

El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional

Miguel Pérez Ferra

Universidad de Jaén

1. APROXIMACIÓN AL TEMA

A finales de la década de los sesenta y durante los años setenta, hasta hoy, se va a originar en el ámbito de las Ciencias sociales, y por tanto también en el de las Ciencias pedagógicas, un período de fuerte cuestionamiento social y académico-científico, que acaba por propiciar una situación crítica relativa a la naturaleza de tales ciencias (realidad ontológica), así como a los fines que se desprenden de su aplicación (realidad teleológica). Esta nueva concepción o modo de entender las Ciencias pedagógicas va a repercutir en cómo se construye de modo novedoso la realidad educativa, sabiendo que el proceso de transformación histórico de la sociedad occidental demanda nuevos modos de concebir la educación, tanto en sus modelos de indagación, orientados hacia la interpretación de la realidad, como en el cambio que se produce en la concepción del hecho educativo, que se orienta a la atención de la persona en su individualidad, más que a desarrollar procedimientos externos que se constituyen, en referentes sin referencia de la realidad educativa individual.

Esta nueva realidad a la que estamos aludiendo ha significado el trasunto de las Ciencias pedagógicas desde la modernidad a la postmodernidad, con lo que ha supuesto de liberación para ellas el hecho de disponer de un espacio de conocimiento propio, sin obviar los efectos negativos que ha supuesto la intromisión de aquellos que, bajo un pretexto de vanguardismo, han introducido discursos contaminados y contaminantes, *“donde las ideas en educación han de ser compartidas con creencias de ideologías sociales y políticas”* (Hamilton and William, 2001, 32) basados en la ambigüedad de las expresiones y la manipulación del lenguaje, situaciones que han venido a convertir la frondosidad del pensamiento, como diría Heidegger (1981) en *“indigencia del pensamiento (que) es un huésped inquietante que se introduce por todas partes en el mundo de hoy”*.

Parece que ese es el trasunto en el que se ha desarrollado la nueva concepción del centro educativo durante los últimos dieciocho años en España (no siempre respaldada por la realidad de los hechos), orientación que ha dado lugar a un cambio estructural en el sistema educativo a todos los niveles. Dicho cambio ha sido impulsado tras constatar el fracaso continuado de los enfoques tecnológicos aplicados a la educación, tanto en su *“eficacia (entendida como la relación existente entre objetivos alcanzados y objetivos planificados, como en su eficiencia (entendida como el costo que tal logro provoca en recursos humanos, materiales y funcionales)”* Ferrández (2000, 10).

La nueva realidad educativa demanda autonomía institucional, entendida como la posibilidad que tienen los integrantes del centro de decidir y llevar a la práctica decisiones relacionadas con la vida cotidiana del centro, según la cultura o culturas que orientan el modo de entender la escuela. Como ha afirmado Gairín (1996): *“la autonomía institucional aparecería así como un efecto terminal de un conjunto de decisiones”* (p. 149), que tienen como protagonistas a los componentes del centro escolar.

“Es cierto que las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (Hargreaves, 1996, 300). Es por ello que la realidad social demanda nuevos modos de entender la institución escolar, por lo que hemos de volver a pensar en la reconstrucción de lo viejo, para que siga teniendo vigencia, en el sentido de ofrecer garantías de identidad a la institución escolar; pero, del mismo modo, también hemos de pensar en lo nuevo, en todo aquello que “engastado” en lo ya conocido, en lo ya experimentado, ofrece a la escuela la posibilidad de adquirir vigencia en la resolución de sus problemas, en tanto que lo tradicional oferta a lo nuevo la posibilidad de innovar la cultura del centro escolar sin incurrir en situaciones traumáticas, sin rupturas.

2. CULTURA ESCOLAR Y DESARROLLO CURRICULAR

Aunque la polisemia que encierra el concepto “cultura” dé pie a prolijas explicaciones no nos detendremos en ellas, ya que el mismo decurso de la exposición manifestará los derroteros por los que discurre nuestro discurso. Al relacionar los conceptos cultura escolar y desarrollo curricular acudimos a una metáfora utilizada felizmente por Villar (2000), quien afirma que: *“ la institución escolar transmite el latido curricular (...) (donde) funden sus conductas personales los profesores en paisajes, donde se exalta el aprendizaje situacional”*. Este fragmento del discurso de Villar (2000), que bien podría ser considerado una *“frase baúl”*, encierra todo un programa de pensamiento y de acción, que es perfectamente aplicable a los centros educativos, considerados como organizaciones que aprenden.

