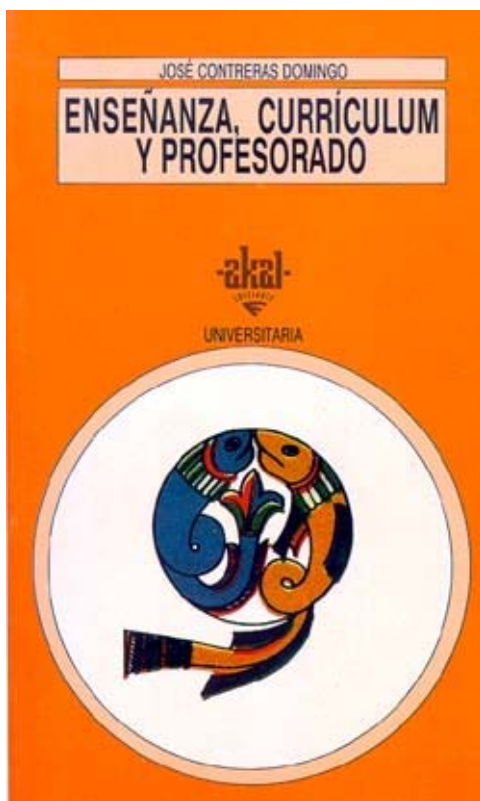


ENSEÑANZA, CURRÍCULUM Y PROFESORADO INTRODUCCIÓN CRÍTICA A LA DIDÁCTICA

JOSÉ CONTRERAS
DOMINGO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga



1ª edición 1990

2ª edición 1994

© José Contreras Domingo
© Ediciones Akal, S.A., 1990
Madrid- España

ISBN: 84-7600-679-9

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: LA DIDÁCTICA Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	13
¿Qué es la Didáctica?,13. El binomio enseñanza-aprendizaje, 21. El marco institucional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, 24. La Didáctica y la toma de postura, 38.	
CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA COMO COMUNICACIÓN	51
Un modelo conceptual, 51. La comunicación humana, 55. La comunicación didáctica, 64.	
CAPÍTULO 3: ENSEÑAR PARA APRENDER	79
Provocar el aprendizaje, 79. Aportaciones de la Psicología del Aprendizaje a la Didáctica: Posibilidades y límites, 80. Características del aprendizaje escolar, 90.	
CAPÍTULO 4: CONDICIONES CIENTÍFICAS Y EXIGENCIAS EDUCATIVAS. EL CARÁCTER EPISTEMOLÓGICO DE LA DIDÁCTICA	99
Introducción, 99. El conocimiento científico, 101. La Didáctica y las dos concepciones de las ciencias sociales, 113. Conocimiento y acción, 128. Condiciones científicas y exigencias educativas de la Didáctica, 140	
CAPÍTULO 5: LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA	147
Introducción, 147. La investigación proceso-producto, 149. Las variables mediacionales, 153. Las mediaciones cognitivas, 155. Las mediaciones sociales: La investigación etnográfica, 161. El modelo ecológico de análisis del aula, 165. Limitaciones de la investigación sobre la enseñanza, 69.	
CAPÍTULO 6: LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM	173
Introducción, 173. El concepto del currículum, 176. Teoría y teorías del currículum, 182. Corrientes teóricas en el currículum, 187.	
CAPÍTULO 7: LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN	205
Introducción, 205. El diseño del currículum, 207. El desarrollo del currículum, 215. La evaluación del currículum, 221.	
CAPÍTULO 8: EL PROFESOR ANTE EL CURRÍCULUM. ARGUMENTOS PARA LA ACCIÓN	225
Innovación y cambio curricular: La crisis permanente, 225. El profesor ante el currículum, 231.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245

Innovación y cambio curricular: la crisis permanente

Aunque no todo cambio en el currículum significa un proceso de innovación en la institución escolar y en sus prácticas de enseñanza, lo cierto es que la gran mayoría de los cambios curriculares están pensados con esa intención. Si innovación educativa es “el intento deliberado sistemático de cambiar las escuelas mediante la introducción de nuevas ideas y técnicas” (House, 1979, p. 1), la forma más extendida de hacerlo es mediante la introducción de un currículum en el que esas nuevas ideas y técnicas estén expresadas en nuevos materiales y criterios para enseñar. Por otra parte, todo proyecto curricular que aspira a promover nuevos valores educativos, necesita tanto cambios organizativos como en la definición de roles (Fullan y Pomfret, 1977, pp. 336-337).

Han sido los proyectos de innovación curricular y sus estrategias de implantación los que normalmente han marcado la pauta sobre los procesos de desarrollo del currículum y los que más han despertado el interés por la evaluación. Por eso mismo, también han permitido detectar muchas de las deficiencias en las formas en que se ha concebido el diseño y el desarrollo del currículum, ya que han tomado buena cuenta de las repercusiones reales que han tenido los intentos de cambio en la enseñanza. La impresión bastante extendida de que los proyectos de innovación se quedan siempre en el papel ha llevado a algunos a buscar culpables y a neutralizar sus efectos; otros, en cambio, han tratado de comprender a qué obedece ese supuesto fracaso permanente. Estos análisis son los que han puesto en cuestión muchas de las ideas preconcebidas y discutibles en la dinámica de creación e implantación del currículum.

House (1981, 1979) ha diferenciado tres perspectivas en la manera de entender los procesos de innovación: la tecnológica, la cultural y la política.

La perspectiva tecnológica entiende la enseñanza y la innovación, como un proceso tecnológico. Hay un especial interés en encontrar nuevos métodos de enseñanza y en producir nuevos materiales que mejoren el aprendizaje de los alumnos. “Las mejoras se dan más en los métodos y en los materiales que en el profesor” (House, 1981, p. 21). El proceso de innovación se separa en diferentes funciones y componentes, basándose presumiblemente en análisis racionales y en investigaciones empíricas. El modelo que se utiliza es el llamado “R, D & D” (Research, Development & Diffusion: investigación, desarrollo y difusión), aunque en realidad consta de cuatro fases, estas tres más la de adopción (Escudero, 1984). Se supone que la *investigación* produciría nuevo conocimiento, el cual se convertiría en una forma utilizable en la fase de *desarrollo*, se extendería a los profesores durante la *difusión* y finalmente se pondría en práctica por los profesores durante la fase de *adopción*.

