor como agente de desarrollo y, en alguna medida, reconstructor del curriculum.

Estos autores “detectan” que para que la implementación sea eficaz deben centrarse en el desarrollo práctico que de ella se hace analizando las adaptaciones que los centros realizan.

En Carr y Kemmis (1988) también se recogía, desde una perspectiva sintética de las tradiciones en el estudio de las educación, la forma cómo tras los estudios históricos *filosóficos* y de “*teorización de altura*”, el planteamiento *fundamentalista* empezó

fragmentando y especializando los campos de estudio y la *teoría educacional* separó la práctica de lo que consideraba que era teoría ‘académica’; la ***perspectiva técnica o ciencia aplicada*** se dio cuando por razones científicas derivadas sobre todo de circunstancias económicas y políticas, la visión era conservadora: “en el terreno social partía de la noción de que los mecanismos para una sociedad mejor estaban ya presentes en las estructuras políticas estadounidenses (...) la obra de Tyler establecía con claridad que el curriculum era un medio para la consecución de unos fines determinados. Los fines de la educación, desde luego, debían discutirse, a lo cual seguiría la definición de los objetivos, que a su vez daría lugar al desarrollo curricular. Una vez impartida la instrucción se aplicarían los métodos de medida educacional para verificar la consecución de estos objetivos: en caso afirmativo, la instrucción habría tenido éxito; en caso contrario, sería preciso modificarla (...) En este caso lo significativo era que la discusión sobre los objetivos quedaba cerrada antes de pasar al desarrollo curricular, que ahora se rechazaba la finalidad de producir individuos cultos, a favor de producir la conformidad con una imagen de la persona educada convenida de antemano (la implícita en los objetivos); de ahí la instrumentalización de la enseñanza y del curriculum, como medios para el logro de esos fines preestablecidos.”(i:32)

En esta coyuntura el curriculum se había convertido en “un sistema de aprovisionamiento” y los estudios sobre educación en estudios sobre los “fenómenos” de la educación pudiéndose interpretar, a su vez, como fenómenos del comportamiento de los sistemas. Los problemas de la educación podían entenderse como problemas técnicos, es decir, se resolverían mediante la técnica educacional, no sólo en su manifestación física de máquinas para la enseñanza, sino también en forma de enseñanza programada y curricula empaquetados y anunciados, a veces, como ‘*a prueba de profesores*’.

## **2) Adaptación Mutua.**

En esta fase histórica o modelo curricular se realizan un tipo de investigaciones que se ocupan del grado de implementación respecto al diseño buscando la congruencia entre las técnicas que se encuentran implícitas en el diseño y la cultura, los compromisos y los valores escolares.

Se trata de la perspectiva de desarrollo curricular como *adaptación mutua* porque a partir de un curriculum propuesto, es decir, de un documento externo, la cuestión es ¿qué hacemos en la práctica? y ¿cómo se consigue que la propuesta se convierta en curriculum real en los diferentes centros?.

Como Bolívar nos hace notar, esta implementación no deja de pertenecer a una perspectiva de fidelidad. La participación del profesorado se da únicamente en la elaboración del diseño por parte de profesores “expertos”. Es lo que Elbaz (1990) llamaba “modelo de participación limitada”.

También se dan durante esta etapa otro tipo de estudios en los que desde una *perspectiva de proceso* se ocupan más de los cambios que se realizan (evaluación) independientemente de los diseñadores y esperando, incluso, decisiones más apropiadas al contexto que hayan sido tomadas por los usuarios (conocimiento curricular y papel del profesor) puesto que en el momento de la implementación de la innovación, y dado

que se admite la existencia de una incompatibilidad inicial, se pueden plantear variaciones “contextualizadas”.

Desde ese momento las lógicas curriculares se han situado, de alguna manera, en una “perspectiva de proceso” según la cual el curriculum ha de ser formativo para el profesor además de serlo para el alumno.

En la revisión histórica que hacían Carr y Kemmis (1988) recogen cómo la “crisis” técnica (además de las crisis de los años 50’ asociadas a las guerras de Corea, Vietnam, y la impopularidad de las medidas técnicas para los problemas sociales) vino de la mano de que la propia perspectiva técnica precisaba de una teoría explícita que la orientase y aunque, en cierta medida el enfoque técnico de Tyler ya proporcionaba una teoría compatible, se recobró el acento puesto en lo práctico suprimido tras la decadencia de las ‘teorizaciones de altura’ y del ‘fundamentalismo’, como fuente de reflexiones en materia de educación.

Ese cambio vino de la mano de Schwab con su obra “*The practical: a language for the curriculum*” (1969) donde declaraba que “el planteamiento teórico (fundamentalista y también, en parte el de la teoría educacional) fragmentaba el curriculum como campo y como práctica, que conducía a la confusión así como a la contradicción, y que no servía de nada al practicante en su tarea real de hacer lo más sensato en cada momento. La imagen orientadora de Schwab es la de la comisión curricular de una escuela, en el acto de decidir el curriculum escolar teniendo en cuenta las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar. Esa imagen es notablemente cercana a la del hombre prudente aristotélico que escoge la línea de acción correcta dentro del contexto político del Estado griego.”(i.:35) Y, como también recogen los autores, diferente de la *praxis técnica* que no permite poner en tela de juicio ni los fines ni los medios, ni siquiera deja margen de elección para ambos.

Si pensamos en los hábitos “técnicos” arraigados en la práctica docente y en la doble relación de causa y efecto que esto ha tenido en la formación docente, entendemos que se ha minado la posibilidad de “ejercer” y de aprender a trabajar a partir de la *praxis aristotélica* que ahora tanto debemos defender y por la que lucha gran número de profesores. Cuando Fullan y Hargreaves (1997) hablan de la defensa de una individualidad y de una interacción con los colegas que permitan asumir riesgos propios y queridos por los profesores como protagonistas en contextos de discrecionalidad, están reivindicando algo que, históricamente, se ha reclamado de forma intermitente.

Históricamente parece haber ganado la tendencia de control social y profesional por encima de la artística y moral y los centros escolares, entendidos instrumentalmente, han estado marcados más por la búsqueda de una eficacia en la regulación social que por el valor intrínseco del intercambio humano.

“El *tour de force* de Schwab, *College Curricula and Student Protest*, escrito para ejemplificar el método de lo práctico, describe tanto el método aristotélico como un mensaje aristotélico. Sitúa el debate curricular en un contexto político y expone cómo los estudiantes sentían la ‘irrelevancia’ de sus curricula en relación con su propio desarrollo como individuos racionales y con las tendencias contemporáneas de la evolución política de la sociedad.” (i.)