La primera consideración sobre el pensamiento de Villar (2000) refleja la sintonía que ha de existir entre el proyecto curricular de centro, que todas las escuelas deben elaborar para ejercer su facultad formativa y el soporte organizativo, que permite conducir dicho proyecto a tal fin. En la segunda parte alude al compromiso colaborativo del profesorado para actualizar el proyecto curricular, en el mismo espacio organizativo para el que fue desarrollado. La relación que se establece entre estos tres elementos: organización, profesorado y currículum no es sólo de sincronía, ni es de convergencia de elementos, considerados desde una perspectiva técnica sino que, considerando todo lo afirmado, trasciende a la esfera de lo cultural, definiendo dicha relación una opción axiológica, adecuada a los intereses de cada escuela en concreto, considerada como organización que aprende. Es así como se reconoce la aportación de la postmodernidad a la escuela, concretada en fines morales dados desde dentro, pero que por ello no se han de constituir en estructuras uniformes y uniformadoras. La realidad moral de las escuelas se debe estructurar a modo de *“misiones mutables”* (Hargreaves, 1998), ya que las mismas sitúan la innovación educativa en el mismo *“paisaje organizativo”* del centro. Para ello, lejos de partir de sensaciones externas que provocan provisionalidad y desequilibrio, optamos por finalidades mutables que facilitan el desarrollo de un debate permanente en el centro, que beneficia la coherencia moral y facilita la adecuación de las intenciones educativas a las verdaderas necesidades de la escuela. Entendidos los fines como *“misiones mutables”*, situarán la renovación en el mismo núcleo axiológico de las escuelas, ordenando los propósitos de los profesores a un diálogo continuado.

Pero aunque la cultura del centro se plasma en una realidad organizativa, profesional y curricular, no es menos cierto que trasciende, aunque comprende estas tres realidades, de modo que la verdadera centralidad axiológica de cada escuela no se halla en sus manifestaciones, aunque si sea el reflejo de la misma. Cada centro alberga un desarrollo histórico, integrado por los acontecimientos que se han ido sucediendo a lo largo de toda su historia, las aportaciones del profesorado que ha pasado por el mismo, así como los acontecimientos de carácter legislativo que han jalonado la vida de esa institución escolar,

fundamentalmente mediante reformas educativas. Todo ello constituirá la centralidad axiológica de cada centro, en orden a su desarrollo cultural y realidad presente. En este sentido se ha manifestado Bolívar (1999), afirmando que el desarrollo institucional de cada centro depende de factores íntimamente relacionados, a saber: la historia de la organización y los modos de hacer de los profesores.

La historia de un centro se halla integrada por el conjunto de significados aportados por el profesorado, las circunstancias político-ideológicas y los sucesos, tanto relevantes como cotidianos acontecidos durante el período de tiempo transcurrido desde su creación, hasta el momento presente. Todo ello habrá determinado la cultura organizativa vigente en el centro. Es conveniente conocer cuál ha sido el decurso de dicho tránsito histórico, no sólo para ser consciente de él, sino para conceptualizarlo y compartirlo, si fuese el caso, ya que ninguna institución puede dejar de reconocer su identidad histórico-cultural, como referente y punto de partida para desarrollar la actividad que le es propia, y para poder iniciar procesos de innovación. Rememorar la historia institucional del centro es también otro de los recursos compartidos por el profesorado para “desbrozar” diferencias y consolidar adhesiones, no inquebrantables, pero sí fortalecedoras.

Es en la consideración de la realidad histórica de las instituciones educativas, donde se fundamenta la renovación de la realidad cultural de dichas organizaciones, como sentir compartido, así como en el compromiso ético del profesorado, donde se fundamentan los valores que van a permitir construir, en común, la realidad cultural del centro, partiendo de enriquecedores y, a veces, distintos puntos de vista.

El pensamiento de cada profesor/a se halla mediado por sus creencias sobre la enseñanza, el ciclo de vida profesional en el que se halla, su apertura a las influencias recíprocas que recibe y aporta a otros profesores, todo ello unido a las acciones formativas y de desarrollo profesional que realiza durante su carrera docente, sin obviar la importancia de la formación inicial, sobre la que se inscribe el enriquecimiento de toda su trayectoria profesional. Todo ello ha sido reordenado bajo la denominación de *“procesos de gestión asimétrica de procesos que pertenecen al mundo emblemático de la calidad: identificación de signos de procesos –desde las implicaciones y compromisos asumidos por un claustro de profesores a las relaciones psicosociales entre los miembros de los distintos equipos que ponen en funcionamiento prácticas curriculares innovadoras y revisiones de tareas de estudiantes”* (Villar, 1999, 196).

Pero, con ser factores necesarios los enumerados, no son suficientes para definir la “anatomía” de la cultura de una organización educativa, también el desarrollo institucional ha de contar con las políticas educativas que se van sucediendo, tan efímeramente, durante la vida escolar del centro, así como con el contexto en el que se halla inmerso. Son ellos los núcleos que envuelven y dan sentido a la realidad cultural de cada escuela.

En las últimas décadas, nos hemos visto abocados al control regulador de la Administración y al establecimiento de las relaciones burocráticas como uno de los más graves obstáculos para el cambio educativo, de modo que se han desarrollado las reformas, más como un instrumento de *“innovación controlada”*, que como marcos legislativos para encauzar los verdaderos procesos de cambio que proponen los profesores desde los centros y en las aulas. A la situación de implementación continuada, que institucionaliza y reglamenta el cambio, habría que añadir, que las innovaciones reglamentadas desde la Administración, siempre llegan tarde; a modo de ejemplificación, consideremos el desarrollo de la reforma educativa (L.O.G.S.E) en España: En mil novecientos ochenta se definen las ideas sobre lo que ha de ser una nueva realidad educativa que aporte respuestas válidas a la estructura social cambiante; cinco años después, en mil novecientos ochenta y cinco se