Aunque es ésta, con diferencia, la más dominante de las tres perspectivas, ello no ha obstado para que muestre graves dificultades. Continuamente ha tropezado con la escasa aplicación por parte de los profesores y escuelas de los proyectos diseñados, o con la tergiversación del sentido y utilización de los mismos. La forma en que se le ha intentado poner solución a estas dificultades ha sido diseñando nuevas fases técnicas. Así, la fase de difusión, que en un principio sugería más un proceso de proliferación natural, se sustituyó por una fase de *diseminación*, que consistía en una estrategia planificada para la transmisión de nuevas ideas. De igual modo, con objeto de solventar los problemas en la adopción, se introdujo una fase complementaria de *implementación*, destinada justamente a paliar los problemas de realización de la innovación (MacDonald y Walker, 1976, pp. 25-28).

Pero mientras el modelo R, D & D estaba concebido de tal manera que al final de la cadena se encontraba un consumidor pasivo, dispuesto a adoptar un nuevo producto, lo cierto es que los profesores se mostraban normalmente reacios o incapaces de asumir tales cambios. Las otras dos perspectivas que vamos a analizar a continuación asumen este hecho y tratan de buscarle una explicación.

Para la perspectiva cultural, lo que destaca dentro de un proceso de innovación es que los intentos de comunicación entre los innovadores y los usuarios están mediatizados por la comprensión entre las distintas subculturas que entran en juego. Un intento de innovación supone siempre, y éste es un aporte ciertamente considerable en relación con la perspectiva anterior, el encuentro entre dos culturas. Los proponentes de la innovación tienen unos marcos de comprensión de la realidad escolar y unos valores que difieren, normalmente, de los que sostienen los profesores. Para los primeros es importante la planificación y la adopción racional de decisiones, centrandos su máxima preocupación en los fines. Para los segundos, en cambio, son más importantes los procedimientos de actuación, y la experiencia desde la que responder a las

necesidades de enseñanza con las que se enfrentan. Esto hace que un mismo proyecto de innovación signifique cosas distintas para cada subcultura. De este modo, lo que para la perspectiva tecnológica era simplemente un problema de comunicación (las fases de difusión y diseminación), para esta otra perspectiva resultaba ser la manifestación de una incomprensión como producto de manejar códigos distintos de interpretación y valoración.

La tercera perspectiva, la política, comparte en cierta manera la idea de la perspectiva cultural de que distintos sectores tienen distintas visiones de la innovación. Sin embargo el enfoque político entiende que lo que se dirime no es simplemente una dificultad de comprensión, sino que detrás existe un claro conflicto de intereses. No es que no haya comprensión o que cada uno interprete el nuevo proyecto de forma distinta; es que cada sector tiene ideas propias acerca de cómo debe ser la educación o en qué consiste un buen currículum. Por ello, la idea de la diseminación como una estrategia de comunicación de las excelencias del nuevo currículum a los usuarios resulta ser pura retórica. Más que comunicado, el currículum es *negociado*. La diferencia que hay entre el proyecto intentado y la práctica de las aulas refleja el carácter de esa negociación, así como el grado de compromiso y cooperación alcanzado, como producto de la misma, entre los diferentes intereses y sectores (MacDonald y Walker, 1976, pp. 42 y ss.).

Por otro lado, si estos enfoques sobre cómo actúan las innovaciones curriculares y el porqué de sus dificultades para hacerse operativas han estado centrados en los factores de desarrollo del currículum, es decir, en las estrategias para conseguir que los profesores adopten el currículum, han olvidado, sin embargo, si queremos realmente comprender los procesos de innovación, otro factor que debe ser considerado: el diseño en sí del nuevo currículum. Reid (1975) ha mencionado que mientras se ha ofrecido una variedad bastante amplia de estrategias de implantación del currículum, poco es lo que se ha avanzado en relación con su diseño. Y esto no sólo por lo que se refiere a la pervivencia de la clásica concepción del currículum por objetivos, sino porque éste ha estado concebido, en cualquier caso, al margen de la forma real de funcionamiento de las clases a las que va destinado. Esta situación ha venido propiciada por la inveterada división entre la labor de diseño y la de desarrollo, ya que el modo en que un currículum encaja en la práctica real de las clases es un problema simultáneamente relacionado con su concepción y con el proceso de traslación a las clases.

Esto nos lleva directamente a otra cuestión también olvidada por los planificadores del currículum, y es el hecho de que independientemente de lo que éstos decidan y diseñen, ya hay un currículum funcionando en las clases. Al margen de teóricos, planificadores y evaluadores, los alumnos van a las escuelas y experimentan un currículum. Cómo es éste y por qué opera como lo hace, es algo que es fundamental comprender antes de ponerse a diseñar uno nuevo (Reid, 1975, p. 247). Según Reid, la primera pregunta que debe hacerse todo planificador del currículum es ¿qué ocurre realmente en el aula? Esto significa que debe comprender, en primer lugar, cuáles son las razones de la estabilidad de las clases para poder reconducirlas en los caminos deseados. En segundo lugar, debe comprender cuáles son las características de la organización escolar y sus posibilidades intrínsecas de modificación. Pero debe también comprender, en tercer lugar, cuáles son las ideas de los profesores sobre qué y cómo enseñar. “La existencia entre los profesores de cuerpos estables de ideas sobre qué y cómo enseñar no es algo que deba ser deplorado; sin tal conocimiento la enseñanza sería imposible. Ningún planificador de currículum puede detallar totalmente de forma creíble lo que debería hacer un profesor y mostrarle como hacerlo adecuadamente *en su propia clase*” (ibíd., p. 249).