### 3) Desarrollo o Construcción Curricular

A partir de asumir lo anterior, y en clara continuidad, lo que se ha llamado *Desarrollo o Construcción Curricular* es la propuesta de partir de un diseño externo estructural y más o menos abierto, admitiendo que debe de existir una contextualización para cada realidad diferente y admitiendo también que esa adaptación no puede ser realizada por los expertos que la han diseñado sino por cada grupo de profesores.

Zabalza (1987) habla de un “continuo” que se lleva a cabo en las fases de *Iniciación* (diseño), *Desarrollo*, y *Evaluación*, que podría contraponerse a la idea que subyace al actual DCB de nuestro sistema educativo: “El curriculum incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término Diseño del curriculum para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el Desarrollo del curriculum para el proceso de puesta en práctica.” (MEC, 1989:21).

Aunque en el texto legal no se explicita si, tanto el diseño como el desarrollo se lleva a cabo por los mismos agentes, en la práctica, y aunque el modelo teórico y político imperante sea el de “construcción”, nos encontramos ante la paradoja de fases claramente diferenciadas y que son respectivamente responsabilidad de los técnicos y de los “prácticos”. El DCB, responsabilidad “experta”, y las orientaciones del diseño curricular establecen una cierta separación pero, insistimos, ***nos parece que la clave se encuentra no sólo en la fase de decisión sobre qué contenidos o qué secuencias deberían tratarse, sino en todo lo que rodea al hecho propio de articular curricular, didáctica e institucionalmente la enseñanza y la formación cultural de forma autónoma.***

Así, no olvidamos por nuestra parte la complejidad que entraña construir un currículum puesto que requiere altas cotas de capacitación, dedicación y, desarrollo profesional, organizacional y de autonomía real, además de soporte administrativo al servicio público, pero no dejamos de estar pendientes de la retórica de las palabras frente a las realidades cotidianas.

Sin entrar en las posibles críticas a las ***estrategias y planes de formación curricular*** que se han seguido en la difusión y demanda de “desarrollos curriculares” por parte de la administración a cada uno de los centros, ***nos atrevemos a decir que la supuesta construcción curricular se ha vivido más como una exigencia externa con fines burocráticos que como una oportunidad de procurar reflexión y mejora de la práctica a los centros, intencionada y planificada por la administración reclamante.***

Al respecto pensamos que, aunque en esta valoración pudiera existir cierto grado de resistencia al cambio o de comodidad ante el reclamo de esfuerzos de reflexión, discusión y proyección hacia nuevas tareas la clave está, de nuevo, en que se han cuidado y planificado poco los tiempos y espacios de dignificación profesional y de reflexión.

*En el desarrollo habitual de nuestra función asesora hemos experimentado de forma continuada cómo interesa y agrada a los profesores compartir en grupo reflexiones, opiniones, expectativas, etc. sobre su trabajo. Interesan de igual modo aspectos denominados “prácticos” que “teóricos” siempre que llamemos teórico a algo que está ‘directamente’ relacionado con las problemáticas prácticas y sirva para iluminar el análisis. No defenderíamos una posición que niegue a los docentes el placer de lo “heurístico”. Se trataría básicamente de una cuestión de modos de pretender el aprendizaje.*

Los planes de formación y/o la organización del trabajo en equipo en los centros que lo habrían hecho posible de forma generalizada no han contado, en nuestra opinión, con la suficiente cantidad de energía, inteligencia y voluntad que las circunstancias requerían. Esto es tanto más grave cuanto se había creado una expectativa acerca de lo que el “cambio” podría aportar.

Pensamos que los poderes que estaban ya desde el inicio en contra de este cambio, podían jugar claramente un papel “distorsionador” acorde a sus propósitos; respecto a los ámbitos profesionales, intelectuales, sociales, políticos y administrativos que sí lo pretendían, resultaría interesante y relevante conocer qué balance de sus actuaciones hacen en este momento del proceso. No nos parece “brillante” la idea de situar la responsabilidad únicamente en la administración aunque ésta sea enorme porque se perdería, de esa forma, la oportunidad de analizar cómo se ha jugado la partida respecto a un modelo de reforma.

Llegaríamos así al momento de tránsito respecto a la perspectiva que actualmente se considera óptima, ‘ideal’, realmente de desarrollo profesional y de valoración y respeto por la labor docente, llámese *construcción o reconstrucción curricular*.

Carr y Kemmis (1988) recogen esta época bajo el epígrafe de “los enseñantes como investigadores” que inaugurara Stenhouse (1975) y que exaltó la ‘promoción de la profesionalidad’ del enseñante. En el apartado dedicado específicamente a la caracterización del desarrollo profesional docente, volveremos a retomar el tema del profesor como investigador que, desde una perspectiva actualizada, realza la importancia que el elemento de indagación colectiva en la práctica tiene para el desarrollo continuado del docente.

Sólo recogemos de estos autores como punto de enlace con el movimiento que le sucedería, que se evidenció que algunos elementos del movimiento del *maestro* como investigador se hallaban en contradicción con el movimiento de desarrollo curricular basado en la *escuela*. “Había aquí dos focos diferentes: el enseñante individual y la escuela. *La lógica del planteamiento del maestro como investigador era individualista; la del desarrollo curricular basado en la escuela, colectivista*. De momento podía pasarse por alto la distinción: ambos movimientos eran devolucionistas y podían conciliarse bajo ciertas circunstancias. La profesión estaba en un momento de cambio y todas las ideas hallaban rápida aceptación.”(i.:37)

Los autores acaban su recorrido con la tradición crítica que, además de incorporar teorías sobre los hechos y las organizaciones educativas, explicaría cómo las personas implicadas pueden aprender de ellas mismas y colaborar para cambiar sus contextos.

#### 4) La Perspectiva de Reconstrucción Curricular.

Ésta se define como la perspectiva que entiende del modo siguiente el desarrollo curricular (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992, en Bolívar, 1996a:3):

1. *El conocimiento curricular es contextualizado, creado en la práctica cuando los profesores se comprometen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aulas/centros.*
2. *El cambio curricular es un proceso de desarrollo individual y cambio en el pensamiento y prácticas, más que un conjunto de procedimientos de diseño e implementación.*
3. *El trabajo del profesor con el curriculum, más que adaptar curricula creados o impuestos, consiste en responder a las percepciones de sus contextos.*

Si decimos que es una perspectiva ‘ideal’ es porque de forma conjunta:

- representa para muchos profesionales de la educación la *única perspectiva* a la que tender porque engloba la mejora personal, curricular e institucional que evita prácticas aisladas que, aunque pudieran ser válidas a nivel individual, no cooperan con la redefinición del rol profesional de los docentes.
- puede dar lugar, más que a un ideal al que aproximarse, a una *idealización* en el sentido de que difícilmente es representativa del estado actual de las prácticas curriculares en los centros de nuestros contextos.