promulga la L.O.D.E., que básicamente es un marco organizativo-institucional, que garantiza la participación en los centros educativos, así como la gratuidad y libertad de enseñanza; cinco años después, surge la L.O.G.S.E. instrumento legislativo-técnico-pedagógico para definir la realidad que va a sustentar la reforma. Y en el año dos mil, hacia el dos mil uno, estábamos intentando perfilar los criterios de calidad, capaces de definir los perfiles que habrían de concretar una educación de calidad. Si pensamos en el tema, convendremos que desde que se perfilan las primeras ideas sobre la reforma L.O.G.S.E., hasta su derogación, han pasado por el sistema educativo dos generaciones, en una situación de permanente provisionalidad y cuando parece que comienza a precisarse la reforma, ya quedan obsoletos los planteamientos que la sostienen; surge la L.O.C.E. y unos meses después, todo se vuelve a inscribir en el marco de la provisionalidad. Tal vez, la verdadera batalla se ha de librar en el centro, en las aulas, donde las acciones efímeras del profesorado constituyen el soporte de una realidad educativa, contrastada día a día, que se torna en teorías y creencias sobre sus enseñanzas, cuya justificación tiene en la reflexión su brazo agente, pero –sobre todo- porque dicha realidad trasciende las veleidades de la política educativa.

Abogamos por una reculturización de las escuelas, que haga partícipes a todos los profesores del centro, incluyendo, incluso, a los más críticos, pues desde su atalaya podrán aportar puntos de vista enriquecedores para abordar la realidad cotidiana de su quehacer educativo. Es esta posición sumamente adecuada para trabajar conjuntamente, estableciendo relaciones sólidas, orientadas a la resolución, desde estructuras grupales, de los asuntos que tiene el centro por resolver, sin olvidar que, aunque el centro es un referente global necesario, también la mirada del profesor debe proyectarse sobre el aula, verdadero enclave en el que se materializan las últimas finalidades del proceso didáctico.

El compromiso de los miembros de la organización con el aprendizaje se está convirtiendo en uno de los soportes más importantes para el cambio educativo, ya que es uno de los medios más adecuados para que cada organización sea el eco que permita desarrollar el proyecto pedagógico de cada centro. Dicho compromiso, al decir de Villar (2000), se sitúa en la escuela entendida: *“como una organización que conoce, que convierte el conocimiento tácito en explícito y viceversa”*.

Esta realidad expuesta por Villar (2000) a la consideración de la pertinencia de la cultura organizativa, considerada como punto de entronque, previo y dinamizante de la realidad curricular: *“Ha pasado de la consideración del conocimiento como instrumento adecuado para desvelar la realidad enigmática que nos envuelve (propio de la modernidad), a la consideración de la verdad como historia, o construcción social (...) donde el conocimiento se halla íntimamente enraizado en la realidad social, en los hechos culturales”*.

En la ponderación de este juicio vemos la importancia que adquiere la escuela como organización que interpreta las claves para la adaptación del currículum y su posterior actualización, valoración que en una primera fase atiende a aspectos generales de la organización o modos de entender la concepción amplia del centro, modos de aprender, de organizar la realidad económica y participativa. Nos referimos a la estructura superficial del mismo; en una segunda fase nos aproximamos más al contexto organizativo próximo del centro: distintos estilos de aprendizaje de sus profesores, modo de analizar las potenciales incertidumbres de los estudiosos, estilos de liderazgo, relaciones espacio-temporales a las que se somete el conocimiento; una tercera fase supone que la organización está *“granada”* como realidad cultural, ya que se somete a interpretación grupal la información de que dispone la organización, aportando significados a los distintos episodios, interpretando la realidad analizada según distintas sensibilidades y modos de entenderla. Villar (2000) se ha referido a la centralidad de esta fase, afirmando que *“el pensamiento grupal de un centro*

docente es un género psicosocial todavía reciente, cuyo valor reside en la capacidad de sus miembros en recrear la significación práctica de la vida cotidiana del centro". Estaría, por tanto, la virtualidad del quehacer, no sólo en alcanzar un consenso en la interpretación de la información de que se dispone, sino en abordar previamente, criterios adecuados para seleccionar los acontecimientos más significativos de la realidad que vamos a sumir y compartir, o lo que es lo mismo: tener como punto de referencia creativa las distintas vicisitudes y acontecimientos que genera la realidad cotidiana de la organización y aportarle significados y coherencia, en relación a otros acontecimientos.

El cuarto momento del que habla Villar (2000) pasa por la adopción de *"una acción responsable basada en el significado organizativo. La acción resolutoria se mueve en una dialéctica producida por la atracción de la fascinación y el retraimiento de la inquietud ante lo nuevo, ante lo desconocido"*. ¿Dónde se hallaría la prudencia del grupo de trabajo, entendida como posibilidad de intervenir con la menor probabilidad de error?, en la reflexión que sopesa las habilidades de los miembros del grupo, el conocimiento de las posibilidades que puede ofrecer la organización para materializar tales posibilidades y, sobre todo, en la definición de dicha realidad. Tales considerandos se hallan mediados por el discurso más o menos flexible del sistema educativo.