Por lo tanto, y al margen de las dimensiones que los tres modelos de House señalan, cualquier innovación debe tener en cuenta lo siguiente. Primero, la innovación curricular nunca es exactamente quitar un currículum y poner otro. Nunca es una labor de suplantación de una práctica escolar por otra. Tal y como lo ha expresado Rudduck (1986, p. 113), “en educación no puedes crear un vacío en el que crezcan un nuevo conjunto de significados y prácticas; no puedes parar la enseñanza durante un año para aprender a trabajar juntos de otra manera. El espectáculo debe continuar. Es contra estas presiones contra las que tiene que emprenderse la tarea del cambio”.

Segundo, esta idea de que el profesor ya está aplicando un currículum, de que en las clases ya hay un currículum funcionando, trastoca todo el planteamiento tradicional del tema. Lo que se supone que era el final, es en realidad el punto de partida: no tenemos nunca primero un currículum y luego intentamos implantarlo; lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un currículum. Cualquier proceso de innovación entra irremediabilmente en interacción con esa realidad. Por ello, el análisis y comprensión de las condiciones de realidad (estructura social y formas de conciencia) en las que opera la práctica de la enseñanza es un elemento clave de la intervención en el cambio curricular.

Tercero, y como consecuencia, en realidad, la noción tan extendida de que el problema del currículum consiste en la implantación (siempre imperfecta, debido a las insuficiencias de la realidad) de una idea bien formulada, no deja de ser, como ha explicado Grundy (1987), una visión idealista del tema, porque el currículum “no es un concepto; es una construcción cultural. Es decir, no es un concepto que tiene una existencia exterior y previa a la experiencia humana. Es, más bien, un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p. 5). Por consiguiente, no se puede entender el currículum al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada, ni tiene sentido plantearse el cambio del currículum sin comprender el modo históricamente concreto en que la institución educativa se plantea y resuelve la enseñanza y en que los implicados viven e interpretan la situación y entienden su cometido. “Hablar sobre el currículum es otro modo de hablar sobre las prácticas educativas de ciertas instituciones. Esto significa que no es en el estante del profesor donde hay que buscar el currículum, sino en las acciones de la gente que está participando en la educación... Pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa la gente en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (ibíd. p. 6).

Pretender el cambio del currículum tiene que ver con la modificación de una práctica social, y no con la sustitución en el estante del profesor de un manual por otro. Pero la modificación de una práctica social sólo puede emprenderse desde la comprensión de la misma, y no sólo desde la intelección de la nueva situación que se desea. Un tratamiento adecuado del currículum requiere, por consiguiente, un estudio de la dinámica real de la enseñanza, del flujo de intercambios que se suceden en las aulas, del modo en que la organización de la escuela autoriza o permite un tipo de experiencias u otras, de las ideas y valores que realmente se enseñan y aprenden, de las creencias que tienen los implicados en la enseñanza acerca de qué debe hacerse en las clases... de las experiencias, en definitiva, que viven profesores y alumnos como consecuencia de la existencia de un currículum. Cualquier noción de currículum que se limite a entenderlo como una idea a la que hay que distinguirle elementos y componentes, será cuando menos insuficiente.

Según vimos en el análisis de los paradigmas de investigación en la enseñanza (capítulo 5), entender verdaderamente la enseñanza requiere de la comprensión de la intencionalidad que la rige, requiere de la comprensión de la práctica escolar como guiada por prescripciones curriculares. La investigación sobre la enseñanza se muestra insuficiente para la prescripción de la misma, porque la prescripción siempre nos remite a consideraciones normativas que no se pueden extraer del funcionamiento real de las escuelas. Pues bien, ahora nos encontramos con el problema contrario. Considerar el currículum y su traslación a la escuela, exige considerar la práctica real de la enseñanza, esto es, entender que el currículum no es una idea inmaterial, sino el reflejo material, socialmente construido, de ciertas pretensiones que se tienen para la escuela. Y que, por consiguiente, cualquier intento de innovación supone un conflicto con las ideas educativas ya materializadas, es decir, con aquella práctica curricular en funcionamiento y con las condiciones de realidad (estructura social y formas de conciencia) en las cuales y por las cuales mantiene su existencia.

Si el currículum pretende articular las intenciones educativas con las condiciones de realidad en las que se lleva a cabo la enseñanza, estas condiciones, y las prácticas de enseñanza a las que se da lugar con ellas, no son sólo el fruto de una práctica consciente y cambiante. Son la expresión, en parte, del sentido profundo de la existencia de la propia enseñanza en cuanto que práctica social institucionalizada (Apple, 1986). De ahí la resistencia o “persistencia” de métodos de enseñanza y prácticas escolares suficientemente criticados y aparentemente “superados” (Hoetker y Ahlbrand, 1969). Por lo tanto, comprender cuál es el papel que juega el currículum vigente en el sistema de enseñanza es fundamental para entender no sólo sus dificultades de cambio, sino que el currículum no es un acontecimiento inocente al margen de intereses ideológicos y políticos. Antes bien, cumple un claro papel dentro de la función social de la enseñanza. Y con ello llegamos a la última idea que quisiera exponer para finalizar este apartado.

En el mismo sentido en que un currículum vigente no es neutro, tampoco la propia práctica de la innovación es una dinámica que se produzca en el vacío social. Por el contrario, como han puesto de manifiesto Papagiannis y col. (1986) gran parte de las innovaciones emprendidas son consistentes con los valores dominantes en la sociedad, pretendiendo mejorar el papel asumido de la institución escolar, modernizando su función de favorecer la “competencia meritocrática para las desiguales recompensas sociales que se brindan”. “Desde esta perspectiva —añaden— las innovaciones educativas resultan especialmente útiles porque, al mejorar y ensanchar las oportunidades educativas, facilitan la modernización y el desarrollo” (p. 157). Según el análisis de estos autores, aunque se suele culpar de los fracasos de las innovaciones a las características de los individuos o a las imperfecciones del sistema, lo cierto es que no se tienen en cuenta las propiedades estructurales del sistema social y el hecho de que estos supuestos fracasos

“resultan completamente útiles para ciertos grupos de la sociedad” (p. 175). Desde una perspectiva radical, que es la que adoptan Papagiannis y sus colaboradores, se piensa que en la práctica sólo tendrán éxito, es decir, sólo conseguirán ser “adoptadas y aplicadas aquellas [innovaciones] que se conformen básicamente con los intereses del sistema capitalista... mientras que no lo serán las innovaciones que supongan un peligro para la estructura, sobre todo si tratan de promover una mayor igualdad» (p. 178). De este modo, lo que en definitiva está consiguiendo la extensión de los procesos de innovación en nuestra sociedad es crear y propagar “activamente una ideología ‘tecnológica’ que se legitima a sí misma, proporcionando la ilusión de un cambio, no su sustancia” (p. 150).