Por lo que conocemos, aunque anteriormente hemos defendido la pertinencia del trabajo conjunto de mejora con los profesores también hemos de decir que, aunque han aumentado tanto el número de experiencias como el propio nivel de ese “hábito”, lo que se define como cambio curricular no está, en el mejor de los casos, exento de dificultades: en el peor se realizan cambios formales y/o aparentes que poco aportan a la cultura de trabajo del centro o que se desvanecen tras el tiempo de “exposición” exigido y controlado externamente.

Pero nuevamente, no nos parece lícito cargar toda la responsabilidad sobre los docentes sino, más bien, considerar que las condiciones y la naturaleza del propósito son en gran parte las depositarias de la complejidad y que ahí radica precisamente el espacio interesante para comprender cómo evoluciona la mejora.

En síntesis, si tenemos en cuenta todo lo anterior, nos encontramos con una redefinición que presenta al docente más que como técnico en exclusiva, como *actor moral* con un bagaje que incluye conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para poder elaborar juicios independientes.

La evaluación de la eficacia ligada a la concepción de técnico exige control externo además de interno, mientras que ***la evaluación del criterio del actor moral requiere un compromiso sobre todo interno además, naturalmente, de soporte y seguimiento compartido con las instancias externas.***

En este sentido, dada la ambigüedad del rol actual del docente y los diferentes niveles de compromiso que se dan en la práctica, no es difícil que la balanza se desequilibre creando conflictos personales, profesionales, laborales, etc. en los centros.

Pensamos, no obstante, que poco a poco emergen “evidencias” suficientes como para que *los docentes sigamos comprometiéndonos con nuestro contexto* aunque exista un ‘desajuste estructural de la escuela’ o ésta sea un ‘sistema débilmente ajustado’ como comunidad ‘no natural’ que es; debemos comprometernos sobre todo a un nivel moral *porque en muchos casos la distancia entre las percepciones de los distintos profesores o entre los profesores y los alumnos es tan grande que, de no darse un trabajo cooperativo que sensibilice hacia la comprensión de los diferentes puntos de vista y permita la colaboración en las acciones concretas que de ello se deriven, la desorientación puede llegar a eliminar todo sentido educativo, o derivar en una lucha feroz que enfrente entre sí a profesores, alumnos, familias, etc. (e incluso a los profesores ‘conservadores’ contra los ‘progresistas’, etc.).*

En los niveles de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria en lo referente a los alumnos, esta distancia se suele manifestar en aburrimiento, o en muestras agresivas que muchas veces responden a una “inanición” proveniente de la ausencia de actividad significativa para los alumnos; pero a medida que ascendemos por los diferentes niveles educativos las muestras de desinterés, de escasa sensación de aprendizaje, de hastío o de violencia, pueden aumentar notable y notoriamente si no existen intercambios significativos entre profesores y alumnos al margen de los académicos y normativos; me refiero a aulas donde en el trabajo, por ejemplo de lengua, se resalta por encima de todo la ortografía frente a procesos creativos de composición de textos en colaboración profesor-a/alumnos, o a centros donde los problemas de “disciplina” han llegado a ser ya acuciantes porque el “lenguaje” de unos y otros ha perdido el poder de comunicación. Serían estos, entre muchos otros de carácter distinto a los propiamente didácticos y organizativos, los aspectos prácticos y de curriculum vivenciado que los profesores apuntan como “sus” problemas y que subyacen a la idea de construcción o reconstrucción curricular.

No abundamos en los problemas propios de la estructura de la etapa de secundaria, entre otras cosas, porque a los que nosotros presentamos se les deben sumar los resultantes de las características particulares de los alumnos en esas etapas, los aspectos relacionales que de ello se derivan y los problemas causados, como mínimo, por *no haber previsto que la heterogeneidad es un atributo de la riqueza cultural siempre y cuando se den determinadas condiciones que podrían concretarse en ratios, profesores comprometidos y en un número suficiente definido por el grado y la ‘cualidad’ de la heterogeneidad* (en lugar de estarlo según esquemas de plantillas homogéneas y baremados únicamente atendiendo al número de alumnos), *programas reales de ayuda y formación docente, etc.*

### **El Desarrollo Curricular y la Formación Permanente docente**

Si estableciéramos la relación entre los modos de participación del profesorado en la elaboración y desarrollo del curriculum y otros elementos importantes, no podríamos olvidar el papel de la formación permanente del docente.

Presentamos a continuación un cuadro (parte del que se puede encontrar en la fuente) en el que se cruza cada perspectiva o modelo de participación curricular con la forma en que se define el papel del profesorado, la concepción de su formación y la tarea de agentes “externos” y la función de los materiales curriculares.

Enfoques /Aspectos	Perspectiva de fidelidad	Adaptación mutua y Desarrollo curricular	Reconstrucción curricular
Papel del profesorado	Consumidor, técnico y ejecutor de directrices externas	Sujeto activo, en la construcción y adaptación del curriculum	Investigador que indaga de modo intencional y sistemático
Formación del profesorado	Recurso instrumental para aplicar el cambio	Apoyar la adaptación con los modos de hacer	Se inscribe en el propio contexto de trabajo
Labor de agentes externos	Recursos instrumentales para difusión y aplicación	Facilitadores del proceso de desarrollo	Son los propios colegas y alumnado
Función de los materiales curriculares	Difunden y ponen en práctica el diseño oficial	Recursos diversificados de apoyo para el desarrollo curricular	Producidos por el propio profesorado

Reelaboración de las principales perspectivas de la innovación curricular y el papel del profesorado (Bolívar, 1999, en Fernández Cruz, 1999:108)

La tarea que realizamos los asesores podría enmarcarse, según esta visión, en los modelos de construcción curricular y de adaptación mutua y en el de fidelidad: “Las estrategias y formatos de formación se ponen instrumentalmente al servicio de la implementación de los cambios externos. El profesor, implícitamente al menos, es un objeto a transformar, cuando no a “reciclar”, interponiendo un *cuero intermedio* (asesores, formadores) que, acentuando la división social del trabajo e investidos de un cierto poder, gestionan un conjunto de acciones formativas que adapten a los docentes a las nuevas exigencias del puesto de trabajo...”(Fernández Cruz, 1999:108)

*El desarrollo curricular admite un modelo constructivista del conocimiento del docente y un enfoque interpretativo sobre la construcción social de la realidad de forma que, primando los significados de los agentes curriculares, se contextualiza el cambio porque la labor de los asesores es capacitar al profesorado para mejorar la práctica facilitando procesos que permitan que el centro escolar pueda desarrollarse de modo propio.*

En la introducción a este trabajo ya hablamos de los motivos que desencadenaron todo el proceso de investigación; como se sabe, fue la toma de conciencia de estar desarrollando un modelo de implementación con el que entramos en crisis o que identificamos personalmente como no satisfactorio. Por otra parte, el modelo de formación estaba asociado a los objetivos implícitos y al modelo consecuente con estos del servicio educativo en el que trabajamos (SEDEC) y, asociado también, a una época en la que no habían ‘despegado’ los proyectos propios de los centros. Cabe decir en este sentido que a partir de la LOGSE, y pasado un tiempo de ajuste, el trabajo en los centros por parte de los asesores del mismo servicio “requería” obligadamente otros

parámetros. Otra cosa distinta es que el desarrollo y profundización en esa especificidad, se haya realizado de forma sistemática.