Es en esta consideración *"anatómica"* de la organización del centro donde se halla el posible equilibrio entre las atribuciones conservadoras e innovadoras de la cultura de cada organización, ya que permaneciendo lo esencial de la cultura vigente del centro, lo que aporta identidad, se favorece la innovación mediante interpretaciones de los acontecimientos que dan nuevas orientaciones a la realidad vivenciada de las escuelas.

¿Dónde encontramos el soporte generador de las vivencias aludidas?, según Ferreres (1996), *"el soporte material con el cual y a través del cual ocurren diversos acontecimientos, se desarrollan diversas acciones y se toman diferentes decisiones es el currículum"*(p.78), así también lo asume Marcelo (1994): *"El currículum proporciona el escenario que justifica las decisiones más relevantes para la formación del profesorado"*, (p. 44).

Lo cierto es que los centros, considerados como organizaciones que aprenden, se hayan ante una disyuntiva, que ha sido analizada de modo acertado por Bolívar (1999, 195-1966). Considera que se hallan en una situación dicotómica, autonomía decretada vs. autonomía autogestionada. Decretar la autonomía de los centros docentes conduce a una autogestión meramente formal, basada en gestos que no trascienden a la epidermis de la realidad escolar y generan cambios superficiales, para que todo siga igual. Es preciso generar las condiciones culturales adecuadas para que las escuelas sean el centro del proceso educativo, así como discursos flexibles, capaces de facilitar la participación del profesorado desde sus diferentes concepciones de la educación. Abogamos por un equilibrio entre la autonomía decretada y la autonomía autogestionada, (considerada como supervisión por la Administración), con el fin de evitar una fragmentación del sistema de enseñanza, tanto en sus planteamientos técnico-pedagógicos, como administrativos y facilitar, al mismo tiempo, el desarrollo de la singularidad de cada centro docente.

2.1. El desarrollo curricular en las organizaciones que aprenden

El diseño curricular va tejiendo un entramado hecho historia, cuya manifestación más evidente es la cultura del centro. Esta realidad da sentido a los momentos efímeros que constituyen las intervenciones del profesorado en el aula; esos momentos, que se materializan en actos didácticos, van conformando amplias realidades y elaborando pensamiento desde la acción, siempre mediada por la reflexión, así como acción desde el

pensamiento, también mediado por el ejercicio crítico sobre la actividad docente. Es en este ir y venir de la razón teórica a la razón práctica, y de la razón práctica a la razón teórica, en donde se “engarza” la innovación y se va sedimentando un modo peculiar de percibir, interpretar y realizar las cosas, casi de modo elícito, que podemos percibir como tradición cultural de un centro.

Así entendida la realidad del centro, como cúmulo de acontecimientos vividos en el pasado, que ordenan la realidad presente y atisban el futuro, se genera un proceso dinámico, que podemos expresar con la comparación del reloj de pared: uno de los extremos de su elongación sería el centro como organización que aprende; el otro extremo estaría constituido por el desarrollo curricular, y el profesorado sería el movimiento pendular que mantiene el reloj en funcionamiento (la institución escolar).

Como ha afirmando recientemente Villar (2000, 5), *“Toda verdad es una historia, una construcción social (...). Se necesitan nuevas aproximaciones para comprender el proceso multidimensional de conocer y actuar de un centro”*. En este modo de entender la realidad, el currículum de cada centro ha de ser una estructura que alberga conocimiento, transido por diversos elementos nucleares y dimensiones, que establecen relaciones entre ellos, pero es un conocimiento que *está situado*, orientado hacia intenciones definidas. Es el currículum un constructo que define su identidad en referencia a la realidad cultural del centro, ya que constituye una respuesta pedagógica a sus necesidades y al proyecto formativo que lo sustenta.

El marco curricular actúa como mediador entre la realidad social y la realidad personal para la internalización de significados, tanto en los alumnos como en los profesores, y establece en las intenciones mutables que conducen al cambio justificado, instrumentos capaces de prodigar cambios, que se deslizan pausadamente, como por un plano inclinado, para que sean asumidos naturalmente, evitando provocar situaciones externamente realizables, pero internamente no asumidas. Es lo que denominamos conceptualización de la realidad (asunción de determinadas concepciones como propias).

Los agentes educativos que asumen tales realidades emergentes, de carácter axiológico, las aplican al ámbito de las realizaciones técnico-pedagógicas, en funciones tales como contraste entre las intenciones previstas por el profesorado y las que realmente regulan el currículum diseñado, informando los criterios que definen los instrumentos auxiliares que se han de utilizar para orientar la educación por los derroteros que marcan dichas intenciones educativas; el arraigo epistemológico, sociológico y psicológico que sustentan la idoneidad de los contenidos seleccionados para emprender la acción socializadora del currículum, así como los criterios de valoración.

Todo ello nos mueve a la consideración de que merece la pena recordar el valor que se está dando en la nueva realidad educativa a la generación de una cultura adecuada, que apoye el desarrollo profesional del profesorado, como verdadero agente educativo, aspecto al que dedicamos la tercera parte de esta contribución.