Inevitablemente, pues, las pretensiones de cambio curricular están afectadas por esta dinámica. En la medida en que las innovaciones proceden de instancias externas a los participantes de la enseñanza, y en que vienen decididas en el marco de las actuaciones políticas, no hay por qué suponer que el mérito y el valor educativo están de parte de quien propone la innovación. Estas, como el currículum en sí, responden a intereses socio-políticos. Por ello, cualquier intento de cambio curricular, que no sea un cambio para un mayor control y ajuste social, entronca con, y requiere de una práctica de transformación del papel social de la enseñanza, y por tanto, de una transformación del papel y de la práctica social del currículum, así como del profesor que lo lleva a cabo.

El profesor ante el currículum

“Además de ser una definición del aprendizaje de los alumnos, ‘el currículum’ es también una definición del trabajo de los profesores. El modo en que se organiza, y las prácticas sociales que lo rodean, tienen profundas consecuencias para los profesores.”

(CONNELL, 1985.)

En gran medida, la conceptualización predominante sobre el currículum está afectada por una visión que parte de la división social del trabajo —muy coherente, por otra parte, con una mentalidad tecnológica (Angulo, 1988b; 1988c)—, según la cual, unos son los que desarrollan el conocimiento básico y elaboran los proyectos curriculares, esto es, aquella anticipación de lo que debe ser la práctica educativa, y son otros los que tienen por misión cumplimentar en la práctica esas previsiones.

De este modo, resulta comprensible que la manera más extendida de pensar sobre el currículum esté basada en una diferenciación entre la idea y su realización, entre la concepción del proyecto educativo y su puesta en funcionamiento. Y resulta también previsible que el problema consista en las dificultades con las que se encuentran los diseñadores para conseguir que la práctica de los profesores se ajuste a las especificaciones del proyecto. Naturalmente, éste es el problema de los especialistas, que son los que se encuentran legitimados para formular cuáles son los problemas, no el de los prácticos, el de los profesores.

Tal como lo ha explicado Common (1983), los reformadores suelen pensar que el profesor es un consumidor pasivo de innovaciones y no un creador de las mismas: “Ellos creen que son los únicos que deben cambiar y reformar las escuelas, no los profesores, de los que se espera que usen apropiadamente sus innovaciones curriculares.” La tarea consiste, pues, en “capacitar a los pasivos pero maleables profesores para que pongan en práctica en sus clases las innovaciones propuestas” (p. 206). El sometimiento a los especialistas resulta ser de doble naturaleza: de un lado, los profesores son considerados intelectualmente dependientes, ya que su misión es la de cumplimentar las prescripciones de los innovadores. Y de otro lado, y como consecuencia de la deslegitimación de los profesores para decidir su práctica, quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven. De este modo, la dependencia y el control políticos de la enseñanza y el currículum se han conjugado con (y se han aprovechado de) la dependencia y el control intelectual, como resultado de la división de las tareas entre especialistas y profesores (Apple y Teitelbaum, 1986).

Doyle y Ponder (1977-78) han distinguido tres imágenes diferentes de profesor que pueden encontrarse implícitas en las distintas estrategias de innovación. La primera sería la del *adoptador racional* del cambio: al basarse la innovación en un modelo racionalizado, se piensa que el profesor adoptará por convicción intelectual la lógica racional que impregna todo el proyecto y aprenderá a solucionar problemas y a tomar decisiones racionales que faciliten el cambio. Para que el profesor cale en esta idea necesita ser informado, en el supuesto de que la racionalidad del proyecto convencerá por sí misma. De aquí la

necesidad de cursos teóricos de reciclaje. La segunda imagen de profesor que se encuentra implícita en algunos proyectos de innovación es la del *obstruccionista recalitrante*. Esta imagen supone una visión más pesimista sobre las posibilidades de que el profesor acepte y desarrolle algún proceso innovador. Se piensa que el profesor es un obstáculo sin remedio para el cambio educativo, por lo que hay que hacer currículos “a prueba de profesores”, es decir, diseñados de tal manera que especifiquen de antemano todas las actuaciones que deben llevarse a cabo y todos los logros, exactamente formulados, que deben obtenerse como producto de la actuación docente, de modo que se anule cualquier capacidad de decisión de los profesores y a éstos no les quede más remedio que adoptarlos. La última imagen que se puede encontrar en los intentos de promover el cambio educativo, la del *escéptico pragmático*, parte de una visión más realista del profesor, producto de estudios descriptivos sobre cómo reacciona ante el cambio. Se acepta aquí que el profesor se encuentra con dificultades objetivas para manejar las innovaciones en clase, por lo que éste tiende a asumirlas en su totalidad sólo en la medida en que se siente obligado a ello, por las influencias del contexto, y sólo durante el tiempo en que éstas influencias están presentes. Es decir, los proyectos de innovación funcionan como sistemas temporales dentro de la organización educativa, de tal manera que cuando cesa la presión innovadora se vuelve a las prácticas habituales, a las que el profesor incorpora solamente aquello que ve como práctico. Lo que considera práctico está en relación con lo que le ofrece algún procedimiento para operar con esa innovación —instrumentalidad—, lo que encaja con su manera de pensar y de actuar —congruencia— y la relación favorable entre las ventajas que le supone el cambio y las dificultades que genera —coste—. Para Doyle y Ponder, mientras que las dos primeras imágenes ven en las cualidades personales de los profesores las razones de sus reacciones ante el cambio, la tercera, sitúa más justamente las causas en una adaptación de los profesores a las presiones que crea una situación de innovación.