También en la introducción nos situábamos en una posición “crítica” respecto a valoraciones estandarizadas que suelen hacerse sobre algunas de las modalidades de formación que, por no gozar del estatus “políticamente correcto” del momento, se menoscaban de forma poco rigurosa.

Desde la ‘atalaya’ de la experiencia continuada en contextos docentes dudamos de la posibilidad, por todo lo que ya hemos expuesto, de experiencias generalizadas de reconstrucción curricular fecundadas y desarrolladas de forma totalmente autónomas y con carácter permanente.

Sí lo veríamos posible si la “innovación” que se busca es reclamada por los propios profesores y, de alguna forma, se considera parte de su “propia indagación” y distinta a la implementación de un diseño curricular externo.

*El propio caso que estamos estudiando, representaría una innovación que -en alguna medida- se ha tejido y extendido de periferia-periferia.*

*Pero no olvidamos que ha estado muy “ayudada” por personas que sin estar vinculadas a reformas “burocratizadas” y trabajando en contextos muy cercanos a la significación que daban los profesores a la innovación, no pueden dejar de considerarse asesores/as externos.*

Entendemos, pues, que la colaboración -en algunos momentos- de asesores externos no contradice el proceso de la práctica emergente que caracteriza el modelo de reconstrucción puesto que, además, el asesor/a puede estar, como decimos, vinculado a los cambios que se plantean en el centro y ser considerado como un auténtico agente de cambio y de ayuda. ***Es decir, la persona asesora, puede pertenecer, además de a la docencia, a las redes profesionales que sugiere el concepto de profesionalización interactiva de Fullan y Hargreaves (1997);*** en este sentido concreto plantean orientaciones para la acción de los profesores como:

- a) evitar balcanizaciones intercambiando experiencias con el medio, con otros centros, y otros profesores y profesionales,
- b) dejar oír las “voces” interiores en foros de discusión, diciendo qué defendemos, qué nos frustra, qué tenemos como ideal, etc.
- c) reflexionar en, sobre y en relación a la práctica mediante mecanismos que salven las limitaciones de reflexionar a partir de datos limitados o de la insuficiencia de la propia práctica (porque lo que hacemos es diferente de lo que pensamos que hacemos y, por tanto, la observación de otras personas nos ayuda a reconstruir y contrastar elementos sobre nuestra acción), y de la no reflexión crítica sobre propósitos y contextos, es decir, la limitación al contexto aula, que debe abrirse también al interés y participación en movimientos docentes, sindicatos, etc.;

En este contexto de reflexión nos parece del todo posible y, como decíamos (Iranzo, 2001), en muchísimas ocasiones necesario, la intervención de la persona asesora que puede dinamizar estas situaciones y “liderar” -inicialmente- procesos como los que plantean los autores de observación, colaboración entre profesores dentro de las clases, contraste con otras personas, etc.. Insistimos en que en las etapas de conformación del grupo de trabajo ese papel suele ser relevante por cuanto habitualmente no hayan

emergido ‘todavía’ los liderazgos naturales internos que, obviamente, deberán consolidar desde dentro el proceso permanente de mejora.

Insistimos, pues, en que la mayor dificultad la vemos en lo que se deriva de la propia definición: *“Este proceso de re-construcción curricular requiere un contexto de autonomía, centros capacitados para resolver por sí mismos sus problemas, y unos profesores comprometidos que interpreten, alteren, revisen o creen el currículum de acuerdo con sus perspectivas y situaciones. Un desarrollo curricular propio exige redefinir la relación con el “conocimiento público” externo...los profesores pasan a ser iniciadores en lugar de implementadores, y creadores más que receptores.”* (Fernández Cruz, 1999:109)

Suponemos que a estas alturas nadie cree que porque la LOGSE promoviera el trabajo de los docentes en el centro en la línea citada por el autor, pueda pensarse que esto se da de forma directa e inmediata. Todo lo contrario.

Esto remite al problema de cómo se da el ensamblaje entre la investigación educativa y la mejora escolar; según parece además de que los grandes “discursos” políticos o de idealización “moral” no lo plantean de forma transparente, las experiencias de colaboración entre profesores e investigadores, aún dándose de forma fructífera, no han sido suficientes para superar la distancia que media entre aquellas. *De ello parece deducirse que la clásica separación entre teoría y práctica puede verse ahora desde el punto de vista, ya no sólo de transferencia sino, también, de separación entre pensamiento práctico y pensamiento formal o superior. ¿Es este ensamblaje del ámbito de lo metacurricular?. Pensamos que sí, y lo revalorizamos como importante.*

En ese sentido, Fenstermacher (1994) en la línea del análisis del modelo de pensamiento del profesor, planteaba los límites entre conocedor y realidad conocida con su obra *“The knower and the know”*; de todo ello se deduce que no puede renunciarse al desarrollo de conocimiento de orden superior dado que se precisa tanto para la reflexión en la acción como para el análisis de la intervención en todos los ámbitos de actuación docente: ***las competencias reflexivas y comunicativas deben ser objeto de trabajo para la formación permanente del profesorado e insistimos, no sólo como una forma de capacitación para el cambio sino como una forma de construcción de la profesionalidad docente y del desarrollo curricular y organizativo en el que ésta se ubica.***

Pensamos que como apunta Gimeno (1996:11)<sup>2</sup> ***“la reflexividad es operativa en la medida que se mantiene abierta al mundo de la cultura, y al mundo del pensamiento de la teorización (...) que lo que hay que reivindicar es la fuerza del intelecto, la fuerza de la razón, la fuerza de la teoría, la fuerza de la investigación, ligada o no a la acción y a la práctica, es decir los movimientos de investigación-acción, la crítica de los grupos críticos de trabajo, los grupos colegiados o cooperativos de trabajo o están abiertos al pensamiento universal o quedarán cerrados en ‘sus propias miserias’ (...) o mantenemos la ligazón con el pensamiento culto, con el pensamiento científico, con el pensamiento del tipo que sea, o de cegarnos a las preocupaciones que nos da la práctica puede ser quedar sometidos al círculo vicioso de los propios problemas que uno tiene.”***

---

<sup>2</sup> Las marcas en negrita son nuestras.