3. APORTACIONES DEL PROFESORADO A LA NUEVA REALIDAD CULTURAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La L.O.G.S.E. en su artículo 56. 2), afirma que: *“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”*, en este sentido el R. D. 2112/84 de 14 de noviembre (B.O.E., 24 de noviembre), que regula el funcionamiento de los Centros de Profesores (CEPs) constituye un prelude de dicho punto del artículo cincuenta y seis. La

creación de los centros de profesores supuso el primer intento serio de democratizar la formación del profesorado, tomando como referencias en dicho proceso la descentralización de la formación, la participación del profesorado en su propia formación y la autogestión de los centros, de modo que la formación se orienta a la resolución de los problemas reales de los profesores, desarrollando la reflexión, que ha de facilitar el juicio crítico y el trabajo en equipo de los profesores integrantes del centro educativo.

Pero, si en un primer momento los centros de profesores se habían caracterizado por la descentralización de su actividad formativa, la cercanía a los centros escolares, así como por el importante papel desempeñado por los profesores en la gestión administrativa y pedagógica de los mismos, no es menos cierto que a partir de la L.O.G.S.E la función prioritaria de los CEPs se caracteriza por una pérdida progresiva de su capacidad para desarrollar su propia política de formación, circunstancia que se halla ligada a la necesidad de la Administración de articular su política educativa a través de dicha institución, de modo que lo que hasta ese momento era un instrumento de formación y desarrollo personal y grupal se torna en instrumento de difusión y conocimiento de la reforma vigente. Un espaldarazo importante en este sentido fue la creación de las Comisiones Técnicas Provinciales, que han sido calificadas desde los mismos CEPs como comisiones que tienen poco de técnicas y bastante de control de funcionamiento.

Entre los aspectos que ha burocratizado la política formativa de los CEPs se halla la necesidad de ofertar formación al profesorado que ponía en marcha la Reforma educativa vigente, dicha necesidad ha conducido a una pérdida progresiva de autonomía y a la inadecuación de su oferta formativa a las necesidades de los centros educativos circundantes, dando lugar a una formación genérica y homogeneizante. De este modo, la intensificación de programas de formación, de naturaleza institucional ha llevado a desatender esas demandas, no coincidentes con las de la Administración, que responden a las necesidades específicas del profesorado, incluso ha limitado el tiempo para asesorar adecuadamente a grupos de trabajo o también a los seminarios permanentes. El mismo Ministerio de Educación y Cultura reconocía hace más de una década las carencias de este sistema de formación y entonces el *"mea culpa"* a través del Informe del Estado y situación del sistema educativo correspondiente al curso 1991-92, afirmando que *"Existe una tendencia peligrosa a institucionalizar por completo la Formación Permanente, dejando cada vez menos posibilidades a las instituciones autónomas del profesorado"* (M.E.C., 1993, 297).

De todos modos, los análisis de las diferentes convocatorias públicas que se han ido ofertando por las distintas administraciones, orientan la realidad formativa a la consideración del centro educativo como primer núcleo de la formación permanente del profesorado, capaz de dar respuesta a las necesidades surgidas del análisis de la práctica docente. Sin embargo, junto al reconocimiento de la importancia de que la formación parte de las propias necesidades de los profesores, las administraciones educativas plantean la formación en centros como instrumento para el desarrollo de su política educativa. Esta realidad está revestida por un rasgo común, la institucionalización de un modelo de formación que requiere grandes dosis de autonomía, situación que ha dado lugar a un cruce de discursos contrapuestos, que han hecho percibir al profesorado contradicciones entre los principios y los hechos, controversia que ha inducido a cierta situación de desencanto entre los profesores, al constatar que los anhelos por una formación práctica centrada en la realidad cotidiana se han tornado en prácticas de formación masiva, orientadas a preparar a los profesores en las exigencias de la Reforma.

Sin embargo, esos tiempos ya están pasando, el profesorado, en su inmensa mayoría, salvo para el conocimiento de nuevos decretos o por el hecho de incorporarse por vez primera a la función pública, ya conoce qué es la Reforma y los medios para ponerla en

funcionamiento; tal vez, los nuevos derroteros que está adquiriendo la formación del profesorado pasan por una autonomía decretada, consistente en la aceptación de concepciones hermenéuticas a niveles formales, en los que el discurso propuesto tiene ya definidos los espacios nucleares del mismo, que es un modo de mantener el control del núcleo ideológico del sistema educativo. En esta tesitura, como han afirmado McLaughlin y Talbert (1993), un profesor que posee un conocimiento superficial de la materia que enseña será escasamente flexible en la selección y secuenciación del conocimiento a enseñar, amén de la elección de estrategias pedagógicas; por el contrario, un profesor que domina las formas múltiples de conocimiento, así como las relaciones entre el conocimiento, podrá desarrollar actividades y estrategias de modo flexible. Podrá optimizar el margen de libertad que le ofrece la Administración. Estas nuevas orientaciones no favorecen un modelo de enseñanza para la comprensión, en el que los profesores sean aprendices, que revisen cotidianamente su práctica y renueven el conocimiento actualizado de los contenidos que poseen sobre la disciplina que enseñan, del mismo modo que actualizan el conocimiento pedagógico de la misma.