Sin embargo, según Olson (1985; Olson y Eaton, 1987), la visión de Doyle y Ponder acerca de cómo los profesores actúan ante las estrategias de innovación, adolece de dos defectos. De una parte, mantiene una cierta idea de inferioridad en la racionalidad del profesor frente al sistema que propone el cambio. De otra, se considera que la actuación del profesor es reactiva frente a las innovaciones. Es decir, él no es nunca iniciador de cambios pedagógicos, los cuales vienen del exterior, y por otra parte, lo que hace es adaptarse a las demandas que originan las presiones innovadoras externas. Sigue siendo, por tanto, ésta una visión de la innovación desde la perspectiva de los innovadores oficiales. Por consiguiente, sesgada a su favor. Podríamos decir, utilizando la metáfora del encuentro entre culturas que vimos con anterioridad, que la perspectiva desde la que trabajan Doyle y Ponder está asentada en el etnocentrismo, en el sentido de que es el colonizador y su cultura quien interpreta cómo se produce el encuentro, cuál es el significado que tiene para los “colonizados” y cuáles sus consecuencias.

Lo que los enfoques sobre la innovación suelen ignorar, según Olson, es que los profesores no son seres controlados por fuerzas externas, ya sean los planes de los innovadores o los factores ambientales. Los profesores no se limitan a adaptarse. Por el contrario, se enfrentan en su trabajo con multitud de dilemas provocados por la dificultad de compaginar sus ideas educativas con las exigencias del sistema del aula (Westbury, 1983). El profesor, en su enfrentamiento con esos dilemas y en las soluciones que encuentra, está desarrollando sus propias estrategias de actuación y está llevando a cabo sus propios planes. El planteamiento del cambio, debería atender al desarrollo de la capacidad reflexiva de los profesores como gestores de su propia actuación. “Los profesores actúan racionalmente, generalmente tienden a resolver efectivamente los problemas con los que se enfrentan, pero ellos no son siempre conscientes de cómo lo hacen. El cambio, en esta visión, ocurriría cuando los profesores lleguen a ser más conscientes de cómo resuelven los problemas y a qué coste, conforme empiecen a someter su práctica a escrutinio crítico” (Olson, 1985, p. 299).

Parece, no obstante, que Olson corre el peligro opuesto. Si bien es cierto que hay que atender al funcionamiento interno del aula y al modo en que el profesor se enfrenta a sus dilemas profesionales, no hay que pensar que las presiones y condicionantes externos de la actuación docente sean secundarios. El profesor no será un sujeto reactivo a las presiones del exterior, pero tampoco se puede entender su práctica como producto exclusivo de sus decisiones internas en el aula, ni se puede pensar que la única forma de interpretar su práctica profesional se encuentra en la forma en que él mismo da significado a su quehacer. Es probable que el profesor también participe de la mentalidad dominante en la concepción profesional y de las deformaciones ideológicas que impregnan la práctica escolar y la vida social (Bullough, 1987). Al fin y al cabo, lo que los profesores entienden como su competencia profesional, sus perspectivas y creencias, y sus problemas prácticos, son fruto de su socialización como profesores, la cual viene condicionada por las influencias institucionales y por las características individuales de los enseñantes (Zeichner, Tabachnick y Densmore, 1987). Es necesario, por consiguiente, entender la actuación profesional del profesor tanto en

relación al funcionamiento de la institución educativa y a las condiciones que ésta impone, como a las pretensiones que él mismo tiene para ella y la forma en que resuelve los problemas y dilemas de los que toma conciencia (Berlak y Berlak, 1981). Habrá que suponer, en consecuencia, que no es suficiente con que el profesor convierta en un proceso consciente lo que ya hace de forma tácita. Será también necesario que tome conciencia de cuáles son las limitaciones en su propio quehacer profesional, producto de los condicionamientos institucionales y de las restricciones y deformaciones a que está sometido su propio pensamiento.

Pero también es verdad que el profesor, desde la dificultad de la inmediatez, de la complejidad y de la singularidad de las situaciones profesionales a las que se enfrenta, es el que resuelve los problemas del aula. Y esto lo hace no sólo desde motivaciones pragmáticas de supervivencia, sino desde motivaciones normativas: cuál, como profesor, creo que debe ser mi papel ante los alumnos, qué debo enseñar, cómo debo hacerlo, etc. Todas estas son preguntas para las que además no siempre se dispone de respuestas claras y definitivas. Podríamos decir que el profesor organiza *curricularmente* su pensamiento profesional, puesto que son problemas curriculares los que debe resolver. Pero el modo en que se organizan estos problemas curriculares y en que se enfrentan en la práctica docente no tienen la forma de una regla técnica, ni pueden entenderse como prescripciones externas ya elaboradas y listas para aplicar. Es un pensamiento curricular que no se ajusta a las exigencias de la racionalidad técnica, sino de la deliberación y de la práctica reflexiva (Schon, 1983).