Con estas consideraciones el autor estaría hablando de un estilo que se ha preconizado en algunos modelos de formación en los que no se habría interpretado adecuadamente la relación entre teoría y práctica y, así, opina que *”...el reto de la división teoría-práctica es un problema mal planteado históricamente, porque parte de una definición institucional del trabajo, de que unos eran teóricos malos y otros eran prácticos, se suponía que muy buenos (...) el problema radica en establecer en qué medida las teorías del teórico son las teorías del práctico y en qué medida las prácticas del práctico son problema de la teoría del teórico...que el teórico baje al práctico, que el teórico se eleve lo que le dé la gana, pero que cuanto más se eleve, más te ilumine en el sentido que te ayude. La teoría no tiene la función de alterar la historia, sino de ser un motor de la historia, pero no el único motor.”* (í:13)

Como planteábamos en nuestra introducción, el problema de la teoría y la práctica es, también, una de las cuestiones sobre las que queríamos indagar. Encontramos en las palabras de este autor aquello que intuíamos y habíamos experimentado en nuestra práctica como formadora y, obviamente, también como persona a la que le ha interesado el aprendizaje y aprender: *”...no caigamos en un desprecio del pensamiento comprometido, crítico, que inevitablemente es teórico, aunque en la teoría tengamos también ese punto de vista modesto. **El pensamiento es liberador, ha sido motor de la historia, es elaborador de concepciones éticas, de proyectos utópicos porque de la práctica no sale siempre la utopía, lo que es deseable...**no caigamos en falsos reduccionismos diciendo que lo que importa es la experiencia, el practicismo peor entendido **porque ese practicismo también ha demostrado ser acrítico, ateoórico y no siempre analista de lo que habría que hacer.**”* (í:15)

Nuestro estudio pretende, a partir de asumir lo anterior, analizar qué tipo de procesos de trabajo se han dado en contextos concretos de formación del profesorado.

*Sintetizando ideas desarrolladas en este epígrafe, entendemos que el desarrollo curricular en los centros es una cuestión que no puede simplificarse en cuanto a quienes deben ser sus protagonistas o cual debe ser el foco de trabajo, puesto que los liderazgos deben ser ejercidos y la relación teoría-práctica debe ser estrecha: definir las formas concretas de articular estos elementos no sirve cuando sabemos que los procesos de cambio en organizaciones sociales y de intervención educativa son complejos y requieren una confluencia de circunstancias favorecedoras que contrarresten fenómenos como la intensificación, la movilidad, los diferentes niveles de compromiso, etc.*

Por otra parte, asumimos que *el conocimiento curricular siempre es local y creado en las aulas y en los centros por profesores comprometidos con los procesos de e-a; que el cambio curricular es un proceso de desarrollo individual e institucional en el pensamiento y en las prácticas, y que el trabajo docente consiste en responder a las percepciones de sus contextos.*(Snyder, Bolin, Zummwalt (1992) en Bolívar, 1996a:3)

Otra consideración que queremos añadir es que *“reivindicar un interés personal (...) del profesorado en el desarrollo del currículum, es reconocer la conexión entre la experiencia curricular de cada enseñante y la comprensión de su propia vida dedicada a la enseñanza”*. (Fernández Cruz, 1999:119)

Ese matiz de *identificación personal en el desarrollo profesional* es lo que ha reorientado lo curricular hacia lo político en tanto que intervención profesional. De esta forma, *el desarrollo curricular* no se ve tanto como un grado participación del profesorado en el “...diseño de los cambios y en la dinámica posterior de adaptación a los contextos particulares de los centros, y la preocupación consiguiente sobre si los cambios llegan o no a instalarse -o en qué modo lo hacen- en las instituciones escolares; tampoco en la realización de esfuerzos para comprender el significado del cambio; sino en el *cambio como contexto, oportunidad, estimulación y apoyo, no mandato, al desarrollo de profesores y al desarrollo de los centros.*”(í:110)

En lugar de centrar el esfuerzo de formadores, investigadores y de los propios profesores que quieren cambiar en las dificultades para adaptar las innovaciones a la realidad de los centros, deberíamos centrarnos en construir un modelo de formación orientado al desarrollo personal y profesional cuyo eje vertebrador sea el desarrollo curricular: *de formación entendida como capacitación para el cambio, a formación entendida como proceso de construcción del cambio, de forma que el desarrollo curricular se convierta en el escenario del desarrollo profesional docente.*

De esta forma, el Desarrollo Curricular actúa como una estrategia formativa al tiempo que significa una innovación en la enseñanza o el desarrollo del centro: en ambos casos la profesionalización docente se consigue por la vía de su capacitación para la investigación y la mejora de la práctica.

Thiesen (1992) plantea las *condiciones para que desarrollo del profesor y mejora de la práctica en el aula se vean mutuamente beneficiados:*

- *que el foco sea el aprendizaje de los alumnos*
- *debe ser el profesor (y sus alumnos) quienes deben mantener el control sobre el proceso*
- *el proceso se da en la dinámica social del aula que, inevitablemente, es compleja e incierta: debe tenerse en cuenta*
- *las bases de legitimidad educativa que, como actividad moral, no pueden desatenderse se mirarán desde: los significados personales otorgados a las experiencias, el sentido que la comunidad otorga a la práctica educativa, y los valores comunes sociales.*
- *la acción en el sentido que el desarrollo mutuo implica desarrollar actividades reflexivas, interactivas y transformadoras.*(en í.:112)

Existe un nexo interesante y productivo que aunque ahora sólo trataremos inicialmente, sugiere una línea de trabajo hacia la que hay que tender tanto en la Formación inicial como en la permanente. Nos referimos al nexo entre *Desarrollo Curricular y narrativización*. Aparentemente, trabajar el desarrollo curricular a partir de la estrategia de la narrativización es poco real, dadas las condiciones de trabajo; pero aunque no todas las experiencias de reconstrucción curricular puedan articularse en torno a esta estrategia consideramos que, dado que el desarrollo curricular se da si se da desarrollo personal, la narrativización deber tenerse en cuenta: *hay que pedir que se narre, lo que es lo mismo que decir que hay que permitir y estimular que se hable, y se cuenten las secuencias personales que los profesores conectan a los diferentes temas que se tratan.*

*“El poder cognitivo de la **narrativización** confiere a los relatos una fuerza tal que los sitúa en un **lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y aquel otro conocimiento de orden superior y de naturaleza profesional al que antes hemos aludido**”*(Fernández Cruz, 1999:119)

El análisis narrativo como aproximación teórica se trata desde su valor inclusivo y desde la consistencia temática que ofrece. El valor inclusivo se refiere a que integra en episodios unitarios elementos de reflexión y análisis de la práctica del profesor:

- la perspectiva temporal a partir de la cual pueden encadenarse causal e interpretativamente sucesos relacionados a partir de la reflexión y las percepciones de narrador y analista
- las diferentes dimensiones del DP, sin que se separen artificialmente aspectos personales y profesionales, valorativos y perceptivos y de intervención en la acción.
- la superposición de diferentes planos de referencia del DP, dado que pueden recogerse marcos organizativos o espacio-temporales diversos, correspondientes a espacios de decisión y de intervención curriculares (aula, centro, funciones diferentes en espacios y con personas diferentes,...).
- la simultaneidad de enfoques que viene dada por la espontaneidad del hilo narrativo: puede pasarse de lo global al detalle, de lo lejano a lo próximo, de lo individual a lo colectivo, etc., con la particularidad, además, que toda esta complementariedad aparece superpuesta en la “escena” narrativa de que se trate.