3. 1. Un nuevo modo de entender la función docente

Ferreres (1992) ha reconocido la distinción entre profesión (como ocupación del profesorado) y profesionalización de la actividad docente. En este sentido afirma que *“aunque en la realidad no puedan separarse el aspecto del empleo con el profesional, es interesante destacarlo porque en función de la preeminencia de una u otra vertiente puede ayudar a aumentar el prestigio, a concienciar al grupo profesional de su función, a crear una autoconciencia de grupo, o también y por el contrario, a enfocar los problemas profesionales como problemas de empleo”*. Cuando la realidad profesional de los docentes incluye, junto a la ocupación, la profesionalización, entonces se puede hablar de un profesor con un compromiso ético hacia su actividad profesional.

El profesorado que se toma en serio su actividad profesional suele mantener una agonía constante entre sus creencias más profundas, sobre lo que considera que es la educación y la realidad diaria que le dice cotidianamente que ha de cambiar. Es ese dilema el que abre en la actualidad una serie de enigmas sobre la realidad profesional de los docentes, enigmas que es necesario centrar. De Vicente (2000) ha afirmado que *“¿no se habla de la resistencia al cambio en la persona del profesor?”; ¿de cuáles serían las razones que llevan al profesor a resistirse a la innovación? (237)*.

Nos centraremos en la formación, entendida como instrumento para consolidar o modificar creencias, en la conceptualización de la nueva realidad educativa, que demanda la puesta en práctica de modelos y estrategias distintos para desarrollar la función docente. Es en esa nueva concepción de la realidad educativa donde el profesorado encuentra sosiego y profundiza en el autoconocimiento para llevar a cabo su función; pero no es suficiente con el afianzamiento o renovación de creencias, ya que la disposición hacia la acción, además de aceptación mental, supone un juicio de asentimiento sobre dicha realidad, que necesita de la voluntad para llevar las ideas a la práctica. En la actualidad, gran parte del profesorado ha aceptado que la educación necesita un cambio, pero no acierta a plasmarlo en su realidad profesional, sea porque el centro es un obstáculo que impide desarrollar esa nueva concepción; sea por la carencia de habilidades específicas del mismo profesorado para poner en práctica sus ideas o por los mismos agentes externos que participan en la realidad educativa, que aún no han asumido o conceptualizado cuáles son sus funciones y en que términos han de darles significado, por lo que dificultan la función docente del profesorado.

No podemos negar que las responsabilidades que últimamente se piden al profesorado sobrepasan no sé si sus funciones de enseñante y educador, pero desde luego,

si sobrepasan sus competencias. El echo educativo aborda otros campos que con anterioridad eran preceptivos de la familia o dependían de otros profesionales, Ahora, se han de adicionar los problemas que generan las situaciones de multiculturalidad. Pero no es menos cierto que los posibles campos de solución, al menos en parte, hay que buscarlos en las acciones formativas que se ejercen sobre el profesorado, considerando los años de formación inicial fundamentales para integrar la nueva realidad formativa, atendiendo especialmente a los primeros años de práctica profesional, los cambios de ciclo profesional y aquellos periodos de tiempo presididos por una reforma. Ese nuevo estilo formativo queda jalonado por las diversas etapas y encrucijadas de la vida profesional que hemos expuesto, y se caracteriza por el deseo permanente de indagar en la solución de los problemas, por un afán continuados de reflexionar sobre sus acciones, utilizando las rutinas como estructuras de pensamiento asimiladas y automatizadas que se pueden utilizar de distintas maneras, según las necesidades, aunque, como

Los problemas con los que se halla el profesorado en los centros atañen a las organizaciones y se orientan fundamentalmente a los sistemas de autoridad y responsabilidad que adquiere la función docente, también a la consideración de lo que es un aprendizaje. Esas realidades conducen a afirmar que los profesores, al menos teóricamente, debieran plantearse las cosas de modo diferente, aunque la realidad es que sólo ha cambiado el modo teórico de ver la escuela, y la realidad práctica aún permanece casi inalterable, como ha afirmado De Vicente (2000) *“Es indudable que los profesores apoyan teóricamente muchas de las nuevas propuestas, pero ¿qué está ocurriendo en la práctica?”* Consideramos que estamos ante un problema de actitudes, pero que no se queda sólo en las actitudes, sino que también comprende las habilidades pertinentes para poner en práctica lo que se piensa. Aludimos a la capacidad para reflexionar críticamente, en colaboración, sobre los acontecimientos diarios y a indagar en la pertinencia de las soluciones que se proponen.

Goodson (1997) ha situado el núcleo de la profesionalidad del profesorado en tres aspectos interdependientes: en un *cuero teórico* que permite conceptualizar las experiencias del profesorado y elevar lo concreto a categorías conceptuales, aplicables o otras distintas situaciones; la *investigación-acción* que general conocimiento desde la práctica para elaborar teoría y la *acción reflexiva* o brazo articulado entre la teoría y la investigación-acción que relaciona la práctica del aula con los planteamientos teóricos. Esta nueva realidad es, a nuestro entender, un preludio que vaticina, la exigencia al profesorado de más altos niveles de compromiso moral y cualificación profesional, adicionados a mayores cuotas de autonomía, consecuencia de una mayor preparación del profesorado.