La enseñanza, en cuanto que constituye una situación comunicativa, un lugar dominado por, y formado a través de las interacciones simbólicas entre los participantes, supone para el profesor —en la medida en que él se encuentra especialmente comprometido con lo que en ella ocurra— el manejo y mantenimiento de un conjunto complejo, variado y simultáneo de variables, lo cual le requiere una continua comprensión ajustada al caso y una actuación singularizada que normalmente le exige la aceptación de cierta ambigüedad e incertidumbre, no siempre resolubles (Lampert, 1985; Zaret, 1986). Además, toda acción docente está conectada a proposiciones normativas y valores educativos. Es decir, la actuación del profesor requiere de la traducción a la práctica, a cada momento de la misma, de sus pretensiones educativas. Esto es así en la medida en que se considera que el carácter de la acción que constituye la práctica educativa es una acción entre sujetos, no sobre objetos (Grundy, 1987, p. 65); y en la medida en que se considera que es una acción comunicativa, esto es, una interacción humana en la que todos los interlocutores son considerados como sujetos y en la que se pretende la comprensión intersubjetiva (Habermas, 1979; Angulo, en prensa. Ver el cap. 2). Si ello es así, no se puede determinar, por definición, la actuación pedagógica adecuada ni a priori, ni en otro sitio que no sea la propia práctica educativa. Es decir, no puede concebirse, en este marco, la acción como si estuviera determinada por decisiones curriculares que responden a prescripciones externas a los implicados, que no se ajustan a la singularidad de las situaciones concretas en las que se pretende actuar, ni al reconocimiento de los participantes como aquellos que tienen que adecuar personalmente sus acciones. La consideración de la acción educativa como una acción entre sujetos, que busca la corrección moral de las influencias legítimas, no manipuladoras (Tom, 1984. Ver el cap. 1), lleva a entender que la realización de los fines educativos supone necesariamente un continuo proceso de deliberación y de juicio ajustados a las situaciones concretas acerca de cuál es la forma apropiada de actuar en cada caso, en consonancia con esos fines (Grundy, 1987; Reid, 1978).

Si se entiende la enseñanza como acción práctica, debemos aceptar que la actuación profesional del profesor no puede estar definida al margen de sus propias consideraciones sobre la forma adecuada de interpretar las situaciones concretas con las que se encuentra, ni al margen de su asunción valorativa sobre la naturaleza de las actuaciones correctas, ni sobre la forma adecuada de materializar las pretensiones educativas. Por consiguiente, cualquier propuesta curricular que deje de lado las decisiones profesionales del profesor acerca de qué y cómo enseñar, será irreal, además de éticamente discutible, porque sólo se sostendría sobre la base de un comportamiento automatizado de los protagonistas del aula. Realizar el profesor su labor en clase, significa enfrentarse a y resolver problemas curriculares, lo cual es tanto como decir que lo que el profesor está continuamente intentando es cómo traducir ideas educativas en acciones educativas, cómo mantener la coherencia entre lo que en definitiva pretende y lo que ocurre en clase.

En consecuencia, una forma de entender el currículum que acepte la naturaleza práctica de la enseñanza y la necesidad de las decisiones profesionales (curriculares) del profesor, tiene que estar concebido de tal modo que acentúe precisamente el carácter práctico (en el sentido aristotélico; véase su *Ética a Nicómaco*, Libro VI) de la acción educativa, es decir, que lo que proponga sea formas de realizar ideas educativas que se abran al escrutinio crítico del profesor y a su experimentación y búsqueda personal. Un currículum, desde esta concepción, tiene que estar pensado como un marco en el que los profesores

puedan indagar sobre las formas legítimas de influencia educativa en las acciones entre sujetos. Entender el currículum como una forma de práctica, esto es, de acción en el ámbito de la interacción humana, rompe con la tradición que lo entiende como prescripción de reglas de comportamiento, o como listado de actividades, o de resultados de aprendizaje a obtener en los alumnos. En la medida en que la práctica requiere de la interpretación de las situaciones en que se participa, de la interpretación de los fines que se pretenden y de la deliberación sobre la forma más adecuada de realizar los fines en cada situación, resulta evidente que no tiene mucho sentido la distinción entre diseño y desarrollo del currículum, y menos aún, entenderla como una división de funciones entre quienes lo diseñan y quienes lo realizan, ya que realizar el currículum es reformularlo y construirlo continuamente. Como dice Grundy (1987, p. 71), no parece tener mucho sentido “atribuirles a los participantes el papel de la interpretación, y excluirlos del de la formulación del currículum”.

Pero no olvidemos que la práctica escolar es ya la realización de un currículum, que profesores y alumnos están ya experimentando un currículum. Con lo que se enfrenta el profesor no es, pues, con cómo poner en práctica un nuevo currículum, como si lo pudiera hacer al margen de las condiciones sociohistóricas y materiales en las que se asienta su práctica real de la enseñanza. Con lo que se enfrenta, en todo caso, es con el conflicto entre ideas educativas en colisión, con contradicciones y dilemas acerca del qué pretender y con problemas prácticos sobre cómo resolver la disonancia entre lo que quisiera y lo que puede. Y todos estos problemas pueden venir agudizados por la presencia de nuevos materiales e ideas con los que trabajar en clase. Eso es lo que verdaderamente le supone al profesor un nuevo currículum. Por tanto, lo que debiera facilitar un proceso de innovación curricular es una forma por la que el profesor pudiera tratar consciente y sistemáticamente esos problemas. Deben ser concepciones curriculares que permitan la relación con la forma en que el profesor piensa curricularmente, esto es, que le permitan enfrentarse a los problemas que en definitiva se plantea todo currículum: cómo disminuir la distancia entre lo que se pretende y lo que sucede (Stenhouse, 1984, p. 28). Deben permitirle al profesor enfrentarse a la discrepancia entre lo que pretende (lo que cree educativamente valioso) y lo que pasa y hace en la práctica cotidiana del aula. Pero esto no son ni más ni menos que lo que definimos como *problemas prácticos* (Carr, 1983). Y eran los problemas prácticos los que, según vimos, constituían la razón de ser de la investigación educativa (véase el cap. 4).

La mejora profesional está en relación directa con el progreso por parte de los docentes en el tratamiento y solución de los problemas prácticos con los que se enfrentan y que constituyen el nervio de su trabajo. Esto supone tanto un progreso en los procedimientos de manejo de estos problemas, como un análisis reflexivo y una toma de conciencia del sustrato de ideas comprensivas y normativas encarnadas en la propia acción docente. Igualmente, requiere desarrollar la capacidad de superar —no sólo teóricamente, sino también en la práctica— las distorsiones a que están sometidas dichas ideas, y por supuesto, las restricciones que sufre la propia acción.

Olson (1985) propone dos tendencias en las que concentrar los esfuerzos innovadores, sin privar al profesor de su capacidad para decidir su propia acción. Uno sería ayudar a los profesores a que comprendan su propio pensamiento. El otro, a través de materiales curriculares que lleven al profesor a reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica.