*La consistencia temática vendría dada porque la trayectoria profesional, las relaciones entre los sistemas de creencias y las innovaciones educativas, los contextos organizativos del desarrollo curricular, el conocimiento profesional, y la identidad profesional, son tópicos narrativos que por una parte establecen la posible caracterización de este recurso formativo y por otra, son temáticas inherentes al progreso curricular.*

Nosotros en el proceso de tesis hemos usado instrumentos narrativos tanto en el trabajo de campo inicial como en los períodos de análisis de los documentos: diarios sobre las sesiones de formación y cuadernos de notas (sobre todo de los dos últimos años de trabajo): podemos subscribir lo que el autor presenta como potencialidad de los recursos narrativos.

Dejamos aquí este nexo entre narrativización y desarrollo profesional y curricular y, por nuestra parte, nos extenderemos sobre este tipo de aproximación teórica, al tiempo que instrumento de investigación, en las bases teóricas metodológicas.

Sintetizamos el recorrido en lo curricular desde lo normativo y, en alguna medida, ajeno profesionalmente con Bolívar (2000b:17) que busca la relación entre desarrollo curricular e institucional: “...si es que volvemos a colocar en primer plano el nivel del aula, ya no lo hacemos del mismo modo (...). Las correlaciones simplistas entre producto y proceso, que resucitó en los primeros momentos el movimiento de “eficacia escolar”, en efecto, ya no pueden sostenerse. Ahora recogemos (Hopkins y otros, 1998), que entre los niveles de consecución de los alumnos y las innovaciones introducidas a nivel de práctica docente, median un conjunto de condiciones a nivel de centro. Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro, por tanto si no se han introducido cambios a nivel organizativo que hagan posible dicho compromiso e implicación. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la “mejora de la escuela”), los esfuerzos innovadores de

profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos (Harris, y Hopkins, 2000)”.

En este justo sentido hablábamos de integración: por una parte entre dos corrientes, la organizativa y la curricular que en nuestro contexto desarrolló -al menos pretendió y guió experiencias y corrientes intelectuales que lo defendían- líneas como la “Revisión basada en la escuela” que “otorgó una primacía al centro, creyendo que rediseñar los modos como están organizados los centros escolares, por sí mismo, podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad de base de la formación, innovación y mejora” (Bolívar, 2000b:2); por otra -quizás menos definida y que por nuestra parte, sólo podemos sugerir- entre objetos de discursos curriculares y metacurriculares.

*Ahora si nos hacemos eco del mismo autor, en la última década, a medida que las experiencias ‘basadas en el centro’ han ido mostrando progresivamente una falta de relación con la práctica docente del aula y con los resultados en el aprendizaje de los alumnos, se ha admitido que cambiar la práctica docente es un problema de aprendizaje en el que la organización como tal juega el papel de proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, es decir, se ha asumido que las estructuras por sí mismas no causan el aprendizaje.*

***Se cierra así el círculo sobre dos temas importantes: la relevancia del conocimiento de las estructuras facilitadoras del trabajo docente y el “problema” del aprendizaje de los profesores. Desde nuestra posición práctica e investigadora respecto a ambos temas, no podemos estar más de acuerdo con estas consideraciones.***

Esperemos, por otra parte, que esta confluencia no venga totalmente determinada o sujeta a la presión por los resultados y la libre concurrencia entre los centros por conseguir alumnos, cosa que puede obligar a poner en primer plano cambios “visibles” y medibles en el rendimiento de los alumnos.

Esperemos también, como en realidad pensamos, que el motor interno de compromiso profesional y ético que incesantemente ha movido a una buena parte de la comunidad docente, siga siendo el “causante” del renovado interés, también científico, por el tema de la “buena” enseñanza y no se sucumba totalmente a esa presión, por otra parte, real.

### **Desarrollo Curricular, directrices administrativas e investigación**

Nos ocupamos ahora de observar cómo las directrices administrativas han dado soporte a la concepción de desarrollo curricular que hemos definido. Despliegues de las mismas en la definición de la Formación Permanente así, como las investigaciones que se realizan en el campo de la educación, completarán el panorama.

Encontramos que la LOGSE promulga artículos donde proclama la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas (Art. 21.3), la autonomía pedagógica y la facilitación y estimulación del trabajo en equipo de los profesores (art. 57.4), y el fomento de la investigación y elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros (Art. 59.1); además de “decretar” estos modos de hacer

sobre el trabajo de los profesores respecto al Diseño Curricular Base, explicita que *“solamente si su contenido resulta significativo para el profesorado, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa puede el Diseño Curricular cumplir su función. Ahora bien, para que realmente el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, en su hechura final, sino también como proceso, declarándose de modo explícito el itinerario que ha conducido a una determinada formulación”*.(MEC, 1989b:30).

El marco legal de declaración de principios que ha marcado la LOGSE permitiría que el desarrollo curricular de los centros se desarrollara a nivel práctico bajo parámetros no demasiado diferentes a los que hemos tratado. Los límites no están en el marco del modelo político de trabajo docente sino en las realizaciones y en lo que, autocríticamente, admitían Coll y Porlán (1998): *se había supuesto que, sin haber participado en el diseño, los profesores desarrollarían y aplicarían a cada ámbito particular los cambios estructurales y normativos, habiéndose ignorado desde las instancias “expertas” y sobre todo políticas, las variables mediacionales de todo cambio social.*

Aun pareciéndonos esto importante vemos que la clave está en permitir y facilitar que los centros puedan tener tiempos y espacios adecuados de “conversación” orientada hacia el análisis y la proyección de planes de mejora. Nos parece -por nuestra experiencia- que no se trata de una crisis, ni de creatividad ni de compromiso, sino más bien de oportunidades y posibilidades reales de cooperación en los múltiples proyectos que se quieren llevar a cabo.