Entendemos que la nueva realidad profesional del docente tiene su “habitat” natural en el centro, considerado como organización que aprende; como espacio cultural donde todos intercambian experiencias y reflexiones, siempre útiles para el desarrollo profesional. Como ha afirmado Smyth (1991), *“El contexto de capacitación (empowerment) (...) está relacionado con la forma en que nosotros, como profesores, podemos hacernos cargo de ciertas parcelas de nuestra vida a las que progresivamente se nos niega el centro. Ello supone una crítica activa y el descubrimiento de las tensiones que existen entre determinadas prácticas de enseñanza y los contextos sociales y culturales más amplios en los que se encuentra inmersa dicha actividad”*. De acuerdo con esta realidad, el profesor no sólo debe ocupar los espacios que le ofrece el discurso de la Administración educativa, sino que ha de procurar ampliar tales horizontes, según un modelo de desarrollo profesional cooperativo en el que conjuntamente con otros profesores (cooperación) , ayude a trabajar (colaboración)

Entendemos el desarrollo profesional del docente como realidad que asume las siguientes notas:

- *Perfeccionamiento y desarrollo*, de modo que se conjuguen ambas actividades; mediante la primera, el profesorado recibe formación de expertos o entrenamiento para mejorar profesionalmente (perfeccionamiento); mediante la segunda proposición del razonamiento se atiende más al aprendizaje basado en situaciones reales de la vida, más que a las materias. Dicho desarrollo profesional ha de pasar previamente por el desarrollo institucional, como fase inicial que, luego, “*va a proporcionar un proceso de reflexión y cooperación cuyo marco contextual sea el Centro*”.
- *Motivación del profesorado*. Es un aspecto esencial a considerar en el nuevo perfil profesional del profesor, según el cual, el profesorado puede sentir motivación hacia su desarrollo profesional cuando descubre necesidades que pueden ser satisfechas mediante el aprendizaje; sin embargo, el descubrimiento de necesidades para por el desarrollo moral del profesor como profesional, que le permite pasar del rol de ocupado al de profesional. En dicho planteamiento, la centralidad del pensamiento del profesor queda definido por un compromiso moral, que se manifiesta en el desarrollo de la capacidad de percibir conflictos, analizarlos mediante la reflexión crítica, ya que no sólo ayuda a determinar situaciones, sino que permite desarrollar el juicio moral. También necesita el profesor enmarcar sus actuaciones en una cultura colaborativa, ya que es medio adecuado para superar las posibles fracturas que se producen entre juicio moral y conducta moral, causa de gran parte de las buenas intenciones del profesorado no se hallan hecho realidad.
- *El profesor considerado como práctico-reflexivo*. La reflexión ha sido considerada por Valli y Tayle (1989) desde dos puntos de vista, uno psicológico y otro sociológico. Desde el primero de ellos, el psicológico, los programas de formación se orientan a percibir las cosas desde varios puntos de vista y no desde una perspectiva absoluta, correcta o equivocada; desde el planteamiento sociológico la reflexión crítica se orienta hacia las implicaciones morales de la enseñanza, la valoración del contexto social de las escuelas y las repercusiones que las acciones educativas tienen para el desarrollo personal y la libertad humana.
- Otro de los aspectos a considerar en el perfil del profesor actual se orienta la consideración del profesor como *investigador*. La investigación-acción ha sido y es uno de los puntos fuertes para la formación del profesor. Se han prodigado diversas perspectivas en el desarrollo de la investigación – acción; hay quienes la ven como una base de conocimiento para el establecimiento de la enseñanza como una profesión; para otros, es un movimiento encaminado a la descentralización de la toma de decisiones; para otros la investigación es un movimiento orientado al desarrollo profesional del docente. Pero, en definitiva, es un planteamiento en el que el profesor investiga continuamente la práctica y los contextos en que tiene lugar dicha práctica, todo ello facilita la comprensión de situaciones y contextos nuevos.
- *La colaboración como un nuevo modo de desarrollo profesional*. La perspectiva profesional ha puesto de manifiesto que los compañeros de trabajo son un estímulo para el desarrollo de la práctica reflexiva. Cuando la actividad profesional se desarrolla en grupo, unos compañeros se constituye en catalizadores que refuerzan la actividad de otros. El trabajo colaborativo es una

necesidad cuando la educación se desarrolla en espacios de autonomía y gestión basados en el centro. La colaboración permite, entre otras cuestiones, Ferreres (1992): *“desarrollar una relación creciente con los demás miembros del grupo; permite compartir diagnósticos de una situación; facilita el análisis de problemas; ayuda a la búsqueda de soluciones y preparación de un plan de acción”* (p. 35) y, sobre todo, facilita el consenso entre los miembros del grupo de trabajo.

- En último lugar, hacemos referencia al perfil del profesor que demanda la nueva escuela, como agente capaz de consolidar sus propios itinerarios formativos mediante el desarrollo profesional centrado en la escuela.

La creciente desconfianza en que desde la administración educativa no se puede cambiar significativamente la escuela, ha ido desarrollando un planteamiento que considera el desarrollo organizativo y, consiguientemente, el desarrollo profesional (desarrollo interno de los centros escolares), como una “brisa” renovada en el ejercicio de la autorrenovación de la escuela. Desde esta perspectiva, el profesor es la “pieza maestra” de todo intento de mejora de la calidad del sistema educativo. Es el generador de todo intento de mejora de la calidad educativa, pues diseña su propio itinerario formativo partiendo de las necesidades y prioridades del centro educativo.