La propuesta de Stenhouse del currículum como herramienta de desarrollo del profesor tiene precisamente la virtud de conjugar estas dos tendencias innovadoras, expresadas por Olson, para favorecer una práctica más reflexiva y autónoma. Al concebir el currículum como lugar de experimentación por parte del profesor, tanto de las ideas que aquél expresa, como de las suyas propias al confrontarlas con las del currículum, el profesor toma conciencia de su pensamiento y de las exigencias y dificultades de la práctica. Pero, como ya hemos visto, al ser el pensamiento profesional del profesor una respuesta personal a las cuestiones sobre qué merece la pena plantearse en la enseñanza y cómo expresarlo en la práctica (Elliott, 1985), es decir, de algún modo una respuesta a qué y cómo enseñar, se puede convenir que el pensamiento profesional del profesor es en gran medida un *pensamiento curricular*. Por consiguiente, la experimentación con la forma de resolver un currículum es también una experimentación con el propio pensamiento. Sólo partiendo de las formas reales de comprensión y actuación que verdaderamente utilizan, y de los conflictos y problemas que les supone la conciencia de las contradicciones y disonancias al practicar con nuevas ideas, sólo así se puede esperar que transformen su pensamiento y su práctica. Y esto no es otra cosa que favorecer, de una manera consciente y crítica, procesos de reflexión profesional.

Según lo ha explicado Kemmis (1985), la *reflexión* no es un hecho puramente interno, psicológico, sino que está orientada a la acción y se encuentra históricamente contextualizada. Es un proceso dialéctico que mira hacia dentro, a nuestros pensamientos, y hacia fuera, a la situación en la que nos encontramos. Es

un metapensamiento en el que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y nuestras acciones en un contexto particular. Son estos procesos de reflexión los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta es ya una práctica que conecta procesos de pensamiento con acciones. La enseñanza constituye una solución estratégica práctica para la actuación docente que es lógicamente consecuente con una manera de comprender la realidad de la práctica escolar y sus condiciones (una de las cuales es que nos encontramos inmersos en una práctica curricular determinada no siempre deseada, en un marco curricular impuesto) y consecuencia de un conjunto de ideas sobre lo que es posible y deseable en materia educativa. Cualquier proceso de reflexión emprendido, maneja obligatoriamente la relación entre este conjunto de pensamientos, las acciones que se pretenden llevar a cabo y las que realmente se realizan. Lo que pretende la reflexión es siempre mejorar estas relaciones. Es decir, la reflexión es la manera, más o menos crítica y rigurosa, que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y las previsiones que teníamos para ellas.

Pero cuando decimos que el profesor ya está practicando un currículum, lo que estamos diciendo es que la institución escolar ya está cumpliendo *su* currículum. En realidad, la práctica educativa se halla cogida en una trampa: se pretende educar en una institución que se legitima presentándose a sí misma con la misión de educar, pero que está estructural y materialmente organizada para cumplir otras funciones que se encuentran más en consonancia con la reproducción del sistema social vigente y de la ideología dominante (ver el cap. 1). Por este motivo, la enseñanza, en cuanto que acción práctica, resulta sistemáticamente distorsionada en sus pretensiones educativas por la naturaleza y función ideológicas de la escuela (Grundy, 1987, pp. 133-134).

El currículum, en cuanto que refleja la forma de organizar el contenido de la práctica educativa en las escuelas, responde a decisiones e intereses que son coherentes con la función social, política y económica de la enseñanza (Apple, 1986). La propia estructura del sistema educativo, la organización de las escuelas, la legislación educativa, la tradición y costumbres, las exigencias para el ingreso en el mercado laboral, etc., imponen unas condiciones que mediatizan cualquier propuesta de enseñanza. El currículum se ajusta a las pretensiones sociales, políticas y económicas de quien tiene poder para fijar su estructura. Esto no quiere decir, sin embargo, que el modo en que se fija el currículum en la escuelas sea sólo por la vía impositiva. “Aquellos que tienen el poder de controlar el currículum son los que tienen el poder para asegurar que sus significados sean aceptados como valiosos para la transmisión” (Grundy, 1987, p. 116). En gran medida, la forma en que se llevan a cabo la enseñanza y el currículum es mediante la aceptación de los significados dominantes por parte de la organización social en general y, muy especialmente, por parte del profesorado, que es quien lo pone en práctica, quien lo reproduce en su acción profesional (Lerena, 1987).

El conocimiento profesional que desarrolla un profesor no es ajeno al contexto institucional en el que se ha formado como profesor y en el que ejerce su oficio (Zeichner y Tabachnick, 1985; Zeichner, Tabachnick y Densmore, 1987). Esto significa varias cosas. En primer lugar, se podría decir que los profesores han sufrido una especie de socialización epistemológica, según la cual han aprendido que el conocimiento que ellos poseen, mediado por la experiencia, es de rango inferior al conocimiento legitimado en los círculos académicos (Elbaz, 1983, p. 13). Esto suele dar lugar, o bien a un cierto complejo con respecto a su saber que les lleva a ocultarlo y a recubrirlo con el ropaje del conocimiento legitimado, con lo cual suelen desatender su actividad reflexiva, o bien a despreciar dicho conocimiento, pero adoptando de camino posturas antiintelectuales, abandonando toda actividad teorizadora o reflexiva.

En segundo lugar, el profesor desarrolla formas de comprensión práctica de su situación, en función de la capacidad que tiene para percibir y comprender el entramado social en el que transcurre su actividad docente. Probablemente su conocimiento experiencial constituye una respuesta ajustada a las situaciones que vive, en función de su particular forma de entender el sentido normativo de su oficio. Pero no necesariamente constituye una adecuada comprensión de los determinantes que el marco social impone sobre sus posibilidades de actuación y pensamiento (Lindblad y Hasselgren, 1985; Carr y Kemmis, 1983). Esto puede llevar al desarrollo de formas reflexivas encaminadas a un mayor ajuste institucional y social.