Así, nos atrevemos a decir que sólo permitiendo y facilitando condiciones de encuentro profesional, mejor si es con el aliciente de proyectos “públicos”, o con la intervención secundaria de instancias externas, y obviamente mejorando suficientemente los factores laborales que posibiliten el trabajo docente, aumentaría la satisfacción profesional y se desarrollarían curricularmente algunos de los temas abiertos.

Esta consideración nos obliga a mirar el trabajo docente desde la perspectiva de comunidad profesional en la que cada contexto particular tiene un desarrollo propio, una historia, y una organicidad. Nos referimos al llamado *desarrollo institucional u organizativo* al que dedicaremos el siguiente capítulo.

Antes de acabar, como decíamos, nos interesa preguntarnos acerca de cómo *ha intervenido en la práctica la administración en la ayuda para el desarrollo curricular en los centros*; puede decirse que, obviamente siguiendo las directrices legales, ha articulado los llamados Planes de Formación que, dependiendo de cada ámbito geográfico, aunque teniendo entre ellos amplias coincidencias, han desarrollado modelos territoriales específicos.

En Villar (1996) se recoge lo que quiere ser una perspectiva particular y al tiempo general del desarrollo de los planes de formación en cada comunidad autónoma y en las comunidades pertenecientes -entonces- al territorio MEC.

Por lo que a nuestro contexto se refiere Gairín (1996) se encargó de sintetizar el estado de la cuestión hasta ese momento. Aporta datos de los planes, de los estudios y de las memorias de las entidades organizativas hasta el año 1992 y constata que *el esfuerzo realizado ha dado lugar a un esquema de trabajo que coordina las actuaciones que las*

*diferentes instituciones realizan año tras año; por otra parte arguye como limitación que aunque la tradición catalana en formación permanente del profesorado haya originado un panorama amplio de iniciativas, tanto el desarrollo como los niveles de actuación son diversos y la planificación de actuaciones no siempre ha sido generalizada ni se ha aplicado de una manera sistemática, dependiendo de la institución directamente responsable.*

Es importante tener en cuenta que, en ese mismo contexto (y pensamos que de forma parecida en el conjunto del estado español, con la salvedad de la “diferente” mediación de los *Centros de Recursos Pedagógicos* y los *Centros de Profesores* en el primer y segundo caso, respectivamente), *es -sobre todo- a partir del periodo que estos autores recogen en esa obra cuando, desplegando en la práctica las directrices de la LOGSE, se desarrollan progresivamente modalidades de formación que, en cantidad y cualidad, serían las que representan el momento actual.*

A partir de la formación básica para la Reforma se desarrollan, incentivadas de forma importante por las entidades organizadoras de formación (resaltamos los servicios educativos del ‘Departament d’Ensenyament’, ICEs de las diversas universidades, Movimientos de Renovación Pedagógica y sindicatos de enseñanza), actividades formativas de tipo (más) autónomo como proyectos de centro, seminarios, grupos de trabajo, etc., en los que el incentivo, pensamos, está en buena parte -máxime cuando hablamos de las primeras fases de un “nuevo modelo de formación”- en ofrecer la posibilidad de contar con alguna ayuda externa en forma de asesoramiento: las modalidades que más se han desarrollado, como tendremos oportunidad de ver, son las más vinculadas a un trabajo compartido entre los profesores.

Tal como dicen los autores anteriormente citados refiriéndose tanto al contexto concreto catalán como al del conjunto del estado, faltan estudios sobre los temas que afectan a la formación. Pensamos que esta consideración, a la que en parte quisiéramos contribuir, es todavía más acuciante en nuestro momento actual dado que, como decíamos en la introducción al trabajo, el hecho de haberse ‘dimensionado’ de forma importante el volumen de la formación del profesorado hace más necesario su análisis. Volveremos a ello en el capítulo dedicado a la formación permanente del profesorado.

Datos que corroborarían ese aumento de experiencias de trabajo (más) autónomo de los profesores serían, por ejemplo, el hecho de que en nuestro contexto provincial (Tarragona) se realizaron el curso 1998-1999 las siguientes actividades de formación distribuidas, a su vez, en las siguientes modalidades:

Modalidades de actividades	Número total de actividades
• Cursos	88
• Asesoramientos	78
• Seminarios	57
• Grupos de trabajo	44
• Jornadas	3
• Encuentros	2
• Conferencias	2
• Módulos	4

(Fuente: Barrios, 2000)

Si se considera que las modalidades de asesoramiento, seminario y grupo de trabajo, representan -de entrada- que el grupo de profesores trabaja de forma (más) autónoma de lo que lo harían en torno a los cursos, debemos concluir que en el contexto recogido por la fuente se ha evolucionado hacia formas que “normalizan” el trabajo en equipo de los profesores para desarrollar temas curriculares o educativos; pensamos que en otros ámbitos geográficos circundantes también debe ser así.

Estas modalidades se definen principalmente porque deben constituirse a partir de un proyecto que, aunque *en la práctica no suele estar del todo definido*, significa un paso en la implicación y definición de las expectativas; por otra parte, debe haber una coordinación interna y, el seguimiento del proceso está en manos sobre todo de los profesores. Ello no impide que también pueda disponerse de una ayuda externa durante unas determinadas horas del total de formación.

Pasamos al aspecto de la investigación. Nos hemos interesado por la literatura científica sobre *investigaciones centradas en conocer el estado del trabajo de los profesores*. En Barquín (1999) se recogen líneas de investigación recientes en el contexto del estado español. Dado que ésta es una referencia sobre el conjunto y las grandes líneas de investigación, las tomamos de forma sintética. Según este autor, tres son los campos o enfoques actuales de la investigación:

- *Enfoque sociológico*
- *Pensamiento del profesor*
- *Enfoque del estrés docente*

***El enfoque sociológico***, del que concluye, *ofrece una imagen poco halagüeña del “cuerpo docente”*, se encuentran estudios sobre características socio-profesionales de los docentes en activo y de los futuros docente; procedencia social, autoimagen, feminización, condiciones laborales como movilidad, y fuerte espíritu de cuerpo contribuyen al concepto de “extraño sociológico”; ensayos sobre el estatus profesional o semi-profesional y “carrera docente”; ambigüedad y proletarización (separación de la concepción de la ejecución, estandarización/rutinización de las tareas, la reducción de los costes necesarios para la compra de fuerza de trabajo y la intensificación de las exigencias sobre la actividad laboral). Estas temáticas junto a la denuncia de la lógica tecnocrática de la administración respecto a los efectos en el profesorado, serían los tópicos de estudio de este enfoque. Enfoque que, naturalmente debe ser complementado con los siguientes.

***En el campo de investigación sobre el pensamiento del profesor*** se recoge la propia evolución metodológica del enfoque, al tiempo que se resalta la importancia y el empeño otorgados en nuestro contexto. Las temáticas se centran en:

- las instituciones de formación inicial y la figura del docente, la procedencia social de los estudiantes, las percepciones y valoraciones de los estudiantes, las prácticas durante la formación y, entre otras, la necesidad de la “mentorización” en los primeros años de trabajo de los docentes noveles.
- las actitudes pedagógicas de los docentes en “activo” y, dentro de este grupo, las de los profesores noveles, la planificación y toma de decisiones y el ‘pensamiento del profesor’. Los resultados de las investigaciones parecen coincidir con las líneas

generales de estos modelos de investigación y con los que se dan en contextos foráneos. Se dedican apartados a reseñar estudios sobre actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, sobre contenidos escolares (y el uso del libro de texto), sobre los diferentes niveles de la enseñanza, concluyendo en este caso que se inscriben en los ámbitos autonómicos; estudios sobre el tratamiento educativo de la sexualidad; la figura del pedagogo, la evaluación docente y los alumnos; innovaciones y reforma (se resalta un estudio macro en Andalucía). Un bloque específico, si bien breve, se dedica a los estudios sobre interacción docente. En general, se habla de confusión en los estudios entre metodologías y criterios de rigor a la hora de la “transferencia”. Tampoco parece demasiado fructífero este ámbito.

***En el Enfoque del estrés docente*** se alternan planteamientos de base psicoanalista con otros de carácter más institucional y profesional. Algunos estudios se dedican a clarificar la diferente naturaleza del estrés y de la ansiedad distinguiendo para ello las manifestaciones de las causas. A este respecto, el docente aparece como una “persona equilibrada, capaz de resistir presiones externas y de relacionarse con los demás ganando su aceptación y creando una impresión favorable. Se muestran independientes y con capacidad para el mando. Todo ello refleja de alguna manera el perfil que socialmente se le atribuye al profesor.”(i:429).

Como síntesis de la atención dedicada a estos estudios se concluye que aunque el enfoque pone la atención en lo personal y en la ‘patología’ del trabajo docente y se base en los desgastes implícitos en los trabajos sociales y de trato directo a las personas, también en la docencia se provocan reajustes en el desempeño de tareas y del rol por la inevitable evolución del cuerpo social y por el consiguiente cambio de valores. *El profesorado y, en general la estructura escolar se verían sobre todo afectados por factores como la denominada sociedad del conocimiento, el advenimiento de las democracias populares, la cultura del individualismo y los valores postmodernos.*

Las conclusiones del autor (i:437ss.), respecto a lo que nos interesa, son que:

- *Las condiciones de la enseñanza y la calidad docente son áreas que necesitan más revisión y actuaciones. El profesorado reitera continuamente quejas sobre las deficiencias estructurales del sistema y de los centros de enseñanza.*
- *En ese sentido es necesaria la atención al profesor no como objeto de investigación, sino como actor de la misma;* sería recomendable iniciarse en la tradición de unir investigación y reflexión sobre la práctica, apostando por investigar problemas de enseñanza que se encuentran los docentes y no sólo los que seleccionan los académicos. Una de las preocupaciones que sin duda se muestra está centrada en las dinámicas generales que se establecen en las aulas.
- ***La preocupación del profesorado por la calidad de la enseñanza se subraya a través de los indicadores de profesores implicados en seminarios y grupos de innovación que aparecen como incomparables respecto a cualquier otra profesión (“quizás la más alta dentro del mundo del trabajo”);*** ante la posibilidad de asociar esto con la presión administrativa de los “sexenios”, el autor aduce que es un porcentaje notable quien lo hace por su desarrollo profesional. Estamos de acuerdo, máxime cuando para justificar 100 horas de formación en 6 años -que es, en concreto el requerimiento-, no se haría lo que muchísimos profesores hacen: así, al tiempo que debería abandonarse ese tópico “soniquete”, sería mucho más interesante estudiar

cuál es la base de ese fenómeno y quizás se encontrarían, para quienes eternizan el discurso de los “sexenios”, razones menos alejadas del compromiso con el desarrollo profesional que otras de tipo coercitivas: nosotros así lo pensamos.

- Se resalta, además, ***la heterogeneidad de los docentes y el hecho de que no todos están “voluntariamente” en la profesión, pero al mismo tiempo se indica la gran influencia de las condiciones en las que el conjunto de profesores se socializa porque pueden llegarse a compensar déficits actitudinales si las condiciones son favorables y, también en el sentido contrario, se llegan a frustrar deseos de identificación con la docencia cuando las intervenciones y experiencias institucionales son negativas.***
- La necesidad de publicidad asociada a la capacidad de cualificación profesional son indudables.
- Parecen darse muestras de ***cambios en la llamada “identificación profesional”*** en el sentido de que “grupos de profesores noveles y futuros docentes poseen una sensibilidad distinta frente a la función social de la escuela y del profesorado. Una *visión más pragmática de su trabajo y más tecnocrática de los procesos de enseñanza*; por ello, las áreas de acción se amplían y complejizan. La formación del profesorado debe atender tanto al grupo de docentes que caen en la rutina por efecto, entre otros, de los años de docencia, como al profesorado novel, que por otros motivos, realiza sus tareas sin el compromiso ético y social que en otros tiempos presidió la visión de sus colegas más veteranos.”(í.:440)
- El apoyo al movimiento de la investigación-acción, aun asumiendo todo lo anterior, no debe ser óbice para que continúen los estudios descriptivos y/o cuantitativos de investigación ‘pesada’ que implica grandes equipos universitarios.

Nos ha interesado recorrer las temáticas de interés investigativo porque, ciertamente, el trabajo conjunto con los profesores se desarrolla en la encrucijada de todos estos temas. Cuando decíamos anteriormente que, según nuestra experiencia, a los profesores les interesa debatir en grupo sus problemáticas e intereses tanto prácticos como teóricos, también nos referíamos a que en los contextos de trabajo, de forma inevitable, en el transcurso de la discusión alrededor de un tema, nos ‘topamos’ con otros, quizás no directamente ‘curriculares’ pero que, vistos en perspectiva, relacionan las diversas esferas profesionales. Así, si bien cuando se trata un tema, por ejemplo curricular o metodológico, parecería deseable no moverse de “esa” esfera didáctica, en numerosas ocasiones, cualquier debate y/o decisión obliga a tener en cuenta “bucles” informativos o valorativos pertenecientes a otras esferas con las que ésta está relacionada. Sin duda se trata de exigencias de lo sistémico, holístico o circular que, dada nuestra tradición racionalista, nos cuesta admitir (pero que conceptos revalorizados en los momentos “actuales” y no particularmente ‘curriculares’ como el “*efecto vuelo de mariposa*”, *las resonancias, los armónicos, el eco*, etc. sí contemplarían).