Los profesores son determinantes para la calidad del sistema educativo, es por ello necesario valorar y clarificar las condiciones de su trabajo profesional y valorar las posibilidades que le ofrece el centro para su autoformación.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Realizar un ejercicio de síntesis relativo a las reflexiones que han precedido estas líneas resulta un trabajo arduo; sin embargo, podemos afirmar que hemos llegado a la conclusión de que la especificidad del centro educativo, considerado como confluencia de aspectos de ámbito organizativo, curricular y profesional, se ha de inscribir en espacios más amplios y generales de conocimiento.

El hecho educativo no responde a una realidad que nace espontáneamente, antes bien, necesita un marco institucional (cultura del centro) capaz de ofrecer a los profesores y alumnos las mejores condiciones para su formación. Es así *“como el centro educativo surge como contexto en el marco institucional real en cuyo seno se ordena y tiene lugar la acción educativa”* (González Soto, 1996, 59), que necesita de un espacio, de una tradición y de unos modos de hacer y relacionarse entre los profesores de cada centro, pero ese clima que condiciona y conduce la acción práctica de profesores y alumnos, instrumento capaz de articular y contextualizar el proyecto curricular de cada centro, no aparece de modo súbito, al contrario, es el resultado de la superposición de distintos momentos históricos que debidamente integrados constituyen la tradición cultural de una escuela.

Somos conscientes de que aún no se ha desarrollado (aunque si diseñado) un estilo organizativo que acoja a toda la comunidad escolar y sea garante de su participación en las tareas educativas. Tradiciones y pretéritas en el campo organizativo y la incapacidad de las acciones formativas vigentes para introducir al profesorado en dinámicas de trabajo cooperativo son la causa de ese *“cuello de botella”* que se ha generado en el sistema educativo español. Evidentemente, no se trata solamente de diseñar y articular modelos organizativos, sino también de preparar a los agentes intervinientes en el proceso educativo: profesores, padres, alumnos y demás representantes sociales, para que puedan desenvolverse adecuadamente en los marcos establecidos.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A., (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1986). *Decreto 16/1986, de 5 de febrero, sobre creación y funcionamiento de los centros de profesores*, (B.O.E., 21 de febrero).
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1990). *Decreto 383/1990, de 6 de noviembre, por el que se crea el Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado*. (B.O.J.A., 9 de noviembre).
- Ferrández, A., (2000). Las paradojas de la calidad educativa; en M Pérez. y J. A. Torres (Coords). *La calidad de los procesos de enseñanza*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ferreres, V., (1992). La cultura profesional de los docentes. Desarrollo profesional y cultura colaborativa; en GID: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II C.I.O.E. Sevilla, pp. 3-39
- Ferreres, V., (1996). Desarrollo curricular y formación de profesorado; en M Pérez. y J. A. Torres (Coords). *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén. D.I.E.A.: Universidad de Jaén.
- Gairín, J., (1996). La innovación en organizaciones educativas, *Escola Crítica*, año 5, nº II, xaneiro, 107 – 149.
- González Soto, A. P., (1996). Bases metodológicas para el diseño de proyectos didácticos-organizativos. En M Pérez. y J. A. Torres (Coords). *Desarrollo Curricular Organizativo y Profesional*. Jaén: D.I.E.A
- Goodson, I., (1997). Trendy theory and teacher professionalism. En A. Hargreaves y R. Evans (Eds.) *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Backingham. Open University Press, 29-43.
- Hamilton, D. and McWilliam, E., (2001). Ex-centric Voices That Frame Research on Teaching; en V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.17-43). American Educational Research Association. Washington, D.C.
- Hargreaves, A., (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata..
- Hargreaves, A., (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna; *Kikirikí*, nº 49, 9.
- Heidegger, M., (1981). *El ser y el tiempo*, 2ª ed., rev. 5ª reimp. México/Madrid: Fondo de Cultura Económica
- M.E.C. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (B.O.E. de 4 de octubre).
- M.E.C. (1993). *Informe del estado y situación del sistema educativo correspondiente al curso 1991-1992*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- M.E.C. (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*, (B.O.E., 21 de noviembre).
- Marcelo, C., (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- Marcelo, C., (1996). Formación permanente del profesorado: pasado, presente y futuro en España, en *Seminario sobre Reformas Educativas y Formación del Profesorado*, 28-29 de febrero, Murcia.
- McLaughlin, M. W y Talbert, J. E., (1993). Introduction. New visions of teaching. En D. K. Cohen y otros (Eds.). *Teaching for understanding. Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez, M., (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar, en *Enseñanza*, nº 15, pp. 263 – 282.
- Rudduk, J., (1994). Reflexiones Sobre el problema del cambio en las escuelas, en F. Angulo y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe

- Smyth, W. T., (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el centro, en *Revista de Educación*, 294-275-300.
- Valli, L. y Tayller, N. E., (1989). *Evaluating a Reflective Teacher Education Model*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco, CA.
- Vicente, P. S. de (2000). Un profesor poderoso para una nueva escuela, en M. Pérez y J. A. Torres (Coords.). *La calidad de los procesos de enseñanza*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Villar, L. M., (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: Teoría e investigación*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Villar, L. M., (2000). En busca del ADN de una escuela que aprende como organización. Sevilla. Documento policopiado.