Por último, en función de la posición tan delicada y tan difícil que tiene que ocupar el profesor, tanto en la determinación de la normatividad de su práctica, como en la acomodación a las condiciones que impone la vida del aula (lo cual suele ser siempre una continua fuente de contradicción con lo anterior), así como debido a las dificultades que suele tener para percibir y comprender el sentido de las presiones sociales, unido a su necesidad de supervivencia emocional, fácilmente el profesor desarrolla formas de explicación de su realidad que están ideológicamente deformadas. Todo ello contribuye a que la actuación del profesor pueda ser consistente, en vez de crítica, con las pretensiones institucionales de la práctica educativa.

Por estos motivos (la distorsión a que se encuentra sometida la práctica de la enseñanza, como producto de responder ésta a las funciones ideológicas de la institución escolar, y la deformación ideológica del conocimiento del profesor, como producto de su socialización y continua influencia de los factores institucionales), una práctica de la reflexión que se mueva en la exclusiva confrontación entre el conocimiento ya poseído y la acción emprendida, corre el peligro de no descubrir la distorsión de la práctica, ni la deformación ideológica del pensamiento. De lo que se trataría, por tanto, es de favorecer procesos de reflexión crítica que hagan posible la toma de conciencia acerca de las presiones externas e internas que distorsionan nuestra reflexión, tanto en su contenido —sobre qué reflexionamos, donde ponemos las fronteras a lo problemático, qué nos cuestionamos y qué no—, como en su ejercicio real —qué factores ambientales o qué miedos personales nos dificultan la práctica de la autorreflexión— (Kemmis, 1985, p. 153).

Son varias las conclusiones que podemos extraer de todo lo dicho. En primer lugar, es precisamente la conjugación de, por un lado, la concepción de la enseñanza como acción práctica en situaciones complejas e inciertas, para las que se pretende una resolución concreta de las finalidades educativas que sea adecuada al caso, junto con la necesidad, por otro lado, de favorecer procesos de reflexión crítica que puedan advertir de, y contrarrestar, las deformaciones ideológicas de nuestro pensamiento y nuestra acción, la que lleva a considerar a la acción de la enseñanza como *acción estratégica*. Es decir, según lo expresan Carr y Kemmis (1983, p. 160), una acción emprendida de forma consciente y deliberada, sobre la base de la reflexión racional y que no viene construida a priori, sino que se construye sucesivamente en la participación de los acontecimientos. La enseñanza —y por consiguiente, el conocimiento pedagógico— no puede ser, por tanto, una relación de “tratamientos” disponibles para situaciones previsibles. Entenderla como estrategia supone entenderla como una acción guiada por el *juicio práctico* de los profesionales, con la pretensión de —según lo definíamos en el capítulo 1— “entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas”. “La acción estratégica... tiene lugar en el espacio entre lo previsto y lo imprevisible, lo intencional y lo real, el es y el debe” (Carr y Kemmis, 1983, p. 160).

En segundo lugar, desde esta perspectiva, las dinámicas de innovación no encuentran su valor en la capacidad que puedan tener para sustituir unos “tratamientos” por otros o en el poder que manifiestan y en el aparataje que movilizan para conseguir que el profesor transcriba fielmente el proyecto a su práctica. Más bien, lo importante de los procesos de innovación estriba, como han señalado Papagiannis et al. (1986, p. 178), en que constituyen una fuente de conflictos, no por causa de las imperfecciones de los procesos emprendidos, sino porque hacen patente las contradicciones en que se mueve el sistema educativo, tanto internamente como en relación a la dinámica social y política en general. “La innovación educativa es fuente de contradicciones y resistencias con un potencial de transformación social” (ibíd. p. 150). Cualquier proceso de innovación que asuma esta posición, debiera concebirse como una dinámica para generar el conflicto que dé lugar a posiciones reflexivas y a cambios. No a la sustitución de una práctica por otra, sino a los procesos de transformación autorreflexiva de los profesores y a la conciencia de las condiciones sociales y escolares en las que se produce la enseñanza. Las estrategias innovadoras debieran concebirse, pues, como estrategias para la facilitación de la toma de conciencia de los problemas educativos.

Por último, si el desarrollo profesional de los profesores se encuentra en su capacidad para desarrollar una actividad reflexiva sobre las ideas pedagógicas, las prácticas escolares, las limitaciones de la acción, las restricciones estructurales y las actuaciones estratégicas que constituyen la enseñanza, y si las innovaciones constituyen, por su propia naturaleza, una fuente de contradicciones y de conflictos, se hacen evidentes dos cosas: primero, que las prácticas de innovación constituyen el espacio privilegiado para la auténtica investigación didáctica, por cuanto son un hervidero continuo de problemas prácticos, de discrepancias, conflictos y contradicciones entre las pretensiones educativas, las actuaciones docentes y las interpretaciones que sostienen los profesores sobre la realidad en la que trabajan. Y segundo, que sólo tiene sentido el papel del investigador, como alguien ajeno al propio docente, si se entiende su tarea como la de un formador reflexivo de profesores (Elliott, 1988). Un especialista que contribuye, desde su trabajo con los profesores, al desarrollo de la capacidad de reflexión autónoma de los mismos. De este modo, la investigación educativa emprendida, será aquella que permite que los profesores puedan asumir su capacidad de investigación propia, comprendiendo cada vez mejor cuáles son las dificultades para conseguir ser cada vez más reflexivos y autónomos, y desarrollando estrategias de actuación que permitan acortar las distancias entre estas pretensiones y la realidad. En definitiva, consistirá en una investigación educativa de segundo orden sobre los problemas prácticos que se enfrentan al tratar de promover la investigación de primer orden de los profesores enfrentados a sus propios problemas prácticos (ibíd., p. 164). Lo cual supone, inevitablemente, engendrar un proceso de innovación continua. La Didáctica, en vez de ser la disciplina que

dice a los profesores qué deben hacer con los alumnos, trabaja con los profesores para que sean ellos los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza.