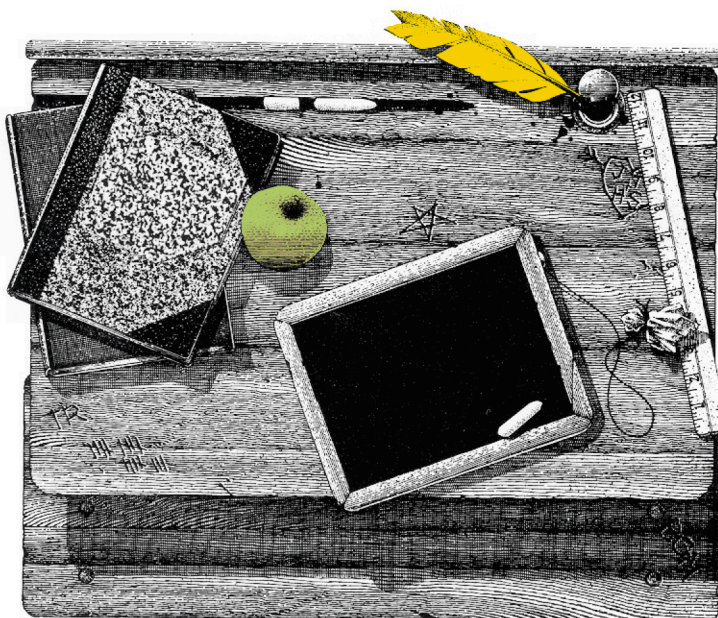


**J. Gimeno
Sacristán**

**El currículum:
una reflexión sobre
la práctica**



Morata



Colección: PEDAGOGIA
Manuales

José GIMENO SACRISTÁN

El currículum: Una reflexión sobre la práctica



Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

A Eva, que tanto me ayuda a recordar
la reproducción histórica de la práctica
escolar.

EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

por

J. GIMENO SACRISTÁN

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

Novena edición

© José GIMENO SACRISTÁN

Primera edición: 1988
Segunda edición: 1989 (reimpresión)
Tercera edición: 1991 (reimpresión)
Cuarta edición: 1994 (reimpresión)
Quinta edición: 1995 (reimpresión)
Sexta edición: 1996 (reimpresión)
Séptima edición: 1998 (reimpresión)
Octava edición: 2002 (reimpresión)
Novena edición: 2007 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© EDICIONES MORATA, S. L. (2007)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Derechos reservados
Depósito Legal: M-17.985-2007
ISBN: 978-84-7112-326-8

Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Publidisa
Dibujo de la cubierta: Equipo Táramo

CONTENIDO

INTRODUCCION	9
PRIMERA PARTE: LA CULTURA, EL <i>CURRICULUM</i> Y LA PRACTICA ESCOLAR ...	11
CAPITULO PRIMERO: Aproximación al concepto de <i>curriculum</i>	13
• El <i>curriculum</i> , cruce de prácticas diversas	22
• Toda la práctica pedagógica gravita en torno al <i>curriculum</i>	30
• Las razones de un aparente desinterés	37
• Un primer esquema de explicación	40
• Las teorías sobre el <i>curriculum</i> : Elaboraciones parciales para una práctica compleja.	43
CAPITULO II: La selección cultural del <i>curriculum</i>	65
2.1.- Características del aprendizaje pedagógico motivado por el <i>curriculum</i> . La complejidad del aprendizaje escolar.	65
• "Cultura escolar" y " <i>curriculum</i> exterior" a la escuela.	85
2.2.- Los códigos o el formato del <i>curriculum</i>	90
CAPITULO III: Las condiciones institucionales del aprendizaje motivado por el <i>curriculum</i>	106
• La complejidad del aprendizaje escolar, expresión de la complejidad de la escuela.	107
• Algunas consecuencias.	113
SEGUNDA PARTE: EL <i>CURRICULUM</i> A TRAVES DE SU PRAXIS	117
CAPITULO IV: El <i>curriculum</i> como concurrencia de prácticas	119
CAPITULO V: La política curricular y el <i>curriculum</i> prescrito	127
• El <i>curriculum</i> prescrito como instrumento en la política curricular.....	127
• Funciones de las prescripciones y regulaciones curriculares.	131
• La concreción histórica de un esquema de intervención en España.	147
• Algunas consecuencias del modelo.....	167
• Esquema del reparto de competencias en el sistema educativo español.	174
CAPITULO VI: El <i>curriculum</i> presentado a los profesores	176
• Economía, cultura y pedagogía en los materiales didácticos	176
• Pautas básicas para el análisis de materiales curriculares.....	193

CAPITULO VII: El <i>currículum</i> moldeado por los profesores	196
• Significados, dilemas y praxis.....	210
• Concepciones epistemológicas del profesor.	216
• Dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores	224
• Estructura social del trabajo profesional y su poder de mediación en el <i>currículum</i>	232
CAPITULO VIII: El <i>currículum</i> en la acción. La arquitectura de la práctica	240
• Las tareas escolares: Contenido de la práctica.	248
• A) Las tareas como mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje.....	261
La estructura de tareas como matriz de socialización.	268
• B) Las tareas como base de análisis de la profesionalidad docente.....	279
Decisiones prácticas en marcos prefigurados.	290
Las actividades como recurso estructurador de los diseños de acción del profesor.....	297
• C) El papel de las tareas en el gobierno de la clase.	308
Moverse en la ambigüedad.....	313
• D) Las tareas como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica.	316
• E) Las tareas en la formación y perfeccionamiento de profesores.	328
• F) Dimensiones de las tareas académicas.....	334
CAPITULO IX: Un esquema para el diseño de la práctica	339
• Equilibrio de competencias repartidas.	339
• El diseño a realizar por los profesores.....	356
• Elementos a considerar en la configuración contextual de la enseñanza.	358
CAPITULO X: El <i>currículum</i> evaluado	373
• La evaluación: Un énfasis en el <i>currículum</i>	373
• La evaluación como expresión de juicios y decisiones de los profesores.	376
• A) El producto-norma que se considera rendimiento ideal.	388
• B) La ampliación de contenidos en los esquemas de mediación.	390
• C) Modelos de evaluación, pruebas y escalas de medida en la recogida de información.	399
Referencias bibliográficas	404
Índice de materias	415
Índice de autores	419

INTRODUCCION

El trabajo que aquí desarrollamos es una perspectiva sobre el curriculum, entendido como algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente por objeto. Condiciones de desarrollo y realidad curricular no pueden entenderse más que vistas conjuntamente.

Nuestra intención ha sido la de ir repasando las fases o procesos fundamentales donde se conforma el curriculum como práctica realizada en un contexto, una vez que dejamos claro su significado cultural. La calidad de la educación y de la enseñanza tienen mucho que ver con el tipo de cultura que en ella se desarrolla, que obviamente cobra significado educativo a través de las prácticas y códigos que la traducen en procesos de aprendizaje para los alumnos. No valen renovaciones de contenidos sin cambios de procedimientos, ni tiene sentido una fijación en procesos educativos sin contenidos de cultura. La pedagogía tiene que rescatar en su discurso los contenidos de cultura para relativizar las formas, una vez que también hemos hecho lo mismo con los contenidos escolares. Para ello nos ha parecido importante atender, en la medida de nuestras posibilidades, a las peculiaridades de nuestro propio medio, rastreando algunas tradiciones que son definitorias en este sentido.

La práctica escolar que podemos observar en un momento histórico tiene mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del curriculum en un sistema educativo determinado. Cuando los sistemas escolares están desarrollados y su estructura bastante estabilizada, existe una tendencia a centrar en el curriculum las posibilidades de reformas cualitativas en educación. En primer lugar, porque la calidad de la enseñanza tiene mucho que ver con los contenidos y formas del mismo, como es natural; en segundo lugar, porque, quizá impotentes o descreídos ante la posibilidad de cambios en profundidad de los sistemas educativos, descubrimos la importancia de mecanismos más sutiles de acción que configuran la práctica. La estructura es difícil de cambiar, pero sin alterar profundamente sus contenidos y sus ritos internos, puede que en buena medida sea inútil hacerlo.

Para nosotros estos temas tienen una cierta trascendencia, más cuando en nuestra tradición, por la historia de control sobre la educación y la cultura que en ella se imparte, las decisiones sobre el curriculum han sido patrimonio de instancias administrativas, que han monopolizado un campo que en esta sociedad, bajo la democracia,

debiera ser planteado y gestionado de otra forma muy distinta a como lo hemos conocido.

El sistema educativo español se ha expandido a un ritmo muy importante en las dos últimas décadas. Como consecuencia de ello, los temas relevantes a atender han estado relacionados con la extensión cuantitativa y las demandas que conlleva. Está bastante aceptada la creencia, sin embargo, de que a ese sistema le falta calidad. Los viejos usos se apoderaron de nuevos territorios y han sido refractarios a muchos de los cambios culturales y sociales de la realidad española. Si algo significa este polisémico término de la calidad está, precisamente, relacionado con los profesores y con la cultura escolar. Pues bien, no será fácil mejorar la calidad de la enseñanza si no cambian los contenidos, procedimientos y contextos de realización de los currícula. De poco servirá acometer reformas curriculares si no ligamos a ellas la formación de los profesores. Y no hay política más eficaz de perfeccionamiento del profesorado que la que conecta la nueva formación a aquello que motiva su actividad diaria: el curriculum.

Nuestra tradición en política y administración del curriculum ha afianzado muy bien el esquema de pretender cambiar la práctica a base de plasmar ideas y principios pedagógicos en las disposiciones administrativas. Un esquema que sirvió en la etapa no democrática y que en democracia puede justificarse como intentos ilustrados de mejorar la realidad. El estudio de los mecanismos de implantación y modelación del curriculum nos ha enseñado que ese esquema no sirve demasiado para el objetivo que declara querer cumplir y que, en caso de valer algo, se apoyará sobre la debilidad profesional de los profesores, la falta de capacidad organizativa de los centros y en los intentos de controlar la práctica.

Un marco diferente de política curricular es preciso en nuestro contexto, para liberar en el sistema educativo las fuerzas creadoras, más en una etapa histórica donde los centros escolares y un profesorado joven precisan de adaptaciones a un mundo que deja cada vez más obsoletos a los viejos planteamientos escolares, y donde las instituciones educativas cobran cada vez más el papel de transmitir un curriculum oculto, cuando el cultural compite muy en desventaja con nuevos medios y estímulos en las sociedades desarrolladas.

Sobre estas reflexiones versa la obra que ofrecemos, deudora del esfuerzo por entender una realidad muy decisiva, que interesadamente quedó oculta en el pasado, y a la que nuestro pensamiento pedagógico quiso más legitimar que entender.

Los capítulos que componen la obra guardan cierta dependencia dentro de un esquema de conexiones lineales entre fases y facetas del desarrollo del curriculum. Muchos de sus contenidos han sido fruto de reflexiones y exposiciones ante profesores en contextos muy diversos, que ahora elaboramos de forma coherente bajo un esquema unitario.

Valencia, Octubre de 1988.

PRIMERA PARTE
LA CULTURA, EL *CURRICULUM* Y LA PRACTICA ESCOLAR

APROXIMACION AL CONCEPTO DE *CURRICULUM.*

- El *curriculum*: cruce de prácticas diversas.
- Toda la práctica pedagógica gravita en torno al *curriculum*.
- Las razones de un aparente desinterés.
- Un primer marco de explicación.
- Las teorías sobre el *curriculum*: Elaboraciones parciales para una práctica compleja.

El *curriculum* es un concepto de uso relativamente reciente entre nosotros con la acepción que tiene en otros contextos culturales y pedagógicos en los que cuenta con una mayor tradición. En nuestro lenguaje común no es normal su uso. Ni el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ni el de María Moliner lo recogen en su acepción pedagógica. Otros diccionarios especializados sólo lo han tomado como concepto pedagógico muy recientemente. Empieza a ser utilizado a nivel de lenguaje especializado, pero tampoco es de uso corriente entre el profesorado siquiera. Nuestra cultura pedagógica trató el problema de los programas escolares, el trabajo escolar, etc. como capítulos didácticos, pero sin la amplitud ni ordenación de significados que quiere sistematizar el tratamiento sobre los *curricula*.

La práctica, sin embargo, a la que se refiere el *curriculum* es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. que condicionan la teorización sobre el *curriculum*. De ahí una cierta prudencia inicial ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógico que se presente como capaz de regir la práctica curricular o, simplemente, de racionalizarla.

A partir de esta primera constatación no será difícil explicarnos las razones de que la teorización sobre el *curriculum* no se halle adecuadamente sistematizada y aparezca en muchos casos bajo el ropaje del lenguaje y los conceptos técnicos como una legitimación *a posteriori*

de las prácticas vigentes, y por qué en otros casos, los menos, aparece como un discurso crítico que trata de desvelar los supuestos y el significado de dichas prácticas. Nosotros comentaremos primero algunas de las características más sobresalientes de las prácticas vigentes que se desarrollan en torno a la realización práctica de los *curricula* para tomar posteriormente el discurso metateórico que ordena la propia teorización sobre ellos.

Asegura GRUNDY (1987) que:

"El *currículum*, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (Pág. 5).

Siendo una práctica tan compleja, no es extraño encontrarse con perspectivas diversas que seleccionan puntos de vista, aspectos parciales, enfoques alternativos con distinta amplitud que determinan la visión "más pedagógica" del *currículum*. Recogeremos una muestra panorámica de significados adjudicados a un campo vasto y poco articulado.

RULE (1973), en un recorrido histórico por la literatura especializada norteamericana, a partir de más de un ciento de definiciones, encuentra los siguientes grupos más destacados de significados: a) Un gran grupo de ellas relacionadas con la concepción del *currículum* como experiencia: el *currículum* como *guía* de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, como conjunto de *responsabilidades* de la escuela para promover una serie de experiencias, sean éstas las que *proporciona* consciente e intencionalmente, o experiencias de aprendizaje *planificadas, dirigidas* o bajo supervisión de la escuela, *ideadas* y ejecutadas u *ofrecidas* por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela *utiliza* con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. b) Otras concepciones: el *currículum* como definición de *contenidos* de la educación, como *planes* o propuestas, especificación de *objetivos*, reflejo de la *herencia cultural*, como *cambio de conducta, programa* de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de *aprendizajes o resultados*, o *todas las experiencias* que el niño puede obtener.

SCHUBERT (1986, págs. 26 y ss.) ha señalado algunas de las "impresiones" globales que, a modo de imágenes, nos trae a la mente el concepto *currículum*. Son significados acotados en el pensamiento especializado más extendido y en los tratados sobre esta materia. Se trata de acepciones a veces parciales, incluso contradictorias entre sí, sucesivas y simultáneas desde un punto de vista histórico, sesgadas por un determinado planteamiento político, científico, filosófico y cultural. Algunas de esas imágenes son las siguientes. El *currículum* como *conjunto de conocimientos* o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más

clásica y extendida; el *curriculum* como *programa de actividades* planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el *curriculum* se ha entendido también a veces como *resultados pretendidos de aprendizaje*; como plasmación del plan *reproductor* para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes; el *curriculum* como *experiencia* recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el *curriculum* como *tareas y destrezas* a ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; el *curriculum* como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la *reconstrucción social* de la misma.

Ordenando el bosque de definiciones, acepciones y perspectivas, el *curriculum* puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- El punto de vista sobre su *función social*, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- *Proyecto o plan educativo*, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla de *curriculum* como la *expresión formal y material* de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- Se refieren al *curriculum* quienes lo entienden como un *campo práctico*. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.
- También se refieren a él quienes ejercen un tipo de *actividad discursiva* académica e investigadora sobre todos estos temas.

Por lo cual resulta un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. No podemos olvidar que *el curriculum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla. Pretender reducir los problemas claves de que se ocupa la teoría y prácticas relacionadas con el curriculum a problemas de índole técnica que es preciso resolver es, cuando menos, una ignorancia culpable. El curriculum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto, se exprese en*

ritos, mecanismos, etc. que adquieren cierta especificidad en cada sistema educativo. Es difícil ordenar en un esquema y en único discurso coherente todas las funciones y formas que parcialmente adopta el *currículum* según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos. No debemos olvidar que el *currículum* no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que desarrolla y para el que se diseña.

Cuando definimos el *currículum*, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc. No tiene idéntica función el *currículum* de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente. Como acertadamente señalaba HEUBNER (Citado por McNEIL, 1983), el *currículum* es la forma de *acceder al conocimiento*, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura.

El *currículum* es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de *subsistemas o prácticas diversas*, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos. El *currículum* como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una *realización* de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Es una práctica en la que se establece un *diálogo*, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc. Desarrollar esta acepción del *currículum* como *ámbito práctico* tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del *currículum*, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella.

La teorización sobre el *currículum* tiene que ocuparse, pues,

necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del *curriculum*. Sólo de esa manera la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocrítica y autorrenovación que debe tener (GIROUX, 1981, págs. 113 y ss.). Pretensión que no es fácil de ordenar y de traducir en esquemas sencillos. Por ello, la importancia del análisis del *curriculum*, tanto sus *contenidos* como sus *formas*, es básica para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. Las funciones que cumple el *curriculum* como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus *contenidos*, de su *formato* y de las *prácticas* que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas.

Nuestro análisis se centrará básicamente en los códigos y en las prácticas a través de los que cobran valor los contenidos, con algunos comentarios previos en torno a lo que hoy se entiende por contenidos curriculares.

Analizar *curricula* concretos significa estudiarlos en el contexto en el que se configuran y a través del que se expresan en prácticas educativas y en resultados.

El que los *curricula* desempeñen de hecho distintas misiones en diferentes niveles educativos, de acuerdo con las características de éstos, en la medida en que reflejan diversas finalidades de esos niveles, es una dificultad añadida en la pretensión de lograr un esquema clarificador y una teorización ordenada sobre el *curriculum*. Al mismo tiempo es una llamada de atención contra las pretensiones de universalizar esquemas simplistas de análisis.

Al enfocar el tema curricular, se entrecruzan de forma inevitable en el discurso las imágenes de lo que es concretamente en el sistema escolar propio, se añaden tradiciones prácticas y teóricas de otros sistemas, se consideran modelos alternativos de lo que debiera ser la educación, la escolarización y la enseñanza.

El *curriculum*- dice LUNDGREN, (1981, pág. 40)- es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en los *curricula* vigentes, fijándola como indiscutible. El relativismo y provisionalidad histórica debe ser una perspectiva en estos planteamientos. Afirma APPLE (1986) que:

"... el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección regida por el valor, de un universo mucho más

amplio de conocimientos y principios de selección posibles" (Pág. 66).

Los *currícula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el *currículum* supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses que anidan en el mismo. El *currículum*, en su *contenido* y en las *formas* a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político-social, como desde el punto de vista de su instrumentación "más técnica", descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares.

No cabe la asepsia científica en este tema, puesto que si algo en el mundo educativo no es neutro es, precisamente, el proyecto cultural y de socialización que tiene la escuela para sus alumnos. De alguna forma, el *currículum* refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos. Ello explica el interés de la sociología moderna y de los estudios sobre educación por un tema que es el campo de operaciones de diferentes fuerzas sociales, grupos profesionales, filosofías, perspectivas pretendidamente científicas, etc. De ahí también que este tema no admita el reduccionismo de ninguna de las disciplinas que tradicionalmente agrupan el conocimiento sobre los hechos educativos.

La escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el *currículum* que transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el *currículum*. Ese sistema se compone de niveles con finalidades diversas y ello se plasma en sus *currícula* diferenciados. Las modalidades de educación en un mismo tramo de edad acogen a diferentes tipos de alumnos con distinto origen y fin social y ello se refleja en los contenidos a cursar en un tipo u otro de educación. La formación profesional paralela a la enseñanza secundaria segrega a colectivos de alumnos de diferentes capacidades y procedencia social y también con distinto destino social, y tales determinaciones se pueden ver en los *currícula* que en uno y otro tipo de educación se imparten.

Todas las finalidades que se le atribuyen y tiene asignadas implícita o explícitamente la institución escolar, de socialización, de formación, de segregación o de integración social, etc. acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que orientan todo el *currículum*, en la selección de componentes del mismo, desembocan en un reparto especialmente ponderado entre diferentes parcelas curriculares y en las

propias actividades metodológicas a que da lugar. Por ello, el interés por los problemas relacionados con el *currículum* no es sino consecuencia de la conciencia de que es a través de él como se realizan básicamente las funciones de la escuela como institución.

La complejidad misma de los *currícula* modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización. Y esto es un hecho consustancial a la existencia misma de la institución escolar; en consecuencia, el análisis del *currículum* es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos. El valor de la escuela se manifiesta fundamentalmente por lo que hace al desarrollar un determinado *currículum*, independientemente de cualquier retórica y declaración grandilocuente de finalidades. En esa misma medida, el *currículum* es un elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución.

Las reformas curriculares en los sistemas educativos desarrollados obedecen pretendidamente a la lógica de que a través de ellas se realiza una mejor adecuación entre los *currícula* y las finalidades de la institución escolar, o a que con ellas se puede dar una respuesta más adecuada a la mejora de las oportunidades de los alumnos y de los grupos sociales. Pero las innovaciones han de ser analizadas dentro de la estructura social y en el contexto histórico que se producen, que proporcionan un marco socialmente definido y totalmente limitado (PAPAGIANNIS, 1986). Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio.

Cuando se habla de *currículum* como selección particular de cultura, viene en seguida a la mente la imagen de una relación de contenidos intelectuales a aprender, pertenecientes a diferentes ámbitos de la ciencia, de las humanidades, de las ciencias sociales, de las artes, la tecnología, etc. Esa es la acepción primera y la más elemental. Pero la función educadora y socializadora de la escuela no se agota ahí, aunque se haga a través de ella, y por eso mismo, en los niveles de la enseñanza obligatoria, también el *currículum* establecido va lógicamente más allá de las finalidades que se circunscriben a esos ámbitos culturales, introduciendo en las orientaciones, en los objetivos, en sus contenidos, en las actividades sugeridas, directrices y componentes que colaboren a concretar un plan educativo que ayude a la consecución de un **proyecto global de educación** para los alumnos. Los *currícula*, sobre todo en los niveles de la educación obligatoria, pretenden reflejar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución escolar.

Situándonos en un nivel de análisis más concreto, observando las prácticas escolares que rellenan el tiempo de los alumnos en los centros

escolares, se puede caer en la cuenta de que queda muy poco fuera de las tareas o actividades, ritos, etc. relacionados con el *currículum* o la preparación de las condiciones para su desarrollo. La escuela educa y socializa por mediación de la estructura de actividades que organiza para desarrollar los *currícula* que tiene encomendados. Función que cumple a través de los *contenidos* y de las *formas* de éstos, y también por las *prácticas* que se realizan dentro de ella.

La enseñanza no es sino el proceso desarrollado para cumplir con esa finalidad. Algo que se olvida muchas veces cuando se quiere analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una determinada perspectiva científica y técnica, olvidando su genuino cometido.

Por diverso tipo de condicionamientos, los *currícula* tienden a recoger toda la compleja gama de pretensiones educativas para los alumnos de un determinado nivel y modalidad de educación. Puede ser cierto que el *currículum* no agote en sus contenidos estrictos todos los fines educativos ni las funciones no manifiestas de la escuela, pero es evidente que existe una tendencia progresiva a asumirlos en el caso de los niveles obligatorios de enseñanza. De ahí que buena parte de lo que es objeto de la didáctica lo componga el análisis de los supuestos, mecanismos, situaciones y condiciones relacionadas con la configuración, desarrollo y evaluación del *currículum*.

El discurso dominante en la pedagogía moderna, mediatizado por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas pedagógicos, ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del *status* de la infancia en la sociedad moderna, que no sólo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica. Por ello se ha relegado en muchos casos la permanente función cultural de la escuela como finalidad esencial. En parte, quizá, porque es una forma de rehuir el debate donde se desenmascara y se aprecia el verdadero significado de la enseñanza; lo cual resulta coherente con los intereses dominantes que subyacen a cualquier proyecto educativo: dar sus fines como algo dado, que es preciso instrumentar, pero no discutir.

Retomar y resaltar la relevancia del *currículum* en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma. *El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.* Olvidar esto supone introducirse por un sendero en el que se pierde de vista la función cultural de la escuela y de la enseñanza. Un punto débil de ciertas teorizaciones sobre el *currículum* reside en el olvido del puente que han de establecer entre la práctica escolar y el mundo del conocimiento (KING, 1976, pág. 112) o de la cultura en general.

A la actualidad del tema ha contribuido de forma decisiva la *Nueva Sociología de la Educación* que ha puesto su centro de interés en analizar cómo las funciones de selección y de organización social de la escuela que subyacen en los *curricula* se realizan a través de las condiciones en las que tiene lugar su desarrollo. En vez de ver el *currículum* como algo dado, explicando el éxito y el fracaso escolar como variable dependiente, dentro de un esquema donde la variable independiente son las condiciones sociales de los individuos y de los grupos, ha de tenerse en cuenta que también los procedimientos de seleccionar, organizar el conocimiento, impartirlo y evaluarlo son mecanismos sociales que han de investigarse (YOUNG, 1980, pág. 25). El *currículum* -afirma este autor- es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir. El *currículum* pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad. (WHITTY, 1985, pág.8). Un enfoque puramente economicista para comprender el poder reproductor de la educación no explica cómo los resultados de la escuela son *creados* también por ella misma, en tanto que es una instancia de mediación cultural (APPLE, 1986, pág.12).

BERNSTEIN (1980), uno de los más genuinos representantes de esta corriente sociológica, expresa la importancia de este nuevo énfasis sociológico afirmando que:

"Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social".

...

"El *currículum* define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento" (Pág. 47).

Estos análisis sociológicos han llevado a plantear programas compensatorios que extiendan la educación infantil para fundamentar la existencia de una educación comprensiva para todos los alumnos de un mismo tramo de edad, etc. en tanto los *curricula* pueden actuar de instrumentos de acción social por su valor de mediación cultural.

En una sociedad avanzada, el conocimiento tiene un papel relevante y progresivamente cada vez más decisivo. Una escuela "sin contenidos" culturales es una propuesta irreal, además de descomprometida. El conocimiento y, sobre todo, la legitimación social de su posesión que proporcionan las instituciones escolares, es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad; que la facilita en un determinado grado y en una dirección. No es indiferente saber o no escribir, ni dominar mejor o

peor el lenguaje en general o los idiomas. No es lo mismo orientarse en nuestra sociedad, situándonos en el nivel universitario, por los saberes del derecho, de la medicina o por los estudios de humanidades. El grado y tipo de saber que logran los individuos en las instituciones escolares, sancionado y legitimado por ellas, tiene consecuencias a nivel de su desarrollo personal, en sus relaciones sociales y, más concretamente, en el *status* que ese individuo pueda lograr dentro de la estructura laboral de su contexto.

La obsolescencia de las instituciones escolares y de los contenidos que imparten puede llevar a negar esa función, pero no niega tal valor, sino la posibilidad de que se realice, dejando que operen otros factores exteriores, aunque ningún *currículum*, por obsoleto que sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de *currícula* insignificantes para ellos es todo un *currículum* oculto.

La relación de determinación sociedad-cultura-*currículum*-práctica explica que la actualidad del *currículum* se vea estimulada en los momentos de cambios en los sistemas educativos, como reflejo de la presión que la institución escolar sufre desde diversos frentes para que adecúe sus contenidos a la propia evolución cultural y económica de la sociedad. Y por lo mismo es explicable que en los momentos de configurar de forma diferente el sistema educativo hayan de pensarse también nuevas fórmulas para estructurar los *currícula*. El propio progreso en la formalización de esquemas teóricos sobre el *currículum*, su diseño y desarrollo, tiene lugar en el debate de las reformas curriculares a que se ven sometidos los sistemas escolares en las últimas décadas. Los momentos de crisis, los períodos de reforma, los proyectos de innovación, estimulan la discusión sobre los esquemas de racionalización posibles que pueden guiar las propuestas alternativas. La misma teorización sobre *currículum* y su plasmación es, en muchos casos, el subproducto indirecto de los cambios curriculares que tienen lugar por presiones históricas, sociales y económicas de diverso tipo en los sistemas escolares.

En España se puede apreciar que, en torno a las reformas educativas que se han acometido en la historia reciente, encuentran legitimación y confirmación supuestos diversos, formas pedagógicas, formatos curriculares. Dato que es tanto más cierto cuanto que, en nuestra tradición y en el marco jurídico administrativo, las reformas curriculares van ligadas a cambios en la estructura del sistema más que a un debate permanente sobre las necesidades del sistema educativo.

El *currículum*: cruce de prácticas diversas.

Partir del concepto de *currículum* como la construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones nos tiene que llevar a analizar los contextos concretos que le van dando forma y contenido antes de pasar a tener alguna realidad como experiencia de aprendizaje

para los alumnos. El análisis es preciso continuarlo dentro del ámbito del sistema educativo con sus determinantes más inmediatos hasta verlo convertido o plasmado de una forma particular en la práctica pedagógica.

Ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el *currículum* se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas (KING, 1986, pág. 37). Si el *currículum*, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura.

Concebir el *currículum* como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirla (GRUNDY, 1987, pág. 115-116). Es decir, que una concepción procesual del *currículum* nos lleva a ver su significado y entidad real como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido y no sólo en los aspectos materiales que contiene, ni siquiera en cuanto a las ideas que le dan forma y estructura interna: encuadre político y administrativo, reparto de decisiones, planificación y diseño, traducción en materiales, manejo por parte de los profesores, evaluación de sus resultados, tareas de aprendizaje que realizan los alumnos, etc. Significa también que su construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo, y por lo mismo entender el *currículum* en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significado que le dan forma y que lo modelan en sucesivos pasos de transformación.

Es, en definitiva un campo práctico complejo, como reconocía WALKER (1973), cuando afirmaba que:

"Los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las que el *currículum* es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor, etc." (Pág. 247).

El *currículum* se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real. De ahí que la única teoría posible que puede dar cuenta de esos procesos haya de ser de tipo crítico, poniendo de manifiesto las realidades que lo condicionan.

Inmediatamente comprendemos las dificultades de pensar en plan-

teamientos sencillos para introducir cambios en esa dinámica social. Un obstáculo serio para la investigación educativa, como reconoce WALKER, que, al haber estado dominada por paradigmas empiristas, no ha podido organizar esa complejidad que requiere la explicación de acciones en las que se proyectan prácticas, creencias y valores muy diversos.

Como tal práctica, tiene una existencia real que una teorización debe explicar y clarificar; tarea poco sencilla cuando se trata de un territorio intersección de subsistemas diversos. Esa realidad práctica compleja se sustancia o se concreta en realidades y procesos diversos, analizables por sí mismos desde diferentes puntos de vista, pero conectados más o menos estrechamente entre sí: el *currículum* como expresión de una serie de determinaciones políticas para la práctica escolar, el *currículum* como contenidos secuencializados en unos determinados materiales, como saberes impartidos por los profesores en las aulas, como marco de las interacciones e intercambios entre profesores y alumnos, como "partitura" de la práctica, etc.

Se trata de un complejo *proceso social* con múltiples expresiones, pero, como tal, con una determinada dinámica, ya que es algo que se construye en el tiempo y dentro de unas condiciones. Es una realidad difícil de aprisionar en conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores por su misma complejidad y por el hecho de que haya sido un campo de pensamiento de dedicación reciente dentro de las disciplinas pedagógicas, además de controvertido, al ser objeto de enfoques contradictorios y reflejo de intereses conflictivos. No es extraño tampoco el que las autodenominadas teorías del *currículum* sean enfoques parciales y fragmentarios.

Importa, pues, clarificar el contenido y dinámica de esa práctica y acotar, en cierta medida, los significados que este concepto pretende sistematizar, más que simplificar lo complejo y difuso a la vez en una determinada concepción de partida.

SCHUBERT (1986) considera que:

"Representar el *currículum* como un campo de investigación y de práctica requiere concebirlo como algo que mantiene ciertas interdependencias con otros campos de la educación, lo que exige una perspectiva ecológica en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto como algo en constante configuración por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado" (Págs. 34-35).

Por eso argumentamos que el *currículum* forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica. Ambitos que evolucionan históricamente, de un sistema político y social a otro, de un sistema educativo a otro distinto. Todos esos usos generan mecanismos de decisión, tradi-

ciones, creencias, conceptualizaciones, etc. que, de forma más o menos coherente, van penetrando en los usos pedagógicos, y que se pueden apreciar con mayor claridad en momentos de cambio.

Si se quiere, tal como sugiere KING (1986, págs. 37), el significado último del *curriculum* viene dado por los propios contextos en que se inserta: a) Un *contexto de aula*, en el que encontramos una serie de elementos como libros, profesores, contenidos, niños. b) Otro *contexto personal y social*, modelado por las experiencias que cada uno tiene y aporta a la vida escolar, reflejadas en aptitudes, intereses, destrezas, etc., además del clima social que se produce en el contexto de clase. c) Existe además otro *contexto histórico* escolar creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa, que han dado lugar a tradiciones introyectadas en forma de creencias, reflejos institucionales y personales, etc. Porque cada práctica curricular genera, de alguna forma, incidencias en las que le sucederán. d) Finalmente, se puede hablar de un *contexto político*, en la medida en que las relaciones dentro de clase reflejan patrones de autoridad y poder, expresión de relaciones del mismo tipo en la sociedad exterior. Las fuerzas políticas y económicas desarrollan presiones que calan en la configuración de los *curricula*, en sus contenidos y en los métodos de desarrollarlos.

Una visión tecnicista o que tan sólo pretenda simplificar el *curriculum* nunca podrá explicar la realidad de los fenómenos curriculares y difícilmente puede contribuir a cambiarlos, porque ignora que el valor real del mismo depende de los contextos en los que se desarrolla y cobra significado. Se trata de un fenómeno escolar que expresa determinaciones no estrictamente escolares, algo que se sitúa entre las experiencias personales y culturales de los sujetos, por un lado, previas y paralelas a las escolares, realizándose en un marco escolar, pero sobre el que inciden subsistemas exteriores muy importantes que obedecen a determinaciones variadas, por otro.

En orden a realizar un análisis clarificador de nuestro sistema educativo, creo que conviene distinguir ocho subsistemas o ámbitos en los que se expresan prácticas relacionadas con el *curriculum*, en los que se decide o en los que se generan influencias para el significado pedagógico del mismo.

1.- El ámbito de la actividad político-administrativa. La administración educativa regula el *curriculum* como hace con otros aspectos, profesores, centros, etc., del sistema educativo, bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco con mayores o más reducidos márgenes de autonomía. A veces por *curriculum* llegamos a entender lo que la administración prescribe como obligatorio para un nivel educativo, etc. por tener muy asumido el alto poder de intervención que tiene esta instancia en este tema dentro de nuestro contexto, con el consiguiente poder de definición de la realidad y la negación u olvido del papel de otros agentes quizá más decisivos. Este ámbito de decisiones pone bien a las claras los determinantes exteriores del *curriculum*, aunque estén legitimadas por provenir de

poderes democráticamente establecidos.

2.- El subsistema de participación y control. En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del *currículum*, así como el control de su realización, están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo con el marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto. La administración siempre tiene alguna competencia en este sentido. Todas esas funciones las llega a desempeñar la propia burocracia administrativa, cuerpos especializados de la misma, como es el caso de la inspección; pero a medida que un sistema se democratiza y se descentraliza deja algunas decisiones relativas a ciertos aspectos o componentes a otros agentes. Las funciones sobre la configuración de los *currícula*, su concreción, su modificación, su vigilancia, análisis de resultados, etc. también pueden estar en manos de los órganos de gobierno en los centros, asociaciones y sindicatos de profesores, padres de alumnos, órganos intermedios especializados, asociaciones y agencias científicas y culturales, etc. Todo *currículum* se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y formas.

La importancia de estos dos subsistemas nos pone de manifiesto muy claramente las razones para entender este campo como un terreno político y no meramente pedagógico y cultural.

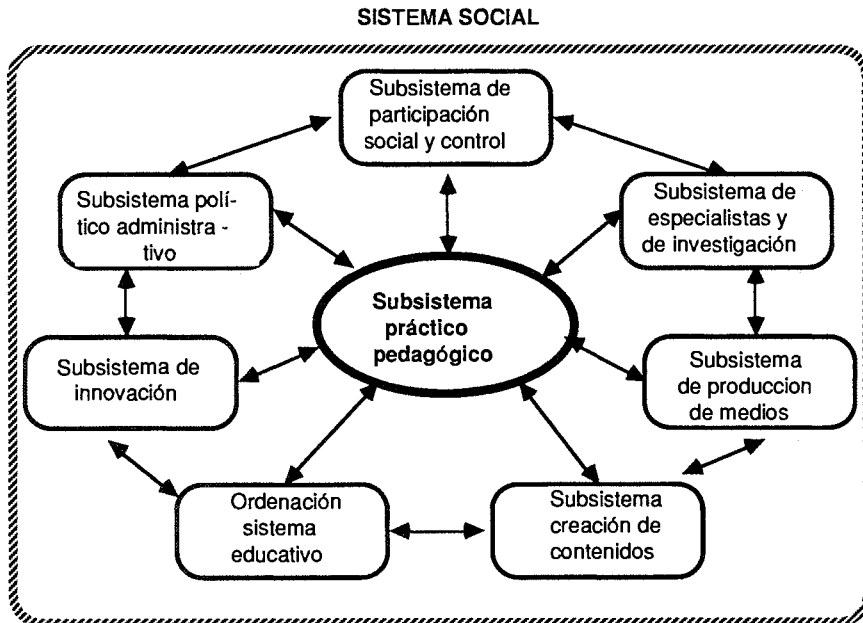


Fig. 1 : Sistema curricular

3.- La ordenación del sistema educativo. La propia estructura de niveles, ciclos educativos, modalidades o especialidades paralelas,

ordenan el sistema educativo, marcando, en líneas generales de forma muy precisa, los caminos de progresión de los alumnos por el mismo.

Regulan las entradas, tránsito y salida del sistema, en general sirviéndose de la ordenación del *currículum*, y expresan a través del mismo las finalidades concretas de cada tramo de escolaridad. La distribución de la cultura entre distintos grupos sociales se lleva a cabo, en buena medida, a base de diferenciar los *currícula* de cada ciclo, nivel o especialidad del sistema. Es uno de los caminos de intervención o parcela práctica en manos de la estructura político-administrativa que rige el sistema. Los niveles educativos y modalidades de educación cumplen funciones sociales, selectivas, profesionales y culturales diferenciadas, y ello se refleja en la selección curricular que tienen como contenido expreso y en las prácticas que se generan en cada caso. En la medida en que haya una descentralización de decisiones, o cuando existe optatividad curricular a nivel de centros, la ordenación puede quedar en niveles de decisión más cercanos a los usuarios.

4.- El sistema de producción de medios. Los *currícula* se concretan en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva en los libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del *currículum*. Como práctica observable, el *currículum* por antonomasia es el que queda interpretado por esos materiales de los que se sirven el profesor y los alumnos. Prácticas económicas, de producción y de distribución de medios crean dinámicas con una fuerte incidencia en la práctica pedagógica; generan intereses, pasan a ser agentes formadores del profesorado, constituyendo un campo de fuerzas muy importante que no suele recibir la atención que merece. Esta práctica suele ir ligada a una forma de ordenar el progreso curricular: por ciclos, niveles, cursos, asignaturas o áreas, etc. Los medios no son meros agentes instrumentales neutros, puesto que tienen un papel de determinación muy activo, sobre todo en nuestro sistema, ligado a una forma de ejercer el control sobre la práctica, a los estrechos márgenes de decisión de que ha dispuesto el profesorado, a la baja formación del mismo y a las desfavorables condiciones de trabajo.

5.- Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc. En la medida en que el *currículum* es una selección de cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber tienen una incidencia en la selección curricular. Se trata de una influencia que se ejerce más o menos directamente, con más o menos rapidez y eficacia, y que se reparte de modo desigual entre diversos colectivos académicos y culturales. La importancia de ese subsistema y su comunicación con el *currículum* es evidente por doble motivo: Porque las instituciones donde se ubica la creación científica y cultural acaban recibiendo a los alumnos formados por el sistema educativo, lo que tiene que generar necesariamente una cierta sensibilidad y presión hacia los *currícula* escolares, por un lado; y por la influencia activa que ejercen sobre los mismos, por otro, seleccionando contenidos, ponderándolos, imponiendo formas de organización, paradigmas metodológicos, produ-

ciendo escritos, textos, etc. Los grupos de especialistas en la cultura forman "familias" que tienen continuidad y crean dependencias en los colectivos de docentes, especialmente de los niveles más inmediatos a la creación, y más cuando los profesores son especialistas en algún área o materia.

La dinámica curricular, sus contenidos, sus formas, se explican en algunos aspectos por la influencia de este subsistema de creación del conocimiento y de la cultura. Buena parte del dinamismo de los estudios sobre el *currículum* y de la innovación curricular, sobre todo en las áreas científicas, en los países industrializados durante las últimas décadas, se explica por la presión sobre el sistema educativo de las instancias de investigación, influenciadas a su vez por los intereses tecnológicos y económicos ligados a ellas. Entre nosotros existe, por lo general, una llamativa desconexión explícita entre las instituciones en las que se crean y recrean los saberes -la universidad- y los niveles educativos que después los reproducen; lo que no significa que no exista una influencia, presión, canalización a través de textos, etc. Quizá socialmente no se ha tomado conciencia suficiente del papel de los niveles inferiores de educación a la hora de crear una amplia base cultural de la que podrán salir mejores candidatos a los niveles más altos.

6.- Subsistema técnico-pedagógico: Formadores, especialistas e investigadores en educación. Los sistemas de formación de profesorado, los grupos de especialistas relacionados con esa actividad, investigadores y expertos en diversas especialidades y temas de educación, etc. crean lenguajes, tradiciones, producen conceptualizaciones, sistematizan información y conocimiento sobre la realidad educativa, proponen modelos de entenderla, sugieren esquemas de ordenar la práctica relacionados con el *currículum*, que tienen cierta importancia en la construcción de la misma, incidiendo en la política, en la administración, en los profesores, etc. Se crea, decíamos, un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador, o al menos de racionalización y legitimación, de la experiencia cultural a transmitir a través del *currículum* y de las formas de realizar dicha función. Se suele expresar no sólo en la selección de los contenidos culturales y en su ordenación, sino en la delimitación de objetivos específicos de índole pedagógica y en códigos que estructuran todo el *currículum* y su desarrollo. La incidencia de este subsistema técnico suele ser operativa en aspectos más periféricos, dependiendo su influencia de su propia capacidad de respuesta a las necesidades dominantes del sistema educativo y de su ascendiente sobre los mecanismos de decisión. Un peso que varía de unos niveles educativos a otros. En menor medida su papel ha sido y es crítico.

7.- El subsistema de innovación. En los sistemas educativos complejos, dentro de sociedades desarrolladas, aumenta la sensibilidad sobre la calidad de los mismos, cobra importancia su renovación cualitativa, se ponen también de manifiesto intereses de acomodación

constante de los *curricula* a las necesidades sociales. Funciones que es difícil puedan cumplirlas otros agentes que no sean los específicamente dedicados a renovar el sistema curricular. Entre nosotros, esta instancia mediadora, de cara a la intervención como tal en todo el sistema, no existe. Lo que se explica por el modelo de intervención administrativa existente sobre el *curriculum* y por la falta de conciencia sobre su necesidad, pero es un aspecto que, con un marco de acción limitado, ha aparecido a través de grupos de profesores y movimientos de renovación pedagógica. Ello es síntoma de una necesidad. Es evidente que una renovación cualitativa de la práctica exige producción alternativa de materiales didácticos y sistemas de apoyo directo a los profesores en su práctica que no pueden resolver masivamente grupos aislados y bienintencionados de profesores. En otros sistemas educativos las estrategias de innovación curricular y los proyectos relacionando innovaciones de *curricula* y perfeccionamiento de profesores han sido una forma frecuente y eficaz de acometer las reformas curriculares.

8.- El subsistema práctico pedagógico. Es la práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares, aunque se plantee la necesidad de desbordar ese marco muchas veces aislado. Es lo que comúnmente llamamos *enseñanza* como proceso en el que se comunican y se hacen realidad las propuestas curriculares, condicionadas por el marco institucional organizativo inmediato y por las influencias de los subsistemas anteriores. Es obvio que el *curriculum* hace referencia a la interacción e intercambios entre profesores y alumnos, expresándose en prácticas de enseñanza-aprendizaje bajo enfoques metodológicos muy diversos, a través de tareas académicas determinadas, configurando de una forma concreta el puesto de trabajo del profesor y el de aprendiz de los alumnos.

Naturalmente, a través de todos estos subsistemas y en cada uno de ellos se expresan determinaciones sociales más amplias, siendo el *curriculum* un teatro de operaciones múltiples, de fuerzas y determinaciones diversas, al tiempo que él también, en alguna medida, puede convertirse en determinante de las demás. Si el sistema escolar mantiene particulares dependencias e interacciones con el sistema social en el que surge, no podía ocurrirle lo contrario al contenido fundamental de la escolarización.

Por ello, la comprensión de la realidad del *curriculum* es preciso plantearla como un resultante de interacciones diversas. El *curriculum*, que en un momento se configura y objetiva como un proyecto coherente, es ya de por sí el resultado de decisiones que obedecen a determinantes diversos: culturales, económicos, políticos y pedagógicos. Su realización posterior tiene lugar dentro de un contexto práctico en el que juegan tipos de prácticas muy diversas. Como tal proyecto configura en gran medida la práctica pedagógica, pero es a su vez delimitado y limitado en sus significados concretos por esa misma práctica que existe previamente a cualquier proyecto curricular. Todos los subsistemas someramente analizados, incluido el pedagógico, existen de antemano

cuando un proyecto curricular nuevo se quiere implantar.

Esos subsistemas señalados mantienen relaciones de *determinación recíproca* entre sí, de distinta fuerza, según los casos. El conjunto de esas interrelaciones constituye el **sistema curricular**, comprensible sólo dentro de un determinado sistema social general, que se traduce en procesos sociales que se expresan a través del *currículum*. En ese conjunto de interacciones se configura como objeto, y es a través de las prácticas concretas dentro del sistema general y de los subsistemas parciales como podemos apreciar las funciones que cumple y los significados reales que adopta.

Toda la práctica pedagógica gravita en torno al *currículum*.

El *currículum* acaba en una práctica pedagógica, como acabamos de explicar. Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El *currículum* es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros.

Veamos un ejemplo de práctica pedagógica. Se trata de una actividad relacionada con el objetivo de *cultivar el gusto por la lectura*, dando cumplimiento a la faceta curricular oral dentro del área de lenguaje.

El que todos aporten algún medio a la clase cultiva, además, ciertas actitudes y hábitos de colaboración, si bien es casi seguro que el profesor opta por esa práctica ante la carencia de medios en el centro y en las aulas. Esa actividad está realizada con libros no siempre adecuados, puesto que los alumnos no llevarán seguramente sus mejores libros a la clase. El profesor no ha sido consciente del clima de evaluación desfavorable en el que dicha tarea se realiza, y seguramente tampoco medita en que la pobreza de medios dentro del aula se corregiría cambiando el sistema de comprar todos los alumnos los mismos libros de texto, con lo que hay textos idénticos "para estudiar", pero no hay libros variados, suficientes y adecuados "para leer". Seguramente esa práctica de aula está relacionada con una falta de planteamiento coherente a nivel de centro, porque cada profesor decide su actividad individualmente. No existe biblioteca en el centro de uso accesible para los alumnos. El clima de control o de evaluación tiene repercusiones morales en el alumno a la hora de plantearse resolver la situación desagradable que para él es una lectura no adecuada.

PRACTICA PEDAGOGICA

Alumno de quinto curso de EGB

-
- En lenguaje, además de otras tareas, cada alumno debe elegir un libro de lectura de la biblioteca del aula. Esta se forma gracias a las aportaciones voluntarias que realizan los alumnos. Al final del curso éstos los recuperan otra vez.

- Los libros son variados, unos atractivos y otros no. Los eligen los alumnos para su lectura según su disponibilidad en el momento de la elección, cuando van quedando libres. Se adjudican por orden de lista o de mesas. En otros casos el profesor los distribuye directamente a los alumnos.
 - No se establece tiempo limitado para su lectura.
 - Un alumno lleva el control de las entradas y salidas de ejemplares con la supervisión del profesor.
 - El alumno "X" ha elegido libremente *La isla del tesoro* de Stevenson.
 - Una vez leído, tendrá que narrar ante toda la clase el contenido de la lectura si se lo pide el profesor. El alumno siente que es necesario estar preparado para ese momento. Sabe que le calificarán en "lenguaje oral". Lo ha dicho el profesor.
 - El tamaño de letra de este libro es bastante reducido y el alumno, para seguir su lectura, debe marcar con el dedo línea a línea. La tarea se convierte en algo fatigoso.
 - Ha de leer el libro en ratos sueltos dentro del horario de clase y en casa, siendo una actividad de "relleno".
 - No se puede cambiar de libro, una vez elegido, hasta que no concluya su lectura si no le agrada el que ha elegido o el que le han distribuido.
 - El entrevistador, ante la dificultad del niño, le sugiere que elija otro libro distinto menos fatigante por la extensión y por el tipo de letra, y que haga el resumen como se ha establecido en clase, aunque se trate de un libro propio que no pertenezca a la biblioteca del aula.
 - El alumno no se siente libre para proponerle el cambio al profesor.
 - Le sugiere al entrevistador la posibilidad de saltarse trozos para tener una idea general y poder realizar el resumen, pero teme que el profesor le descubra la "trampa", pues ya ha ocurrido con otros compañeros y se les advirtió que no debería volver a ocurrir tal situación.
-

Podemos ver una actividad práctica de carácter pedagógico que manifiesta una forma de desarrollar un aspecto concreto del *currículum* en la que se expresa la ubicación de un objetivo curricular en una etapa educativa, que no sería tan probable de encontrar en bachillerato. Vemos cómo, en torno a ella, se pone de manifiesto también un cierto tipo de competencia profesional, la existencia de unos medios en el aula, los usos en la adquisición de materiales, la organización del centro, el clima de evaluación, unas relaciones profesor-alumno poco fluidas, etc. Siendo una práctica curricular circunscrita al contexto de clase y dentro de un clima social determinado, hace relación a prácticas organizativas, de consumo de materiales, relacionadas a su vez con prácticas administrativas de regular el *currículum*, y con prácticas de control asumidas por el profesor en su comportamiento pedagógico y personal con sus alumnos. El significado del *currículum* se concreta y construye en función de todos esos contextos y se expresa en prácticas de significaciones múltiples. Al manifestarse a través de ellos se imbrica en procesos y mecanismos complejos que traducen su significado.

El ejemplo que acabamos de poner es una práctica pedagógica relacionada con un aspecto parcial del *currículum* de lenguaje anclada en contextos diversos, es decir, multicontextualizada. Sólo así la podemos explicar en todos sus significados, y seguramente cambiarla significará remover no sólo creencias y destrezas profesionales del profesor, sino intervenir a nivel de contexto organizativo, de producción de materiales, etc.

La mayoría de las prácticas pedagógicas tienen esa característica de estar multicontextualizadas. Las actividades prácticas que sirven para desarrollar los *curricula* están imbricadas en contextos anidados unos dentro de otros o solapados entre sí. El *currículum* se traduce en actividades y adquiere significados concretos a través de ellas. Esos contextos son productos de tradiciones, valores y creencias muy asentadas que muestran su presencia y obstinación al cambio cuando una propuesta metodológica alternativa se pretende instalar en unas condiciones ya dadas.

Otra práctica multicontextualizada es todo lo que hace referencia a la evaluación. Se evalúan y se deciden tareas incluso por lo fáciles o no que sean de evaluar sus resultados o productos previsibles, el clima de evaluación sirve para mantener un control sobre los alumnos y, al tiempo, expresa la mentalidad de control que impregna a todo lo escolar, incluso dentro de la escolaridad obligatoria que *a priori* no tiene explícitamente la misión de seleccionar y graduar a los sujetos.

De alguna manera, pues, con el *currículum* están implicados todos los temas que tienen alguna importancia para comprender el funcionamiento de la realidad y de la práctica escolar a nivel de aula, de centro y de sistema educativo. Me atrevería a afirmar que son pocos los hechos de la realidad escolar y educativa que no tienen "contaminaciones" por alguna característica del *currículum* de las instituciones escolares.

Esta circunstancia tiene una primera consecuencia de orden metateórico: El estudio del *currículum* sirve de centro de condensación e interrelación de otros muchos conceptos y teorías pedagógicas porque no hay muchos temas y problemas educativos que no tengan algo que ver con él. La organización del sistema escolar por niveles y modalidades, su control, la formación, selección y adscripción del profesorado, la selectividad social a través del sistema, la igualdad de oportunidades, la evaluación escolar, la renovación pedagógica del mismo, los métodos pedagógicos, la profesionalidad de los profesores, etc. tienen que ver con la organización y desarrollo curricular.

La relevancia que en el conocimiento y en la investigación pedagógica tiene el problema de la práctica y, más concretamente, la relación teoría-práctica, es otra razón más para la actualización de la discusión en torno a los problemas curriculares, en la medida en que son agentes en la configuración de las prácticas de enseñanza. Si la práctica es impensable sin concebirla como expresión de múltiples usos, mecanismos y comportamientos relacionados con el desarrollo de un determinado *currículum*, la comunicación teoría-práctica no puede

desconsiderar la mediatización curricular como canal privilegiado.

Estamos ante un núcleo temático estratégico para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la práctica por otro. Una parte importante de la teoría moderna del *currículum* versa sobre la separación de esos extremos y sobre las razones que la producen. El propio discurso sobre la relación teoría-práctica se nutre de la teoría y de las prácticas curriculares. Un discurso que debe desbordar los estrechos límites del aula. En la configuración y desarrollo del *currículum* podemos ver interimplicarse prácticas políticas, administrativas, económicas, organizativas e institucionales, junto a prácticas estrictamente didácticas; dentro de todas ellas juegan supuestos muy distintos, teorías, perspectivas e intereses muy diversos, aspiraciones y gestión de realidades existentes, utopía y realidad. La comprensión del *currículum*, la renovación de la práctica, la mejora de la calidad de la enseñanza a través del *currículum* no deben olvidar todas esas interrelaciones.

Las ideas pedagógicas más aceptadas y potencialmente renovadoras pueden coexistir y de hecho coexisten con una práctica escolar obsoleta. Y esa incongruencia e impotencia para la transformación de la realidad ocurre en buena medida porque dicha práctica está muy ligada al tipo de *currículum* contextualizado en subsistemas diversos, y a los usos generados por su desarrollo o que se expresan a través de él, que permanecen muy estables. Por eso, la renovación del *currículum* en tanto que plan estructurado por sí solo no es suficiente para provocar cambios sustanciales en la realidad. El discurso pedagógico, si no totaliza todo ese entramado de prácticas diversas, no incide rigurosamente en su análisis y será incapaz de proporcionar verdaderas alternativas de cambio en las aulas.

En momentos en que se cobra conciencia de la falta de calidad en el sistema educativo, la atención se dirige a la renovación curricular como uno de los instrumentos para su mejora. Lo que lleva a fijarse inmediatamente en dos aspectos básicos: los contenidos del *currículum* y la metodología en las aulas. Pero la práctica escolar es una práctica institucionalizada, cuyo cambio requiere remover las condiciones que la mediatizan, actuando sobre todos los *ámbitos prácticos* que la condicionan, que desbordan muy claramente las prácticas de la enseñanza-aprendizaje en las aulas. No basta establecer y difundir un determinado discurso ideológico y técnico-pedagógico para que cambie, aunque se materialice incluso en un plan estructurado, si bien es condición previa necesaria.

Casi puede decirse que el *currículum* viene a ser como un conjunto temático abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportaciones sobre la educación. Y que esa integración de conceptos facilita la comprensión de la práctica escolar que tan condicionada está por el *currículum* que se imparte. De ahí la relevancia que ha de deparársele a este capítulo en la formación y perfeccionamiento de los profesores, la consideración que

ha de tener en la configuración de una determinada política educativa, su necesario cuestionamiento cuando se pretenden establecer programas de mejora de la calidad de la educación, y, en definitiva, para hacer progresar el conocimiento sobre lo que es la educación cuando se realiza en situaciones y contextos concretos.

Pedir una teoría estructurada del *currículum*, que es, a su vez, integradora de otras subteorías, capaz de guiar la práctica, es tan utópico como pedir una conjunción de los saberes pedagógicos sobre la educación que sean capaces de explicar la acción y de guiarla cuando la escuela desarrolla un proyecto cultural con los alumnos. Pero, al tiempo, conviene resaltar la necesidad de alcanzarla por ese doble carácter central que tiene en la explicación y en la configuración de la realidad cotidiana de la enseñanza.

No hay enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura, y éstos adoptan una forma determinada en un *currículum*. Todo modelo o propuesta de educación tiene y debe tratar explícitamente el referente curricular, porque todo modelo educativo es una opción cultural determinada. Y además parece necesario que se enfatice cada vez más este aspecto, porque una especie de "pedagogía vacía" de contenidos culturales se ha adueñado, en alguna medida, de lo que se reconoce como pensamiento pedagógico progresista y científico en la actualidad, muy marcado por el dominio que el psicologismo ha tenido sobre el discurso pedagógico contemporáneo. Lo cierto es que, por diferentes razones, en la teorización pedagógica dominante existe más preocupación por el *cómo* enseñar que por el *qué* debe enseñarse. Y si es evidente que ambos interrogantes deben cuestionarse simultáneamente en educación, el primero sin el segundo queda vacío. Un vacío que es todavía mucho más evidente en toda la tecnocracia pseudo-científica que ha dominado y domina buena parte de los esquemas pedagógicos. La consecuencia de esta crítica es importante no sólo en orden a reconsiderar las líneas de investigación dominante en educación, sino, muy especialmente, en la formación de profesores.

La importancia para el profesor reside en que es un punto de referencia en el que, de forma paradigmática, se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de escuela y la escuela posible, entre los fines pretendidamente asignados a las instituciones escolares y las realidades efectivas.

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura escolarizada se concreta en las condiciones escolares. La realidad cultural de un país, sobre todo para los más desfavorecidos, cuya principal oportunidad cultural es la escolarización obligatoria, tiene mucho que ver con la significación de los contenidos y de los usos de los *currícula* escolares. La cultura general de un pueblo depende de la cultura que la escuela hace posible mientras se está en ella, así como de los condicionamientos positivos y negativos que se desprenden de la misma.

Muchos de los problemas que afectan al sistema educativo y muchas

de las preocupaciones más relevantes en educación tienen concomitancias más o menos directas y explícitas con la problemática curricular. La práctica es uno de los ejes vertebrales del pensamiento, de la investigación y de los programas de mejora para las instituciones escolares en la actualidad. El *currículum* es uno de los conceptos más potentes, estratégicamente hablando, para analizar cómo la práctica se vertebra y se expresa de una forma peculiar dentro de un contexto escolar. El interés por el *currículum* va paralelo al interés por lograr un conocimiento más penetrante sobre la realidad escolar.

El fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre éstos y los profesores, la indisciplina en clase, la igualdad de oportunidades, etc. son preocupaciones de contenido psico-pedagógico y social que tienen concomitancias con el *currículum* que se ofrece a los alumnos y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.

El concepto mismo de lo que los profesores consideran aprendizajes sustanciales a los que hay que dedicar más tiempo, que son los que formarán el objetivo básico de las evaluaciones, es producto de las prácticas curriculares dominantes, que han dejado como sedimento en los profesores el esquema de lo que es para ellos el "conocimiento valioso".

Un alto índice de fracaso escolar puede deberse a una exigencia inadecuada que se considera como mínimo factible y obligatorio. Los programas oficiales para el ciclo medio de EGB regulados en 1982 (Real Decreto 12-II) establecen, por ejemplo, como nivel de referencia en el área de lengua castellana el que los alumnos sepan:

"Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado a su nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito)".

La orden ministerial que desarrollaba en el mismo año esa competencia mínima curricular exigible a todos los niños españoles de EGB concretaba esa norma para el tercer curso (Objetivo 1.6 del Bloque temático núm.1 del área de Lenguaje oral) en que éstos debían de saber:

"Leer en voz alta un texto de unas 150 palabras con la pronunciación, ritmo, pausas y entonación adecuados, a una velocidad de unas 80 palabras por minuto".

Estamos ante una exigencia dictada para ordenar el *currículum*, que suponemos tendría alguna apoyatura científica al dictarse en términos tan precisos, que tiene repercusiones muy amplias, y que nos sugiere múltiples interrogantes: ¿Están los niños de EGB en un nivel adecuado para responder a esa exigencia? ¿ Es esa exigencia realista para todos

los niños, sea cual sea su nivel cultural de procedencia? ¿Con qué probabilidades de éxito se enfrentarán los alumnos con distinta situación lingüística en comunidades bilingües a esa norma de rendimiento escolar requerido? ¿No se marca un nivel para, a partir de él, decidir qué es o no fracaso escolar en lenguaje oral? ¿Qué norma de calidad se difunde entre el profesorado que debe contribuir a conseguir esa competencia obligatoria respecto de las capacidades lingüísticas del alumno? Esa peculiaridad en la forma de determinar una exigencia curricular condiciona otras muchas cosas.

Piénsese en la acusación muy extendida de que los programas escolares están sobrecargados, lo que obliga a acelerar el ritmo del tratamiento de los temas, imprimiéndoles una cierta superficialidad y memorismo, sin poder detenerse en realizar actividades más sugestivas pero que harían más lento el logro de esos mínimos establecidos. Una característica del *currículum*, como es la extensión de sus componentes, puede dictar lo que es calidad del aprendizaje, provocar una acepción más superficial de éste, alejar la posibilidad de implantar otras metodologías alternativas, etc.

Otro ejemplo: La relación pedagógica profesor-alumno está muy condicionada por el *currículum*, que se convierte en exigencia para unos y otros. No se puede entender cómo son las relaciones entre alumnos y profesores sin ver qué papeles representan ambos participantes de la relación en la comunicación del saber. La relación personal se contamina de la comunicación cultural -nítidamente curricular- y viceversa. El profesor y los alumnos establecen dicha relación como una consecuencia y no como primer objetivo, aunque después, un discurso humanista y educativo dé importancia a esa dimensión, incluso como mediatizadora de los procesos y resultados del aprendizaje escolar.

La actuación profesional de los profesores está condicionada por el papel que se les asigna en el desarrollo del *currículum*. La evolución de los *currícula*, la diferente ponderación de sus componentes y de sus objetivos son también propuestas de reprofesionalización de los profesores. A un nivel más sutil, el papel de los profesores está de alguna forma prefigurado por el margen de actuación que le deja la política y el marco en el que se regula administrativamente el *currículum*, según cuáles sean los esquemas dominantes en la misma. El contenido de la profesionalidad docente está en parte decidido por la estructuración del *currículum* en un determinado nivel del sistema educativo.

Sea cual sea la temática que abordemos, podemos encontrarle una relación de interdependencia con el *currículum*. Este se convierte en un tema en el que se entrecruzan otros muchos, en el que se ven implicaciones muy diversas que configuran la realidad escolar.

Como una primera síntesis podríamos resumir diciendo que :

1) El *currículum* es la expresión de la función socializadora de la escuela.

2) Que es un instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es elemento imprescindible para comprender lo que solemos

llamar práctica pedagógica.

3) Además está estrechamente relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes. Lo que se entiende por buen profesor, las funciones que se pide que desarrolle, dependen de la variación en los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular.

4) En el *curriculum* se entrecruzan componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, productivas de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar, de innovación pedagógica, etc.

5) Por todo lo anterior, el *curriculum*, con todo lo que implica en cuanto a sus contenidos y formas de desarrollarlo, es un punto central de referencia en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general, en los proyectos de innovación de los centros escolares.

Las razones de un aparente desinterés.

Como campo de estudio singularizado, los análisis sobre el *curriculum* no surgen como problemas definidos a resolver, con una metodología y unas derivaciones prácticas, como ocurre con otras áreas de conocimiento e investigación sobre la educación, sino como una tarea de gestión administrativa, algo que un administrador tiene la responsabilidad de organizar y gobernar. El campo de estudio no surgió derivado de una necesidad intelectual, sino como algo que convenía plantear y solucionar a la administración del sistema escolar (PINAR y GRUMET, 1981). Este comentario referido al origen de la teorización sobre el *curriculum* en los EE.UU. se puede aplicar con mucha más propiedad todavía a nuestro contexto, con la peculiaridad de que la historia del establecimiento de una política y de un estilo de administrar el *curriculum* tuvo lugar, en nuestro caso, bajo un régimen político que más difícilmente que en otros contextos podía dejar que se discutiese desde fuera la selección y forma de organizar la cultura de la escuela.

En contraste con la importancia de este campo de estudio y de conceptualización, afirmando la prioridad del *curriculum* en la comprensión de la enseñanza y de la educación, se constata una cierta despreocupación de nuestro pensamiento pedagógico más cercano, que le reserva un puesto hoy más bien vacío, al tiempo que hemos visto se han reproducido y se reproducen modelos y esquemas que provienen de otros contextos, que obedecen a otros supuestos, necesidades, etc. Esto puede tener dos explicaciones que, si no son las únicas, sí consideramos que son importantes: la pedagogía más académica, como conjunto de conocimientos, prácticas e intereses, no ha servido de herramienta crítica del proyecto educativo que realizaban las escuelas en la realidad, mientras éstas funcionaron y funcionan en torno a un proyecto

de cultura muy poco discutido. Analizarlo y criticarlo exige establecer un discurso crítico sobre la realidad que los estudios y las orientaciones dominantes en la teoría e investigación pedagógica no han seguido en la mayoría de los casos. La teorización expresa sobre el *currículum*, que primeramente se tradujo entre nosotros, seguía la orientación administrativista en la medida en que eran instrumentos para racionalizar, con esquemas técnicos, la gestión del *currículum*. El movimiento más significativo fue el de la "gestión científica" apoyada en el modelo de objetivos, que eclosiona entre nosotros en los años setenta, aunque venía gestándose con anterioridad.

En segundo lugar, y en coherencia con lo anterior, el *currículum* ha sido más un campo de decisiones del político y del administrador, confundidos muchas veces en una misma figura, que poco necesitaban del técnico y del discurso teórico para sus gestiones en una primera etapa. Las decisiones sobre el *currículum*, su propia elaboración y reforma, se realizaron fuera del sistema escolar y al margen de los profesores. Unicamente, ya en fecha más reciente, el maridaje del político-administrador y del técnico se ha hecho necesario cuando las formas de los *currícula* se han complicado y ha sido conveniente darles cierta forma técnica, cuando es preciso tomar decisiones administrativas que necesitan de un cierto lenguaje especializado, guardando unos requisitos y respetando unos formatos técnicos. Pero en esa asociación desigual es normalmente el técnico el que adapta sus fórmulas útiles a las exigencias del administrador. La suma de esos dos papeles en nuestro sistema la ha cumplido en muchos casos la figura de la inspección.

Cuando el *currículum* es una realidad gestionada y decidida desde la burocracia que gobierna los sistema educativos, más en los casos de tomas de decisiones centralizadas, es lógico que los esquemas de racionalización que esa práctica genera sean aquellos que mejor pueden cumplir con las finalidades del gestor. La dificultad de hallar una teorización crítica, reconceptualizadora, iluminadora y coherente sobre el *currículum* proviene en parte de una historia en la que los esquemas generados en torno al mismo han sido instrumentos del gestor o, para el que gestionaba ese campo, herramientas pragmáticas más que conceptos explicativos de una realidad. Porque en los sistemas escolares modernos, más cuando se ha tomado conciencia del poder que ello representa, el *currículum* es un aspecto añadido, y de los más decisivos, en la ordenación del funcionamiento de esos sistemas, que cae en las manos de la administración. En el *currículum* se interviene como se hace en otros temas y porque su regulación está ligada a todo el resto de aspectos gestionados: niveles educativos, profesorado, acreditaciones, promoción de los alumnos, etc.

Los gestores de la educación regulan los niveles educativos, el acceso del profesorado a los mismos, la adscripción de los profesores a los puestos de trabajo, los mínimos en los que se basa la promoción de los alumnos, las acreditaciones escolares que dan los niveles y modalidades del sistema, los controles sobre la calidad del mismo, etc. Y, en esa medida, se ven compelidos a regular el *currículum* que ver-

tebra la escolarización, todo el aparato escolar y la distribución del profesorado. En los sistemas escolares organizados, la intervención de la burocracia en el aparato curricular es inevitable en alguna medida, puesto que el *curriculum* es parte de la estructura escolar. El problema reside en analizar y sopesar los diferentes efectos de las distintas formas de realizar esa intervención. El legado de una tradición no democrática, que además ha sido fuertemente centralizadora, y el escaso poder del profesorado en la regulación del sistema educativo, su misma falta de formación para hacerlo, han hecho que las decisiones básicas sobre el *curriculum* sean de la competencia de la burocracia administrativa. El propio profesorado lo admite como normal porque está socializado profesionalmente en ese esquema. No perder de vista todo esto es importante cuando se centran en las innovaciones curriculares expectativas de cambio para el sistema escolar.

De todo ello se deduce de forma bien evidente que el discurso curricular tenga siempre una vertiente política, y que la teorización tiene que ser evaluada en función del papel que cumple en el propio contexto en que se produce la práctica curricular, apreciando si se desenvuelve más bien en el papel de un discurso adaptativo, reformista o de resistencia.

Para cualquier contexto, es evidente que la complejidad del concepto y el hecho de haber sido más bien un campo de acción de los administradores y gestores de la educación han dificultado el disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría del objeto pedagógico llamado *curriculum*. Pero para nosotros tiene una especial significación, dado el marco histórico y político en que se ha gestionado, los mecanismos administrativos de regulación que hemos heredado, los reflejos mentales que se asumen como supuestos generalmente no discutidos, los instrumentos de desarrollo curricular que traducen las orientaciones oficiales en recursos de los profesores.

La inmadurez históricamente explicable de este campo de conocimiento para nosotros exige descubrir las condiciones básicas en que esa realidad se produce, como algo prioritario desde el punto de vista del compromiso del pensamiento con la acción y con la realidad histórica, antes de buscar la extrapolación de teorizaciones elaboradas desde otros contextos prácticos, que tienen el gran valor de mostrarnos el camino del progreso del análisis teórico y de la investigación sobre el *curriculum*, pero que pueden despistarnos y alejarnos de las condiciones de nuestra propia realidad. Conviene analizar la práctica educativa desde la determinación que el *curriculum* tiene sobre ella, incorporando ámbitos de investigación que, sin estar ordenados bajo el rótulo de *estudios curriculares*, tienen un valor importante para iluminar la realidad.

Un primer esquema de explicación.

El *currículum* es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro en concreto. El análisis de ese proyecto, el de su representatividad, descubrir los valores que lo orientan y las opciones implícitas en el mismo, esclarecer el marco en que se desarrolla, condicionado por múltiples tipos de prácticas, etc. exige un análisis crítico que el pensamiento pedagógico dominante ha soslayado.

En una primera aproximación y concreción del significado amplio que nos sugiere, proponemos definir el *currículum* como *el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada*. Esta perspectiva nos sitúa ante un panorama adecuado para analizar en toda su complejidad la cualidad del aprendizaje pedagógico que tiene lugar en las escuelas, porque se nutre de los **contenidos** que componen los *currícula*; pero la concreción cualitativa del mismo no es independiente de los **formatos** que adopta el *currículum* ni de las **condiciones** en las que se desenvuelve. A esos tres elementos se refiere la definición que acabamos de sugerir.

Este concepto de *currículum*, marco para la ordenación teórica de la problemática correspondiente, nos sugiere que existen tres grandes grupos de problemas o elementos en interacción recíproca, que son los que definitivamente concretan la realidad curricular como cultura de la escuela:

1.- El aprendizaje de los alumnos en las instituciones escolares está organizado en función de un proyecto cultural para la escuela, para un nivel escolar o modalidad; es decir, el *currículum* es, ante todo, una *selección de contenidos* culturales peculiarmente organizados, que están *codificados de forma singular*. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, típicamente escolares, son parte integrante del proyecto.

2.- Ese proyecto cultural se realiza dentro de unas determinadas *condiciones políticas, administrativas e institucionales*, porque la escuela es un marco institucional organizado que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que los alumnos y profesores pueden obtener participando en ese proyecto. Las condiciones lo modelan y son fuente por sí mismas de un *currículum* paralelo u *oculto*. El *currículum* en la práctica no tiene valor, sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto se plasma en prácticas concretas de muy diverso tipo. Dichas condiciones no son irrelevantes, sino artífices del vaciado real de posibilidades que tiene un *currículum*. Sin atender a ese concreción particular, poco valor puede tener cualquier planteamiento ideal.

3.- En la secuencia histórica, ese proyecto cultural, origen de todo *currículum*, y las mismas condiciones escolares, están, a su vez, culturalmente condicionados por una realidad más amplia, que viene a

ser como la estructura de supuestos, ideas y valores que, apoyan, justifican y explican la selección cultural, la ponderación de componentes que se realizó, la estructura pedagógica subsiguiente, etc. El *currículum* se selecciona dentro de un marco social, se realiza dentro de un marco escolar y adopta una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura que podemos llamar psicopedagógica, aunque sus raíces se retrotraen más allá de lo pedagógico. Detrás de todo *currículum* hoy existe, de forma más o menos explícita e inmediata, una *filosofía curricular* o una orientación teórica que es, a su vez, síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales. Este condicionamiento cultural de las formas de concebir el *currículum* tiene una importancia determinante en la concepción misma de lo que se entiende por tal y en las formas de organizarlo. Es fuente de códigos curriculares que se traducen en directrices para la práctica y que acaban reflejándose en ella.

Las *concepciones curriculares* son las formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico-práctico que es el *currículum*. Si bien la realidad práctica, mediatizada por las urgencias de resolver problemas prácticos de ordenación del sistema escolar, es previa a cualquier planteamiento explícito de orden metateórico, cuando determinados esquemas de racionalización se hacen explícitos y se difunden, acaban prendiendo en quienes toman decisiones sobre el *currículum*, y en esa medida se convierten en instrumentos operativos de la forma que adopta y después en la práctica. Si bien el *currículum* es, antes que nada, un problema práctico que exige ser gestionado y resuelto de alguna forma, los esquemas de racionalidad que adopta no son del todo independientes de ciertas orientaciones de racionalidad para la ordenación de ese campo problemático, con todas las incoherencias y contradicciones que queramos.

Así, por ejemplo, el esquema de programar la práctica docente por objetivos, es una filosofía curricular que condiciona la práctica y puede tener consecuencias en el aprendizaje que ocurra en el aula, siendo como es un esquema para dotar de racionalidad tecnológica a la práctica de gestores básicamente. Es un código para articular la práctica que actúa de elemento condicionante de lo que se decide previamente como contenido cultural del *currículum*. Ese código se presenta como un elemento técnico pedagógico que tiene detrás de sí una serie de determinaciones de diverso tipo.

El esquema sintetiza las tres vertientes fundamentales más inmediatas que configuran la realidad curricular.

Toda esta dinámica curricular no se produce en el vacío, sino envuelta en el marco político y cultural general, del que se suelen tomar argumentos, aportaciones pretendidamente científicas, valores, etc.

Como consecuencia de todo ello, surge un cuarto punto importante a considerar, relativo a la innovación y a la renovación pedagógica. Detrás de cada metateoría curricular, detrás de cada concepción del

currículum, existe una forma implícita de entender lo que es el cambio del mismo y de la práctica pedagógica. Porque todo marco de conocimiento implica una forma de enfrentarse con la práctica (HABERMAS, 1982).

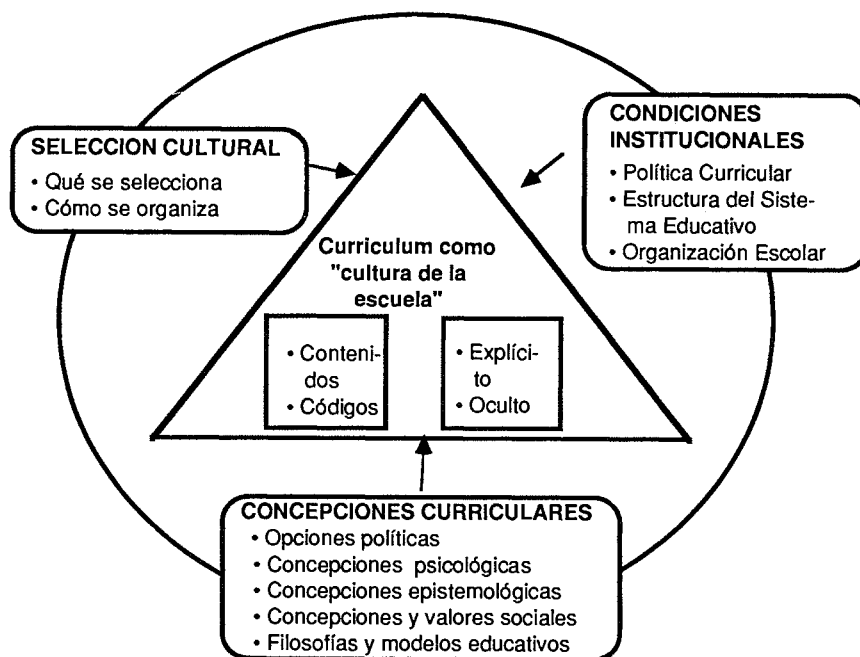


Fig. 2 : Esquema para una teoría del *currículum*.

Como el *currículum* tiene una proyección directa sobre la práctica pedagógica, cuyas metateorías habrán enfatizado determinados enfoques del mismo, resaltando ciertos elementos con especial relevancia sobre otros, la mejora y cambio de la práctica tiene diferentes versiones, de acuerdo con la metateoría de la que se parta. Así, por ejemplo, cambiar los contenidos para modificar la práctica obedece a un esquema de análisis. Considerar que esos cambios en la composición de contenidos, asignaturas, añadido de objetivos o destrezas, no es suficiente para cambiar las experiencias de los alumnos, obedece a otro esquema de análisis o perspectiva teórica diferente. Pensar que la práctica de las aulas depende de factores curriculares, pero que éstos se cumplen o no de acuerdo con otros condicionamientos institucionales, responde a otro modelo de análisis, que es el que nosotros queremos mantener. ¿Qué es relevante dentro del discurso sobre el *currículum*? Con cada una de las aproximaciones que hagamos se corresponde una dinámica de innovación diferente cuando se quiere mejorar la práctica.

Si se quiere intervenir en la calidad del aprendizaje pedagógico que

imparte la institución escolar es preciso considerar que es el producto de toda esa interacción de aspectos.

La especificidad del nivel educativo del que se trate presta un carácter peculiar a esas tres dimensiones básicas que se pueden destacar en la práctica del desarrollo de los *currícula*. En la discusión sobre el *currículum* de la educación obligatoria se resaltan predominantemente los problemas relativos a la correspondencia del mismo con las necesidades del alumno como miembro de una sociedad, dado que se trata de una formación general. En la enseñanza profesional se mezcla la aspiración a una correcta profesionalización con el discurso sobre la formación general del alumno. En el *currículum* de la enseñanza secundaria se suele resaltar el valor propedeúutico para la enseñanza superior, haciéndose más evidentes las determinaciones del conocimiento especializado. En la enseñanza universitaria se destaca la adecuación de los *currícula* con el progreso de la ciencia, de diversos ámbitos del conocimiento y de la cultura, y con la exigencia del mundo profesional. En cada caso, la delimitación del problema está sujeta a las necesidades que tiene que cumplir, aunque no es extraño que se mezclen lógicas diferentes cuando nos ocupamos de un determinado nivel escolar.

Las teorías sobre el *currículum*: Elaboraciones parciales para una práctica compleja.

La teoría del *currículum*, dentro de una tradición en los EE.UU, que a nosotros nos ha llegado durante mucho tiempo como base de racionalización del *currículum*, se ha ido definiendo como una teorización ahistórica, que le lleva en muchas ocasiones a difundir modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que los fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar las "buenas" prácticas y los "buenos" profesores para obtener "buenos" resultados educativos (KLIEBARD, 1975). Ese utilitarismo va de la mano del ateoricismo, con la consiguiente falta de desarrollo teórico en este campo tan decisivo para comprender el fenómeno educativo institucionalizado.

Nuestro esfuerzo se dirige fundamentalmente a descubrir las condiciones de la práctica curricular, algo que tiene entre sus determinantes al propio discurso teórico sobre lo que es el *currículum*, como acabamos de resaltar. Entre nosotros esa incidencia es menos decisiva, si bien en la historia de cómo se ha ido ordenando administrativamente el *currículum* se pueden ver aflorar fórmulas que expresan concepciones no sólo políticas, sino de tipo técnico, que pueden atribuirse a la influencia de determinado discurso racionalizador sobre cómo elaborar y desarrollar *currícula*. Las teorías del *currículum* son metateorías sobre los códigos que lo estructuran y la forma de pensarlo.

Las teorías desempeñan varias funciones: son modelos que seleccionan temas y perspectivas; suelen influir en los formatos que adopta el *currículum* de cara a ser consumido e interpretado por los profesores,

teniendo así un valor formativo profesional para ellos; determinan el sentido de la profesionalidad del profesorado al resaltar ciertas funciones; finalmente, ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares. Las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción en educación. Una primera consecuencia que se deriva de este enfoque es la de que el profesor, tanto como los alumnos, es destinatario del *currículum*. La imagen de que un profesor colabora a que los alumnos "consuman" el *currículum* no refleja la realidad en su verdadera complejidad. El primer destinatario del *currículum* es el profesorado, uno de los agentes transformadores del primigenio proyecto cultural.

Afirma LUNDGREN (1983) que:

"El contenido de nuestros pensamientos refleja nuestro contexto social y cultural. Al mismo tiempo, nuestras reconstrucciones subjetivas cognoscitivas sobre el mundo relacionado con nosotros intervienen en nuestras acciones y, de esta forma cambian las condiciones objetivas del contexto social y cultural" (Pág. 9).

Para este autor, la formalización de una teoría sobre el *currículum* es un ejemplo en la pedagogía de cómo ésta se ocupa de la *representación* de los problemas pedagógicos, cuando la reproducción se ha separado de la producción, cuando es preciso ordenar una práctica para transmitir algo ya producido. La teorización curricular, concluimos por nuestra parte, es la consecuencia de la separación entre la práctica del *currículum* y los esquemas de representación del mismo.

Como la práctica en este caso posee componentes particulares e idiosincrásicos, el esfuerzo teórico tiene que proporcionar modelos de explicación de algo, en el caso del *currículum*, que se desenvuelve en un contexto histórico, cultural, político e institucional singular.

Considera LUNDGREN (1981, Pág. 42) que es imposible interpretar el *currículum* y comprender las teorías curriculares fuera del contexto del que proceden. Por eso, hacer aquí una sistematización exhaustiva de corrientes de pensamiento no es nuestra pretensión, dado que es prioritario desvelar las condiciones particulares de producción de la práctica; si bien el propio discurso que desarrollamos es deudor en cierta medida de alguna de ellas más que de otras.

Las teorías sobre el *currículum* se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sea indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación. Es importante reparar en que las teorizaciones sobre el *currículum* implican delimitaciones de lo que es su propio objeto muy distintas entre sí. Si toda teorización es una forma de esclarecer los límites de una realidad, en este caso esa función es mucho más decisiva, por cuanto falta todavía un consenso elemental sobre cuál es el campo al que se alude cuando se habla de *currículum*. El primer problema de la teoría curricular -como afirma REID (1980, Pág. 41)- consiste en

determinar qué clase de problema es el *currículum*. Si una teoría, en una acepción no exigente, es una forma ordenada de estructurar un discurso sobre algo, existen tantas como formas de abordar ese discurso y, a través de ellas, el entendimiento mismo de lo que es el objeto abordado. Hasta el momento esas teorizaciones han sido discursos parciales, pues a la teorización le ha faltado un orden, consecuencia de su misma inmadurez. Y ha carecido de lo más fundamental: el propósito de analizar una realidad global para *transformar* los problemas prácticos que plantea.

La sistematización de opciones u orientaciones teóricas en el *currículum* da lugar a clasificaciones bastante coincidentes entre los diversos autores. A título de aproximación citaremos algunos ejemplos significativos.

EISNER (1974) plantea una serie de concepciones curriculares centradas en: El *desarrollo cognitivo*, el *currículum* como *autorrealización*, como *tecnología*, como instrumento de *reconstrucción social*, y el *currículum* como expresión del *racionalismo académico*.

REID (1980, 1981) distingue cinco orientaciones fundamentales: la centrada en la *gestión racional* o perspectiva *sistémica*, que se ocupa de desarrollar metodologías para cumplir con las tareas que implica realizar un *currículum* bajo formas autodenominadas como racionales, científicas y lógicas; una segunda orientación denominada *radical crítica*, que descubre los intereses y objetivos ocultos de las prácticas curriculares, en búsqueda del cambio social; la orientación *existencial* que tiene una raíz psicológica centrada en las experiencias que los individuos obtienen del *currículum*; otra que denomina *popular más que académica* o *reaccionaria*, para la cual el pasado es bueno, conviniendo su reproducción; finalmente, se destaca la perspectiva *deliberativa* que cree en la aportación personal de los individuos al proceso de cambio como sujetos morales que son, trabajando dentro de las condiciones en las que actúan.

SCHIRO (1978) diferencia las siguientes "ideologías" curriculares: una *académica*, apoyada en las disciplinas, la ideología de la *eficiencia social*, la *centrada en el niño* y el *reconstruccionismo social*. McNEIL (1981) distingue los enfoques: *Humanístico*, *reconstruccionista social*, *tecnológico* y *académico*. Orientaciones parecidas sistematiza TANNER y TANNER (1980) al revisar la panorámica de posiciones y enfoques conflictivos sobre este campo.

Esas perspectivas son dominantes en unos momentos u otros, afectan en desigual forma a los diferentes niveles del sistema educativo, expresan tradiciones y, en ocasiones, se entremezclan en la discusión de un mismo problema. Por nuestra parte, haremos un esbozo de las cuatro grandes orientaciones básicas que tienen más interés para nosotros para abordar la configuración de modelos teóricos y prácticas relacionadas con el *currículum*, pues conectan con nuestra experiencia histórica.

a) El *currículum* como suma de exigencias académicas.

Se puede observar en las prácticas reales escolares todavía la fuerza del *academicismo*, más en el nivel de enseñanza secundaria, pero con una fuerte proyección en la enseñanza primaria, que, lejos ya de defender el valor formal de las disciplinas en las que se ordena la cultura sustancial, más elaborada y de élite, pervive, sobre todo, en las formas que ha generado y en la defensa de unos valores culturales que no se corresponden por lo general con la calidad real de la cultura impartida en las aulas.

Buena parte de la teorización curricular ha estado centrada en los contenidos como resumen del saber culto y elaborado bajo la formalización de las diferentes "asignaturas". Surge de la tradición medieval que distribuía el saber académico en el *trivium* y en el *cuadrivium*. Es una concepción que recoge toda la tradición académica en educación, que valora los saberes distribuidos en asignaturas especializadas -o, como mucho, en áreas en las que se yuxtaponen componentes disciplinares- como expresión de la cultura elaborada, convirtiéndolas en instrumento para el progreso por la escala del sistema escolar, ahora en una sociedad compleja que reclama una preparación más dilatada en los individuos. La pujanza y modalidades de esta concepción varía de unos momentos históricos a otros. La preocupación por los *currícula* integrados, por ejemplo, o por contenidos más interrelacionados es una variante moderna de esta orientación. Quizá en el presente estemos ante un auge de la misma cuando surgen críticas a las instituciones escolares por su ineficacia en proporcionar las habilidades culturales más primordiales.

Esta orientación básica en el *currículum* ha tenido alternativas internas tratando de reordenar el saber en áreas diferentes a las disciplinas tradicionales, si bien reconociendo el valor de las mismas, como es la propuesta de *ambitos de significado* de PHENIX (1964), pero de escaso éxito a la hora de plasmarse en los *currícula*.

Estas concepciones más bien formalistas y académicas han arraigado profundamente en la ordenación del sistema educativo, sobre todo secundario y superior, con la consiguiente contaminación de los niveles más elementales de educación. Está relacionada con la propia organización del sistema escolar que concede títulos específicos y acreditaciones de cultura básica.

Dada la fuerte impronta administrativa en todo lo que se refiere al *currículum*, no es de extrañar que persista tan fuertemente asentada esta tradición. El *currículum* se concreta en el "syllabus" o listado de contenidos. Al expresarse en estos términos, es más fácil de regular, controlar, asegurar su inspección, etc. que en cualquier otra fórmula que contenga consideraciones de tipo psicopedagógico. Por ello, desde el punto de vista de la administración, las regulaciones curriculares se apoyan mucho más en los contenidos que en cualquier otro tipo de consideración. Es más factible hacerlo así.

En el ya lejano estudio realizado por DOTRENS (1961) para la

Unesco en 1956, repasando la enseñanza primaria de una serie de países, se detectaba incluso en ésta la tendencia a expresar los programas en términos de repertorios de materias que se enseñaban en diferentes edades. Y destacaba la contradicción que existía en muchos casos entre las introducciones y orientaciones de los programas, por un lado, y la exposición sistemática de nociones por otro. Esta apreciación podría perfectamente seguir aplicándose hoy a muchos de los programas vigentes en nuestro sistema educativo.

La presión académica, la organización del profesorado, y las necesidades de la propia administración potencian el mantenimiento de este enfoque sustantivo. Aunque se admita que la lógica de la ordenación sistemática del saber elaborado no tienen necesariamente que ser la lógica de su transmisión y recreación a través de la enseñanza, lo que resulta evidente es que, a falta de instancias intermedias que realicen esa transformación, la primera ocupa el espacio de la segunda.

A partir de la crisis del Sputnik (en 1957), vuelve el énfasis a los contenidos y a la renovación de las materias en las reformas curriculares, que se había debilitado a costa de los planteamientos de la educación "progresiva", de connotaciones psicológicas y sociales. Una consecuencia fue la proliferación de proyectos curriculares para renovar su enseñanza, y la revisión de contenidos, como puntos clave de referencia en los que se han basado las políticas de innovación.

El movimiento de *vuelta a lo básico* (*back to basics*) en los países desarrollados, a los aprendizajes fundamentales relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas, ante la conciencia del fracaso escolar y la preocupación economicista por los gastos en educación, expresa las inquietudes de una sociedad y de unos poderes públicos por los rendimientos educativos, propio de unos momentos de recesión económica, crisis de valores y recorte en los gastos sociales, que de alguna forma llevan a volver la vista a las fórmulas que orientaron la organización del *currículum*. Sensibilidad hacia rendimientos tangibles que afecta también a la población, para la que superiores niveles de educación formal representan más oportunidades de lograr puestos de trabajo en un mercado escaso. Es un ejemplo de revitalización de una concepción curricular que enfatiza los saberes "valiosos".

Entre nosotros, aunque desde una tradición muy diferente, se aprecian también movimientos enfrentados de opinión criticando, por un lado, los programas pertrechados de conocimientos relativos a áreas disciplinares, al lado de reacciones contra pretensiones de una educación que dé menos importancia al cultivo de la disciplinas clásicas y más a las necesidades psicológicas y sociales de los individuos.

Quizá el conflicto en este sentido se sitúe ahora más claramente en la enseñanza secundaria. La necesidad de un tipo de cultura diferente para alumnos que no seguirán estudios más elevados, la urgencia de plantear programas más atractivos para capas sociales más amplias y heterogéneas, la necesidad de superar un academicismo estrecho, fuente de aprendizajes de escaso significado para quien los recibe, la urgencia de lograr una mayor relación entre conocimientos de áreas diversas, etc.

son problemas que implican concepciones del *currículum* relacionadas con una mayor o menor preponderancia de la lógica de los contenidos en la decisión sobre el *currículum*.

b) El *currículum*: base de experiencias.

La *preocupación por la experiencia* e intereses del alumno está ligada históricamente a los movimientos de renovación de la escuela, se ha afianzado más en la educación preescolar y primaria, y se nutre de preocupaciones psicológicas, humanistas y sociales. En ocasiones presenta algún matiz anticultural entre nosotros, provocado por la despreocupación de los contenidos culturales en el desarrollo de procesos psicológicos, por la reacción pendular contra el academicismo intelectualista o incluso por la negación política de una cultura que se considera propia de las clases dominantes.

Desde el momento en que el *currículum* aparece como la expresión del complejo proyecto culturalizador y socializador de la institución escolar para las generaciones jóvenes, algo consustancial a la extensión de los sistemas escolares, lo que se entiende por tal tiene que ampliar necesariamente el ámbito de significación, dado que el academicismo resulta cada vez más estrecho para todas las finalidades componentes de ese proyecto. El movimiento "progresivo" americano y el movimiento de la «Escuela Nueva» europea rompieron en este siglo el monolitismo del *currículum*, centrado hasta entonces más en las materias, dando lugar a acepciones muy diversificadas, propias de la ruptura, pluralismo y concepciones diferentes de las finalidades educativas dentro de una sociedad democrática.

Partiendo de que los aspectos intelectuales, físicos, emocionales y sociales son importantes en el desarrollo y en la vida del individuo, teniendo en cuenta además que han de ser objeto de tratamientos coherentes para que se logren finalidades tan diversas, se tendrán que ponderar, como consecuencia inevitable, los aspectos metodológicos de la enseñanza, dado que de éstos depende la consecución de muchas de esas finalidades y no de contenidos estrictos de enseñanza. Desde entonces la metodología y la importancia de la experiencia van ligadas indisolublemente al concepto *currículum*. Lo importante del *currículum* es la experiencia, la recreación de la cultura en términos de vivencias, la provocación de situaciones problemáticas, vendría a decir DEWEY (1967a, 1967b). El método no es medio para algún fin, sino parte de un sentido ampliado del contenido.

En la primera revisión que hacía la AERA (*American Educational Research Association*) en 1931, el *currículum* se concebía como la suma de experiencias que los alumnos tienen o es probable que obtengan en la escuela. La propia dispersión de las materias dentro de los planes educativos provocaba la necesidad de una búsqueda del *core currículum* como núcleo de cultura común para una base social heterogénea,

instrumento para proporcionar esa experiencia unitaria en todos los alumnos, equivalente a la educación general, lo que lleva a una reflexión no ligada estrictamente a los contenidos procedentes de las disciplinas académicas.

Históricamente, ésta es una acepción más moderna, más pedagógica, del *currículum*, que en buena parte se ha fraguado como movimiento reactivo a la anterior. Si la educación obligatoria tiene que atender al desarrollo integral de los ciudadanos, evidentemente, aunque en la producción del conocimiento especializado bajo los esquemas de diferentes disciplinas o áreas disciplinares se refleja el conocimiento más desarrollado, es insuficiente un enfoque meramente académico para dar sentido a una educación general.

El *currículum* desde una perspectiva pedagógica y humanista, que atienda la peculiaridad y necesidades de los alumnos, se ve como un conjunto de cursos y experiencias planificadas que un estudiante tiene bajo la orientación de un centro escolar. Se engloban las intenciones, los cursos o actividades diseñadas con fines pedagógicos, etc.

La concepción del *currículum* como experiencia, partiendo del valor de las actividades ha tenido un fuerte impacto en la tradición pedagógica y ha provocado la confusión y dispersión de significados en un panorama que funcionaba con un más alto consenso, proporcionado por el discurso sobre las disciplinas académicas que es un criterio más seguro (PHILLIPS, 1962, pág. 87).

No faltan dentro de esta óptica más psicológica, patrocinadora de un nuevo humanismo, apoyado no en las esencias de la cultura, sino en las necesidades del desarrollo personal de los individuos, nuevos "místicos" y ofertas contraculturales incluso, expresiones de un nuevo romanticismo pedagógico que niega todo lo que no sea ofrecer actividades gratificantes por sí mismas y atender a una pretendida dinámica de desarrollo personal, entendido éste como proceso de autodesarrollo en una sociedad que aniquila las posibilidades de los individuos, y al margen de contenidos culturales.

Esta perspectiva "experiencial" es una acepción más acorde con la visión de la escuela como una agencia socializadora y educadora total, cuyas finalidades van más allá de la introducción de los alumnos en los saberes académicos, para abarcar un proyecto global de educación.

Apoya esta orientación experiencial toda una tradición moderna en educación que ha venido resaltando la importancia de los procesos psicológicos en el alumno, en contraposición a los intereses sociales y a los de los especialistas de las disciplinas. Las necesidades del alumno, tanto desde el punto de vista de su desarrollo como de su relación con la sociedad, pasan a ser puntos de referencia en la configuración de los proyectos educativos. La atención a los *procesos* educativos y no sólo a los contenidos es el nuevo principio que apoya la concepción del *currículum* como la experiencia del alumno en las instituciones escolares. No es sólo una forma de entender el *currículum*, con una ponderación diferente de sus finalidades y componentes, sino toda una teorización sobre el mismo y sobre los métodos de desarrollarlo.

El problema para la educación progresiva -decía DEWEY (1967b, pág. 16)- es el de saber cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización de su contenido dentro de la experiencia. Con lo cual se plantea en la enseñanza el problema de cómo conectar las experiencias de los alumnos elevándolas a la complejidad necesaria para enlazarlas con los conocimientos y la cultura elaborada que es precisa en una sociedad avanzada, aspectos considerados valiosos en sí mismos por toda una tradición cultural.

El propio DEWEY sugería que:

"cuando se concibe a la educación en el sentido de la experiencia: todo lo que pueda llamarse estudio, sea aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria" (Pág. 91-92).

Problema de más difícil solución es el:

"Desarrollo progresivo de lo ya experimentado en una forma más plena y más rica y también más organizada, a una forma que se aproxime gradualmente a lo que se presenta en la materia de estudio a la persona diestra, madura" (Pág. 92).

Lo cual exigía para el autor acercar las materias de estudio a las aplicaciones sociales posibles del conocimiento. Valoración de la cultura, relacionarla con las necesidades del alumno y entroncarla con aplicaciones sociales, siguen siendo hoy todavía retos para afinar esquemas y ofertar fórmulas de *currículum* acordes con ellas, fundamentalmente en la educación básica.

El interrogante que plantea el *currículum* concebido como experiencias de aprendizaje que reciben los alumnos es el de garantizar la continuidad de las mismas y definir una línea de progreso ordenado hacia el saber sistematizado, que sigue siendo necesario; algo que está bastante obstaculizado por una institución que proporciona saberes entrecortados y yuxtapuestos arbitrariamente.

Al poner el discurso educativo moderno un énfasis importante en la experiencia de los alumnos en las aulas, se deducen unas cuantas consecuencias importantes:

- a) Por un lado, se llama la atención sobre las *condiciones ambientales* que afectan a dicha experiencia. Supone llamar la atención sobre el valor y características de la situación o contexto del proceso de aprendizaje. El *currículum* es fuente de experiencias, pero éstas dependen de las condiciones en las que se realizan. Las peculiaridades del medio inmediato escolar se convierten de esta forma en referentes indispensables del *currículum*, al margen de los cuales éste no tiene entidad real.
- b) Por otra parte, la acepción del *currículum* como conjunto de *experiencias planificadas* resulta muy insuficiente, pues tan rea-

les y efectivos por sus consecuencias son los efectos producidos en los alumnos por un tratamiento pedagógico o *currículum* planificado, como pueden ser los efectos provenientes de las experiencias vividas en la realidad del centro escolar sin haberlas planificado, ni a veces ser conscientes de su existencia siquiera. Es lo que se conoce como *currículum oculto*. Las experiencias en la educación escolarizada y sus efectos son unas veces deseados y otras incontrolados; obedecen a objetivos explícitos o son expresión de planteamientos u objetivos implícitos; se planifican en alguna medida o son fruto del simple fluir de la acción. Unas son positivas en relación con una determinada filosofía y proyecto educativo y otras no tanto, o completamente contrarias. La inseguridad e *incertidumbre* pasan a ser notas constitutivas del conocimiento que pretenda regular la práctica curricular, a la vez que se requieren esquemas más amplios de análisis que den cabida a la complejidad de esa realidad así definida.

- c) Pasan a tener especial relevancia los *procesos* que se desarrollan en la experiencia escolar. Lo que supone introducir una dimensión psicopedagógica en las normas de calidad de la educación, con repercusiones en la consideración de lo que es competencia en los profesores. La escuela y los métodos adecuados se justifican por el *cómo* se desarrollan esos procesos y no sólo por los resultados observables o los contenidos de los que dicen ocuparse. La aportación de esta orientación en el pensamiento educativo moderno ha sido históricamente decisiva.

Esta perspectiva procesual pedagógica cobra una especial relevancia como justificación para dar respuesta en las escuelas a una sociedad donde la validez temporal de muchos conocimientos es breve, cuando el ritmo de su expansión es acelerado y donde proliferan los canales para su difusión. Nace toda esa pedagogía invisible de la que habla BERNSTEIN, de perfiles difusos, más difícilmente controlables, cuya efectividad se ve más en su *currículum oculto* que en las manifestaciones expresas de la misma.

La militancia en estos enfoques más psicopedagógicos acerca de las finalidades de la escuela y sobre los componentes del *currículum*, que son paralelos al predominio del discurso psicopedagógico de la escuela renovadora europea y americana en este siglo, puede llevar y ha llevado a planteamientos que incluso desconsideran de manera abierta la dimensión nítidamente cultural que todo *currículum* tiene, como expresión de la misión social y culturalizadora de la escuela. Se trata de un enfoque del *currículum* más totalizador que el primero, pero dentro de un marco psicopedagógico en el que, en muchos casos, se pierde de vista aquella relación con la cultura formalizada, que es también la expresión de la *experiencia* más madura y elevada de los grupos sociales.

El enfoque experiencial suele referirse, generalmente, a los niveles más básicos del sistema educativo. La «psicopedagogización» del

pensamiento y de la práctica educativa, si puede denominarse así, afecta a los primeros niveles del sistema educativo, a la formación de sus profesores y a la propia concepción de la profesionalidad docente. A medida que ascendemos de nivel, el peso de los contenidos especializados, correspondientes a diversas parcelas del saber científico, social, humanístico, técnico, etc. adquieren el valor de referentes para pensar y organizar el *currículum*. Un problema candente en las sociedades más desarrolladas planteado por la propia prolongación de la escolaridad obligatoria.

c) El legado tecnológico y eficientista en el *currículum*.

El nacimiento mismo de la teorización sobre el *currículum* está ligado a una perspectiva que explica una contundente impronta en este ámbito. La perspectiva *tecnológica, burocrática o eficientista* ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza y controla el *currículum*, ampliamente aceptada por la pedagogía "desideologizada" y acrítica, e "impuesto" al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica.

Una de las teorizaciones curriculares dominantes ha contemplado el contenido de la enseñanza en la perspectiva académica. Desde el momento en que en los sistemas educativos modernos se convierten en un elemento de primer orden para hacer de la educación la etapa preparatoria de los ciudadanos para la vida adulta, respondiendo a las necesidades del sistema productivo, la pretensión eficientista será una preocupación decisiva en los esquemas de organización curricular como valor independiente.

El *currículum* es parte inherente de la estructura del sistema educativo, aparato que se vertebra en torno a una distribución y especialización de los contenidos a través de cursos, niveles y modalidades del mismo. Si el *currículum* expresa las finalidades de la educación escolarizada y éstas se diversifican en los distintos niveles del sistema escolar y en las diversas especialidades que establece para un mismo tramo de edad, la regulación del *currículum* es inherente a la del sistema escolar.

La política educativa y la administración especializada ordena el acceso a esos niveles y modalidades, la transición interna entre los mismos, los controles para acreditar el éxito o el fracaso, provee medios para su desarrollo, regula el acceso y funcionamiento del profesorado, ordena los centros escolares, etc. Por eso no existe sistema educativo que no intervenga sobre el *currículum*, y resulta difícil pensar que ello pueda ser de otra forma.

Como afirma KLIEBARD (1975), GIROUX, PENNA y PINAR (1981) y PINAR y GRUMET (1981) la preocupación por los temas estrictamente curriculares surge en parte por conveniencias administrativas, antes que por una necesidad intelectual. En un sistema escolar que abarca a todos, que se estructura en niveles con dependencias recíprocas, que

responde a la necesidad de cualificar a la población para introducirla en los diferentes niveles y modalidades de la vida productiva, el *curriculum* como expresión de los contenidos de la enseñanza que conduce a esa preparación cobró una importancia decisiva en el aparato gestor del sistema social y del educativo. Antes que ser un campo que prolonga preocupaciones de la psicología, de la filosofía, etc., más bien es una responsabilidad "profesional" de la administración, y ello explica el poderoso dominio que sobre él establecen las nociones y mecanismos de racionalización que ha utilizado la gestión científica.

Por esto surgen modelos de organizar y gestionar este componente del aparato escolar con esquemas propios de la burocracia moderna para racionalizar todo el conjunto. El gobierno del *curriculum* ha asimilado modelos de "gestión científica" que, independizándose del marco y del momento en el que surgen, se han convertido en esquemas autónomos que plantean un tipo de racionalidad en abstracto, acepción que llega incluso a hacerse equiparable a algo que es científico. Dichos esquemas de gestión del *curriculum* han cobrado autonomía como modelos teóricos para explicarlo: la metáfora se independiza del referente y genera por sí misma un marco de comprensión de una realidad distintã, el modelo metafórico pasa a ser modelo sustantivo cuando se olvidan su origen y sus raíces.

La gestión científica es a la burocracia lo que el taylorismo fue a la producción industrial en cadena, queriendo establecer los principios de eficacia, control, predicción, racionalidad y economía en la adecuación medios a fines, como elementos vertebrales de la práctica; lo que ha hecho surgir toda una tradición de pensar el *curriculum*, cuyos esquemas subyacentes se han convertido en metáforas que actúan de metateorías del objeto mismo que gestionan. Los administradores escolares, al establecer un modelo burocrático de ordenar el *curriculum*, respondían en su origen a las presiones del movimiento de la gestión científica en la industria (CALLAHAN, 1962; KLIEBARD, 1975).

El "*management* científico" es la alternativa taylorista a la gestión basada en la iniciativa de los trabajadores. En este último supuesto, el éxito en el trabajo depende de la iniciativa y estimulación de los operarios, de su energía, ingenio y buena voluntad. El taylorismo, en cambio, propone que un experto desde fuera reúna todo el conocimiento sobre la gestión del trabajo, elaborando una ciencia de su ejecución que sustituya al empirismo individual, para adiestrar a cada operario en la función precisa que tiene que ejecutar; así su trabajo se realizará de acuerdo con los principios de la norma científica. El *manager* estudia, planifica, distribuye, prevee, racionaliza el trabajo, en una palabra; el operario debe ejecutar tal previsión lo más fielmente posible (TAYLOR, 1969, págs. 51 y ss.). Ligado a este modelo se difunde de un modo soterrado la idea de que el diseño del producto queda fuera de las capacidades y posibilidades del ejecutor de las operaciones para conseguirlo. El conocimiento sobre una realidad se separa de la destreza para ejecutarla o conseguirla.

El gestor piensa, planifica y decide; el operario ejecuta la competencia puramente técnica que se le asigna, de acuerdo a los moldes de calidad también establecidos desde fuera y de forma previa a esa operación. La profesionalidad del operario -del profesor en la traslación metafórica- consiste en una práctica "normalizada" que debe desembocar ante todo en la consecución de los objetivos propuestos, definidos lógicamente con precisión. La norma de calidad es responsabilidad del *manager* no del técnico que ejecuta, lo que en la gestión del *currículum* significa emitir regulaciones para el comportamiento pedagógico por parte de quien lo administra, que dispondrá de algún aparato vigilante para garantizar su cumplimiento.

De ahí la contradicción que se produce cuando en un sistema educativo gestionado por estos modelos surgen las ideas-fuerza del profesor activo, la independencia profesional, la autonomía en el ejercicio de la profesión, etc.

Dentro de la teorización sobre el *currículum*, planteamientos más psicopedagógicos se han mezclado a veces con esquemas de racionalidad técnica, que ven en las experiencias y contenidos curriculares a aprender por el alumno un medio para lograr determinados objetivos, de la forma más eficaz y científica posible. En otras ocasiones, al margen de cualquier planteamiento, esos esquemas se justifican de forma autónoma en sí mismos como una técnica propia de la elaboración del *currículum*. Un enfoque eficientista que pierde de vista el valor de la experiencia escolar en su globalidad, mucho más amplia que la definida por el marco estricto de medios-fines y que pretende estandarizar los productos educativos y curriculares, reduciendo a destrezas las competencias del profesor (GIMENO, 1982).

Se pierde de vista la dimensión histórica, social y cultural del *currículum*, para convertirlo en objeto gestionable. La teoría del mismo pasa a ser un instrumento de la racionalidad y mejora de la gestión. Consiguientemente, el conocimiento que dentro de esa perspectiva se elabora es el determinado por los problemas con que se topa la pretensión de la gestión eficaz. Posición que tuvo necesariamente éxito entre nosotros, en un ambiente político no democrático, con una administración fuertemente centralizadora e intervencionista, donde los únicos espacios posibles para la intervención eran los de discutir la eficacia en el cumplimiento de la directriz, antes que cuestionar el contenido y los fines del proyecto; todo ello ayudado por un desarme intelectual en el profesorado. Éxito que no es independiente, como veremos en su momento, del hecho de que se afiance en paralelo a la estructuración de una política rígida de control de la escuela bajo la pretensión homogeneizadora de un régimen autoritario. La fuerza del esquema técnico-burocrático entre nosotros se explica por la debilidad crítica del discurso pedagógico y por la función política que cumple el modelo.

La perspectiva de TYLER (1973) como teoría del *currículum*, ejemplo paradigmático de esta orientación, ha sido decisiva y ha sentado las bases de lo que ha sido el discurso dominante en los

estudios curriculares y en los gestores de la educación. El único discurso hasta hace no mucho tiempo, y todavía arraigado en amplias esferas de la administración educativa, de la inspección, de la formación de profesores, etc. Para TYLER el *curriculum* lo componen las experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela en orden a conseguir los objetivos educativos. Su postura atea y acrítica es diáfana cuando afirma:

"El desarrollo del *curriculum* es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere de forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias..." (TYLER, 1981, pág. 18).

El *curriculum* aparece así como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, de suerte que pueda mantenerse el sistema en una revisión constante para operar en él las oportunas reacomodaciones.

Otro autor también característico y con una orientación parecida, aunque con matices propios -JOHNSON (1967)- definiría el *curriculum* como conjunto de objetivos estructurados que se quieren lograr. Supone plantear la dinámica medios-fines como esquema racionalizador de la práctica. Si bien para este autor, como novedad decisiva que tendrá una importante consecuencia, los medios son un problema relativos a la instrucción y no al *curriculum* propiamente dicho. El *curriculum* prescribe los resultados que debe tener la instrucción, indica aquello que debe aprenderse, no los medios -actividades, materiales, etc.- con los que conseguirlos, ni las razones por las que debe aprenderse. Ello da lugar a un sistema curricular que hay que planificar a diversos niveles, ejecutar (el proceso de instrucción) y evaluar. *Curriculum* y realización del mismo son cosas distintas en este enfoque. Los profesores, consiguientemente, tienen el papel de precisarlo inmediatamente antes de la ejecución del plan, en un proceso que se planifica a diversos niveles.

La tecnocracia dominante en el mundo educativo prioriza este tratamiento que obvia en sus coordenadas el discurso filosófico, político, social y hasta pedagógico sobre el mismo. El *curriculum* pasa a ser un objeto a manipular técnicamente, evitando dilucidar aspectos controvertidos, sin discutir el valor y significado de sus contenidos. Un planteamiento que ha ido de la mano de toda una tradición de pensamiento e investigación psicológica y pedagógica acultural y acrítica.

d) El puente entre la teoría y la acción: el *currículum* como configurador de la práctica.

La orientación curricular que centra su perspectiva en la *dialéctica teoría-práctica* es un esquema globalizador de los problemas relacionados con el *currículum*, que, en un contexto democrático debe desembocar en planteamientos de mayor autonomía para el sistema respecto de la administración y del profesorado para modelar su propia práctica. Es el discurso más coherente para poner en relación los diferentes círculos de los que proceden determinaciones para la acción pedagógica, con una mejor capacidad explicativa, por tanto, aunque de ella no sean deducibles sencillos "guiones" para la práctica.

La preocupación por la práctica curricular es fruto de las aportaciones críticas sobre la educación, el análisis del *currículum* como objeto social y de la práctica generada en torno al mismo.

Varios factores explican hoy la pujanza de esta aproximación teórica: un cierto declive en el predominio del paradigma positivista y sus consecuencias en la concepción de la técnica, el debilitamiento de la proyección exclusivista de la psicología sobre la teoría y la práctica escolar, el resurgir del pensamiento crítico en educación de la mano de paradigmas más comprometidos con la emancipación del hombre respecto de los condicionamientos sociales, la experiencia acumulada en las políticas y programas de cambio curricular, la mayor concienciación del profesorado sobre su papel activo e histórico. Son, entre otros, los factores que fundamentan el cambio de perspectiva.

El discurso en Didáctica sobre la práctica escolar se ha desarrollado fragmentando el proceso global de la enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, desligando contenidos de métodos, enseñanza de aprendizaje, fenómenos de aula respecto de los contextos en los que se producen, decisiones técnico-pedagógicas de decisiones políticas y determinantes exteriores a la escuela y al aula, etc. En segundo lugar, por depender de unas metodologías de investigación poco proclives a la comprensión de la unidad que se manifiesta en la práctica entre todos esos aspectos.

Cada tipo de investigación y de teorización focaliza y trata de resolver problemas peculiares. Los que plantea la realidad educativa y el *currículum* son problemas prácticos, porque la educación o la enseñanza es ante todo una actividad práctica. REID (1980) considera que el *currículum* nos sitúa ante problemas prácticos que solamente podemos resolver mediante la acción apropiada. Lo que significa, como afirman CARR y KEMMIS (1988) que:

"La investigación educativa no puede definirse por referencia a los objetivos apropiados a las actividades investigadoras que se ocupan de resolver problemas teóricos, sino que hay que operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos a los que obedecen las actividades educativas. (...) Más aún, puesto que la educación es una empresa práctica, dichos problemas serán siempre problemas prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con

el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción" (Pág. 121).

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni al papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del *curriculum* en las condiciones de la práctica, porque ese *curriculum*, antes que ser un objeto ideado por cualquier teorización, se constituye en torno a problemas reales que se dan en las escuelas, que tienen los profesores, que afectan a los alumnos y a la sociedad en general. La propia concepción de éste como práctica obliga a escrutar las condiciones en que se produce, sean de índole subjetiva, institucional, etc. La teoría del *curriculum* tiene que contribuir así a una mejora de la comprensión de los fenómenos que se producen en los sistemas de educación (REID, 1980, Pág. 18), manifestando el compromiso con la realidad.

Y no puede tratarse de una teorización que busca el aséptico objetivismo, ya que debe descubrir los valores, conductas y actitudes que se entremezclan en ella; ni tampoco puede ser neutral, porque esperándose una guía para la práctica ha de decir cómo debe ser ésta e iluminar los condicionamientos que la entorpecen para que cumpla con una serie de finalidades. Es la condición para que este campo de teorización no sea puro discurso legitimador de intereses que no discute. Los supuestos del conocimiento acaban traducéndose en opciones prácticas (HABERMAS, 1982): Las teorizaciones sobre el *curriculum* se diferencian por el tipo de intereses que defienden en los sistemas educativos: en orden a su afianzamiento, perfeccionamiento recuperador o cambio radical. La mejora de la práctica implica tomar partido por un marco curricular que sirva de instrumento emancipatorio para sentar las bases de una acción más autónoma. Y, para eso, la teoría ha de servir de instrumento de análisis de la práctica, en primer lugar, y apoyar la reflexión crítica que dé conciencia de cómo las condiciones presentes llevan a la falta de autonomía (GRUNDY, 1987, Pág. 122).

El cuestionamiento de la falta de autonomía afecta a todos aquellos que participan en las prácticas curriculares, especialmente a los profesores y a los alumnos. Resulta poco creíble que los profesores puedan contribuir a establecer metodologías creadoras que emancipen a los alumnos cuando ellos están bajo un tipo de práctica altamente controlada. Es preciso partir de un cierto isomorfismo necesario entre condiciones de desenvolvimiento profesional del docente y condiciones de desarrollo de los alumnos en las situaciones escolares diseñadas en cierta medida por los profesores.

Para que el *curriculum* contribuya al interés emancipatorio debe entenderse como una praxis, opción que, según GRUNDY (1987, págs. 114 y ss), se apoya en los siguientes principios:

- a) Tiene que ser una práctica sustentada por la reflexión en tanto que praxis, más que entenderse como un plan que es preciso

complimentar, pues se construye a través de una interacción entre el reflexionar y el actuar, dentro de un proceso circular que comprende la planificación, la acción y la evaluación, todo ello integrado en una espiral de investigación-acción.

- b) Puesto que la praxis tiene lugar en un mundo real y no en otro hipotético, el proceso de construcción del *currículum* no debiera separarse del proceso de realización en las condiciones concretas dentro de las que se desarrolla.
- c) La praxis opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, significando con ello que no puede referirse de forma exclusiva a problemas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social; lo que lleva a contemplar el ambiente de aprendizaje como algo social, entendiendo la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones.
- d) El mundo de la praxis es un mundo construido no natural. El contenido del *currículum* es así una construcción social. A través del aprendizaje del *currículum* los alumnos se convierten en activos partícipes de la elaboración de su propio saber, lo que debe obligar a todos los participantes a reflexionar sobre el conocimiento, incluido el del profesor.
- e) Del principio anterior se deduce que la praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social, no carente de conflictos, pues se descubre que ese significado lo acaba imponiendo el que más poder tiene para controlar el *currículum*.

Se plantea un cambio conceptual importante para dilucidar la entidad del *currículum* mismo y de todas las actividades prácticas que tienen lugar en torno a él. La perspectiva práctica altera la concepción técnica en cuanto ésta veía en el *currículum* un medio para lograr unos fines o productos, donde los profesores, como cualquier otro elemento material y cultural, son recursos instrumentales (CARR y KEMMIS, 1988, Pág.53). Al tomar conciencia de que la práctica se da en una situación social de gran complejidad y fluidez, se descubre que sus protagonistas toman numerosas decisiones previa reflexión, si es que esa actividad ha de someterse a una cierta normatividad. Media una deliberación prudente y reflexiva de los participantes en ella, aunque los actos de aquellos que participan en la situación no estén controlados por ellos mismos. En este contexto importa: el juego entre determinaciones impuestas e iniciativas de los actores participantes. Se parte del supuesto de que no se trata de situaciones cerradas, sino moldeables en alguna medida a través del diálogo de los actores con las condiciones de la situación que se les presenta. El papel activo que éstos tienen y el valor de los conocimientos del profesor para abordar tales situaciones serán fundamentales. El docente eficaz es el que sabe discernir, no el que posee técnicas de pretendida validez para situaciones borrosas y complejas.

La enseñanza y el *currículum* como partitura de la misma, concluyen CARR y KEMMIS (1988), están *históricamente* localizados, son actividades *sociales*, tienen un carácter *político* porque producen

afectos en los que intervienen en esa práctica; es *problemático*, en suma. La perspectiva técnica o la pretensión reductora del *currículum* y de la ordenación del mismo a cualquier esquema que no considere esas condiciones traiciona la esencia del objeto mismo y, en esa medida, no puede dar explicación acertada de los fenómenos que en él se entrecruzan.

Este planteamiento se produce en un contexto. Como bien señala KEMMIS (1986, pág. x), en definitiva los estudios sobre el *currículum* no están reflejando sino la dinámica que se produce en otros campos. En la teoría social se está volviendo al problema fundamental de la relación entre la teoría y la práctica, y esto mismo es lo que ocurre en los estudios sobre la educación y sobre el *currículum* en particular. Se analiza tal relación más como un problema reflexivo entre teoría y práctica que como una relación polar unidireccional en uno u otro sentido. El análisis del *currículum* desde esta óptica significa centrarse en el problema de las relaciones entre los supuestos de distinto orden que anidan en el *currículum*, sus contenidos y la práctica.

Los estudios más extendidos en la perspectiva social nos han concienciado hacia el enfoque sociológico de ver en el *currículum* una expresión de la correlación de diversas fuerzas en la sociedad; y los estudios más funcionalistas nos lo han mostrado como un objeto técnico, aséptico, que es preciso desarrollar en la práctica en la perspectiva medios-fines. Una alternativa crítica debe contemplar el *currículum* como un artefacto intermedio y mediador entre la sociedad exterior a las escuelas y las prácticas sociales concretas que se ejercitan en ellas como consecuencia de desarrollar el *currículum*.

Por ello:

"... las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y, en particular, con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad" (KEMMIS, 1986. Pág. 35).

El *currículum*, además de ser un conglomerado cultural organizado de forma peculiar que permite análisis desde múltiples puntos de vista, genera toda una actividad social, política y técnica variopinta, marco que le da un sentido particular. Como hemos señalado, el campo definido dentro del sistema curricular supone un conjunto de actividades de producción de materiales, de reparto de competencias, de fuentes de ideas incidiendo en las formas y formatos curriculares, una determinada organización sociopolítica que le presta un sentido particular, contribuyendo a acotar su significado real.

Para KEMMIS (1986), el problema central de la teoría curricular es ofrecer la forma de comprender un doble problema: por un lado, la relación entre la teoría y la práctica, y por otro entre la sociedad y la educación. Ambos aspectos adoptan formas concretas y peculiares en

cada contexto social y en cada momento histórico. En este sentido, un cuadro teórico que quiera iluminar las peculiaridades de la práctica a que da lugar el *currículum* en esas dos dimensiones señaladas tiene que hacer referencia inexorablemente a las peculiaridades del sistema educativo al que se refieren y a su génesis.

Para este autor:

"el modo en el que las gentes en una sociedad eligen representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones y la acción social) de una generación a la siguiente a través del proceso educativo refleja los valores y tradiciones de esa sociedad acerca del papel de la educación en la misma, sus perspectivas sobre la relación entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas, así como sus puntos de vista sobre la relación entre la teoría y la práctica en el proceso educativo mismo" (Pág. 22).

Por lo tanto, cualquier teorización sobre el *currículum* implica una metateoría social y una metateoría educativa. Y toda teoría curricular que no ilumine esas conexiones con la metateoría y con la historia - sigue diciendo KEMMIS- nos llevará inevitablemente al error, a considerar el *currículum* solamente dentro del marco de referencia y la visión establecida del mundo. Desde nuestra perspectiva, nos interesa ahora la metateoría educativa, que por cierto está menos desarrollada que la primera.

La perspectiva procesual y práctica tiene varios puntos de referencia claves, como son las elaboraciones de STENHOUSE en torno al *currículum* concebido como campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la que el profesor es un activo investigador. Por otra parte, están las posiciones de REID (1980, 1981), SCHWAB (1983) y WALKER (1971), proclives a entender la práctica curricular como un proceso de *deliberación* en el que se desarrolla el razonamiento práctico.

La postura de STENHOUSE (1984) ha planteado de forma definitiva el problema al concebir el *currículum* como campo de estudio y de práctica que se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados de *currículum*: las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela; teoría o ideas para la práctica, y condiciones de la realidad de esa práctica.

"Por una parte es considerado - el *currículum*- como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas" (Pág. 27).

"Un *currículum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Pág. 29).

La perspectiva práctica sobre el *currículum* rescata como ámbito de estudio el *cómo se lleva a cabo en la realidad*, qué ocurre cuando se está desarrollando. Las condiciones y la dinámica de la clase, las demás influencias de cualquier agente personal, material, social, etc., imponen o dan el valor real al proyecto cultural que se pretende como *currículum* de la escuela. Ni las intenciones ni la práctica son, por separado, la realidad, sino ambas en interacción. Se trata, por ello, de una teoría del *currículum* que se ha llamado de *proceso*, o *iluminativa*, como la ha denominado GIBBY (1978, pág. 157), que pretende desvelar el despliegue de los procesos en la práctica.

Sin perder de vista la importancia del *currículum* como proyecto cultural, se sugiere que la funcionalidad del mismo está en su sintaxis, como algo elaborado que no es mero *puzzle* donde se yuxtaponen contenidos diversos; su utilidad reside en ser un instrumento de comunicación entre la teoría y la práctica, juego en el que tienen que desempeñar un papel activo muy importante los profesores y los alumnos. El marco conceptual, los papeles de los agentes que intervienen en el mismo, la renovación pedagógica, la política de innovación, adquieren una dimensión nueva a la luz de este planteamiento. Una perspectiva que estimula una nueva conciencia sobre la profesionalidad de los docentes- indagadores reflexivos en su práctica- y sobre los métodos de perfeccionamiento del profesorado para progresar hacia ella.

Por otro lado, aparece la importancia del *formato* del *currículum* como elemento más o menos idóneo para cumplir la función de comunicar ideas con la práctica de los profesores sin anular la capacidad reflexiva de éstos, sino con la finalidad de estimularla. La posibilidad y forma de comunicación de las ideas con la práctica de los profesores a través del *currículum*, previendo un papel activo y liberador para éstos, no puede entenderse sino analizando la idoneidad del formato que se les propone y viendo los medios a través de los que se realiza esta función. Es decir, estamos ante un discurso que recupera dos aspectos básicos del problema: la dimensión cultural del *currículum* y la dimensión crítica acerca de las condiciones en las que opera. Considera STENHOUSE (1980) que:

"un *currículum*, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje" (Pág. 41).

Esta nueva dimensión o visión de la teoría y práctica curricular no anula el planteamiento del *currículum* como proyecto cultural, sino que, partiendo de él, analiza cómo se convierte en cultura real para profesores y para alumnos, incorporando la especificidad de la relación teoría-práctica en la enseñanza como una parte de la propia comunicación cultural en los sistemas educativos y en las aulas. Es, pues, un enfoque integrador de *contenidos* y *formas*, puesto que el *proceso* se

centra en la dialéctica de ambos aspectos. El *currículum* es método además de contenido, no porque en él se enuncien orientaciones metodológicas, proporcionadas en nuestro caso a través de disposiciones oficiales, sino porque, por medio de su formato y por los medios con que se desarrolla en la práctica, condiciona la profesionalidad de los profesores y la propia experiencia de los alumnos al ocuparse de sus contenidos culturales. Se ve así una dimensión más afinada de la enseñanza como fenómeno socializador de todos los que participan en ella: fundamentalmente profesores y alumnos.

Para SCHWAB (1983) y REID (1980,1981) los problemas curriculares no se pueden resolver con la aplicación de un esquema de racionalidad del tipo medios-fines, sino a través de un razonamiento práctico o *deliberación*, en la medida en que estamos ante una práctica incierta que exige planteamientos racionales puntuales para abordar la situación tal como se presenta, en momentos concretos, sin poder apelar a normas, técnicas o ideas seguras de validez universal. Resalta SCHWAB (1983) que:

"las generalidades sobre la ciencia, la literatura, los niños en general, los niños o maestros de cierta clase o tipo específico pueden ser ciertas, pero logran esa posición en virtud de lo que dejan de lado. Las cuestiones omitidas restan de dos maneras valor práctico a la teoría. No sólo son con frecuencia importantes por sí mismas, sino que además modifican- por su presencia- las características generales incluidas en las teorías" (Pág. 203).

Los estudios curriculares debieran por ello dejar el método teórico de buscar leyes generales y adoptar la perspectiva ecléctica o práctica. Es preciso elegir tácticas que procuren dar máxima satisfacción a propósitos, metas y valores que son en ocasiones contradictorios entre sí, sin poder predecir con seguridad el resultado de la acción elegida. Un problema práctico es por naturaleza incierto, y hay que resolverlo por medio de un proceso de deliberación.

Se adopta así una posición de incertidumbre, un tanto ecléctica, pero en cualquier caso poco cómoda, que otros muchos han disimulado en la asunción de modelos analógicos pertenecientes a otros campos de actividad, como ha ocurrido con el modelo tecnológico. Tal como acertadamente observa SCHWAB (1983, pág. 198), la huida del campo mismo es la forma más evidente de revelar la debilidad y dependencia respecto de otros modelos de teorización. La debilidad de los estudios curriculares hay que buscarla en su especificidad y en la propia complejidad del campo.

Los problemas para REID (1980) son de índole teórica o práctica, y éstos pueden dividirse en inciertos o a resolver por medio de la aplicación de un determinado procedimiento. Los curriculares son problemas de tipo práctico e inciertos, que reclaman iniciativas de solución que podemos aportar con ideas y teorías, pero que suponen también inevitables compromisos morales al tener que elegir. Cuando

los fines no son fijos y al tiempo interpretables, cuando los medios para solucionarlos son *a priori* múltiples, cuando no existe una ligazón unívoca medios-fines, o entre teoría y práctica, las tentativas de solución son inciertas, experimentables y moralmente comprometidas. El estudio de cómo se resuelven los problemas prácticos dentro del sistema curricular a distintos niveles de decisión (en la política sobre el *currículum*, en el diseño de los profesores, etc.) es el medio para descubrir las pautas de racionalidad imperantes en una realidad y momento determinados.

El discurso curricular centrado en la relación teoría-práctica plantea el rescate de microespacios sociales de acción en los que poder desarrollar una labor liberadora, como contrapeso a teorías deterministas y reproduccionistas en educación. Pero expresan también, quizá en una opción posibilista dentro de sistemas escolares y sociales muy asentados, la renuncia a planteamientos de reforma social más global y de los sistemas que, como la educación, reproducen las sociedades.

En orden a proporcionar orientación a la acción en las diversas situaciones en las que se opera con el *currículum*, esta última familia de teorías tienen un carácter vago, más problematizador que facilitador de opciones de ejecución sencilla y cuasimecánica. Un problema epistemológico capital en el conocimiento sobre la educación reside en dilucidar qué se entiende por "orientación teórica de la acción". Rechazar la investigación dominante, admitir la debilidad teórica para fundamentar la práctica, no es suficiente si no se pone en discusión al mismo tiempo lo que entendemos por puente entre teoría y práctica; se corre el peligro de que, tras la negación de una teoría universalizable para guiar la práctica, se niegue también el valor que muchas de ellas tienen en la realización de juicios y toma de decisiones prácticas.

Lo cierto es que, fuera de los planteamientos tecnológicos, y en menor medida en la tradición culturalista, las teorizaciones sobre el *currículum* que más han logrado cambiar históricamente las perspectivas sobre la práctica educativa, son precisamente las más "inconcretas", las que los buscadores de recetas podrían calificar de poco prácticas: la preocupación por la experiencia del alumno y el complejo grupo de aportaciones críticas y procesuales. No ofrecen técnicas para gestionar el *currículum*, pero brindan conceptos para pensar toda la práctica que a través de él y con él se expresa, y también para decidir sobre ella. Si los profesores no deben pensar su acción ni adaptar las propuestas curriculares que se les hacen, en función de una opción política o burocratizante de su papel, estas perspectivas son desde luego poco prácticas. Si defendemos lo contrario, la utilidad es indiscutible.

En la medida en que el *currículum* es un lugar privilegiado para analizar la comunicación entre las ideas y los valores, por un lado, y la práctica por otro, supone una oportunidad para realizar una integración importante en la teoría curricular. Valorando adecuadamente los contenidos del *currículum*, los aprecia como lazo de conexión de la cultura escolar con la cultura social. Pero la concreción de tal valor sólo puede

apreciarse en relación con el contexto práctico en que se realizan, el que a su vez está policondicionado por factores de diverso tipo que se convierten en agentes activos del diálogo entre el proyecto y la realidad. Siendo expresión de la relación teoría-práctica a nivel social y cultural, el *currículum* moldea la misma relación en la práctica educativa concreta y es, a su vez, afectado por la misma.

El cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza se planteará así no sólo en el terreno más común de poner al día los conocimientos que comprende el *currículum* para acomodarse mejor a la evolución de la sociedad, de la cultura, o para responder a la igualdad de oportunidades incluso, sino en tanto que instrumento para incidir en la regulación de la acción, transformar la práctica de los profesores, liberar los márgenes de la actuación profesional, etc.

Las teorías curriculares han de juzgarse por su capacidad de respuesta para explicar esa doble dimensión: las relaciones del *currículum* con el exterior y el *currículum* como regulador del interior de las instituciones escolares. La perspectiva dominante de los estudios curriculares, que ha padecido una fuerte impronta administrativista y empirista desde sus orígenes, no puede dar satisfacción a ninguna de esas dos aspiraciones.

CAPITULO II

LA SELECCION CULTURAL DEL *CURRICULUM.*

2.1.- Características del aprendizaje pedagógico motivado por el *curriculum*. La complejidad del aprendizaje escolar.

- "Cultura escolar" y "*curriculum* exterior" a la escuela.

2.2.- Los códigos o el formato del *curriculum*.

- A) El código de la especialización del *curriculum*.
- B) El código organizativo.
- C) El código de la separación de funciones.
- D) Los códigos metodológicos.

2.1.-Características del aprendizaje pedagógico motivado por el *curriculum*. La complejidad del aprendizaje escolar.

En la escolaridad obligatoria, el *curriculum* suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc. Es decir, por *contenidos* en este caso se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado. Esto es muy importante conceptualmente, pues en la acepción más corriente, por contenidos tan sólo se consideran los elementos provenientes de campos especializados del saber más elaborado. Los contenidos de los *curricula* en niveles educativos posteriores al obligatorio, por lo general, se circunscriben a los clásicos componentes derivados de las disciplinas o materias.

De ahí que el tratamiento del *curriculum* en los primeros niveles de la escolaridad deba tener un carácter totalizador, en tanto que es un proyecto educativo complejo, si en él se han de reflejar todos los objetivos de la escolarización. *En la escolaridad obligatoria, el curriculum tiende a recoger de forma explícita la función socializadora total*

que tiene la educación. El que ésta vaya más allá de los tradicionales contenidos académicos se considera normal, dada la función educativa global que se asigna a la institución escolar.

El *currículum* no hace, pues, sino reflejar el carácter de institución total que cada vez de forma más explícita está asumiendo la escuela, en un contexto social en el que muchas de las funciones de socialización que han desempeñado otros agentes sociales ahora las realiza ella con el consenso de la familia y de otras instituciones. La asunción de ese carácter global supone una transformación importante de todas las relaciones pedagógicas, de los códigos del *currículum*, de la profesionalidad de los profesores y de los poderes de control de éstos y de la institución sobre los alumnos..

Veamos algunas de las condiciones que caracterizan a ese aprendizaje pedagógico de la educación básica.

Tres razones fundamentales apoyan y explican la apreciación de que el aprendizaje escolar, y el *currículum* como su marco ordenador desencadenante, son cada vez más complejos.

a) La primera, parte de la consideración de que a la institución escolar se le han ido transfiriendo misiones educativas que en otros momentos históricos han desempeñado otras instituciones, como la familia, la Iglesia, diferentes grupos sociales, etc. El ingreso de los alumnos en la institución escolar se produce cada vez a edades más tempranas y la salida tiende a retrasarse, lo cual implica hacerse cargo de una serie de facetas que en otro momento no fueron o no se creyeron, aunque en alguna medida se cumpliesen, competencia de las instituciones escolares.

La aspiración a una escolarización cada vez más prolongada es uno de los pocos puntos que forman parte del consenso social básico en torno a los problemas educativos. Los alumnos pasan mucho tiempo en las instituciones escolares y éstas desempeñan una serie de funciones que en otro momento no tuvieron tan claramente asignadas. Si esta apreciación es de alguna forma válida para todo tipo de instituciones escolares, para las que se encargan de los niveles obligatorios y preobligatorios es más evidente. La escolarización obligatoria tiene la función de ofrecer un proyecto educativo global que implica el hacerse cargo de aspectos educativos cada vez más diversos y complejos.

b) El hecho mismo de pretender hacer de la escolarización una capacitación para comprender e incardinarse en la vida social a la salida de la institución escolar, hace del *currículum* de esa escolarización en los niveles obligatorios una introducción preparatoria para comprender la vida real y la cultura exterior en general. Reducirse a unos contenidos de enseñanza académicos, con justificación puramente escolar de valor propedéutico para niveles superiores, es un planteamiento insuficiente. De ahí que se tienda a ampliar y diversificar los componentes que deben abarcar los programas escolares. El contenido de la cultura general y la pretensión de preparar al futuro ciudadano no tolera la reducción a las áreas de conocimiento académicas clásicas, aunque éstas sigan teniendo

un lugar relevante y una importante función educativa.

Las acusaciones a las instituciones escolares de que imparten saberes poco relacionados con las preocupaciones y necesidades de los alumnos, parten no sólo de una imagen de escuela obsoleta centrada en los saberes tradicionales, en torno a los cuales ha montado una serie de usos y ritos que tienden a justificarla por sí misma, sino que tales críticas expresan la aspiración manifiesta a un *curriculum* diferente que se ocupe de otros saberes y de otras destrezas. Un estudio histórico sobre la evolución de los programas escolares nos demostraría el crecimiento progresivo y la aparición constante de nuevos contenidos, objetivos y habilidades. Una educación básica preparatoria para comprender el mundo que nos ha tocado vivir exige un *curriculum* más complejo que el tradicional, desarrollado con otras metodologías.

c) Por otra parte, el discurso pedagógico moderno, como teorización que refleja determinadas visiones de lo que debe ser la educación, recogiendo valores sociales muchas veces de forma inconsciente, ha venido preconizando la importancia de atender a la globalidad del desarrollo personal, uniéndose así a la idea de que la cultura del *curriculum* debe ocuparse de múltiples facetas que no eran propias de la escuela tradicional, de tipo más intelectualista. Las escuelas se van convirtiendo cada vez más en agentes primarios de socialización, en instituciones totales, porque inciden en la globalidad del individuo. Digamos que amplían la gama de los objetivos que se consideran pertinentes y valiosos. Y como esa función la tienen que cumplir a través de los *curricula* en muy buena medida, aunque se contemplen actividades paralelas al margen de ellos, éstos se ven desbordados respecto a los contenidos, objetivos y habilidades que deben abordar. Una concepción del *curriculum* se refiere, precisamente, a todos los aprendizajes y experiencias que quedan bajo la cobertura de la escuela.

La aspiración a una educación cada vez más globalizadora la recogen como ideología dominante las leyes y regulaciones administrativas básicas que ordenan todo el sistema educativo, instalando desde el plano de la legalidad esa mentalidad de "atención total" al alumno en los mecanismos mismos de regulación del sistema por parte del aparato de la administración educativa. A título de ejemplo, la enseñanza de la ética (curiosa pretensión), creación de actitudes, fomento de hábitos, etc. son objeto de regulación administrativa, intenciones del *curriculum* que acaban siendo sometidas a los mismos patrones de la enseñanza dominante que afectan a cualquier otro contenido.

Aunque sabemos que muchas de las declaraciones de principios de toda ley son en buena parte retóricas, al menos sí acaban teniendo alguna operatividad en los mecanismos de intervención administrativa. La administración, más en contextos de decisión centralizada como el nuestro, ha tendido a regular todo el contenido y los procesos de la escolaridad, por lo que se origina un clima de intervención en aspectos que en otro momento los poderes dominantes querían, en todo caso, lograr por otros caminos. Los controles han pasado de ser ideológicos, explícitos y coercitivos a ser de índole técnica. Es importante

reflexionar en las consecuencias que tiene para el control de los ciudadanos el incremento de los poderes de los que queda investida la institución escolar, en un marco donde la administración y otros agentes exteriores tienden a regular ampliamente el *currículum* y su desarrollo.

Por citar dos ejemplos cercanos históricamente, mencionaremos la declaración de la Ley General de Educación de 1970, que en su título preliminar, declara que son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

"Uno: La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.

Dos: La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país" (Art. 1).

En un contexto político democrático muy diferente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, referida a los niveles educativos no universitarios, recoge que:

"La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
 - b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
 - c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
 - d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
 - e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
 - f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
 - g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos"
- (Art. 2).

Se aprecia perfectamente el reflejo de esa concepción globalizadora de la educación en las instituciones escolares, que lleva a reflejarla después en las disposiciones que regulan toda la configuración del *currículum*.

Nadie duda de que la educación básica de un ciudadano debe incluir componentes culturales cada vez más amplios, como facetas de una educación integral. Un abanico de objetivos cada vez más extenso para las instituciones educativas básicas que afectan a todos los ciudadanos implica un *currículum* que comprenda un proyecto socializador y cultu-

ral también amplio. No olvidemos que esa educación básica no sólo es la educación obligatoria, sino que la propia enseñanza media está siendo para buena parte de jóvenes un nivel básico, en la medida en que es frecuentada por una gran mayoría de ellos que no continuarán después en la enseñanza superior; más aún cuando esa educación secundaria pasa a ser un nivel obligatorio.

A los *curricula* modernos se les exige que, además de las áreas clásicas del conocimiento, impartan nociones de higiene personal, de educación vial, de educación sexual, educación para el consumo, que fomenten determinados hábitos sociales, que prevengan contra la droga, que se abran a los nuevos medios de comunicación, que respondan a las necesidades de una cultura juvenil con problemas de integración en el mundo adulto, que atiendan a los nuevos saberes científicos y técnicos, que acojan el conjunto de las ciencias sociales, que recuperen la dimensión estética de la cultura, que se preocupen por el deterioro del medio ambiente, etc.

Toda esa gama de pretensiones para la escolaridad, en un mundo de desarrollo muy acelerado en la creación de conocimiento y de medios de difusión de toda la cultura, plantea el problema central de lograr un consenso social y pedagógico nada fácil, debatiendo en qué debe consistir el núcleo básico de cultura para todos, en un ambiente en el que el academicismo tiene todavía un arraigo importante. En una sociedad democrática ese debate tiene que desbordar los intereses de los profesores y el ámbito de decisión de la administración educativa. Llegar a un consenso es tarea de por sí difícil, que se ve complicada por la pluralidad cultural que compone nuestra realidad como Estado y por la carencia de una tradición en la discusión del *curriculum* básico como la base cultural de un pueblo, como la única base para muchos ciudadanos que tienen esa oportunidad cultural como la más decisiva en sus vidas.

La amplitud del debate queda ejemplificada en los esfuerzos realizados en otros contextos para dilucidar estas cuestiones. La escolaridad basada en un proyecto educativo total implica *curricula* ampliados hacia esferas que van más allá de los componentes culturales tradicionales de tipo intelectual.

Definir ese contenido cultural es algo más que dictaminar nuevas disposiciones curriculares o realizar un reparto distinto del *curriculum* entre diferentes grupos profesionales. Porque la realidad de esa nueva cultura depende no sólo de la decisión administrativa sobre nuevos contenidos de los *curricula*, sino también sobre las condiciones de su realización.

Una aproximación a los componentes de los nuevos *curricula* para la enseñanza obligatoria se ha realizado desde una perspectiva antropológica, tratando de sintetizar en los saberes escolares los elementos básicos para entender la cultura en la que se vive y en la que tendrá que ubicarse el alumno. El *curriculum* viene a ser, desde esta perspectiva, como un *mapa representativo de la cultura*. Esta posición plantea sus problemas, pues pueden ser múltiples las perspectivas para analizar las invariantes que vertebran la cultura, pero queremos aquí mencionarlas

como ejemplo de una aproximación a la selección del *currículum*, si éste ha de servir de ámbito de socialización e introducción en la vida exterior a la escuela. Introducirse en la cultura y en la sociedad desde la enseñanza escolarizada significa atender a una gama muy variada de componentes. Un debate muy pertinente en nuestra sociedad dentro de la política de prolongar la escolaridad obligatoria, lo cual significa que los alumnos tienen que estar más tiempo en contacto con la cultura y usos de las instituciones escolares.

Un ejemplo de este enfoque lo representa LAWTON (1983, pág. 31), quien sugiere que, como punto de partida para realizar una selección cultural que configure el *currículum* común para todos los alumnos, base de la educación obligatoria, se pueden considerar ocho grandes parámetros o subsistemas culturales que presentan importantes interacciones entre sí: 1) la estructura y el sistema social, 2) el económico, 3) los sistemas de comunicación, 4) el de racionalidad, 5) la tecnología, 6) el sistema moral, 7) el de conocimiento, y 8) el estético.

Se necesita un *currículum* ciertamente complejo, porque esa cultura exterior comprende facetas muy diversas:

1. Sistemas de *conocimiento*, de comprensión y explicación de la realidad exterior y del propio ser humano. Una *tecnología* derivada de esos saberes, que condiciona la vida social e individual, con sus aplicaciones en la producción, su incidencia en el medio y en el propio individuo, y que es preciso comprender en alguna medida ligada a los conocimientos que la sustentan, porque cada vez se introduce más en la vida cotidiana de los hombres.
2. Posee *lenguajes y sistemas de comunicación*, verbales y no verbales, apoyados en sistemas de símbolos variados y complejos para transmitir muy distinto tipo de mensajes, bien a nivel de comunicación personal o a través de medios tecnológicos.
3. Cultiva unas *formas de expresión estética* que se reflejan en pautas expresivas diferentes (plástica, musical, dramática, corporal, etc.), impregnando la realidad cotidiana: la vivienda, el vestido, el urbanismo, el *folklore*, la comunicación, etc.
4. Dispone de un *sistema económico* que regula la distribución de los bienes, las cosas y los servicios para cubrir las necesidades de los individuos y de los grupos.
5. Tiene una *estructura social* a través de la que se ordena la vida de los individuos y de los grupos: la familia, sistemas de estratificación, clases sociales, sindicatos, grupos marginales, ordenación de las relaciones entre los individuos de diferente edad, agrupación territorial, etc.
6. Se organiza, en tanto que colectivo social, a través de unos *sistemas de gobierno* que regulan los asuntos públicos, distribuyendo responsabilidades, arbitrando fórmulas para dirimir los conflictos y mantener un sistema de orden entre las personas y los grupos sociales, etc.
7. Tiene *sistemas de valores* organizados y visiones del sentido de la

vida, asentados en creencias religiosas, en diferentes sistemas de normas éticas, ideologías, sistemas de comportamiento moral, etc.

8. Posee una *historia* a través de la que han evolucionado todos estos aspectos de la cultura, que se considera importante de conocer, para identificarse o no con ella, para entender el sentido de su existencia y fomentar algún tipo de cohesión social.
9. Dispone de una serie de *sistemas para la propia supervivencia y para la transmisión* de todo lo anterior, fundamentando en los individuos pautas de algún modo homogeneizadoras de percibir, explicar y sentir la realidad, que le aseguren la pervivencia en el tiempo a través de las transiciones generacionales. Existe una determinada cultura sobre el cuidado del individuo a nivel físico y psicológico.

Ese análisis del medio cultural desemboca en un mapa curricular amplio, a estructurar de múltiples formas posibles, agrupando las dimensiones de la cultura en diversas áreas de conocimiento y de experiencia, que unas veces pueden concretarse en áreas específicas con sentido propio, incluso en determinadas asignaturas en un momento dado, y en otros casos deben ser dimensiones a introducir en proporción diversa en otras áreas. El esquema debe, en todo caso, servir de base para la selección de contenidos y de experiencias, no para establecer "asignaturas" específicas en todos los casos, pues ello daría lugar a una yuxtaposición de retazos desconectados entre sí. El resultado final en cuanto a áreas concretas reguladas como tales puede ser muy diverso; lo importante es que, previamente, el vaciado del mapa cultural sea completo.

SKILBECK (1984, pág. 193-96) sugiere nueve áreas para constituir el núcleo básico del *currículum*, que pueden tener valor propio como áreas curriculares en sí mismas o ser componentes diluidos en otras. Tales áreas de experiencia y de conocimiento son las siguientes:

- 1) *Artes y oficios*, que incluyen la literatura, la música, las artes visuales, la dramatización, trabajo con madera, metal, plástico, etc.
- 2) Estudios sobre el *medio ambiente*, que comprenda los aspectos físicos, los ambientes construidos por el hombre y que mejoren la sensibilidad hacia las fuerzas que mantienen y destruyen el medio.
- 3) *Destrezas y razonamiento matemático* con sus aplicaciones, que tienen relaciones con otras áreas: ciencia, tecnología, etc.
- 4) Estudios *sociales, cívicos y culturales*, necesarios para comprender y participar en la vida social, incluyendo los sistemas políticos, ideológicos y de creencias, valores en la sociedad, etc.
- 5) Educación para la *salud*, atendiendo a los aspectos físicos, emocionales y mentales, que tienen repercusiones y relaciones también con otras áreas.
- 6) Modos de *conocimiento científico y tecnológico* con sus aplicaciones sociales en la vida productiva, en la vida de los individuos y de la sociedad.
- 7) *Comunicación* a través de códigos verbales y no verbales relacio-

nados con el conocimientos y los sentimientos, que, además de las destrezas básicas de la lengua, se ocupe de la comunicación audiovisual, de los medios de comunicación de masas, de su significación en la vida diaria, en las artes, etc.

- 8) Razonamiento *moral*, actos, valores y sistemas de creencias, que seguramente deben estar incorporados en otras áreas y en la vida diaria de la clase, más que formar un cuerpo curricular propio con fines de indoctrinación.
- 9) *Mundo del trabajo*, del *ocio* y estilo de vida. Un aspecto al que deben contribuir otras áreas, pero en el que seguramente restan otros elementos de más difícil ubicación.

Estas sistematizaciones señalan los "territorios" de la cultura de donde seleccionar componentes del *currículum*. Los criterios para seleccionarlos dentro de los mismos, según el último autor, son los siguientes: buscar los elementos básicos para iniciar a los estudiantes en el conocimiento y acceso a los modos y formas de conocimiento y experiencia humana, los aprendizajes necesarios para la participación en una sociedad democrática, aquellos otros que sean útiles para que el alumno defina, determine y controle su vida, los aprendizajes que faciliten la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio, los que proporcionen conceptos, destrezas, técnicas y estrategias necesarias para aprender por sí mismo.

La ampliación de lo que está pasando a considerarse cultura propia del *currículum* provoca conflictos y contradicciones, puesto que no existe campo o aspecto cultural que no esté sometido a valoraciones sociales diversas. Las formas culturales no son sino elaboraciones sociales valoradas de forma peculiar en cada caso. Cualquier faceta de la cultura es objeto de ponderaciones diferentes en la sociedad, es apreciada de forma peculiar por distintas clases y grupos sociales, y hace relación a intereses muy diversos. Los aspectos intelectuales se valoran más que los manuales, por ejemplo; se piensa que determinados saberes son básicos para el progreso personal y social y otros que son cultura accesoria. Estas valoraciones desiguales son distintas a su vez entre diversos grupos culturales, clases sociales, etc. Lo cual introduce problemas cuando los ciudadanos de cualquier clase y condición tienen que someterse a un mismo *currículum*. En nuestro contexto lo veremos muy claramente cuando se habla de la posibilidad de una cultura común en una escuela comprensiva para todos los alumnos de una misma edad, independientemente de su condición social y de sus expectativas académicas posteriores a la enseñanza obligatoria.

Los saberes admitidos como propios del sistema escolar tienen ya, por ejemplo, asumida la diferenciación entre áreas o asignaturas fundamentales y áreas secundarias. La importancia de las matemáticas o de las ciencias en general suele ser bastante mayor que el conocimiento y la experiencia estética, por ejemplo. Existen materias fundamentales para seguir progresando por el sistema educativo y otras no tanto; hay actividades escolares propiamente dichas y otras consideradas "extra-

escolares", aunque pueden ser más atractivas que las primeras.

La cultura está muy diversificada y sus componentes reciben valoraciones distintas. Esta diferencia se aprecia en la propia composición del *currículum*, en las opiniones de los padres y de los profesores respecto de lo que es conocimiento valioso, y hasta la acaban asumiendo los propios alumnos. El conflicto de intereses se manifiesta de forma más evidente cuando se pretenden modificar situaciones establecidas donde unos determinados contenidos están asumidos como componentes "naturales" del *currículum* y otros no.

Debe tenerse presente, sea cual sea la opción curricular que en cada caso se adopte, que todos esos componentes culturales convertidos en contenidos del *currículum* ofrecen desiguales oportunidades de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar en los alumnos procedentes de diferentes medios sociales. BOURDIEU (citado por WHITTY, 1985, pág. 67) ha destacado la falta de neutralidad del *currículum* en dos direcciones: por un lado, la opción curricular que se toma es un instrumento de diferenciación y de posible exclusión para los alumnos. Los *currícula* dominantes suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo unos pocos pueden cumplir. Por otra parte, el *currículum* es, de forma particular, un objeto no neutro especialmente en los contenidos de "letras", humanidades y ciencias sociales, en los que hay una peculiar dependencia y relación con el "capital cultural" que trae el alumno procedente del exterior. Estos contenidos se enseñan a través de procedimientos que realizan continuamente llamadas implícitas a la base cultural del propio alumno. No puede olvidarse, además, que cada uno de esos componentes curriculares tiene desigual proyección en el futuro y en las aspiraciones de los diversos grupos sociales.

El alumno que se enfrenta con los más variados aspectos del *currículum* no es un individuo abstracto, sino proveniente de un medio social concreto y con un bagaje previo muy particular que le proporciona unas oportunidades de alguna forma marcadas y un entorno para dar significados al *currículum* escolar. No es fácil por tanto pensar en la posibilidad de un núcleo de contenidos curriculares obligatorios para todos, ante los que los individuos tengan iguales oportunidades de éxito escolar. La cultura común del *currículum* obligatorio es más un objetivo de llegada, puesto que, ante cualquier propuesta, las probabilidades de los alumnos procedentes de medios sociales diversos para aprender y obtener éxito académico son distintas. De ahí que el *currículum* común para todos no sea suficiente si no se consideran las desiguales oportunidades ante el mismo y las adaptaciones metodológicas que deberán producirse para favorecer la igualdad, siempre bajo el prisma de que la escuela por sí sola no puede superar las diferencias sociales.

Sería un error (WHITTY, 1985, pág. 68) concebir el *currículum* común para todos como la vía por excelencia para la conquista de la justicia social, pues ésta exige discriminaciones positivas a favor de los que menos oportunidades tendrán ante dicho *currículum*, incorporando al contenido común para todos lo que es la genuina cultura de los menos favorecidos: la cultura manual, entre otras.

La selección cultural que compone el *currículum* no es neutra. Buscar unos componentes curriculares que constituyan la base de la cultura básica que formará el contenido de la educación obligatoria, no es nada fácil ni desprovisto de conflictividad, dado que diferentes grupos y clases sociales se identifican y esperan más de unos componentes que de otros. Incluso los más desfavorecidos ven en los *currícula* académicos una oportunidad de redención social, algo que no aprecian tanto en los que tienen como función la formación manual o profesionalizadora en general.

En el *currículum* tradicional de la educación obligatoria ha primado tradicionalmente más la cultura de la clase media y alta, basada fundamentalmente en el saber leer, escribir y en las formalizaciones abstractas, y por ello el fracaso de los alumnos de las clases culturalmente menos favorecidas ha sido más frecuente, dado que se trata de una cultura que tiene poco que ver con su entorno inmediato. La cultura académica tradicional no es la dominante en la cultura de las clases populares. La evolución de los sistemas productivos en países desarrollados con un sector de servicios muy amplio y procesos de transformación altamente tecnificados, que requieren un dominio amplio de información muy variada, lleva a la necesidad de preparación en esos saberes académicos abstractos y formales. La ampliación de la cultura escolar hacia los aspectos manuales, por ejemplo, que son componentes más relacionados con esas clases sociales, no siempre es fácilmente admitida por los que están identificados con la cultura académica y por los mismos que esperan a través de ella el ascenso o la redención social y económica.

Los alumnos de distintos colectivos, clases o grupos sociales que componen el conjunto social al que se vaya a dirigir un sistema curricular tienen desiguales puntos de contacto con las distintas parcelas de la cultura y diferentes formas de conectar con ella. En esa misma medida parten con desiguales oportunidades que la escolaridad obligatoria no selectiva debe considerar en sus contenidos y en sus métodos. Es decir, que cualquier selección que se haga de los mismos para integrar los componentes básicos del *currículum*, repercute en oportunidades distintas para los diferentes grupos sociales que, por cultura previa a la escuela, están desigualmente familiarizados y capacitados para enfrentarse con el *currículum*. La igualdad de oportunidades es contemplada desde diferentes perspectivas, y una de ellas, que conecta con la cualidad de los contenidos del *currículum*, tiende a contemplar la importancia de los particulares déficit culturales de los alumnos para superar los *currícula* (LAWTON, 1975, pág. 27 y ss).

La importancia del debate sobre la composición del *currículum* de los niveles obligatorios, reside básicamente en que ahí se está decidiendo la base de formación cultural común para todos los ciudadanos, sea cual sea su origen social, independientemente de sus probabilidades de permanencia en el sistema educativo en niveles de educación no obligatorios. Por ello tiene que ser una selección de aspectos que

abarquen las diversas facetas de la cultura, una alternativa a los contenidos del academicismo, considerando las distintas dotaciones de los alumnos para superar el *currículum* establecido.

La tarea no es difícil, en la medida en que puede encontrarse un cierto consenso sobre destrezas y conocimientos iniciales básicos, para los primeros momentos de esa escolaridad obligatoria. La actual escolaridad primaria, al menos como punto de partida, ofrece, en principio, un *currículum* igual para todos, y ello se ve como algo natural y deseable, aunque, por supuesto, no todos tienen las mismas probabilidades de éxito de llegar al final.

Pero el consenso sobre el *currículum* se complica en la medida que nos lo planteamos para otros momentos posteriores de la escolaridad, cuando ya se hacen más patentes las diferencias individuales entre los alumnos, entre distintos colectivos de alumnos, o cuando comienzan a evidenciarse las expectativas que los padres tienen para sus hijos. Aquí el debate estrictamente curricular se entremezcla con la actitud hacia las diferencias interindividuales o entre grupos culturales, cualitativa y cuantitativamente consideradas. Desde un punto de vista liberal conservador, éstas se deben a "características" de los individuos que conviene "respetar", favoreciendo el desarrollo más adecuado para cada uno, dadas sus posibilidades. El conocimiento técnico psicológico dominante se ha encargado muy bien de encontrar los procedimientos de diagnóstico de esas variaciones interindividuales, pero menos de su explicación, cuando no las da como un dato "objetivo" de la realidad. Bajo ese supuesto se legitiman prácticas de claro significado social que segregan a alumnos de una misma edad en grupos distintos o en sistemas de educación diferentes (enseñanza profesional y enseñanza académica, por ejemplo). Si, por el contrario las desiguales oportunidades ante el *currículum* se deben a diferencias en los sujetos explicables por su origen social y cultural, el *currículum* debe convertirse en un elemento de compensación al menos, ya que no podrá serlo nunca de total igualación.

Afirma CORNALL (1986) que:

"Hay grupos de alumnos de bajo rendimiento que encuentran pocas satisfacciones en el trabajo actual en los últimos años de la educación obligatoria, y debemos aceptar el objetivo de mejorar su moral y su rendimiento; pero no es evidente que la solución consista en poner de relieve su singularidad y segregarlos, contra todos los principios no selectivos, en una categoría especial, en lugar de preguntarnos *qué cambios debemos hacer, en enfoques, en método, en material, con el fin de ayudarles a gozar de los beneficios de un currículum común bien pensado* (la cursiva es nuestra), que tenga por objeto satisfacer las necesidades que tienen en común con todos sus contemporáneos y con sus futuros conciudadanos" (Págs. 65-66).

Este es el sentido de una educación *comprensiva* donde se lleve a cabo un *currículum* básico igual para todos, haciendo esfuerzos de

formación de profesorado, adaptación metodológica y en la organización escolar para que todos los alumnos puedan obtener un mínimo rendimiento. La diversidad de alumnos puede tratarse con diferentes fórmulas que no son ni equivalentes entre sí, ni asépticas en cuanto a sus efectos sociales y pedagógicos.

- 1) Se puede tratar la diversidad planteando la posibilidad de optar entre diferentes culturas para distintos tipos de sujetos, que es la segregación social que impera en el sistema educativo, mayor cuanto más temprana es la elección entre vías alternativas dentro del mismo. Aunque estén previstos puentes de comunicación entre ellas, no siempre funcionan con fluidez ni en doble sentido. Este es el caso de la separación de culturas entre el bachillerato y la formación profesional.
- 2) La diversidad se puede abordar ofreciendo dentro de los *currícula* módulos o asignaturas optativos que permitan la acomodación entre intereses y capacidades del alumno con la oferta curricular. Cuando esos módulos o materias se corresponden con subculturas desigualmente valoradas social y académicamente, la discriminación social que se producía en la opción anterior vuelve a repetirse dentro de un mismo *currículum*. Se reproduce dentro de un mismo centro lo que antes ocurría entre centros distintos. Este sería el caso, si a efectos de la adquisición de unos determinados créditos para obtener una misma titulación o certificación, el alumno puede elegir entre un módulo académico-intelectual u otro de tipo manual. La discriminación se legitima más si las opciones se valoran desigualmente en el progreso posterior del alumno o en el paso a otro nivel educativo.
- 3) La diversidad puede afrontarse planteando opciones internas dentro de una misma materia o área común para todos. Se trata de moldear el contenido interno de las mismas para poder satisfacer intereses diversos de los alumnos, respondiendo a las diferencias dentro del aula con la metodología adecuada, o en el centro con fórmulas que no supongan segregación de alumnos por categorías, salvo en casos estrictamente imprescindibles para garantizar el progreso de todos. Se puede proponer, por ejemplo, dentro de la Ciencia, módulos más teóricos y módulos más aplicados a la tecnología; manteniendo un tronco común igual para todos al lado de partes optativas de la materia.
- 4) El tratamiento de las diferencias puede realizarse no con respuestas tendentes a satisfacer diferentes intereses o desiguales capacidades que de hecho se consideran insalvables, sino como compensación del déficit de entrada ante la cultura escolar que se podría suplir o al menos paliar con una mayor atención, tiempo y recursos dedicados a los alumnos que más lo necesitan. La atención personal de tipo psicopedagógico, profesores de apoyo para alumnos con dificultades, horarios de refuerzo para esos alumnos, etc. son fórmulas compensatorias que discriminan positivamente.
- 5) Se puede hacer mucho por la igualdad de oportunidades educativas

de alumnos diversos entre sí, simplemente cambiando la metodología educativa, haciéndola más atractiva para todos, y puliendo los *currícula* de elementos absurdos para cualquier tipo de alumno, sólo que unos, por presiones y atenciones familiares o por la expectativa social de lograr satisfacciones a largo plazo, lo soportan mejor y con más estoicismo que otros.

- 6) A pesar de todo, las diferencias individuales y la desigualdad de oportunidades ante la cultura escolar subsistirán, debiendo el sistema escolar posibilitar el que cualquier opción sea reversible: entre caminos curriculares distintos, tipos de educación, etc.

El ajuste al mercado de trabajo actual y a las diferencias existentes entre los alumnos y entre grupos sociales lleva a preconizar la segregación de los alumnos en sistemas curriculares diferenciados; así como a que se quiera romper la comprensividad cuanto antes, con el argumento técnico añadido de que, de esa forma, se superan dificultades de organización escolar, y que incluso se daría más bajo nivel de fracaso escolar.

Pero, por una parte, la propia evolución del mercado de trabajo, con tecnologías de rápida implantación y caducidad, exigen en la fuerza laboral una formación básica general más polivalente, que facilite sucesivas adaptaciones de los trabajadores. Si, además, desde un punto de vista social, la escolaridad obligatoria y el *curriculum* como contenido de la misma se quieren utilizar para paliar diferencias individuales, expresión de desiguales oportunidades sociales, proporcionando una base cultural esencialmente igual para todos, es preciso apoyar el *curriculum* comprensivo con un núcleo cultural lo más ampliamente posible igual para todos, aunque sepamos de antemano que alumnos de procedencia social más heterogénea, cursando un mismo *curriculum* durante tiempo más prolongado, producirán un rendimiento promedio más bajo en el sistema escolar. Nunca el índice de éxito-fracaso de la escuela puede ser el motivo básico para juzgar la eficacia de los sistemas escolares y del *curriculum*, si no se relaciona con el vaciado de su significado y se analiza la cultura que contiene, distinguiendo si favorece a unos y a otros, conectándolo con otros interrogantes fundamentales, como el de a quién beneficia la educación.

El descenso de rendimiento es lo que ha ocurrido siempre que se ha prolongado la enseñanza obligatoria, si bien el de los mejores alumnos no se deteriora, como se ha demostrado en estudios diversos (LANDSHEERE, 1987, pág. 42). El argumento del éxito-fracaso escolar relacionándolo con una forma de organizar la educación y el *curriculum* es falaz. Tal como señala este último autor, si los juegos olímpicos se abriesen a todo el que quisiera participar, u obligásemos a todos a hacerlo, diría yo, sin una selección previa, evidentemente bajarían los rendimientos promedio aunque se mantuviese el de los atletas selectos.

Indudablemente, el *curriculum* para todos con un núcleo común en la educación obligatoria exige replantear el sentido y contenido del aprendizaje y del rendimiento escolar en las instituciones escolares,

abriendo su significado a diferentes sentidos de la cultura para que todos tengan oportunidades de encontrar más referentes en ella y de expresarse más diversificadamente según sus posibilidades. Sugería el *Collège de France* (1985) al Presidente de esa República, respondiendo a la petición que éste le hizo en orden a reflexionar sobre la enseñanza del futuro, que ésta debería combatir:

"... la visión monista de la inteligencia, que lleva a jerarquizar las formas de realización respecto a una de ellas, ampliando las formas de excelencia socialmente reconocidas" (Pág. 17) .

"Por razones inseparablemente científicas y sociales, sería preciso combatir todas las formas, incluso las más sutiles, de jerarquización de prácticas y saberes, especialmente aquellas que se establecen entre lo «puro» y lo «aplicado», entre lo «teórico» y lo «práctico» o lo «técnico»" (Pág.18).

La selección de un tipo de cultura con predominio sobre otra lleva a que los privilegiados que conectan con la cultura dominante adquieran cada vez más educación especializada, con todas las mutilaciones que comporta la especialización, y a los menos favorecidos al fracaso escolar y al alejamiento consiguiente del mundo cultural.

Tarea que no es, precisamente, fácil, si no se hacen esfuerzos y se toman medidas específicas, cuando buena parte del profesorado y los mecanismos de desarrollo curricular, medios didácticos, libros de texto, etc. están hechos a imagen y semejanza de la cultura intelectualista y abstracta dominante.

Este es el debate de la escuela comprensiva para la educación secundaria obligatoria que pretende impartir una educación centrada en unos contenidos básicos iguales para todos los alumnos de una misma edad, sin desdoblarlos en sistemas paralelos: unos para el mundo del trabajo, y otros para seguir subiendo por los *curricula* más académicos. Desde el humanismo social y el pensamiento progresista que defiende los intereses de los más débiles se pone el énfasis en la búsqueda de elementos culturales de progresiva igualación social. Desde el conservadurismo se buscarán más los *curricula* segregados, más coherentes con la jerarquización social. El debate sobre los contenidos del *currículum* es un problema esencialmente social y político. El contenido de conocimiento del *currículum*, lejos de representar algo dado a desarrollar técnicamente, tiene que contemplarse como una opción problemática que es preciso esclarecer.

Un ejemplo evidente de los conflictos que desata la ampliación del contenido curricular para la enseñanza obligatoria se aprecia cuando se pretende que, en el curso de la misma, todos los alumnos tengan una formación que abarque los aspectos intelectuales, técnicos, manuales, etc. de la cultura y la experiencia humanas. Cuando la introducción de talleres o actividades laterales de trabajo manual se realiza a un nivel elemental, la propuesta puede calar y ser aceptada sin grandes resistencias. Hasta puede ser un elemento de distracción para el alumno, y, en esa medida, sostén lubricante del sistema que transmite otros

saberes más abstractos y menos interesantes. Ahora bien, cuando un área o módulo sobre la tecnología de la madera, del metal, etc. tenga cierta entidad e implique restar posibilidades para profundizar en la educación matemática, científica, etc., por ejemplo, - o en todo lo que se suele considerar como asignaturas fuertes y básicas del *currículum* - es muy probable que su implantación encuentre prevenciones por parte de los padres que tienen expectativas para sus hijos no relacionadas con el trabajo manual. Entonces se habla de degradación de la calidad de la enseñanza.

Un ejemplo de lo que estamos comentando lo encontramos en la valoración que hicieron los padres de alumnos implicados en la reforma de las enseñanzas del último ciclo de la EGB que comenzó en el curso escolar 1984-1985. El *currículum*, propuesto como experimental, supone dedicar más atención a la tecnología, a una metodología menos memorística en la que se prime más el aprendizaje activo, la conexión con el medio ambiente, la realización de actividades culturales diversas, etc. El proyecto de evaluación de dicha experiencia mostró que, si bien los padres se mostraban mayoritariamente de acuerdo con el nuevo estilo de educación que se les decía se desarrollaba con sus hijos, las reticencias de diverso tipo eran más probables de encontrar en aquéllos con más alto nivel de educación escolar cursado. (GIMENO y PEREZ, 1986a).

Dichas reticencias tenían que ver con la poca valoración que le concedían a los nuevos componentes del *currículum* o a otras actividades y contenidos que no fuesen los más tradicionales, que son los que creen van a favorecer a sus hijos al pasar a los estudios de bachillerato. Los padres de mayor nivel cultural son los que más socializados están en los valores tradicionales del sistema escolar, ya que ellos han pasado más tiempo en él, y tienen más arraigada la convicción de que los saberes académicos van ligados a mejores oportunidades de promoción social. Seguramente tienen expectativas más altas para que sus hijos sigan estudios secundarios y temen que el nuevo *currículum* pueda restarles posibilidades.

Los cambios curriculares se encuentran con incompreensiones en los que han vivido otra cultura escolar diferente, pero, en el caso que señalamos, creemos ver también, de forma muy significativa, la valoración social de los contenidos tradicionales ligados a las disciplinas clásicas como recursos de progreso académico por el propio sistema escolar. Y no olvidemos que los mismos profesores, quizá más que otros, puesto que tienen más experiencia escolar, están imbuidos de esos mismos valores.

Los padres saben muy bien que un conocimiento es más valioso que otro para que sus hijos sigan progresando por el sistema educativo, tal como éste funciona en la actualidad. Pueden considerar que los nuevos contenidos tienen menor "valor de cambio" en la enseñanza media y superior, a la que aspiran. Es un ejemplo de que añadir nuevos objetivos y contenidos en los *currícula* desencadena interacciones complejas en

el entramado social, donde no todos los elementos de la cultura tienen el mismo valor, como no los tienen en el propio sistema educativo. La posesión de diferentes tipos de cultura, no ya de niveles en cualquiera de ellos o en todos a la vez, tiene efectos importantes en la vida de los individuos dentro de una sociedad en la que los valores dominantes coinciden más con unos saberes que con otros. La formación científica, tecnológica, humanística, estética, manual, etc. tiene muy desigual valoración social. Lo que se traduce en actitudes de los padres, profesores, y después en los alumnos, hacia los diversos componentes de los *currícula*.

La educación obligatoria, desde una óptica democrática, no tiene la función de ser jerarquizadora de los alumnos para que continúen por el sistema escolar, sino la de proporcionar una base cultural sólida para todos los ciudadanos, sea cual sea su destino social. Pero la tradición histórica selectiva y jerarquizadora, que afecta muy directamente al profesorado, configurada por la tradición academicista y por la ideología dominante en los sistemas educativos selectivos, es un producto de la función dominante que los *currícula* han venido desempeñando. Mentalidad que se ha traspasado a la educación básica y obligatoria. Los componentes curriculares para una educación básica, que son más amplios en cuanto a aspectos culturales, exigen una transformación en esa concepción, en los procesos metodológicos y cambios importantes especialmente en el profesorado, que es su principal mediador. En caso contrario, serán los viejos esquemas los que darán significado concreto a cualquier innovación que se introduzca.

La ampliación de cometidos de la escolaridad, que acaban reflejándose de alguna forma en la composición del *currículum*, tiene amplias repercusiones en toda la organización escolar, en el profesorado, en los mecanismos de control, en las relaciones entre la institución y los padres, en la propia indefinición sobre cuál es el conocimiento y los procedimientos pedagógicos más seguros que puedan ordenar todo eso, si es que existe alguno, y en un cierto sentimiento de impotencia para ordenar todo ello y dominarlo con alguna seguridad. Formalizar procedimientos de enseñanza para objetivos tan diversos, complejos y conflictivos no es tarea sencilla, aflorando claramente la impotencia del conocimiento actual para entender y gobernar las prácticas pedagógicas; lo que deja al profesorado a merced de una mayor presión social e institucional sobre su trabajo, a lo que tiene que responder con más capacitación profesional.

La ampliación de los contenidos curriculares, sin un cambio cualitativo en la traducción que los libros de texto hacen de ellos para los profesores y para los alumnos, así como en los procedimientos de transmisión, sin una actitud diferente ante los mismos, agravará los defectos achacados a la educación tradicional. Los contenidos aumentan cuando lo hacen los cometidos explícitos del *currículum*. O se plantea una escolaridad sin fin o es preciso sustanciar, filtrar y seleccionar muy cuidadosamente los componentes del *currículum*, revisando la forma de desarrollarlos. La sobrecarga de los programas es el defecto propio de

una ampliación del ámbito cultural de la escuela sin esos otros cambios y revisiones que debieran ir parejos.

La ampliación del *curriculum* conlleva también la necesidad de revisar el sentido de los saberes clásicos que forman parte de la cultura considerada como el legado valioso en el que iniciar de alguna manera a todos los ciudadanos. A fin de cuentas, la experiencia humana ha acumulado sabiduría en campos muy diversos que, como legado cultural, merece la pena transmitir. Muchas veces desde diversos ángulos se achacan deficiencias a la composición de los *curricula* en el sentido de no contener la cultura interesante, porque están compuestos de retazos de saber desconectados entre sí, carentes de estructura, que no representan las inquietudes más relevantes en cada uno de ellos, que no saben transmitir la sustancia misma del saber, que lo ofrecen descontextualizado de su génesis histórica, como si fuese una creación muerta carente de vida y dinamismo. Las disciplinas y áreas del saber que forman los *curricula* escolares son, en muchos casos, selecciones arbitrarias sin coherencia interna que no transmiten ni cultivan la sustancia básica genuina de cada área. Algo parecido puede decirse de la presentación de la cultura que en muchos casos realizan los libros de texto.

El enfrentamiento entre un *curriculum* propedéutico para poder seguir por niveles superiores de educación y otro que tenga sentido por sí mismo y proporcione una cultura general parte a veces de un planteamiento falso, provocado por la concepción de la cultura que tiene la escuela. Ese enfrentamiento lo produce muchas veces la selección de los componentes que se introducen en el *curriculum* propedéutico para otros niveles de escolaridad, que de antemano puede dar pie a la negación de su valor como componente de la cultura general. Conocer una disciplina o un área, tener un determinado nivel de dominio, puede significar muchas cosas diferentes y de desigual valor intelectual y educativo para los alumnos, para comprender la vida que les rodea y poder lograr aprendizajes que les faciliten el posterior progreso por el sistema educativo.

El reflejo en los materiales didácticos de los que dependen los profesores y los alumnos, así como la posesión por parte de los docentes de un conocimiento que abarque todo lo esencial que caracteriza a un campo de saber, convertido en una parcela del *curriculum* es muy importante para fomentar un tipo u otro de educación. Diferenciar en qué consiste el dominio de un área es decisivo en orden a comprender los valores educativos en general para todos los alumnos y poder precisar necesidades de formación en el profesorado. KING y BROWNELL (1976, págs. 68 y ss.) han resaltado una serie de dimensiones del conocimiento en las disciplinas, que podríamos por nuestra parte extender a las áreas curriculares, y que resumimos a continuación para considerarlas en una teoría del *curriculum*, en la selección de sus contenidos, en la evaluación de medios didácticos, en la formación de profesores y en la práctica de la enseñanza en general.

1. Un campo de conocimiento, es ante todo, una comunidad de especialistas y profesores que comparten una parcela del saber o un determinado discurso intelectual, con la preocupación de realizar contribuciones al mismo. Frente a una visión terminada o ante la creencia de estar frente a algo dado y monolítico, se trata, por el contrario, de una comunidad que tiene disensiones internas, y donde los miembros de la misma realizan tareas que difieren entre sí: unos se dedican a los fundamentos, otros aportan nuevos elementos que la hacen crecer, otros discuten su validez, otros critican sus métodos y otros muchos se dedican a su enseñanza. El dominio del campo por parte de la comunidad implica a todo un espectro que va desde una minoría que crea nuevas direcciones en el desarrollo del campo, otros que aportan contribuciones importantes y una gran mayoría que enseña en instituciones escolares. En esa comunidad con diferentes cometidos se producen desconexiones e incomunicaciones importantes. No es fácil encontrar referencias en los *currícula* a ese carácter vivo, histórico y no siempre coherente de los saberes como campos de actividad humana.
2. Un área de conocimiento es también la expresión de una cierta capacidad de *creación* humana dentro de un determinado territorio especializado o en facetas fronterizas entre varios de ellos, cuya dinámica se mantiene siguiendo unos principios metodológicos, pero que se alimenta también de impulsos imaginativos, súbitos y puntuales.
3. Una disciplina o campo especializado de conocimiento es un *dominio*, un territorio, más o menos delimitado, con fronteras permeables, con una cierta visión especializada y en muchos casos egocéntrica sobre la realidad, con un determinado prestigio entre otros dominios, con conflictos internos e interterritoriales también, con una determinada capacidad de expansión en un momento histórico dado, etc. El papel de cada uno de ellos es variable en la historia y sus funciones diversas.
4. Un campo de conocimiento es una acumulación de *tradición*, tiene una *historia*. Es un discurso laborioso elaborado en el tiempo a través del que ha acumulado usos y tradiciones, aciertos y errores, habiendo pasado por una serie de etapas evolutivas, donde ha sufrido desgajamientos, ha alumbrado nuevos campos de saber, etc. Lo que es en un momento dado ese campo se explica por una dinámica histórica afectada por múltiples hechos, aportaciones y circunstancias diversas. La relativización histórica del saber suele estar ausente en las visiones escolares del mismo.
5. Un ámbito de saber está compuesto por una determinada *estructura conceptual*, formado por ideas básicas, hipótesis, conceptos, principios, generalizaciones aceptadas como válidas en un momento de su desarrollo. Son los que SCHWAB (1973, pág. 4) llamó las estructuras sustanciales, que determinan las preguntas que nos podemos plantear en la indagación, reclaman los datos que queremos hallar y qué caminos de indagación seguiremos, condi-

cionando así el conocimiento que se produce. Algunas de esas estructuras sustanciales son cercanas al conocimiento no demasiado especializado (órgano y función en fisiología, por ejemplo) y otras exigen niveles de comprensión y dominio más elevado (partícula y onda en la estructura atómica). Son estructuras que evolucionan, son limitadas, incompletas, etc., si bien en la enseñanza aparecen como elementos estáticos a memorizar en muchos casos.

6. Un área de saber es una forma de indagar, tiene una *estructura sintáctica*. El campo lo componen una serie de conceptos básicos *ligados* por relaciones entre ellos. Si los diferentes campos de conocimientos o disciplinas persiguen el conocimiento a través de estructuras sustanciales diferentes, habrá también diferencias en cuanto a la forma como se expande cada una de ellas y como verifica el conocimiento propio (SCHWAB, 1973, pág.7). A menos que imponamos el conocimiento dado como algo terminado e indiscutible, trabajar al nivel que se pueda en cada caso estas estructuras sintácticas es fundamental en la educación.
7. Los campos de saber suponen *lenguajes y sistemas de símbolos* especializados, que crean mundos de significaciones propias, en diferente grado según las disciplinas de que se trate, con la facilitación consiguiente de la comunicación precisa que esos códigos permiten y con la dificultad de acercar el conocimiento a los que no lo poseen. Buena parte de dificultades en la enseñanza provienen de pretender acercar esos significados precisos al lenguaje común de los alumnos, para que su adquisición no resulte un aprendizaje memorístico.
8. Las esferas diferentes del saber constituyen una *herencia* o acumulación de información y aportaciones diversas materializadas en diverso tipo de soportes que representan las fuentes esenciales para la continuidad del propio campo. Su accesibilidad, los medios de comunicarlas a los demás son fundamentales para la extensión del saber y para acercar a los estudiantes a sus orígenes. En cada campo difieren en su materialidad, localización, formas de obtenerlas, etc. Poner en relación a los alumnos con variedad de fuentes, iniciarles en su manejo y tratamiento es importante para su educación y su vida fuera de las aulas.
9. Una disciplina es, incluso, un *ambiente afectivo* que no se agota en la experiencia intelectual. Expresa valores, formas de concebir los problemas humanos y sociales, un tipo de belleza; tiene, o podría despertar un cierto dinamismo emocional, posee también una dimensión estética. Ese componente es inherente a la creación del saber y debiera ser considerado en las experiencias para su enseñanza, cultivando actitudes, etc.

La expansión del saber en general y la de cada campo especializado no sólo supone incremento cuantitativo del mismo, sino cambios profundos en los paradigmas científicos y de creación que guían la

generación del saber, es decir cambia el concepto mismo de lo que se entiende por saber. La relativización del conocimiento que todo ello implica es una dificultad añadida a la hora de seleccionar los componentes del *currículum*, y tiene que ser un aspecto a tomar en consideración en la selección cultural que se proporcione a los alumnos.

Es necesaria una revisión de lo que se entiende por saber valioso en las aulas cuando se acomete una reforma curricular y más cuando se amplía la obligatoriedad de la enseñanza. A la institución escolar y a los profesores se les piden cada vez más funciones que desarrollarán bajo los esquemas que históricamente se han establecido para cumplir otras finalidades relacionadas con otras formas de entender el contenido y sentido de la cultura. Los marcos y esquemas existentes, si no se realizan los cambios en las dimensiones señaladas, vaciarán el contenido innovador de los nuevos *currícula*. Esto es importante cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza y cuando quizá se toma la reforma curricular como la bandera de esa transformación.

La tendencia a la ampliación de contenidos en la enseñanza es una respuesta inevitable a la extensión de la educación obligatoria, reflejada en el *currículum* como instrumento de socialización. Ampliación de finalidades y contenidos que puede chocar con el repliegue social hacia métodos y aspectos considerados "seguros" en el ambiente de revisión que los sistemas educativos de los países desarrollados están viviendo como consecuencia de la presión eficientista en educación, en una fase económica menos expansiva, que estimula los reflejos conservadores de la sociedad y de los responsables políticos, reduciéndose el optimismo propio de las fases de crecimiento acelerado.

Un ejemplo evidente en el mundo occidental son los movimientos de regreso a los saberes básicos tradicionales (*back to basics*), provocados por los recortes presupuestarios, que ponen en tela de juicio la utilidad de los saberes "nuevos" en el *currículum* y la introducción de materias para responder a nuevos conocimientos, y, en general, todo modelo alternativo de educación que dé más importancia a los intereses de los alumnos y a la ampliación del concepto de cultura relevante, a los que se les acusa de no haber sido capaces de erradicar el analfabetismo funcional de masas importantes de población que ha estado, incluso, durante largo tiempo escolarizada.

La conciencia de crisis, desde una perspectiva eficientista, es evidente, por ejemplo, en los EE.UU, ante el temor de la competencia tecnológica y militar que pone -se dice- en riesgo a la nación; se manifiesta en un movimiento de mayor centralización del *currículum* en el sistema británico, con la consiguiente pérdida de autonomía en el sistema, y tiene otros reflejos en otros países de Europa. Todo ello, ligado al ascenso en ciertos casos de las fuerzas políticas conservadoras, hace dudar de las bondades del *currículum* comprensivo y de cualquier innovación que no se atenga a los fundamentos culturales del sistema: la buena enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la ciencia, la introducción de las nuevas tecnologías, etc.

En nuestro caso, la reforma cualitativa de toda la enseñanza obliga-

toria es un problema apremiante como respuesta a un aparato escolar obsoleto que no pudo experimentar las reformas necesarias estructurales y cualitativas en el momento de su expansión.

"Cultura escolar" y "*curriculum* exterior" a la escuela.

Es evidente que la institución escolar asimila lentamente las finalidades que refleja el nuevo *curriculum* ampliado, como consecuencia de los cambios sociales y económicos, y que lo hace desde sus propias condiciones como institución. La lenta asimilación produce sus contradicciones en la propia institución en cuanto a su funcionamiento. Así, por ejemplo, las necesidades del nuevo *curriculum* ampliado se cubren generalmente a través de actividades yuxtapuestas a otras previas dominantes y en contradicción con ellas en algunas situaciones. Este es el caso de ciertas actividades extraescolares, salidas al exterior de los centros, etc. que tienen características culturales interesantes, pero que se ofrecen al tiempo que el resto del *curriculum* más tradicional. Los propios profesores que pueden calificarse de renovadores tienen que realizar un cierto equilibrio de compromiso entre actuaciones innovadoras y otras más tradicionales. La apertura al mundo exterior se hace en muchos casos a través de resquicios sin relación con la enseñanza de las áreas o disciplinas impartidas de forma más tradicional, lo que supone una recuperación de "lo nuevo" dentro del viejo molde.

Quizá una de las peculiaridades más decisivas de la cultura y de la sociedad actuales, que tiene serias proyecciones en el contenido y métodos de la cultura impartida en los *curricula* escolares, reside en que la evolución misma de los medios de transmitirla incrementa las posibilidades de que los ciudadanos conecten con ella por muy diversos canales al margen de los escolares. Al lado de la cultura y de los medios para entrar en contacto con ella, posibilitados por los *curricula* escolares, existen otras muchas posibilidades de comunicación cultural. Hoy el ciudadano medio seguramente tiene más información sobre el universo, la ciencia y la tecnología, las culturas de otros pueblos, la literatura, la música, los idiomas, etc. gracias a las revistas de divulgación científica, fascículos, a los medios de comunicación, a visitas a museos, a experiencias y educación extraescolares, viajes, etc. que por los aprendizajes formales escolares.

Una característica lamentable de los aprendizajes escolares sigue siendo el que se mantienen muy disociados del aprendizaje experiencial extraescolar de los alumnos. Ese alejamiento se debe a la misma selección de contenidos dentro del *curriculum* y a la ritualización de los procedimientos escolares, esclerotizados en la actualidad. La brecha se agranda y se agrava en la medida en que la estimulación cultural fuera de la institución cada vez es más amplia, atractiva y penetrante.

La experiencia cultural preescolar y paraescolar es muy importante

y cada vez lo será más, sobre todo en la medida en que la escuela mantenga sus formas de transmisión obsoleta. La contradicción entre esos mundos es contraria a la necesidad de que los individuos logren un desarrollo coherente y adquieran perspectivas que integren estímulos muy diversificados. Los canales extraescolares son atractivos, sin duda, y necesarios, pero es preciso apreciar cuándo sirven para liberar a los individuos y darles conciencia crítica y cuándo son elementos de alienación y consumo.

Las innovaciones en la tecnología de impresión de medios escritos, el abaratamiento de su producción y el aumento de su mercado, y sobre todo la popularización de los medios audiovisuales, han dado lugar a un incremento espectacular del tráfico de informaciones en nuestra sociedad sobre los más variados aspectos de la realidad, de la actualidad y de la cultura en general. Si bien esta situación nos debe llevar a plantearnos el problema de quién controla esa información, en tanto es un poder para configurar las mentalidades del hombre expuesto a tan diversas influencias, proporciona la indudable posibilidad de una cierta democratización de los saberes. Considerando la incidencia que tienen los conocimientos elaborados, especialmente los científicos, sobre la actividad de los hombres y de las sociedades, la divulgación del conocimiento por los más variados sistemas es un instrumento de control democrático en las sociedades modernas. En el campo científico y tecnológico las consecuencias son evidentes. La conciencia ecológica, la lucha contra la militarización de la ciencia y de la investigación expresada por distintos movimientos sociales es consecuencia de una democratización del saber científico que advierte contra determinados usos del mismo.

Afirma ROQUEPLO (1983):

"... en un mundo en el que 'la ciencia' constituye un poder que penetra hasta el corazón de nuestra vida cotidiana y en el que es reivindicada como legitimación del poder social, sólo es posible una verdadera democracia - a todos los niveles de la vida social- al precio de una verdadera democratización del saber" (Pág. 17).

El predominio del poder de información de los nuevos medios sobre los *curricula* escolares es evidente en muchos campos. Los medios de comunicación, especialmente la televisión y el vídeo, a través de determinados programas sobre la naturaleza, por ejemplo, son una fuente de conocimiento y cultura más atractiva y eficaz que muchos programas, libros escolares y profesores, que siguen insistiendo en clasificaciones de los animales y plantas, en preconizar el aprendizaje de las partes más que de las funciones de una flor, etc.

Algunos programas televisivos puntuales sobre el mundo animal o sobre la naturaleza en general han hecho más por el nacimiento de una cultura ecológica, por la sensibilización ante la degradación de la vida vegetal y animal, que muchos años de enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en nuestras escuelas.

Los niños españoles de una determinada edad conocen más *El Quijote* a través de programas de dibujos animados emitidos por televisión, que por lectura de esa obra en las aulas. Algo parecido puede decirse de otras obras o autores y parcelas culturales. La cultura literaria en nuestra sociedad está más relacionada con la lectura posible fuera de la escuela que con la escuela misma, por la oferta de medios exteriores y por la pobreza en el tratamiento que la institución escolar hace de este tema. Lo mismo podría decirse de la educación artística o de la práctica deportiva, del aprendizaje de idiomas, etc.

Y todos esos medios pueden competir con una gran ventaja con la institución escolar, porque son mucho más atractivos que los libros de texto o los métodos de los profesores y el pobre material de que disponen la mayoría de las escuelas. No deja de ser una ironía, por ejemplo, que la televisión pública pueda emitir series sobre la naturaleza, sobre geografía, series históricas, programas literarios, cursos de idiomas, etc. de los que no puede aprovecharse la escuela pública.

Es decir, que en el análisis de la asimilación y propagación de la cultura, el *currículum* como vehículo de cultura general ha de ser relativizado ante la competencia exterior, más en la medida en que se mantengan las condiciones actuales para su desarrollo y no se tome el *currículum* como instrumento de política cultural, o se piense y se instrumente de forma coordinada la política cultural para la escuela y para la sociedad en general. Vamos caminando hacia las redes de información de las que hablaba ILLICH (1974), cuando proponía modelos de comunicación cultural sustitutos de unas escuelas que en todas épocas y lugares tienen las mismas características.

Consideramos que es muy necesario meditar en el hecho de que la aparición de nuevos recursos y técnicas de comunicación cultural en la sociedad a través de medios escritos, audiovisuales, informáticos, etc. está devaluando muy deprisa el valor de la propia institución escolar. Toda tecnología que sirva para comunicar cultura, cuando se extiende socialmente, altera el poder de la escuela como agente cultural, suponiendo un nuevo equilibrio de poderes culturalizadores entre las fuentes de formación e información que desempeñan el *currículum* escolar y lo que podemos llamar el *currículum* extraescolar. Y no se trata simplemente de un reparto de competencias, sino de una alteración del valor mismo de las funciones de la escolarización, que hacen de esta forma más evidentes las funciones de su *currículum* oculto: "guardar" a la infancia y a la juventud, socializarla en unos valores, etc. El valor cultural de la escuela se relativiza más si consideramos el desigual poder de atracción que tienen los métodos escolares y los medios por los que se presenta al ciudadano ese otro *currículum* cultural exterior.

Esto nos debe llevar a pensar la institución escolar y su *currículum* dentro de un nicho cultural más amplio que afecta al alumno y que éste puede y debe aprovechar; lo cual exige la transformación sustancial de la institución escolar, las fuentes de información y los contenidos que ofrece a los alumnos, sus métodos, sus procedimientos de control así como mejorar sus recursos.

Es obvio que, en las sociedades desarrolladas, los estímulos culturales tienen muchos canales, creando disfunciones en la institución escolar. Estas disfunciones son más evidentes en momentos históricos como el que atravesamos en el que, con un aparato escolar rígido y obsoleto, se accede a otros niveles de desarrollo económico y cultural.

Estas apreciaciones nos llevan a matizar la importancia del *currículum* escolar y a contemplar nuevas perspectivas en su concepción y en su reforma. El cambio de los *currícula* para la educación básica, obligatoria para todos los ciudadanos, debiera considerar esa situación cultural en nuestra sociedad, aprovechar decididamente todos los medios de que hoy se dispone. La mejora de la calidad de la enseñanza debe partir de esas nuevas realidades culturales, la existencia de medios potentes en el exterior ante los que los ciudadanos tienen desiguales oportunidades de acceder y la necesidad de cambiar los métodos de adquirir cultura. Si la escolaridad básica puede ser una base cultural de todos los ciudadanos, aunque no todos podrán aprovecharse por igual de ella, según sus condicionamientos culturales, en cambio es evidente que esa otra cultura exterior es nítidamente más favorable a los que tienen más medios para adquirirla, los que pertenecen a ambientes familiares donde las actitudes son más positivas para estimularla y donde pueden pagarla. La escuela, como posible instrumento de nivelación social, pierde esa posibilidad ante la nueva competencia cultural exterior.

La conciencia de las disfunciones entre *currículum* escolar e influencia exterior se hace más evidente para las clases medias y altas y en los ambientes urbanos, que tienen más fácil acceso a la cultura exterior, al tiempo que deben seguir inmersas en los viejos usos culturales de la escuela. Lo que repercute en una presión cada vez mayor sobre la escuela, y sobre los horarios cada vez más recargados de actividades complementarias para los alumnos, que van teniendo una escolarización paralela fuera de las aulas, dentro de ofertas atractivas a veces necesarias para completar el *currículum* escolar, sólo que a costa de una excesiva sobrecarga del alumno. Incluso se produce ya el conflicto entre estilos pedagógicos y exigencias del mundo escolar y de esa otra escolarización paralela, repercutiendo en una insatisfacción creciente respecto del aparato escolar. Ocurre con los idiomas, con la formación musical, en la informática, con la expresión plástica, etc. Una situación que mueve casi todo un pseudoaparato escolar paralelo que presiona a los padres con la imagen en muchos casos real de la insuficiencia de la escuela como agente de preparación de sus hijos y a la que no son ajenos los intereses económicos.

La disociación entre la cultura del *currículum* y la de los medios exteriores va dejando cada vez más obsoleta a la primera. Ello tiene consecuencias distintas para diversos grupos de alumnos. En aquellos que proceden de niveles culturales bajos, la cultura escolar es algo que carece de significado en su vida presente y en sus proyectos vitales. De ahí que la respuesta sea, en muchos casos, el abandono, la desmotiva-

ción, el fracaso escolar y otros modos de resistencia o la rebeldía contra una institución que, por aburrida, tiene que imponerse por medio de recursos disciplinarios. Una escuela poco interesante tiene que acentuar los procedimientos represivos, inevitablemente.

Para las clases medias, tal disociación lleva a suplir desde fuera las carencias de la institución escolar, potenciando en los alumnos también un conflicto permanente entre la cultura exterior y la propia de la escuela, o fomentando una disociación constante entre ambos mundos. Sólo que ellos tienen probabilidades de sobrevivir en ese ambiente de contradicción.

Mientras, los *curricula* escolares siguen siendo la fuente de la acreditación académica y profesional en una sociedad donde la sanción administrativa de la cultura adquirida a través del *curriculum* tiene consecuencias tan importantes en el mercado laboral y en las relaciones sociales. El *curriculum* escolar ante toda esa competencia exterior quizá está perdiendo el monopolio de la transmisión de ciertos valores culturales explícitos, pero refuerza por lo mismo otras funciones del *curriculum* oculto de la institución escolar: socialización, inculcación de pautas de comportamiento, valores sociales, acreditación para escalar por la pirámide social, etc. Al menos deja más patente esas finalidades encubiertas. De hecho, como ha señalado APPLE (1986, pág. 70), el *curriculum* oculto que hoy denominamos como tal fue el *curriculum* explícito de la historia de la escuela. La importancia de la escolarización en una sociedad industrial dominada por un tipo de saber aparenta relegar el valor de la escuela como socializadora y promotora de un determinado consenso social y moral. Hoy apreciamos el valor del *curriculum* oculto como delator de una educación encubierta, en reacción a la visión de la escuela como una institución generosa, igualadora y propagadora del saber y de las capacidades para participar en la vida social y económica.

Estas apreciaciones deben movernos a la reflexión en múltiples aspectos. Primeramente, cambian el sentido mismo del *curriculum* escolar de la educación obligatoria. En segundo lugar, señalan nuevos medios a incorporar a su desarrollo. Además tienen que hacernos meditar sobre la formación necesaria del profesorado. Finalmente, pueden tener una incidencia muy importante en la profundización de las diferencias sociales, puesto que el acceso a la cultura exterior no empaquetada en *curricula* escolares no es igual para todos, como tampoco lo es la escolar, por supuesto. Sólo que la escuela teóricamente parece un medio más controlable de igualación social de oportunidades.

Es preciso seguir manteniendo el principio de que la escuela hoy tiene un importante sentido cultural y social. Me parece que hoy, más que cuando se formuló, sigue siendo válido el planteamiento de DEWEY (1967a, pags. 28 y ss) cuando decía que la misión de la institución escolar es la de proveer un ambiente:

- a) *Simplificado*, para que posibilite la comprensión de la complejidad exterior.
- b) *Ordenado* progresivamente, para que ayude a comprender el

ambiente exterior más complejo.

- c) Que sea *compensatorio* o liberador de las limitaciones que cada alumno pueda tener por el grupo social al que corresponde.
- d) Que *coordine* las influencias dispersas que los individuos reciben de los círculos vitales a los que ellos pertenecen.

Los retos básicos de la escuela están en ofrecer otro sentido diferente de la cultura, distinto del que imparte a través de sus usos académicos y romper el caparazón por el que se ha encerrado en sí misma, para conectar mejor con la cultura exterior, cada vez más amplia, más compleja, más diversificada y más atractiva. Al tiempo sería preciso concebir la reforma del *currículum* de la escolaridad obligatoria en coherencia con una política cultural general, recuperando para el ámbito escolar medios y posibilidades no utilizados que existen fuera de él. Dejar para el profesorado esa tarea es pedirle demasiado.

Es preciso prevenirse contra cierto discurso ingenuo anti-intelectualista o simplemente acultural que, bajo la romántica dedicación a las necesidades del niño, muchas veces impregna planteamientos pretendidamente progresistas, que reaccionan contra la escuela tradicional, y que son alegatos muy teñidos por un psicologicismo vacío y acultural también. La escuela, en una sociedad de cambio rápido y ante una cultura inabarcable, tiene que centrarse cada vez más en los aprendizajes sustanciales y básicos, con métodos atractivos para favorecer las bases de una educación permanente, pero sin renunciar a ser un instrumento cultural. En muchos casos los modelos de educación que huyen de los contenidos para justificarse en los procesos no dejan de ser propuestas vacías.

2.2.- Los códigos o el formato del *currículum*.

La cultura que imparte la escuela encapsulada dentro de un *currículum* es una selección característica organizada y presentada también de forma singular. El proyecto cultural del *currículum* no es una mera selección de contenidos yuxtapuestos o desordenados, sin criterio alguno, sino que dichos contenidos están organizados bajo una *forma* que se considera más propia para el nivel educativo o grupo de alumnos de que se trate. La propia esencia de lo que se entiende como *currículum* implica la idea de cultura "organizada" por ciertos criterios para la escuela. Los contenidos están *diseñados* para formar realmente un *currículum* escolar. En este sentido decimos que el *currículum* tiene un determinado *formato*, una forma como consecuencia de la tecnificación pedagógica de que ha sido objeto.

Cuando planteamos el marco de explicación del *currículum*, mencionamos los contenidos, los *códigos* y las prácticas como componentes esenciales del mismo, que pueden actuar a nivel implícito o explícito. Los códigos son los elementos que dan forma "pedagógica" a los contenidos, los que, actuando sobre alumnos y profesores, acaban

modelando, de alguna forma, la práctica. Por una razón fundamental, porque el formato del *curriculum* es un potente instrumento de conformación de la profesionalidad del profesor que tiene que impartirlo. Podría decirse que si los contenidos del *curriculum* hacen referencia a un destinatario básico que es el alumnado, las formas curriculares afectan muy directamente a los profesores.

Detrás de cualquier *curriculum*, afirma LUNDGREN (1983, pág.13) existen una serie de principios que ordenan la selección, organización y los métodos para la transmisión; y eso es un código que condiciona la formulación del *curriculum* previa a su realización. El *curriculum*, para este autor, tiene un contexto de realización y un *contexto de formulación*. Es en éste donde cobran sentido y muestran más directamente su operatividad.

Entendemos por código cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuencia, instrumentación metodológica y presentación de los *curricula* a alumnos y profesores. Los códigos provienen de opciones *políticas y sociales* (separación de la cultura intelectual de la manual, por ejemplo), de *concepciones epistemológicas* (el valor de método científico en la práctica del aprendizaje de las ciencias o el de la "nueva historia" en la enseñanza), de *principios psicológicos o pedagógicos* (el sentido educativo de la experiencia por encima de los contenidos abstractos elaborados, la importancia del aprendizaje por descubrimiento, el valor expresivo del lenguaje, etc.), de principios *organizativos* (la ordenación de la enseñanza por ciclos o por cursos, etc.) y otros más.

Un análisis pormenorizado de los mismos no está al alcance de nuestra pretensión en este momento e implicaría descender a *curricula* concretos, que son muy variados. Por ello, reflejaremos solamente la importancia de algunos de ellos que son de relevancia más directa y general.

A) El código de la especialización del *curriculum*.

El formato curricular es sustancial en la configuración del *curriculum*, derivándose de él importantes repercusiones en la práctica. El cómo se organizan los diversos elementos que componen el mismo no es una mera cualidad intrascendente o formal, sino que pasa a ser parte integrante del mensaje transmitido, proyectándose en la práctica.

Así, por ejemplo, el *curriculum* agrupado en asignaturas, que es propio de nuestra enseñanza secundaria, es muy diferente en formato del agrupado en áreas que se cursa durante la educación primaria. Agrupar objetivos y contenidos bajo un esquema de organización u otro tiene consecuencias muy decisivas para la elaboración de materiales, que son los que desarrollarán realmente los contenidos curriculares, para la formación, selección y organización del profesorado, para que el profesor sienta de forma distinta el concepto de especialidad a que él se dedica, para la concepción misma de lo que es competencia profesional

en los profesores, para el ejercicio de esa competencia y para el tipo de experiencia que los alumnos pueden obtener en un caso o en otro. Por eso consideramos que la forma de organización de los contenidos es parte constitutiva del *currículum* mismo y uno de sus códigos más decisivos.

Mencionaremos algunos ejemplos de cómo el código bajo el que se organiza el conocimiento, seleccionado como pertinente y valioso para formar el *currículum*, es parte sustantiva de éste en tanto condiciona la experiencia que los alumnos pueden obtener de él. Pero además veremos cómo dicho código tiene importantes repercusiones sobre la propia estructura y funcionamiento del sistema educativo y de los centros escolares.

Quizá, una de las aportaciones más incisivas respecto de este código ha sido la de BERNSTEIN (1980), al distinguir los *curricula* de acuerdo con la relación que mantienen entre sí los diferentes contenidos que los forman; es decir, en función del tipo de barreras y fronteras que se establecen entre ellos, si están o no aislados unos respecto de otros, independientemente del *status* del campo de conocimiento de que se trate.

Este criterio le sirve a este autor para diferenciar dos tipos básicos de *curricula*: el que denomina "*collection*", que podríamos traducir por *currículum* de componentes yuxtapuestos, en el que los elementos se diferencian claramente unos de otros. Pensemos como ejemplo una yuxtaposición de asignaturas o en el añadido de componentes que se da en algunas áreas de la actual EGB. El otro tipo sería el denominado *integrado*, en el que los contenidos aparecen en relación abierta unos respecto de otros. Un ejemplo podría ser un *currículum* de ciencia integrada o un área de EGB que tenga realmente el carácter de tal área que suprime o difumina los contornos disciplinares. En el primer modelo, los contenidos aparecen claramente delimitados unos respecto de otros, con fronteras nítidas, diferenciados con claridad. En el segundo tipo no ocurre eso.

El *currículum* organizado bajo el esquema mosaico o yuxtapuesto relega el dominio de las últimas claves del conocimiento a las fases finales del aprendizaje de las asignaturas especializadas. Las primeras etapas y las intermedias son escalones propedéuticos para las siguientes, ordenadas todas ellas por aquella meta final. Por ello, cuando se plantea el sentido de la cultura que ha de llenar la educación obligatoria, que debe proporcionar un contenido con sentido en sí misma y no como mera preparación para etapas de escolarización siguientes, se produce la tensión entre el principio que ordena los contenidos en base a un código integrado y el que lo hace en un código más especializado.

En la educación infantil, la aceptación del código integrado es prácticamente total. La educación primaria ha progresado en el sentido de una paulatina aceptación de ese mismo código. Por ello, se acepta la fórmula del *área* como recurso organizador de conocimientos amplios que trascienden el ámbito de una disciplina muy delimitada, aunque internamente el área sea todavía una yuxtaposición de componentes,

como ocurre en Ciencias Sociales, etc. El debate respecto del código que comentamos se centra ahora en la enseñanza secundaria cuando ésta pasa a convertirse de hecho en un nivel de formación básica para muchos escolares en edad de cursarla. Esa pugna entre los dos códigos ordenadores cobra en ocasiones cierta virulencia en el profesorado que ha de impartirlos, que es el primer depositario y reproductor del legado de una tradición curricular basada en la separación de disciplinas.

A partir del *curriculum mosaico*, los profesores mantendrán entre sí las mismas barreras que guardan entre sí los diferentes especialistas de la materia a cuya lógica tienen que someterse. O al menos tendrán que realizar por sí mismos esfuerzos por establecer la comunicación entre ellos en aras de un proyecto educativo más coherente para los alumnos. El establecimiento de fronteras nítidas entre tipos de conocimiento crea un fuerte sentimiento de grupo y, por lo mismo, una fuerte identidad profesional en torno a la especialización en la disciplina. Principio que podemos ver ejemplificado en los profesores de enseñanza secundaria o de universidad en torno a sus especialidades respectivas. Mientras que en educación primaria no existe ese sentido de grupo en torno a la especialidad practicada, se es profesor de un tramo largo de escolaridad pero no de una parcela educativa. El profesor de educación infantil o primaria podría decirse que centra más su autoconcepto profesional en un tramo de escolaridad que en el contenido de la misma, mientras que en enseñanza secundaria y superior ocurre lo contrario.

Pero al mismo tiempo -asegura BERNSTEIN (1980, pág. 51)- el *curriculum* elaborado en base al código mosaico reduce el poder de los profesores sobre el contenido que transmiten. Los *curricula* de carácter más integrado dejan al profesor más espacio profesional para organizar el contenido en la medida en que se requieren otras lógicas, que no son las de los respectivos especialistas. Pueden dar lugar a desarrollar una profesionalidad propia al elaborar el *curriculum* que no sea la de doblegarse a la lógica de los especialistas que producen los conocimientos en parcelas separadas. Un poder, que no deja de ser teórico, pues, como discutiremos en otro momento, la formación actual del profesorado y las condiciones de su trabajo no le permiten ejercer márgenes amplios y reales de actuación autónoma en ese sentido.

La integración de los *curricula* puede apoyarse en el profesor, como único docente que imparte y trabaja contenidos diversos con un mismo grupo de alumnos, realizando programaciones y experiencias que engloban aspectos y contenidos diversos, y que él distribuye a lo largo de períodos horarios generalmente más amplios de tiempo. Esta es la posibilidad que ofrece el modelo de organización de contenidos en torno a áreas en lugar de hacerlo en base a disciplinas. Aspectos parcelados tienden en la institución escolar a ubicarse en horarios diferenciados y con profesores distintos.

Refiriendo esta distinción a nuestro contexto, puede afirmarse que el *curriculum* de la enseñanza primaria tiene un carácter más integrado, aunque en muchos casos se trate de mera yuxtaposición de componentes con barreras internas delimitadas; mientras que, en la enseñanza

secundaria y en la universidad, el *currículum* tiene nítidamente el carácter de mosaico. La integración curricular en primaria se apoya en el régimen de monodocencia (un único profesor para todas las áreas) que asigna un profesor a cada grupo de alumnos, y en el formato mismo del *currículum* que, al ordenarlo bajo el código de áreas de conocimiento y de experiencia, obliga de alguna forma a conectar contenidos diversos en la elaboración de materiales y libros de texto y en la propia práctica docente de los profesores.

Conectar a un grupo de profesores de especialidades diversas siempre es más difícil que conseguir que un único profesor coordine componentes que él imparte. Los *currícula* estructurados en áreas de conocimiento y experiencia posibilitan la enseñanza más interdisciplinar, pero reclaman en el profesorado una formación del mismo tipo. La mentalidad dominante de nuestro profesorado de enseñanza secundaria no es ésta, precisamente; forma de pensar que empieza a configurar también la mentalidad de los profesores de la última etapa de la educación primaria, por lo que toda reforma en esta dirección choca con actitudes desfavorables. El prestigio y el concepto de profesionalidad asumido por el profesorado de secundaria está más hecho a medida de la especialización universitaria que de acuerdo con las necesidades formativas generales de los alumnos de ese tramo de edad.

Otra forma de integración se apoya en el equipo de profesores que tienen que lograrla a base de ponerse en relación unos con otros, lo que siempre es más difícil en la institución escolar, considerando el estilo profesional predominantemente individualista que suele tener el profesorado y la dificultad de estructurar equipos docentes. Una forma indirecta de conseguir la integración de componentes dentro del *currículum*, apoyada en la profesionalidad compartida se realiza dentro de los proyectos curriculares, que, por medio de equipos de competencias diversificadas, elaboran materiales que después podrán consumir los profesores individualmente. En este caso, la integración se vertebra fuera de la práctica en torno al proyecto que, elaborado más o menos definitivamente, se presentará después a los profesores para su concreción y aplicación; fórmula que se ha intentado llevar en diversas experiencias de estudios sociales, ciencia integrada, estudios sobre el medio ambiente, etc.

Este recurso, ampliamente experimentado en otros contextos, es una vía más directa y rápida para lograr el objetivo de un *currículum* organizado con un código más integrado, ya que si ha de esperarse a que el profesorado cambie de formación, de actitudes y de forma de trabajar, la consecución del objetivo final se dilata hasta el infinito. El proyecto curricular integrado parte de la necesidad de colaboración entre profesionales diversos y entre especialistas de las parcelas que se integran en él.

La trascendencia que tiene la parcelación del conocimiento en la configuración de la profesionalidad del profesor y, a través de ella, en un tipo de práctica pedagógica, nos pone de manifiesto los efectos de este

código curricular como forma de dirigir la experiencia del alumno a través del condicionamiento de la actividad de los profesores, ejemplificando el principio de que los formatos de los *curricula* son elementos formadores de primera importancia dirigidos a los profesores.

La especialización de los profesores en parcelas del *curriculum* es una manifestación de la progresiva taylorización que ha experimentado el *curriculum*, separando funciones cada vez más específicas a ser ejercidas por personas distintas. Se puede apreciar cómo dicha especialización repercute en una desprofesionalización en el sentido de que un dominio de campos curriculares cada vez más especializados conlleva la pérdida de competencias profesionales, como es el caso de la capacidad de interrelacionar conocimientos diversos para que en el alumno que los recibe tengan un sentido coherente. La desprofesionalización en dicha competencia exige una reprofesionalización en una competencia nueva: la de colaborar dentro del equipo docente.

El inevitable efecto de la especialización curricular debe implicar esfuerzos importantes de contrapeso para contrarrestar sus consecuencias en la cultura y educación de los alumnos, fortaleciendo las estructuras organizativas del profesorado en los centros. Pero como esto último exige condiciones organizativas y de funcionamiento del equipo de profesores no siempre fáciles de lograr, lo más probable es que el proyecto educativo vaya perdiendo cada vez coherencia, a medida que avanza la escolaridad para los alumnos. El especialismo impone un tipo de cultura y, a través del código curricular que conlleva, también un modelo de educación. Problema que no debe ser ajeno a la dificultad del alumnado para mantener el interés por los contenidos del sistema educativo.

Además, una vez asentada la mentalidad del *curriculum* parcelado para especialistas diversos, cuando una estructura escolar se apoya en la clara separación de los contenidos, se producen fuertes resistencias a los intentos de cambio. Un sistema curricular se refleja en una determinada forma de seleccionar profesores y de adscribirlos a puestos docentes. La prolongación histórica de un determinado uso en este sentido crea un sentimiento de identidad profesional, derechos laborales, estructuras organizativas en los centros, etc.

Por otra parte, siendo la cultura cambiante, incluso la especializada en disciplinas, y requiriendo la educación obligatoria componentes muy diversos, cualquier cambio que sea necesario en el *curriculum* en un momento dado plantea problemas serios de reestructuración de los profesores. No se puede pensar en fórmulas que exijan incorporaciones de nuevos profesores para cada "añadido" nuevo que haya que introducir en los *curricula*, salvo que el sistema educativo esté en momentos de expansión acelerada. La cultura cambiante puede requerir en los sistemas educativos organizados la disponibilidad del profesorado para su posible reconversión o bien una polivalencia en su formación y función.

La dinámica de la especialización del profesorado, ligada al *curriculum* mosaico, plantea dificultades organizativas importantes de reconversiones periódicas del profesorado, por la evolución del saber y

por la desigual demanda de un tipo u otro de formación en momentos históricos diferentes. La caducidad de las especialidades en formación profesional, el declive de la enseñanza de unos idiomas a favor de otros, etc. son ejemplos de esa situación.

El sentimiento de grupo de los profesores especializados, la negativa o reticencia a la introducción de otros nuevos, dificultan la introducción de contenidos nuevos que no encajan en los campos preexistentes. La necesidad de lograr proyectos pedagógicos coherentes en el centro, dentro de los que armonizar mentalidades y estilos pedagógicos apoyados en la peculiaridad de determinados contenidos, la búsqueda de estructuras de conocimiento que integran facetas variadas de la cultura, etc. se ven enormemente dificultadas cuando la mentalidad dominante está configurada por el código curricular no integrado. No es de extrañar que las reformas que pretenden incluir las áreas como base de la organización de los contenidos en la enseñanza secundaria encuentren resistencias entre el profesorado.

Puede verse así plasmado el principio de que los aspectos formales del *currículum*, esos códigos subyacentes a la selección y organización de contenidos, son opciones que tienen repercusiones directas en el aprendizaje de los alumnos, en la medida en que éstos se enfrentan con formas diferentes de organización del conocimiento, del contenido de su experiencia de aprendizaje, e indirectamente, a través del condicionamiento que esas formas tienen sobre la configuración del tipo de profesionalidad en los profesores.

La justificación pedagógica más genuina de un *currículum* organizado en torno a áreas significa un esfuerzo por conectar conocimientos provenientes de campos disciplinares más especializados, en orden a proporcionar *una experiencia de aprendizaje más significativa y globalizada para el alumno* que aprende. Este aspecto es fundamental en los niveles de la educación obligatoria. El área permite buscar estructuras unificadoras de contenidos diversificados, detenerse en aquello que es propio de una familia de disciplinas con estructuras epistemológicas más parecidas, en vez de atenerse a la estructura particular de cada una de las parcelas especializadas. Esta forma de organizar el *currículum* puede llevar a una desigual ponderación de componentes desde un punto de vista epistemológico. No podemos esperar que el alumno por su cuenta integre conocimientos dispersos adquiridos con profesores distintos, bajo metodologías diferenciadas, con exigencias académicas peculiares, evaluados separadamente. La falta de una cultura integrada en los alumnos que han permanecido largo tiempo en la institución escolar es el reflejo de un aprendizaje adquirido en parcelas estancas sin relación recíproca. Lo que se traduce en un aprendizaje válido para responder a las exigencias y ritos de la institución escolar, pero mucho menos para obtener visiones ordenadas del mundo y de la cultura que nos rodea.

La separación nítida entre conocimientos por disciplinas, aislados unos de otros dentro de su especialidad, o la débil conexión de compo-

nentes disciplinares que subyace en muchos casos en las actuales áreas de nuestra educación primaria, tienen otro efecto indirecto muy importante que ha señalado también BERNSTEIN (1980, pág. 58). Es el obtáculo para la conexión de los saberes con el conocimiento de sentido común, con las particularidades de los contextos sociales y culturales singulares, con la experiencia idiosincrásica de cada alumno o grupo de alumnos. El código integrado es más propicio a tolerar y fomentar la diversidad que el código de mosaico. Esto es así porque el conocimiento especializado queda liberado de toda relación con lo particular, con lo local, con cualquier otra lógica que no sea la ordenación interna de los contenidos de la disciplina.

De forma indirecta, los diferentes códigos formales que estructuran los *curricula* contribuyen a concretar el significado de lo que se considerará rendimiento ideal aceptable para los alumnos en las pruebas de control y de evaluación. El propio sentido del rendimiento académico sustancial, el contenido semántico del éxito y del fracaso escolar para los profesores que evalúan se define dentro de los códigos curriculares dominantes. La capacidad de relacionar contenidos diversos será difícil que se considere dentro de una estructura curricular con contenidos aislados unos de otros. De hecho, la evaluación como proceso continuo en el que se atiende a objetivos comunes o a componentes curriculares relacionados y no al mero dominio de los contenidos aislados ha calado más en la educación primaria que en la secundaria, si bien el modelo dominante en todo el sistema educativo ha sido más el de esta última, por lo que no es de extrañar su persistencia.

No es que el partir del área como elemento vertebrador, dentro de un código integrado, produzca esos efectos por sí misma, pues esa forma curricular es preciso elaborarla, al no venir dada desde ningún campo de conocimiento. Es un camino a recorrer. La interdisciplinariedad en la enseñanza es una ideología, como afirma PALMADE (1979), un objetivo, no un punto de partida, una opción por volver a la unidad perdida del conocimiento. Pero, al menos, se alerta al profesorado para que se sitúe ante el problema de que la lógica con la cual se ha producido el conocimiento especializado no tiene que ser necesaria y simétricamente reproducida cuando los alumnos para los que se busca una cultura con sentido aprenden esos contenidos.

Un *curriculum* organizado en áreas implica, por otra parte, una forma de distribución de los profesores y en la vida en los centros. La taylorización del *curriculum* tiene su correlato y afianzamiento en la de la propia organización escolar: tiempos, espacios, organización de recursos, etc. Un sistema de un único profesor para un grupo de alumnos permite fórmulas flexibles de organizar el espacio, distribuir el tiempo, variar de tareas académicas. etc. La especialización del *curriculum* implica formas de organización escolar donde un número de profesores diferentes intervienen con un mismo grupo de alumnos. La integración curricular significa también una gama más reducida de estilos pedagógicos, de esquemas de relaciones personales, de estrategias de control, etc. incidiendo sobre esos alumnos; mensajes quizá menos contradicto-

rios entre sí, pautas de adaptación más sencillas para el alumno, etc.

Un *currículum* concentrado u organizado por áreas permite tácticas de acomodación al alumno en orden a individualizar la enseñanza, más fácilmente que un *currículum* organizado en asignaturas en el que la optatividad y la acomodación individual generalmente pueden exigir elección excluyente entre asignaturas, de profesor, de horario, etc. Organizar la adaptación dentro de un área, que está en las manos de un único profesor, es más fácil y cercano al alumno que el ejercer la optatividad entre asignaturas como vía para dar salida a las posibilidades e intereses del alumno.

B) El código organizativo.

Otro ejemplo de código incidiendo en la experiencia de aprendizaje de los alumnos y en la forma de ejercer la actividad profesional el profesor, es el relacionado con la organización del *currículum* en función de las características del sistema escolar. Se trata, por lo general, de opciones que corresponden a la regulación administrativa del *currículum*. En otros casos se refieren a disposiciones tomadas en los centros. Un ejemplo de este código es la ordenación del *currículum* por medio de ciclos frente a la ordenación por cursos académicos. El ciclo es una unidad que engloba varios cursos, que permite una organización del contenido en relación con un tiempo más dilatado para su superación, evaluación, etc. Se trata de un código formal del *currículum* que repercute en creación de materiales, en la forma de planificar la enseñanza, en la secuencia temporal, la posible programación lineal o cíclica de contenidos y experiencias de aprendizaje, en las opciones metodológicas y en la forma en que estructura el profesorado su misma profesionalidad. La distribución, por ejemplo, de contenidos mínimos especificados para cada uno de los cursos de la escolaridad, conlleva optar implícitamente por una secuencia de tipo lineal en el diseño curricular que pueden realizar los centros y los profesores. El ciclo como unidad de organización proporciona al profesor un margen mayor de flexibilidad, de más fácil adaptación al ritmo de los alumnos en grupos heterogéneos, tolera mejor la idea de diversidad entre los alumnos, permite más fácilmente agrupar contenidos diversos en torno a unidades globalizadoras. Los ciclos como unidades periodizan el calendario de evaluación para los controles de paso entre los mismos, etc. Un profesor o grupo de profesores que disponen de un período de varios cursos para intentar cumplir con unos objetivos y desarrollar un determinado *currículum* tienen un marco en el que pueden proponer alternativas muy distintas, disponen de mayor flexibilidad para organizarse.

La organización curricular por niveles anuales, sobre todo cuando es sancionada por la evaluación, tiene que adscribir contenidos, objetivos, habilidades, etc. a esos períodos de tiempo, lo que no siempre es fácil, compartimentando el tiempo de aprendizaje en los alumnos y dando a los

profesores el motivo para que se especialicen en momentos muy delimitados de la escolaridad y, por lo mismo, en un momento del proceso evolutivo de los alumnos. La norma de rendimientos anuales secuenciados obliga más a la acomodación del ritmo de progreso del alumnado, a la secuencia establecida en la periodización temporal del *currículum*. Es una forma de ofertar espacios más delimitados para el dominio de contenidos también más precisados, instalando una idea de "normalidad" en el progreso del alumno que hay que comprobar con más frecuencia, con menos tolerancia a la diversidad de ritmos de progreso en los alumnos.

La taylorización del *currículum* en este sentido lleva a los profesores al dominio de los problemas relacionados con un tiempo evolutivo del alumnado, con una problemática, o con una parcela del *currículum* adscrita a esos períodos temporales. Una vez más, la tecnificación de la organización curricular tiene consecuencias para la configuración de la profesionalidad de los docentes que pierden capacidades de tratar con alumnos más diferenciados entre sí. Profesores-de-curso anual frente a profesores-de-ciclo tienen menos oportunidades de enfrentarse a períodos evolutivos y educativos más amplios donde apreciar amplias transformaciones.

C) El código de la separación de funciones.

La organización de los sistemas educativos y del *currículum* lleva muchas veces emparejada la división de funciones entre los profesores y entre éstos y otros profesionales, la pérdida de unidad en su labor y la desaparición de determinadas competencias profesionales acompañadas de los conocimientos inherentes al desempeño de las mismas. Cuando un profesor no ejerce determinada competencia práctica desaparece de él la necesidad de los esquemas de racionalización, análisis y propuesta inherentes a esos esquemas prácticos. A esquemas prácticos desaparecidos o no ejercidos se corresponde la carencia de esquemas teóricos homólogos racionalizadores de tales prácticas. Este es el caso del creciente alejamiento de los profesores de la función del diseño del *currículum*.

En la medida en que los profesores son los primeros consumidores de los *curricula*, decididos desde fuera y elaborados a través de los materiales didácticos, son receptores de la prefiguración de la experiencia profesional que se contiene en esas elaboraciones exteriores; éstas tienen una fuerza importante de socialización profesional sobre los docentes, porque transmiten mensajes explícitos y soterrados sobre la selección de contenidos, formas de organizarlos, de presentarlos a los alumnos, elaborarlos a través de medios diversos, relacionarlos con la cultura propia del alumno, integrarlos con otros contenidos, etc. Se transmite el *modus operandi* metodológico, una particular forma de entender la identidad profesional, un espacio más o menos amplio para el ejercicio de la autonomía dentro del que se ejerce y desarrolla la profesionalidad. Esos usos se van condensando en una forma de entender

el oficio, que es peculiar para cada nivel y modalidad de educación escolarizada.

Las elaboraciones exteriores a la práctica del *currículum* son a veces tácticas apoyadas en la falta de preparación del profesorado, en la desconfianza hacia los profesores, en la imposición de esquemas técnicos, en las propias condiciones de trabajo negativas de los mismos. Separar diseño de práctica, diseño curricular de ejecución, implica sustraer a los profesores las destrezas relacionadas con las operaciones de organizar los componentes curriculares dejándoles en el papel de ejecutores de una práctica que ellos no organizan. Lo que más tarde se traducirá en cierta incapacidad para que desarrollen diseños realizados fuera de su ámbito. Por esta razón, la imagen del profesor capaz de elaborar sus propios materiales, organizador de su propia práctica, es una imagen liberadora profesionalmente, que reclama una capacitación profesional determinada. Otro problema bien distinto es el de qué dosis de elaboración previa del *currículum* es precisa, consideradas las necesidades del profesorado en un momento dado. Al tratar el tema del diseño tendremos oportunidad de comentar las contradicciones que en este sentido nos plantea la realidad de los complejos *curricula* actuales.

La propia especialización del *currículum*, con la consiguiente especialización de los profesores, propaga de forma soterrada un código de comportamiento de los mismos que lleva a parcializar sus funciones educativas, separando competencias de enseñanza de otras de tipo educativo para con los mismos alumnos. Separación que la propia organización administrativa del *currículum* y del funcionamiento de los centros legitima al regular la función *docente* y la función *tutorial* como facetas separadas. La taylorización en este sentido separa función de enseñanza de función de atención al alumno, lo que difícilmente puede ser suplido más tarde por un solo profesor que haga de tutor. Como dijimos anteriormente, la pérdida de la profesionalidad que supone especializarse tiene que ser compensada con la coordinación entre el profesorado, pero sin dejar de considerar que cada uno de ellos tiene que cumplir funciones de enseñanza y la inherente atención personal al alumno, abarcando la coordinación los dos aspectos a la vez.

La regulación de la función tutorial separada de la docente es un reconocimiento implícito de que la especialización del profesorado implica pérdida de la unidad de la función educativa, pensando la figura del tutor del grupo de alumnos que tienen varios profesores como la restauradora de la unidad del tratamiento educativo, pero difundiendo implícitamente el mensaje de que esas funciones de atención más personal al alumno -propia de la acción tutorial- las ejerce una persona, mientras que otras pueden sólo enseñar.

D) Los códigos metodológicos.

Es el código más evidente en cualquier expresión del *currículum*,

sea ésta la prescripción curricular que hace la administración; se trate de los materiales que elaboran el *currículum*: libros de texto, guías para los profesores, otros materiales, etc.; sean las propias programaciones o diseños que realiza el profesor, un centro escolar, etc. El *currículum* es algo elaborado bajo unos determinados códigos pedagógicos.

El discurso pedagógico moderno referido a la escolarización desde comienzos de siglo, con los movimientos de la «Escuela Nueva» en Europa o el movimiento «progresivo» en los EE.UU., supone entender que la enseñanza debe desarrollar su función culturalizadora incorporando una serie de ideas y de principios sobre el aprendizaje de los alumnos, la naturaleza de su desarrollo y toda una filosofía relacionada con la importancia de la forma peculiar de ser y comportarse en las instituciones escolares. Hoy es consustancial a la idea misma de *currículum* el que éste sea un proyecto educativo, es decir, una selección cultural moldeada y organizada de acuerdo con ideas, principios y finalidades pedagógicas. De esta suerte, la estructura pedagógica del *currículum* cobra un valor relevante dentro de la filosofía, del diseño pedagógico y de los métodos pedagógicos

Buena parte de las concepciones de *currículum* en la literatura especializada hacen relación a su conceptualización como plan o proyecto organizado "pedagógicamente". A la proyección que tienen en la elaboración del *currículum* determinados principios e ideas sobre la educación, el desarrollo, el aprendizaje y los métodos de enseñanza le llamamos códigos metodológicos.

STENHOUSE (1984) considera que:

"Un *currículum* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Pág. 29).

Ello significa que la selección de contenidos, por ejemplo, se realiza considerando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sus intereses, su forma de aprender; o que se organiza en torno a unidades globalizadas para darle más significatividad al aprendizaje; que se los ordena con una secuencia que se considera más adecuada: en espiral, líneal, etc.; que los métodos y las actividades se seleccionan considerando todos esos factores psicológicos y pedagógicos, además de optar por principios como la conexión del aprendizaje formal con las experiencias previas del alumno, con las realidades culturales del medio inmediato, etc.

Es más, como hemos argumentado al definir familias teóricas, el *currículum* elaborado es una forma privilegiada para comunicar teoría pedagógica y práctica, conectar principios filosóficos, conclusiones de investigación, etc. con la práctica que se realiza en las aulas; porque sólo a través del diseño y realización de tareas para cumplir con las exigencias curriculares es como determinados principios se pueden

convertir en orientadores de la práctica y del aprendizaje. Por ello nosotros hemos definido al *currículum* como el *proyecto cultural elaborado bajo claves pedagógicas*. Uno de los problemas teóricos y prácticos más interesantes en la investigación curricular es llegar a clarificar qué caminos son los más efectivos para esa comunicación entre principios pedagógicos y prácticas, como vía de mejora de la calidad de la enseñanza.

Los códigos pedagógicos son fáciles de extraer, por ejemplo, en las propuestas objetivas de *currículum* que hace la administración educativa. Cuando ésta regula el *currículum* expresa en muchas ocasiones opciones pedagógicas en las orientaciones generales o en la propia propuesta de contenidos mínimos con el fin de orientar el proceso de su desarrollo en la práctica. Los principios pedagógicos son unas veces meros enunciados yuxtapuestos o introductorios a los contenidos, y otras se concretan de forma más precisa en la ordenación de dichos contenidos, pudiendo darse contradicciones entre unos y otros.

Veamos algunos ejemplos sencillos de códigos pedagógicos ordenando el *currículum* prescrito:

En la regulación de las enseñanzas de Educación Preescolar y Ciclo Inicial de EGB (Orden Ministerial de 17-1-1981. B.O.E. 21-I), se dispone:

Art. 7º. 2. El desarrollo didáctico de las enseñanzas de Lengua Castellana, Matemáticas y Experiencia Social y Natural *se hará en cuadernos de trabajo, libros de lectura y material de uso colectivo*".

En el bloque temático relativo a Educación vocal dentro de la Educación Musical, se determina como contenido en esa misma disposición :

" 2.1. Formar un puente entre hablar y cantar, de forma que la iniciación al canto se dé espontáneamente, con naturalidad."

En la propuesta curricular para las Enseñanzas Medias realizada por el Ministerio de Educación (1985), en el área de la Lengua se propone que:

"Esta materia tiene como fin último desarrollar la capacidad del alumno para expresarse oralmente y por escrito de manera correcta y para comprender y analizar los mensajes lingüísticos. ...

"El propio discurso del alumno ha de ser el punto de partida y la referencia constante para la tarea didáctica, que debe llevar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo del idioma, a un dominio adecuado del vocabulario y a una utilización creativa de la lengua" (Pág. 15).

Los códigos pueden determinar también la confección de todo un proyecto curricular concretado en materiales para realizar actividades en la clase en función de toda una teoría. La confección de materiales es un medio de comunicar la teoría con la práctica (EISNER, 1979, pág. 144 y ss.), la forma de plasmar un *currículum* organizado en torno a unas

ideas para que los profesores lo experimenten en su práctica (STENHOUSE,1980). Ese es el caso de los materiales de enseñanza programada, por ejemplo, o de numerosos proyectos basados en concepciones generales sobre la naturaleza del conocimiento en la educación o sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunos ejemplos son el proyecto MACOS (*Man: A Course of Study*) elaborado a partir del principio de aprendizaje por descubrimiento de BRUNER. El *Humanities Curriculum Project* de STENHOUSE (1970), estructurado bajo el principio de que los profesores no deben imponer sus opiniones sobre una serie de problemas sociales cruciales, sino facilitar la comprensión de situaciones complejas y de actos humanos por medio del diálogo con los alumnos sobre unos temas que envuelven consideraciones y opciones de valor. El *Exploring Primary Science 7-11* (BROWN,1982), elaborado bajo el principio de enseñar ciencia explorando la realidad más inmediata de los niños, etc.

Los códigos pedagógicos pueden estimular la renovación de la enseñanza o estabilizarla en estilos obsoletos. Pondré un ejemplo de cómo un contenido curricular innovador en el caso de Ciencias es traicionado por el código pedagógico regresivo que sirve para presentarlo en el material didáctico que tiene que aprender el alumno. Se trata de una "lección" o unidad de un libro de texto.

=====

Libro de texto: **ESFORA: Ciencias Naturales**,(1987).

5º de EGB. Aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia. (B.O.E. 28-9-1984).

=====

Unidad 26: La investigación científica. (Págs.136-141)

Información proporcionada al alumno:

1.- El hombre piensa e investiga

El hombre es capaz de adaptarse al medio de forma diferente a los demás animales.

Para superar los problemas que se le presentan, el hombre piensa e investiga. Con ello consigue un mayor conocimiento de las cosas y los fenómenos naturales.

Para dar una explicación de los fenómenos, experimenta distintas posibilidades hasta encontrar la más acertada.

2.- Etapas de la investigación

La investigación se realiza para resolver problemas.

Los científicos, cuando investigan, suelen seguir una serie de pasos que tú también debes seguir cuando quieras resolver algún problema:

-*Observa* los fenómenos y toma datos sobre ellos.

-*Ordena* y clasifica los datos obtenidos.

-*Imagina* o plantea *hipótesis*, es decir, posibles explicaciones del problema.

-*Experimenta*, creando situaciones parecidas para comprobar la hipótesis que ha formulado.

-*Evalúa* o valora los resultados que obtiene, es decir, saca conclusiones.

3.- El laboratorio

Las tres primeras etapas de la investigación se realizan en el mismo lugar donde se produce el hecho a estudiar.

La experimentación se hace en el laboratorio.

En el laboratorio escolar hay instrumentos, aparatos, minerales, productos, etc.

Entre los materiales, los hay muy frágiles y casi todos son costosos.

Algunos productos son delicados o peligrosos y hay que manejarlos con cuidado.

4.- El trabajo en el laboratorio.

En un laboratorio, además de la programación, que la hace el profesor, es necesario preparar experiencias.

Hay que cumplir exactamente las *normas* de funcionamiento, que se refieren al orden, la limpieza y la seguridad para evitar que el material se rompa y cause daños físicos.

ACTIVIDADES (Para el alumno)

1. Explica por qué el hombre necesita investigar.
2. Ordena las etapas de la investigación científica escritas a continuación: ordenación y clasificación de datos, formulación de hipótesis, observación, experimentación y evaluación de resultados.
3. Escribe una característica de cada una de las etapas que acabas de ordenar.
4. ¿A qué se refieren las normas de funcionamiento de un laboratorio escolar?
5. Escribe oraciones con las siguientes palabras: Hipótesis, experimentación, evaluación.

(Más adelante desarrolla otros puntos igualmente esquemáticos sobre: La preparación de una experiencia, Desarrollo de una experiencia, El análisis de los resultados, El cuaderno de trabajo. Sugiere además actividades del mismo tipo que las anteriores y completa con "Otras sugerencias", como: 1.- "Describe en el cuaderno cómo es un laboratorio escolar, qué instrumentos tiene, qué materiales hay, etc. 2.-" Realiza la siguiente investigación: Averigua la relación entre el número de vocales y el de consonantes de dos páginas de este libro").

Nota: El texto mezcla esta información y propuesta de actividades con unos *dibujos* ilustradores: Un hombre observando a través de un microscopio, el plano esquematizado de un laboratorio, algunos objetos como un imán, un dinamómetro, unos tornillos, un bloc de notas y un niño tomando apuntes delante de una planta.

=====

El autor, autores o la editorial correspondiente, han pretendido reflejar seguramente una idea relacionada con la "importancia del método científico en enseñanza de la ciencia". Más que vertebrar los contenidos del texto entero y las actividades que se sugieren en cada unidad con ese principio, lo que hacen es convertir al método científico en una lección más del libro de texto, la última (quizá porque es un añadido posterior a una maqueta previa). Hasta el laboratorio se convierte en objeto de aprendizaje "en el pupitre", sin tener que verlo u observarlo; la única investigación que se sugiere hacer es "de lápiz y papel", analizando las letras del propio libro de texto; el resto de ejercicios se refieren a la comprensión del texto escrito. Hasta el concepto de "cuaderno de campo" y "cuaderno de laboratorio" no es algo que se realiza, sino conceptos a aprender y a diferenciar entre sí. El valor de tal principio potencialmente innovador queda absolutamente desnaturalizado al someter una idea interesante al esquema de aprendizaje libresco centrado en el libro de texto.

Habría primero que cuestionarse si ese contenido a ser aprendido por los alumnos de 10-11 años - la estructura y fases del método científico, por ejemplo- es apropiado para ellos. La información es claramente incorrecta en algunos casos: resulta difícil creer que el astrónomo o el ecólogo desarrollan las tres primeras etapas de la investigación en el lugar donde se producen los hechos y después continúan en el laboratorio.

Los códigos que hemos señalado, que no son los únicos que afectan a la práctica pedagógica, ponen de manifiesto dos principios, que por ahora sólo dejamos indicados. Por un lado, el de que la práctica docente tiene reguladores externos a los profesores, si bien actúan a través de ellos configurando la forma que adopta el ejercicio de su práctica. Esta no se puede explicar por las decisiones de los profesores, pues se produce dentro de marcos institucionales y de códigos que organizan el desarrollo del *currículum* con el que tan directamente implicada está toda la práctica pedagógica. La estructuración o forma del *currículum* y su desarrollo dentro de un sistema de organización escolar modelan la práctica profesional del profesor, configuran un tipo de profesionalidad institucional y curricularmente enmarcada.

Por otro lado, es preciso señalar que, en la medida en que el profesor no tenga el dominio profesional en la decisión de su práctica, una serie de conocimientos y competencias intelectuales dejarán de pertenecerle como profesionalizadoras. La institucionalización de la práctica, los códigos curriculares que en buena parte se proponen y elaboran fuera del ámbito escolar, pasan a ser distribuidores de las competencias intelectuales de los profesores. La interacción de la teoría con la práctica a nivel de profesor queda delimitada, pues, en la selección de facetas que se considerarán propias de los docentes, de acuerdo con el poder de determinación que tengan los agentes externos de dicha práctica.

CAPITULO III

LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL APRENDIZAJE MOTIVADO POR EL *CURRICULUM*.

- La complejidad del aprendizaje escolar, expresión de la complejidad de la escuela.
- Algunas consecuencias.

Los aprendizajes que realizan los alumnos en ambientes escolares no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal institución, debe cumplir con los individuos que la frecuentan. Es el aprendizaje posible dentro de esa cultura escolar peculiar definida por el *curriculum*, por las condiciones que definen a la institución, teatro en el que se desarrolla la acción.

Esto tiene una serie de consecuencias importantes, y la más decisiva de resaltar por el momento es que la calidad de la educación queda definida por las características del aprendizaje pedagógico tal como lo acabamos de caracterizar, modelado por la contextualización escolar dentro de la que ocurre. Potenciar la calidad de la educación exige la mejora de las condiciones en las que ese aprendizaje pedagógico se produce. El cambio cualitativo en la enseñanza, que tiene mucho que ver con el tipo de metodologías o práctica que desarrollan los profesores, y con los contenidos curriculares, se apoya además en todos los componentes contextuales que condicionan el aprendizaje escolar, algunos de ellos poco evidentes a primera vista.

Por eso hemos dicho que el *curriculum* es el proyecto cultural que la escuela hace posible. No es que cualquier factor que incida en el *curriculum* se deba considerar como un componente estricto del mismo, sino que, al considerarlo como la cultura que la escuela hace posible, los determinantes escolares se convierten unas veces en fuentes de estímulos educativos directos y, en cualquier caso, moduladores de las propuestas curriculares.

Contenidos y experiencia no se pueden separar, ni tampoco ésta de las condiciones de la misma. Afirma SKILBECK (1984, pág. 178), que son dimensiones del *curriculum* básico las áreas de conocimiento y de experiencia, los procesos y los ambientes de aprendizaje, pues de esas tres dimensiones depende la consecución de los componentes básicos de

formación que deben constituir las bases de una educación general extensible a todos. Los procesos de aprendizaje que tengan lugar son responsables directos en orden a lograr o no las finalidades de los *curricula*. Dichos procesos de aprendizaje, referidos a unos contenidos, tienen otros condicionamientos en los profesores, y en general en las condiciones ambientales escolares.

La capacidad de transformar ese ambiente exige también nuevas relaciones con el medio exterior, otras destrezas de gestión en los profesores. La preocupación por los logros lleva a veces al desprecio de la cualidad de lo logrado. La vigilancia de la calidad de las experiencias es una constante del pensamiento pedagógico moderno.

La complejidad del aprendizaje escolar, expresión de la complejidad de la escuela.

Hemos argumentado la importancia del *curriculum* como determinante de lo que ocurre en las aulas y en la experiencia que el alumno obtiene de la institución escolar. Se ha destacado también la implicación de prácticas políticas, administrativas, institucionales, etc. junto a lo que solemos entender como genuina práctica pedagógica, todas ellas entrecruzadas en el desarrollo del *curriculum*. Toda la regulación que afecta a la institución escolar, el personal disponible, los medios didácticos, los espacios, el tiempo y su distribución, tamaño de las clases, el clima de control, etc. son los marcos más inmediatos del aprendizaje escolar. Frente a la mentalidad didáctica que restringe ese aprendizaje al que se agota en las materias o áreas del *curriculum*, es preciso mantener una visión más ecológica del ambiente escolar como fuente de adquisiciones. Son estímulos para aprender no sólo los sistemas simbólicos o componentes estrictamente culturales, de tipo intelectual, sino una gama mucho más amplia.

Son, como afirma LUNDGREN (1979, pág. 20), las fuerzas que enmarcan la acción posible, que *dirigen y constriñen* el proceso de enseñanza. Esas fuerzas determinan las decisiones que se toman y el proceso que resulta, condicionando de igual modo los resultados.

Para el autor citado, los marcos de referencia son internalizaciones de funciones externas de la educación, constituidos por factores determinados fuera del proceso de enseñanza. Los procesos de aprendizaje dependen de factores externos e internos escolares, previos y simultáneos a dicho proceso. Circunstancia que se explica porque las funciones de la educación escolarizada son más amplias que las expresadas en cualquier *curriculum*, por amplio que éste pretenda ser: Reproducción, selección, jerarquización, control, etc. El *curriculum* a veces las refleja explícitamente, pero también están en las condiciones dentro de las que éste se desarrolla.

LUNDGREN destaca tres sistemas que condicionan los procesos educativos: El *curriculum*, el *aparato administrativo* y todas las *regu-*

laciones legales que afectan a la escuela. Tres sistemas que vienen condicionados por la estructura económica, social, cultural y política más general en la que se enmarcan. Es frecuente que, en la mayoría de los casos, esos sistemas queden fuera del control de los profesores y de los alumnos, y solamente pueden ser modificados a través de los procesos de intervención política. Los tres sistemas proveen a la enseñanza las metas, el marco de referencia y las reglas que inciden en el proceso educativo, constriéndolo o, simplemente, regulándolo.

Afirma LUNDGREN (1981):

"La educación se convierte en reproducción, no por simple transmisión de conocimientos, destrezas o actitudes, sino a través de la transformación dinámica de las estructuras económicas, sociales y culturales de la sociedad, a través del contexto de la enseñanza...

"Por lo mismo, la teoría del *currículum*, nunca puede construirse solamente sobre el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino en relación con el estudio de los valores de esos procesos en una sociedad concreta" (Pág.35).

La práctica de la enseñanza no es, pues, un producto de decisiones de los profesores, sino únicamente en la medida en que moldean personalmente este marco de determinaciones, que es dinámico, flexible y vulnerable a la presión, pero que exige actuaciones a niveles diversos que no son el didáctico, sino el político, administrativo y jurídico, para imprimirle rumbos distintos.

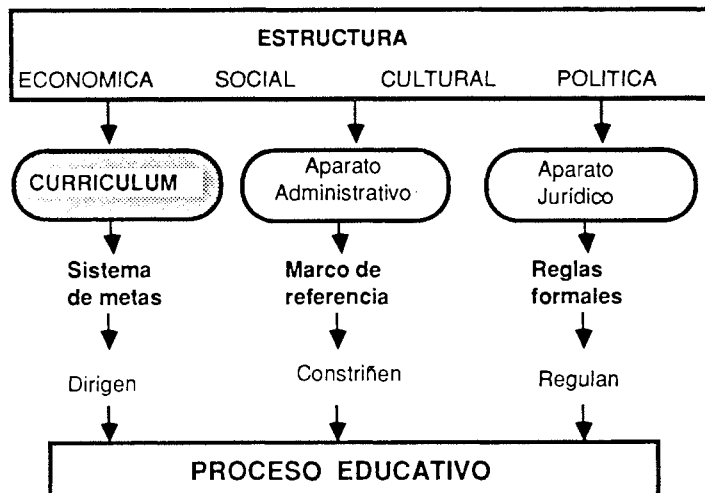


Fig. 3 : Modelo de determinación de la práctica, según LUNDGREN

Los aprendizajes derivados del *currículum* son los que se realizan dentro de esas condiciones. El propio *currículum* incorpora esas limita-

ciones cuando se presenta a los profesores. SCHUBERT (1986, pág. 233) considera el contexto como una extensión más de la organización curricular. El ambiente contextual del *currículum* es condición para que determinados efectos puedan obtenerse del mismo, en la medida en que son una dimensión relevante de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

El proyecto cultural se da en un "ambiente" que es por sí mismo elemento *modelador* o mediatizador de los aprendizajes y *fuentes* de estímulos originales, independientes del propio proyecto cultural curricular, formando, en su conjunto, el proyecto educativo y socializador de la institución. La escuela y el ambiente escolar que se crea bajo sus condiciones es un *currículum oculto*, fuente de innumerables aprendizajes para el alumno. Es la derivación conceptual que se extrae, tal como vimos, de enfocar el *currículum* como experiencia o como intersección entre la teoría y la práctica.

La investigación sobre los ambientes escolares tiene una larga tradición (Véase FRASER, 1986), aunque se ha analizado por lo general como tema independiente, al seguir una tradición empirista poco atenta a determinaciones de diverso signo y nivel, si bien más recientemente se la relaciona con el *currículum* en tanto se convierte en una dimensión contextual del mismo e incluso en una de las metas del proyecto curricular, pues otros muchos objetivos propuestos en los *currícula* necesitan de ciertas condiciones ambientales previas para su consecución. Así, pues, el "crear ambientes" puede pasar a considerarse objetivo de ciertos proyectos de *currículum*. El caso es bien evidente en educación infantil, por ejemplo.

Ya desde la formulación de LEWIN sobre la explicación de la conducta humana como una función de la interacción entre personalidad y medio ambiente ha existido una larga tradición en la investigación educativa relacionada, sobre todo, con los ambientes de aula, en su dimensión psicosocial fundamentalmente, con frecuencia concebidos como contextos independientes del ambiente del centro escolar y al margen de cualquier otro contexto más amplio. Esa tradición de investigación ha demostrado correlaciones estadísticas entre efectos cognitivos, afectivos y conductuales en los alumnos y características del medio de la clase: lazos sociales entre compañeros, relaciones profesor-alumnos, etc. Al mismo tiempo, en tanto la creación de un determinado ambiente aparece no sólo como mediatizadora de los aprendizajes propiamente escolares, sino como un objetivo y criterio de efectividad en ciertas reformas curriculares y programas de innovación, ello ha conducido a afinar análisis en las dimensiones en esos ambientes psicosociales (FRASER, 1986, págs.120 y ss).

Centrarse en los ambientes de aula como unidades ecológicas, y especialmente en sus condiciones psicosociales, sin ver su relación con las peculiaridades organizativas e institucionales que afectan a toda la vida escolar, a cada aula en concreto y al desarrollo del *currículum*, es una visión miope que no puede comprender la inclusión de unos nichos

ecológicos en otros más amplios. Lo que impide plantear la necesidad de otros escenarios ambientales para la enseñanza, en función de otros modelos de organización de los centros. Trataremos en otro lugar más detenidamente el condicionamiento de la actuación del profesor en función de variables organizativas, del tiempo que puede dedicar a sus alumnos, del clima de evaluación en la institución escolar, de participación en el centro, la realización de actividades, etc. como condiciones todas ellas que delimitan el ambiente escolar de aula, pero que se determinan fuera de la misma. Ceñir el estudio del medio ambiente al aula y explicarlo en su dimensión psicosocial propia, con toda la indudable importancia que tiene, implica admitir el supuesto de que los aspectos organizativos no tienen ninguna relación con el comportamiento de los alumnos, de los profesores o con las relaciones entre ambos. Las estructuras organizativas afectan al espacio, al tiempo y a las relaciones, etc.

El ambiente escolar lo crea el clima de trabajo organizado de una forma peculiar en torno a unas tareas para desarrollar un *currículum*, que tiene que ver con la organización de la institución escolar, reflejando otros determinantes exteriores a la propia institución.

Tal vez, para lograr más precisión conceptual, convenga delimitar, restringiendo, el concepto de *currículum* para el proyecto cultural de la escuela, pero sin olvidar el hecho de que su significación última, al convertirse en experiencias para los alumnos, está muy mediatizada por las condiciones del ambiente escolar. El *currículum*, como proyecto previo a su realización, incorpora, incluso, muchos supuestos organizativos escolares, como ya hemos señalado, a través de los códigos de su formato. El *currículum* es un objeto social e histórico no sólo porque es la expresión de necesidades sociales, sino también porque se desarrolla a través de mediatizaciones sociales, y las condiciones escolares son una parte importante de ellas.

La dimensión ambiental del *currículum* se refleja muy claramente a veces en los modelos educativos referidos sobre todo a educación infantil, y ya menos en primaria, donde explícitamente se plantea la disposición del medio ambiente escolar como primer instrumento para conseguir algunos objetivos y regular las actividades. Se trata de la utilización consciente del entorno en este caso para que no sea una dimensión oculta incontrolada [KING (1977), LOUGHLIN y SUINA (1987), SMITH y CONNOLLY (1980)]. En los otros niveles escolares estamos acostumbrados a percibir un ambiente más homogéneo que tiende a aceptarse como un paisaje natural alterable sólo en ocasiones puntuales. Por poner un ejemplo, piénsese en las desiguales posibilidades que ofrece un laboratorio, un taller, un aula clásica, salidas al exterior, etc. para entender la importancia de la estructura medioambiental en la que se desarrolla el *currículum*.

El ambiente escolar inmediato en el que ocurren los aprendizajes tiene unas dimensiones que lo configuran. Siguiendo el esquema propuesto por APPLE (1973), podemos distinguir seis aspectos básicos del ambiente escolar de clase que se consideran como parte integrante del

curriculum efectivo para los alumnos:

1) El *conjunto arquitectónico* de los centros, que regula por sí mismo, como cualquier otra configuración espacial, un sistema de vida, de relaciones, de conexión con el medio exterior, etc. La arquitectura de una guardería moderna es un espacio muy diferente al de cualquier aula de enseñanza secundaria, por ejemplo. La disposición del espacio para profesores y para alumnos expresa una forma de entender el poder, la relación humana, los usos de comportamiento cotidiano. (Puede verse en este tema la obra de LOUGHLIN y SUJINA, 1987).

2) Los *aspectos materiales y tecnológicos*. La dotación de materiales, aparatos, modelos, etc. dan distintas posibilidades de estimulación y de aprendizajes muy diversos. Aprendizajes propiciados por la riqueza de estimulaciones posibles y por los patrones de uso de esas dotaciones. Quién tiene acceso a diversos tipos de material, cuándo, para qué, son aspectos ligados a normas de uso de los mismos. El significado educativo de los materiales no se deriva de su misma entidad y existencia, sino de la naturaleza de la actividad en la que son utilizados, una actividad organizada socialmente (APPLE, 1986, págs.76 y ss.)

3) Los *sistemas simbólicos* y de información que es el aspecto más genuino de *curriculum*. La mentalidad tradicional ha considerado esto como el contenido por antonomasia. El *curriculum* explícito o escrito de la escuela.

4) Las *destrezas del profesor*. El profesor es una fuente de estimulación particular, el primer y más definitivo recurso didáctico de la enseñanza, al tiempo que transmisor y modulador de otras influencias exteriores. De aquí que su formación cultural y pedagógica sea el primer elemento determinante de la calidad de la enseñanza. Pero no podemos olvidar que sus destrezas profesionales no lo son todo, porque, en gran medida, su papel pedagógico está marcado por el reparto de competencias profesionales que la práctica de desarrollo del *curriculum* le reserva. En las actuales circunstancias, el profesor es tanto el ejecutor de unas directrices marcadas desde fuera como el creador de las condiciones inmediatas de la experiencia educativa.

5) Los *estudiantes* y otro tipo de personal. La influencia entre iguales se ha considerado como uno de los ámbitos educativos más importantes de la educación escolarizada y extraescolar. El grupo de iguales es básico en el desarrollo social, moral e intelectual y como fuente de estímulos y de actitudes de todo tipo. Son conocidos los correlatos entre diferentes aspectos de la sociabilidad dentro del aula y el rendimiento académico o las actitudes hacia la escuela, etc. Otro tipo de personal, como puede ser el caso de los cuidadores en educación infantil son elementos componentes del ambiente de aprendizaje.

6) *Componentes organizativos y de poder*. La institución en sí, con sus pautas de organización del tiempo, del espacio, del personal, con sus rutinas, y con una forma de estructurar las relaciones entre los diversos componentes humanos en una estructura jerarquizadora, son fuente de aprendizajes muy importantes. Las actividades académicas son marcos

de relación social, como lo son los ritos de entrada y salida de las aulas, un genuino *currículum* de destrezas sociales contradictorias en muchos casos con objetivos explícitamente perseguidos por el profesor.

De acuerdo con SCHUBERT (1986), las dimensiones del ambiente escolar son las siguientes:

Física: Configurada por los elementos materiales del aula y del centro, desde el edificio hasta el mobiliario, la disposición de espacios, servicios, etc.

Materiales: Disponibilidad de materiales didácticos en el centro, su accesibilidad para los alumnos, normas de uso.

Interpersonal: Relativa al tipo de organización de los grupos humanos, criterios de agrupación de alumnos, relaciones entre profesores, etc.

Institucional: El estilo de gestión y gobierno que afecta al clima de trabajo y de aprendizaje.

Psicosocial: Es la atmósfera psicosocial creada por las relaciones sociales.

Creemos que a todas esas fuentes de aprendizaje o dimensiones del ambiente, modeladoras de los efectos del *currículum*, habría que añadir una característica muy decisiva de los contextos escolares, que es el hecho de poseer pautas específicas de *planificar* el aprendizaje y de *evaluarlo*. El que se trate de un aprendizaje planificado sugiere que la secuencia por la que se opte y el grado de rigidez de la misma ordena el flujo de estímulos y de la acción, es decir no se trata de un ambiente que fluya de forma espontánea. La influencia que la evaluación presta a todo el transcurrir de la acción es evidente, y seguramente estamos ante una de las características más decisivas del medio de clase. Estas dos condiciones han cristalizado de un modo muy incisivo en la mentalidad de los profesores, en sus pautas de pensamiento y comportamiento, porque son condiciones básicas de la misma institución escolar.

En la escuela, normalmente, no se puede aprender cualquier cosa en cualquier momento, aunque tenga relevancia e interés puntual para los alumnos. Incluso desde determinados esquemas pedagógicos y modelos o diseños de aprendizaje se defiende una alta estructuración de procesos y contenidos didácticos para desarrollar el *currículum*. Una cosa es la necesidad de un proceso estructurado para lograr un aprendizaje muy concreto de uno o más conceptos relacionados, o de toda una unidad más amplia, que es preciso haber planificado más o menos detenidamente, y otra cosa es la mentalidad general de actividad ordenada y secuencial, sin ninguna explicación del orden, que afecta a largos períodos de aprendizaje y a toda la escolaridad. Mentalidad fomentada por una regulación administrativa del *currículum* que lo ordena en cursos, bloques, etc., e instrumentada por la secuencia interna que siguen los libros de texto. Una de las ventajas de la experiencia escolar es la de proporcionar experiencias ordenadas, tal como reconocía DEWEY, otra cosa es defender el *currículum* como secuencia altamente estructurada que puede preverse de antemano y que se sigue de forma inexorable, siguiendo el índice de un libro de texto o cualquier otro esquema de

programación rígida.

Algo parecido ocurre con la evaluación. Se evalúa como exigencia del control y no sólo por necesidad de conocer el progreso de los alumnos, lo que lleva a una mentalidad también generalizada de que todo es evaluable y a que todo deba ser evaluado, hasta objetivos y contenidos que son prácticamente imposibles de serlo, que no por ello han de desmerecer la atención y el esfuerzo. Los aprendizajes escolares son aprendizajes evaluados, cosa que no ocurre en la vida real exterior. En todo el sistema escolar anida una especie de mentalidad de control que afecta a todo cuanto ocurre en ella. La evaluación más que una forma de conocer lo que ocurre se ha convertido en elemento clave de la configuración de un clima escolar.

La interacción de todas esas dimensiones del ambiente escolar rellena el contenido del *currículum* oculto y tamiza los efectos logrados del *currículum* explícito. La condición institucional de la escuela como medio estructurado física y socialmente le convierte en un ambiente decisivo, donde las tareas escolares acaban concretando los márgenes de actividad del alumno, los procesos de asimilación y las pautas de autonomía de los participantes en esa situación.

Algunas consecuencias.

a) La primera conclusión importante es que los *currícula* ampliadados de la escolaridad obligatoria suponen un cambio muy decisivo en el concepto y contenido de la profesionalidad docente y, por tanto, en la formación cultural y pedagógica que necesitarán los profesores. Las competencias del profesor ideal son resultado de la peculiar ponderación de objetivos de los *currícula* en diferentes situaciones históricas, geográficas, culturales, etc. Esas aptitudes del profesor son exigencia de un completo proyecto de socialización exigido por lo que se denomina educación integral y por la propia evolución social. Los cambios en el *currículum*, reflejo de una dinámica social más amplia, reclaman un nuevo profesor.

La primera consecuencia, pues, es que el profesor ve ampliadas sus competencias profesionales. El docente de la educación obligatoria tiene necesariamente atribuidas funciones que cubren aspectos diversos más allá de la relación con el saber y el conocimiento.

Un *currículum* global ampliado, con énfasis en las destrezas básicas para seguir adquiriendo la cultura, exige una transformación pedagógica en los contenidos que pueden seleccionarse de diferentes campos culturales, exigiendo profesores mejor y más ampliamente formados, para abordar objetivos y contenidos más complejos, puesto que su función es transformar la cultura elaborada en cultura válida para el ciudadano normal que un día sale de la institución escolar y necesita una preparación básica. La selección cultural que debe comprender el *currículum* y su elaboración pedagógica para que cumpla la función educativa dentro de la escolaridad obligatoria reclama un papel activo muy importante en

los profesores y una formación en consonancia, a no ser que preveamos para ellos una actividad consistente en "consumir" y desarrollar en sus aulas guías curriculares confeccionadas por otros agentes exteriores, editoriales, etc. Algo que, si bien es en cierta medida inevitable, dada la situación de partida, no es un modelo coherente con una imagen de profesor desarrollado desde el punto de vista profesional.

El conocimiento fragmentado, tal como se genera en ámbitos especializados (si ha de cumplir una función cultural en la educación de todos los ciudadanos), la existencia de paradigmas conflictivos, el relativismo que todo ello comporta, reclama profesores con más capacidad para entender toda esa dinámica cultural y con criterio profesional para afrontar los cambios inexorables que durante su vida laboral van a experimentar. Al profesor se le proponen hoy contenidos a desarrollar en los *curricula* muy distintos a los que él estudió, sin que comprenda el significado social, educativo y epistemológico de las nuevas propuestas frente a las anteriores. Las fuentes de la seguridad profesional no pueden venir de respuestas fijas a situaciones volubles.

En el sistema de producción-reproducción del saber existen pocas instancias intermedias, personas e instituciones, dedicadas a meditar, investigar y producir iniciativas relacionadas con las repercusiones que tienen para la educación en general y para las etapas obligatorias en particular los cambios que acontecen en los niveles de producción del saber, relacionándolos con las necesidades de los alumnos y de la sociedad. Normalmente la escuela y, sobre todo, los *curricula* sufren la presión de las necesidades políticas, económicas y sociales de forma más o menos directa y apremiante para que transformen sus contenidos, y el discurso pedagógico en este sentido, si se produce, suele analizarlo *a posteriori*.

En la mayoría de los casos, el profesor no suele dominar en el nivel primario las claves que explican la evolución del saber y de la cultura. En el caso del profesor de secundaria, tampoco se suele atender entre nosotros a estas facetas "educativas" del conocimiento y su relación con la educación general. Por ello el profesor queda profesionalmente inerte ante este componente de su profesionalidad: teniendo como una función básica la reproducción del saber, no puede participar en la elaboración pedagógica del mismo, por lo que se limita o a la dependencia respecto de agentes exteriores que le dan moldeado el *currículum* (libros de texto), o bien a reproducir el conocimiento por él adquirido. La participación activa, profesionalmente hablando, requiere formación cultural, científica, etc. sólida y una atención específica a este problema cuando la formación es de nivel aceptable. Esta es una justificación para reclamar niveles de formación de base más elevada en el profesorado actual de educación primaria. Esa formación cultural más elevada no es una reivindicación para afrontar contenidos curriculares más complejos y elevados, que podría repercutir sin quererlo en una enseñanza más academicista y libresca, sino la capacitación para poder entender las claves de la producción del saber, su evolución y su significado educativo y social. La calidad de la enseñanza debe atender esta clave epis-

temológica, así como la formación de profesores.

b) Esas competencias, en una perspectiva técnico profesional, no son fáciles de propiciar desde la formación inicial del profesorado, en la medida en que exigen capacidad para estructurar ambientes complejos, deliberar en situaciones ambiguas y conflictivas, acomodar experiencias a las necesidades de los alumnos, u operar con procesos difícilmente previsibles. Reclaman una formación abierta en el profesor que le capacite para diagnosticar por sí mismo las situaciones y tomar decisiones adecuadas autónomamente y en grupo. Más que pensar en pertrecharlo de respuestas hay que facilitarle esquemas generales de acción e instrumentos de análisis para tomar decisiones responsables.

A esa condición añadamos que la ampliación de objetivos de los *curricula* supone capacidades para regular o estimular procesos educativos muy diversos que no sólo afectan a las facetas intelectuales, sino también a las sociales, afectivas y morales del individuo. En este sentido la competencia docente no sólo se amplía, sino que también se diluye, porque entra en campos de difícil regulación. Los cambios curriculares y la ponderación de componentes en los mismos tienen repercusiones en la forma misma de entender el concepto de destreza profesional docente. Se va modelando un espectro de competencias cada vez menos delimitadas, más borrosas, puesto que se ejerce en funciones más complejas en ámbitos de intervención donde los criterios de qué son y no son los procedimientos correctos para una educación acertada o de calidad son muy inciertos y discutibles. Las funciones del profesor se configuran, progresivamente, en el ámbito de la pedagogía que BERNSTEIN (1983) ha llamado *invisible*, más que en la visible.

Los nuevos cometidos educativos suponen una atención primordial a los procesos educativos en general y a los procesos de aprendizaje en particular. El *curriculum* que se realiza viene orientado por un plan cada vez más global, cuyos efectos concretos dependen de las condiciones en las que se lleva a cabo.

c) El nuevo *curriculum* reclama metodologías, saberes y destrezas profesionales diferentes, lo que lleva a una alteración en la misma forma de relacionarse con los alumnos, en esquemas de dirección, evaluación y control nuevos. Los profesores y el conocimiento pedagógico actual no pueden responder a unas exigencias crecientes en terrenos muchas veces movedizos en los que resulta difícil establecer criterios de competencia profesional y esquemas de actuación que puedan considerarse válidos. Todo ello se refleja en tensiones ansiógenas para el profesorado. La creciente responsabilidad que se le adjudica, con la consiguiente presión social, no se corresponde con los medios, las condiciones laborales y la formación del profesorado.

Se genera una cierta especulación pedagógica sobre un tipo de profesor ideal cada vez "más completo" y complejo que contrasta con el bajo *status* real, económico, social, intelectual, etc. que el profesor suele tener en la sociedad, con la importancia que se da a su formación, etc., corriendo el peligro de diseñar a un profesional que es cada vez más

difícil de encontrar en la realidad. Se idealiza un discurso pedagógico cada vez más alejado de las condiciones reales de trabajo, de la preparación y de la selección de profesores. Lo que inexorablemente lleva a fomentar en los profesores el sentimiento de insatisfacción sobre la institución escolar y sobre el propio trabajo.

d) El profesor, más en una sociedad heterogénea y pluralista, se ve sometido a contradicciones diversas, porque las demandas que recaen sobre él no son unívocas: las provenientes de tener que favorecer un progreso académico para facilitar el acceso a estudios superiores, siguiendo la lógica de las disciplinas; favorecer funciones por presión social, en tanto es servidor social; preparar para la vida exterior a las aulas, lo que no siempre es algo coherente con las necesidades de los individuos, el atenerse a las condiciones de desarrollo de los alumnos, a sus necesidades e intereses, etc.

Curricula más amplios y profesores que se considera han de intervenir en funciones, objetivos y contenidos muy diversos llevan, en definitiva, a una transformación de las relaciones pedagógicas. No es lo mismo una interacción didáctica en la que asegurar un determinado aprendizaje de contenidos clásicos de matemáticas, que una relación en la que hay que considerar aspectos más personales, normas sociales, morales, medios de expresión., etc. Si los nuevos modelos educativos reclamados por la función que cumple la escolaridad en la sociedad desembocan en nuevos *curricula*, para cumplir con los fines de los mismos es preciso toda una transformación pedagógica, no sólo de los contenidos, sino de los métodos y de las condiciones escolares. Lo que significa tomar en consideración: la innovación del *currículum*, la formación de profesores, la transformación de las condiciones del centro escolar, así como los conflictos con el ambiente exterior por el cambio de actitudes que ello comporta, básicamente en los padres.

Esa transformación de las relaciones pedagógicas en ámbitos cada vez más amplios supone una mutación de las relaciones de poder en la educación ejercida en ámbitos diversos: en la esfera de la interacción entre profesores y alumnos fundamentalmente, pero también en las relaciones del alumno con la institución escolar, en las de los profesores con el centro, y en las de la administración que regula los *curricula* con los docentes y los alumnos.

Cuanto más amplias sean las facetas consideradas objeto del *currículum* obligatorio más amplia es la intervención de los procesos educativos conscientes, más amplios son los aspectos en los que se ejerce control a través de las relaciones pedagógicas. Algo inevitable, pero preocupante mientras no se altere sustancialmente el clima de control de la institución escolar. Si hemos de evaluar, por ejemplo, a los alumnos por su dominio de las operaciones matemáticas, por la posesión de ciertos conocimientos científicos, etc. eso define un marco muy concreto y delimitado de relación. Pero si los hemos de evaluar por su capacidad expresiva, por sus hábitos personales, por sus actitudes, por el dominio de determinadas destrezas físicas, por su desarrollo y comportamiento social, etc. comprenderemos que el poder de la institución y del profesorado sobre los alumnos se incrementa notablemente dentro del clima dominante de control que existe en la escuela.

SEGUNDA PARTE
EL *CURRICULUM* A TRAVES DE SU PRAXIS

EL CURRICULUM COMO CONCURRENCIA DE PRACTICAS

Desde un enfoque procesual o práctico, el *curriculum* es un objeto que se contruye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido.

Hemos visto cómo, en el conjunto de fenómenos relacionados con el problema curricular, se entrecruzan múltiples tipos de prácticas o subsistemas: políticas, administrativas, de producción de materiales institucionales, pedagógicas, de control, etc. Como ha señalado SCHUBERT (1986):

"El campo del *curriculum* no es solamente un cuerpo de conocimientos, sino que es una dispersa a la vez que trabada organización social" (Pág.3).

Se trata, pues, de un campo de actividad para múltiples agentes, con competencias repartidas en diversa proporción, que ejercen a través de peculiares mecanismos en cada caso. Sobre el *curriculum* inciden las decisiones sobre mínimos a que ha de atenerse, la política de la administración en un momento dado, los sistemas de exámenes y controles para pasar a niveles superiores de educación, asesores y técnicos diversos, la estructuración del saber de acuerdo con los grupos de especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, los fabricantes de los mismos, editores de guías y libros de texto, equipos de profesores organizados, etc. El *curriculum* puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos. Es lo que BEAUCHAMP (1981, pág. 62) ha llamado *sistema curricular*. Para su comprensión no basta quedarse en la configuración estática que puede presentar en un momento dado, es necesario verlo en la construcción interna que tiene lugar en dicho proceso.

En ese sistema no se producen las decisiones linealmente conca-tenadas, obedeciendo a una supuesta directriz, ni son fruto de una coherencia o expresión de una misma racionalidad. No son estratos de decisiones dependientes unas de otras en estricta relación jerárquica o

de mecánica determinación y con coherencia lúcida hacia unos determinados fines. Los niveles en los que se decide y configura el *currículum* no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan *convergentemente* en la definición de la práctica pedagógica con distinto poder y a través de mecanismos peculiares en cada caso. En general representan fuerzas dispersas y hasta contradictorias que crean un campo de "conflictividad natural", como en cualquier otra realidad social, abriendo así perspectivas de cambio en las propias contradicciones que presentan, opciones alternativas, situaciones ante las que tomar partido, etc. De alguna forma cada uno de los subsistemas que intervienen en la determinación del *currículum* real tiene algún grado de autonomía funcional, aunque mantenga relaciones de determinación recíproca o jerárquica con otros. Por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del *currículum* propuesto y regulado por la administración, ellos crean por sí mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la definida por la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía propio del subsistema de los medios didácticos.

Otra peculiaridad reside en que cada subsistema puede actuar sobre los diferentes elementos del *currículum* con desigual fuerza y de diferente forma: contenidos, estrategias pedagógicas, pautas de evaluación. El equilibrio de fuerzas resultante da lugar a un peculiar grado de autonomía de cada uno de los agentes en la definición de la práctica. El equilibrio particular en cada caso es la expresión de una determinada política curricular.

Un marco para entender el *currículum* debe comprender esas determinaciones recíprocas para cada realidad concreta y las contradicciones que se generan, o lo que es lo mismo: hacer explícitas las líneas de política curricular que se siguen en cada sistema. Si el *currículum* es un objeto en construcción cuya entidad depende del proceso mismo, es preciso ver las instancias que lo definen. Entre nosotros, por la tradición de intervención administrativa sobre el *currículum* en la escuela, y ante la carencia de un marco democrático para analizar y discutir posibles esquemas de gobiernos de la institución escolar y de sus contenidos, se ha carecido de cualquier planteamiento global sobre este problema. Aquí la técnica pedagógica para desarrollar la enseñanza ha sido algo que competía a los profesores, mientras que las decisiones sobre el contenido de su práctica era responsabilidad de la administración, y ambas instancias estuvieron separadas siempre por una barrera de incomunicación, dadas las relaciones autoritarias y burocratizadas entre los profesores y las autoridades administrativas, relacionados por el cuerpo de inspectores.

El sistema global que configura el *currículum* representa un equilibrio muy peculiar en cada sistema educativo, con una dinámica propia, que puede mostrar variaciones singulares en diferentes niveles del mismo. Podemos considerar que el *currículum* que se lleva a cabo a

través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amasado en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Por ello reclama ser analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos. Y una vez más esta condición es crucial tanto para comprender la práctica escolar vigente como para tratar de cambiarla.

La visión del *currículum* como algo que se construye reclama un tipo de intervención activa discutida explícitamente en un proceso de deliberación abierto por parte de los agentes participantes a los que incumbe: profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales, grupos de creadores, intelectuales, para que no sea una mera reproducción de decisiones y modelaciones implícitas. Ni el *currículum* como algo tangible ni los subsistemas que los determinan son realidades fijas, sino históricas.

Desentrañar las relaciones, conexiones, y espacios de autonomía que se establecen en el sistema curricular es condición *sine qua non* para entender la realidad y para poder establecer un marco de política curricular diferente para una escuela y para una época distinta a la que definió la escuela que ha heredado la democracia española. Una labor que es importante porque la democratización del Estado ha ido acompañada de un cambio histórico en la organización del mismo con reflejo en muchas áreas de la actividad política, y de forma muy evidente en la educación.

Una primera consecuencia de estas apreciaciones es la necesidad de clarificar el campo curricular como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas, sus coordenadas técnicas, la implicación del profesorado, las vías por las que se transmiten y plasman las influencias dentro del sistema curricular y sus determinantes políticos. Si no entendemos este carácter procesual condicionado desde múltiples ángulos, podemos caer en la confusión o en una visión estática y ahistórica del *currículum*. En muchos casos, se habla de *currículum* refiriéndose a las disposiciones de la administración regulando un determinado plan de estudios, al listado de objetivos, contenidos, destrezas, etc.; en otros casos al producto "envasado" en unos determinados materiales, como es el caso de los libros de texto; a veces se refiere a la estructuración de actividades que el profesor planifica y realiza en clase; en ocasiones se hace referencia a las experiencias del alumno en el aula. Informes de evaluación de experiencias o programas también acotan un significado del *currículum* o de los procesos y productos de aprendizaje considerados valiosos. *El concepto currículum adopta significados diversos porque, además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular.*

Aplicar el concepto de *currículum* solamente a algunos de esos procesos o fases, además de ser parcial, genera un *puzzle* de perspec-

tivas difíciles de integrar en una teorización coherente. Si encontramos concepciones tan distintas sobre lo que es el *currículum*, se debe en parte a que se centran en alguna de las fases o momentos del proceso de transformación curricular. Por ello en cierta medida, todas ellas son parciales y, de alguna forma, todas contienen parte de verdad de lo que es el *currículum*.

Por otro lado, reproduciendo el discurso teórico sobre el *currículum* que se realiza en otros contextos culturales y educativos, accedemos a enfoques sin correspondencia clara en nuestra realidad, pues en otros países, sobre todo en el mundo anglosajón ha operado una larga tradición de trabajo con el *currículum* en el que se han diferenciado facetas y funciones muy diversas como el diseño, la diseminación, la implementación, la evaluación curricular o la innovación, en las que trabajan especialistas diversos que no han proporcionado una teoría unitaria del proceso del *currículum* en su totalidad, sino que han generado discursos parciales. La falta de integración de tales discursos es un defecto de la teoría tradicional sobre el *currículum* (GUNDRY, 1987, pág. 41). Al fin y al cabo, cualquier intento de organizar una teoría coherente tiene que dar cuenta de todo lo que ocurre en ese sistema curricular, viendo cómo la forma de su funcionamiento en un contexto dado afecta y da significado al *currículum* mismo.

Lo importante de este carácter procesual es analizar y clarificar el curso de la objetivación y concreción de los significados del *currículum* dentro de un proceso complejo en el que sufre múltiples transformaciones. Un político o administrador que crea poder cambiar la práctica modificando el *currículum* que él prescribe desde las disposiciones legislativas o regulaciones administrativas olvida, por ejemplo, que no son sus disposiciones las que directamente inciden en la práctica. Obviamente, los profesores cuando programan y ejecutan la práctica no suelen partir de las disposiciones de la administración. Las orientaciones o prescripciones administrativas suelen tener escaso valor para articular la práctica de los docentes, para diseñar actividades de enseñanza o para darle contenido concreto a objetivos pedagógicos, que por muy específicos y por muy concreta definición que tengan, no le pueden transmitir al profesor qué es preciso hacer con los alumnos, qué enseñarles. Múltiples datos de investigación han señalado este hecho. Los profesores cuando prevén su práctica, a través de las planificaciones que realizan, consideran que su experiencia anterior y los libros de texto tienen tanta utilidad como considerar los documentos curriculares oficiales (SALINAS, 1987). Es un ejemplo de que si entendemos por *currículum* las prescripciones administrativas sobre el mismo estaremos hablando de una realidad que no coincide con el *currículum* con el que trabajan los profesores y los alumnos.

BROPHY (1982) distingue siete momentos o fases en las que el *currículum* se reduce, distorsiona o altera: El *currículum* oficial, transformaciones a nivel local, el *currículum* dentro de un centro determinado, las modificaciones que introduce el profesor personalmente, el que él lleva a cabo, la transformación que tiene lugar en el

proceso mismo de enseñanza, y, por último, lo que realmente aprenden los alumnos.

Desentrañar este proceso de "construcción curricular" es condición no sólo para entender, sino para detectar los puntos neurálgicos que afectan la transformación procesual, pudiendo así incidir más decisivamente en la práctica. Distinguiremos seis momentos, niveles o fases en el proceso de desarrollo, que descubren campos de investigación peculiares, que nos ayudan a comprender conexiones entre dichos niveles y que ponen de manifiesto cómo, previamente y en paralelo a lo que denominamos práctica pedagógica, existen esas otras prácticas. En esos niveles es preciso utilizar perspectivas y metodologías diversas, lo que muestra que el campo del *currículum* lo es también de integración de conocimientos especializados, paradigmas y modelos de investigación diversos.

En la figura que sigue proponemos un modelo de interpretación del *currículum* como algo construido en un cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados.

Creemos que es un modelo *explicativo* adecuado, sobre todo para una estructura de gestión centralizada en la que los espacios de autonomía de las instancias intermedias son bastante limitados *a priori*. Si bien, lo que parece ser un modelo de dependencias lineales y jerarquizadas nos va a servir para demostrar disfunciones en el mismo y esferas de autonomía que representan a fuerzas, como decíamos, concurrentes. La historia reciente del *currículum* en España para los niveles no universitarios ha dejado un decisivo legado de intervencionismo administrativo con pretensión de determinar de forma concreta la práctica pedagógica y con pocas concesiones a niveles intermedios de decisión.

No se trata, pues, de ofrecer un modelo normativo de toma de decisiones a seguir, pues en ese caso propondríamos romper ciertos supuestos de ese modelo vertical. En realidad, con diferente grado y fuerza de influencia entre elementos, se trata de un modelo cuyas fases tienen interrelaciones recíprocas y circulares entre sí, pero que, en la actual coyuntura española, el flujo de influencias ha funcionado predominantemente y lo sigue haciendo en dirección vertical descendente.

Aclaremos brevemente el significado de esos niveles o fases en la objetivación del significado del *currículum*, cuyo desarrollo podrá verse en los capítulos que siguen.

1. El *currículum* prescrito. En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido, teniendo en cuenta su significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo que se hace relación a la escolaridad obligatoria. Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros.

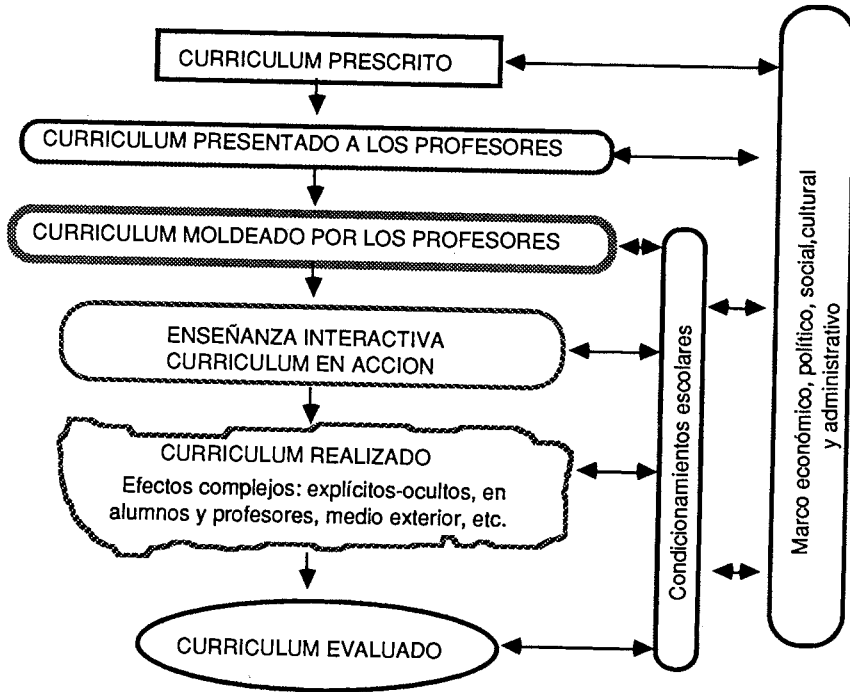


Fig. 4 : La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo

2. El *currículum* **presentado** a los profesores. Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del *currículum* prescrito, realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa misma medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. El propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del *currículum* prescrito. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan, por ejemplo, los libros de texto.

3. El *currículum* **moldeado por los profesores**. El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los *currícula*, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción administrativa o del *currículum* elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho es un "traductor" que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción.

Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo que organiza conjuntamente la enseñanza. La organización social del trabajo docente tendrá importantes consecuencias para la práctica.

4. El *curriculum* en acción. Es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. La enseñanza interactiva -en términos de JACKSON- es la que filtra la obtención de unos resultados u otros a partir de cualquier propuesta curricular. Es el momento en el que el *curriculum* se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. La práctica desborda los propósitos del *curriculum*, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma.

5. El *curriculum* realizado. Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: Cognoscitivo, afectivo social, moral, etc.. Son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados "rendimientos" valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero, a su lado, se dan otros muchos efectos que por falta de sensibilidad hacia los mismos y por dificultad para apreciarlos (pues muchos de ellos, además de complejos e indefinidos, son efectos a medio y largo plazo), quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del *curriculum* se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc.

6. El *curriculum* evaluado. Presiones exteriores de diverso tipo, como pueden ser los controles para librar acreditaciones y títulos, cultura, ideologías y teorías pedagógicas en los profesores, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del *curriculum*, quizá coherentes, quizá incongruentes con los propósitos manifiestos del que prescribió el *curriculum*, del que lo elaboró para los profesores, o con los objetivos del mismo profesor. El *curriculum* evaluado, en tanto mantenga una constancia en resaltar determinados componentes sobre otros, acaba imponiendo criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el aprendizaje de los alumnos. A través del *curriculum* evaluado se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. Los aprendizajes escolares adquieren para el alumno desde los primeros momentos de su escolaridad la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados. El control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación, y acaba por configurar toda una mentalidad que se proyecta incluso en los niveles de escolaridad obligatoria y en prácticas educativas que no tienen una función selectiva ni jerarquizadora.

Puede comprobarse que en cada uno de esos niveles se generan

actuaciones, problemas a investigar, etc., que con el tiempo suelen determinar tradiciones que pervivirán como comportamientos autónomos. Inmersos en ellas se dificulta la visión íntegra del proceso de transformación y concreción curricular, más cuando reciben atención como capítulos desconectados en el pensamiento y en la investigación pedagógica.

Procederemos a analizar las prácticas que se originan en cada una de estas fases o esferas de transformación, porque todas ellas son elementos intervinientes en la práctica pedagógica, aunque los ámbitos en los que se decide cada una de ellas sea exterior a la institución escolar. Si la educación refleja procesos sociales y culturales exteriores, si los sirve o los remodela en alguna medida, la práctica curricular es un buen ejemplo de ese principio general.

CAPITULO V

LA POLITICA CURRICULAR Y EL CURRICULUM PRESCRITO.

- El *curriculum* prescrito como instrumento de la política curricular.
- Funciones de las prescripciones y regulaciones curriculares.
- La concreción histórica de un esquema de intervención en España. Consecuencias del modelo.
- Esquema del reparto de competencias en el sistema educativo español.

El *curriculum* prescrito como instrumento de la política curricular.

Una teoría sobre el *curriculum*, además de darnos una idea ordenada sobre la entidad de este aspecto tan importante de la educación, debe contribuir a identificar los aspectos del orden social existente que dificultan la persecución de fines racionales o que marcan el tipo de racionalidad legitimada por esas condiciones, para que se pueda tomar conciencia de los mismos en orden a superar los condicionamientos (CARR y KEMMIS, 1988, pág. 143).

El *curriculum* no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rasgo entitativo sustancial. Estudios academicistas o discusiones teóricas sobre el mismo que no incorporen el contexto real en el que se configura y desarrolla llevan a la incompreensión de la realidad misma que se quiere explicar. LAWTON (1982) recoge la idea de que es difícil, si no imposible, discutir el *curriculum* de forma relevante sin plantear sus características en un contexto social, cultural e histórico, siendo parte muy significativa de ese contexto la política curricular que establece decisivamente las coordenadas de dicho contexto. La política curricular gobierna las decisiones generales y se manifiesta en una cierta ordenación jurídica y adminis-

trativa.

La política sobre el *currículum* es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el *currículum*, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. No sólo es un dato de la realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes que intervienen en la misma. El tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del *currículum* dentro del sistema escolar.

Esa política que prescribe unos ciertos mínimos y orientaciones curriculares tiene una importancia decisiva, no ya para comprender el establecimiento de formas de ejercer la hegemonía cultural de un Estado organizado política y administrativamente en un momento determinado, sino como medio de conocer, desde una perspectiva pedagógica, lo que ocurre en la realidad escolar, en la medida en que en este nivel de determinaciones se toman decisiones y operan mecanismos que tienen consecuencias en otros niveles de desarrollo del *currículum*.

La política curricular genera una dinámica de consecuencias diversas. En España el debate puede tener el interés adicional de la novedad histórica que supone la reestructuración y reparto de las competencias en el Estado a partir de la aprobación de la Constitución de 1978 y de los respectivos Estatutos en las Comunidades Autónomas, al reflejarse ahí los poderes que cada instancia administrativa posee. La transformación que sigue a esta nueva etapa histórica se ha planteado desde una vertiente eminentemente política, de reparto de poderes, reconocimiento de nacionalidades y regiones dentro del Estado Español, pero sin que se haya hecho un análisis explícito coherente de los problemas de política curricular que el nuevo modelo implica. Por ello, no será extraño que se reproduzcan mecanismos históricamente muy asentados en etapas anteriores.

En el primer capítulo declarábamos que el *sistema curricular* es objeto de regulaciones económicas, políticas y administrativas. Teniendo el *currículum* implicaciones tan evidentes en la ordenación del sistema educativo, en la estructura de los centros y en la distribución de profesorado, un sistema escolar complejo y ordenado tan directamente por la administración educativa es lógico que produzca una regulación del *currículum*. Lo que se explica no sólo por el interés político básico de controlar la educación como aparato ideológico, sino motivada por la necesidad técnica o administrativa de ordenar el propio sistema educativo. Lo que es una forma tecnificada de realizar la primera función.

El paso de alumnos por el sistema escolar, la necesidad de que la progresión por el mismo haga relación al dominio progresivo de unos contenidos y aprendizajes básicos, la ordenación del profesorado especializado en áreas o asignaturas del *currículum*, el control mínimo

en la expedición de acreditaciones, etc. lleva a una intervención administrativa inexorable. La regulación de los sistemas curriculares por parte del aparato político y administrativo es una consecuencia de la propia estructuración del sistema educativo y de la función social que cumple. Pensar en otra posibilidad supondría situarse en otro sistema educativo y en otra sociedad.

Los *currícula* desembocan en acreditaciones que, dentro de una sociedad en la que el conocimiento es componente esencial en cualquier sector productivo y profesional, tienen una fuerte incidencia en el mercado de trabajo. La ordenación del *currículum* forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad. En cualquier sociedad compleja resulta inimaginable la ausencia de regulaciones ordenadoras del *currículum*. Podemos encontrar grados y modalidades diferentes de intervención, según épocas y modelos políticos, que tienen diferentes consecuencias sobre el funcionamiento de todo el sistema.

De esa forma, la administración ordenadora del *currículum* y la política sobre el mismo no pueden separarse en nuestro caso. Hablar de la política curricular en España es tratar de desentrañar el significado de la ordenación del contenido de la escolaridad a través de un bosque de disposiciones administrativas sobre estos hechos, tras una larga etapa de centralización y de autoritarismo que ha llevado a un intervencionismo muy acentuado. Un maridaje que se expresa de forma muy diferente en los distintos niveles del sistema educativo, de acuerdo con la importancia política del control en cada nivel y en función del grado de autonomía asignada a los profesores en cada uno de ellos.

A partir de este planteamiento, se deducen dos efectos importantes: a) Cambiar la práctica educativa supone alterar la política sobre el *currículum* en tanto la afecta. La renovación pedagógica tiene un componente político ineludible. b) Por otra parte, se genera una dependencia del elemento técnico pedagógico, y de alguna forma también de todo el pensamiento sobre el *currículum*, respecto de las decisiones administrativas que ordenan la realidad escolar, una vez que ese modelo de intervención genera todo un aparato burocrático, una determinada legalidad y hasta toda una mentalidad en profesores y en especialistas o técnicos, que llegarán a considerar el modelo de intervención como un dato de "la realidad".

¿A qué nos referimos cuando hablamos de política curricular? Esta es un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el currículum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo.

En términos generales, podríamos decir que la política curricular es

toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del *currículum* desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para los diferentes agentes moldeadores del *currículum*. La política es un primer condicionante directo del *currículum*, en tanto lo regula, e indirectamente a través de su acción en otros agentes moldeadores.

La política curricular establece o condiciona la incidencia de cada uno de los subsistemas que intervienen en un momento histórico determinado.

El *currículum* prescrito para el sistema educativo y para los profesores, más evidente en la enseñanza obligatoria, es toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas.

La intervención política sobre el *currículum*, al establecer los mínimos para todo el sistema educativo o para alguno de sus niveles en concreto, cumple diferentes funciones que es preciso aclarar para darle a esta fase de decisiones su justo valor y analizar las consecuencias de expresar las prescripciones de una forma o de otra.

Desde la experiencia histórica que tenemos, cualquier esquema de intervención en este sentido puede parecer negativo y cercenador de la autonomía de los docentes como supuestos especialistas de la actividad pedagógica y del desarrollo curricular. La intervención administrativa ha supuesto una carencia de márgenes de libertad en los que expresar las tendencias creadoras y renovadoras del sistema social y educativo. En una sociedad democrática, que además garantiza la participación de los agentes de la comunidad educativa a diversos niveles, es preciso analizar la intervención o regulación del *currículum* desde otra perspectiva.

La política curricular dista en muchos casos de ser un planteamiento explícito y coherente, perdiéndose en una mentalidad difusa, asumida muchas veces como una práctica históricamente configurada, dispersa en una serie de regulaciones desconectadas entre sí. Es más clara allí donde el control se realiza de modo explícito y donde se ejerce por mecanismos coercitivos que no se ocultan. Pero, en la medida en que el control pasa de ser coercitivo a tecnificarse y ejercerse por mecanismos burocráticos, se oculta bajo regulaciones administrativas y "orientaciones pedagógicas" con buena intención que tienen la pretensión de "mejorar" la práctica. La falta de claridad y de un modelo político en este sentido tiene también relación con la carencia de un sistema explícitamente planteado y asumido de control del *currículum*, y con la falta de consideración de la política curricular como parte esencial de la política educativa, instrumento para incidir en la calidad de la enseñanza.

La política curricular se puede sistematizar en torno a una serie de

aspectos o apartados que contribuyen a darle forma y a que logre, por los caminos que fuere, su función reguladora. Analizando esos caminos de intervención comprenderemos el sentido del *currículum* como campo en el que se expresa una acción que, no siendo de tipo pedagógico, tiene un amplio poder enmarcador de lo que es la práctica en la enseñanza.

A efectos de disponer de una primera sistematización, consideramos conveniente reparar en los aspectos siguientes:

- a) Las *formas* de regular o imponer un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo.
- b) *Estructura de decisiones* centralizadas o descentralizadas en la regulación y control del *currículum*. Las opciones que se tomen en esta dimensión delimitan los espacios de libertad asignada a los diversos agentes e instancias que intervienen en la configuración del *currículum*: administración central, otras administraciones, los centros, los profesores, creadores de materiales, etc. Bien porque regule explícitamente esos márgenes o porque los permita o estimule. En cada caso se desarrollan mecanismos de "resistencia" que flexibilizan y hasta hacen inoperantes las regulaciones en algunas situaciones, sin dejar de estar dentro del sistema.
- c) *Aspectos* sobre los que incide ese control: vigilancia en orden a determinar el cumplimiento de los objetivos y aprendizajes considerados mínimos, ordenamiento del proceso pedagógico o intervención a través de los medios didácticos.
- d) *Mecanismos* explícitos u ocultos por los que se ejerce el control sobre la práctica y la evaluación de la calidad del sistema educativo: Regulación del proceso, inspección sobre los centros y profesores y evaluación externa. Es importante analizar el grado de conocimiento y tipo de utilización de la información sobre el sistema educativo.
- e) Las políticas de *innovación* del *currículum*, asistencia a los centros y de perfeccionamiento de los profesores como estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza. Es importante ver el papel específico de los medios técnicos expresamente dirigidos a organizar el *currículum* en planes o esquemas moldeables por el profesorado, dada su decisiva influencia en la interpretación del *currículum*. Por tanto, desde la política curricular es preciso ver qué marco se ofrece para su creación, consumo e innovación.

Funciones de las prescripciones y regulaciones curriculares.

El primer nivel de definición del *currículum* en los sistemas educativos mínimamente organizados parte de la instancia político-administrativa que lo ordena. Dicha definición y las formas de realizarla cumplen una serie de funciones dentro del sistema social, del aparato escolar y en la práctica pedagógica, que se cumple por diferentes caminos. Cada sistema educativo en función del esquema de política curricular que sigue, de acuerdo con su propia historia, establece pautas

de funcionamiento peculiares que lo caracterizan. Comentaremos esas funciones, que vienen a ser las coordenadas básicas para el análisis de la política curricular.

a) El *currículum* prescrito como cultura común.

En primer lugar, la prescripción de mínimos y de directrices curriculares para un sistema educativo o para un nivel del mismo suponen un proyecto de cultura común para los miembros de una determinada comunidad, en la medida en que afectan a la escolaridad obligatoria por la que pasan todos los ciudadanos. La idea del *currículum* común en la educación obligatoria es inherente a un proyecto unificado de educación nacional. En una sociedad autoritaria expresa el modelo de cultura que el poder impone. En una sociedad democrática tiene que aglutinar los elementos de cultura común que forman el consenso democrático sobre las necesidades culturales comunes y esenciales de esa comunidad. En culturas y sociedades más homogéneas determinar ese núcleo es una tarea menos conflictiva que en el caso de sistemas que acogen culturas heterogéneas o con minorías culturales de diverso tipo.

La búsqueda de un común denominador para esa cultura básica tiene su reflejo en un problema que manifiesta, pues, vertientes políticas, culturales y educativas; es la discusión sobre el *core curriculum* o componentes curriculares basados en las necesidades de todos los alumnos.

En esa cultura común entran a formar parte los contenidos, aprendizajes básicos y orientaciones pedagógicas para el sistema, valoración de contenidos para un determinado ciclo de estudios etc. Determinarlo en los primeros momentos de la escolaridad obligatoria no plantea grandes controversias, al existir un consenso mayor sobre qué ha de formar parte de la educación en esa etapa; hacerlo más adelante cuando la cultura escolar tiende a diversificarse en opciones distintas relacionadas con diversos ámbitos culturales y profesionales más especializados (científicos, humanísticos, artísticos, técnicos y relativos a opciones profesionales diversas, etc) obliga a tomar decisiones cuyo significado tiene una trascendencia social de primer orden, pues esos campos culturales de formación suponen opciones de desarrollo intelectual, con valoraciones distintas en la sociedad y con diversas oportunidades de conexión con el mundo del trabajo especializado. En el caso de la enseñanza secundaria, el *currículum* básico o *core curriculum* es la parte común, para todos, del mismo, complementada con tiempos y materias diversificadas por opciones.

Por ello, la idea de un *currículum* mínimo común va ligada a la pretensión de una escuela también común. La existencia de ese *currículum* mínimo obligatorio se justifica en orden a facilitar una escuela frecuentada por todos los alumnos, sea cual sea su condición social (SKILBECK,1982), bien sea la primaria o la escuela comprensiva en el nivel de educación secundaria. El debate curricular es parte de la

justificación social, cultural y educativa de la escolaridad obligatoria, completando y dando sentido a la misión de custodia que inexorablemente tiene la escolarización en las sociedades modernas.

Partiendo de que en nuestra sociedad existen diferencias culturales y desiguales oportunidades ligadas a desigualdades socioeconómicas y culturales, la definición del núcleo curricular mínimo - o de cualquier cultura normalizadora- no es una decisión inocente y neutra para los distintos colectivos sociales, cuyas experiencias culturales extraescolares y sus expectativas de futuro conectan desigualmente con esa cultura común y con lo que quede fuera de ella. En una sociedad heterogénea y con desiguales oportunidades de acceso a la cultura, el *currículum* común obligatorio tiene que ser enfocado inexorablemente desde una perspectiva social.

El *currículum* común contenido en las prescripciones de la política curricular supone la definición de los aprendizajes exigidos a todos los estudiantes y por lo tanto es homogéneo para todos los centros. Implica la expresión de un tipo de normalización cultural, de una política cultural y de una opción de integración social en torno a la cultura por él definida.

b) El *currículum* mínimo prescrito y la igualdad de oportunidades.

Desde un punto de vista social, por tanto, más en un sistema educativo con centros privados y públicos que acogen a diferentes tipos de alumnos, la existencia de los mínimos curriculares regulados, tiene que expresar una cultura que se considere válida para todos. Ello supone, desde una política educativa progresista, (para que no sea tachada de igualadora con los menos dotados, devaluando así el sistema educativo y la calidad de la enseñanza) la necesidad de acompañarla de los medios para hacer efectiva esa cultura común, que realmente garantice el derecho a una educación de calidad a los que tienen menos recursos para enfrentarse con éxito a ella, buscando la igualdad de oportunidades a la salida del sistema. El "mínimo" marca una norma de calidad de conocimientos y aprendizajes básicos para todo el sistema, que precisa una política compensatoria para los más desfavorecidos. Obviar ese problema supondría situar tales mínimos a un nivel muy bajo u olvidarse de sus implicaciones sociales, es decir, de que no todos los podrán abordar con las mismas probabilidades de éxito.

El reconocimiento de ese valor fundamental que tiene la regulación de los mínimos o *currículum* común, no debe hacernos caer en la ingenuidad de creer que se cumplirá dicha potencialidad por el hecho de ser regulada administrativamente. Es preciso analizar su poder igualador y normalizador cultural a través de los medios por los que se ejerce, es decir, con qué procedimientos e instrumentos se impone, se sugiere y se hace efectiva la cultura común. Porque, evidentemente, y a pesar de la buena voluntad de reformadores bienintencionados, las disposiciones administrativas no tienen tanto poder como podría deducirse de la

contundencia y de la proliferación con que a veces se ejercen. La existencia o no de medios eficaces de control sobre la práctica escolar y el análisis de los recursos que presenta el *currículum* a profesores y a alumnos nos ayudarán a matizar la importancia que se le pueda dar a la prescripción curricular como fuente de incidencia directa en la cultura escolar que se realiza en la práctica. Algo que se tratará con más detenimiento en el capítulo siguiente.

La definición de mínimos para la enseñanza obligatoria no es, pues, un problema puramente técnico o de regulación burocrática del *currículum*, sino que adquiere una profunda significación cultural y social, expresando una importante opción política, de la que es preciso extraer todas sus consecuencias. En este aspecto la política curricular se convierte en un elemento de la política educativa y cultural como expresión también de la política social para toda una comunidad. En la decisión de qué cultura se define como mínima y obligatoria está expresándose el tipo de normalización cultural que la escuela propone a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser de alguna forma evaluados y medidos, expresando después a la sociedad el valor que han alcanzado en ese proceso de normalización cultural. Si todo el *currículum* contiene un proyecto de socialización para el alumno, los mínimos regulados como exigencias para todos denotan más claramente esa función.

c) El *currículum* prescrito y la organización del saber dentro de la escolaridad.

Tal como se ha dicho anteriormente la regulación del *currículum* es inherente a la misma existencia de un sistema escolar complejo que, a través de las acreditaciones que imparte, regula el consumo cultural y cualifica para dar entrada a los individuos en diferentes puestos, en una sociedad donde los saberes escolares, o al menos su acreditación, son tan decisivos. El *currículum* prescrito, en cuanto a sus contenidos y a sus códigos, en sus diferentes especialidades, expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso por la escolaridad y por las especialidades que lo componen. Parcelas del *currículum* en función de ciclos, etapas o niveles educativos, marcan una línea de progresión dentro de un mismo tipo de contenidos o señalando aspectos diversos en los mismos que es necesario abordar consecutivamente en un plan de estudios.

La regulación o intervención del *currículum* se realiza de múltiples formas, y puede referirse a muy variados aspectos en los que se incide o puede hacerse: en sus *contenidos*, en sus *códigos* o en los *medios* a través de los que se configura en la práctica escolar. Tan eficaz es una como otra intervención, aunque desigualmente manifiesta en un caso y otro. Puede llevarse a cabo de forma directa o indirecta. Se interviene determinando parcelas culturales, ponderando unas más que otras, al optar por determinados aspectos dentro de las mismas, cuando se dan

orientaciones metodológicas, al agrupar o separar saberes, al decidir en qué momento un conocimiento es pertinente dentro del proceso de escolaridad, al proporcionar secuencias de tipos de cultura y de contenidos dentro de parcelas diversas, cuando se regula el progreso dentro de la escolaridad -la promoción del alumnos-, al ordenar el tiempo de su aprendizaje -por cursos, por ciclos-, diciendo qué es *currículum* obligatorio y qué es *currículum* optativo, interviniendo en la oferta entre la que se puede elegir, asignando tipos de saberes a ramas especializadas paralelas dentro del sistema escolar, regulando los medios y el material didáctico, incidiendo indirectamente con la dotación de materiales que se consideran necesarios o no en los centros, ordenando el espacio escolar -teatro de desenvolvimiento del *currículum*-, el mobiliario, el funcionamiento de los centros, estableciendo agencias intermedias para el desarrollo curricular, regulando la evaluación, etc.

Esa ordenación, que puede manifestarse con distintos grados de concreción en la prescripción, se presenta en ocasiones como facilitadora y orientadora del profesorado, no sólo para indicar los caminos que lleven a cabo la prescripción curricular, sino como una ayuda profesional que no supone prescripción obligatoria en sí misma. La regulación administrativa del *currículum*, con su exhaustividad y entrada en el terreno estrictamente pedagógico, se ha querido justificar entre nosotros como una vía indirecta de formación de los profesores que tienen que desarrollar en la práctica el *currículum* prescrito, para lo cual dictamina no sólo los contenidos y aprendizajes considerados mínimos, sino que entra a ordenar pedagógicamente el proceso. Da "orientaciones" metodológicas generales, sugiere a veces pautas más precisas de tratar determinados temas; no sólo regula las evaluaciones que han de hacerse y en qué momentos, sino que habla de las técnicas de evaluación a realizar, etc.

La mezcla de esas dos funciones básicas y a veces contradictorias -prescribir los mínimos y orientar el proceso de enseñanza y el aprendizaje pedagógico- lleva a una política contradictoria que seguramente es ineficaz en el ejercicio real de cada una de esas dos funciones por separado. Ni los mínimos se controlan en la práctica, porque el modelo de control vigente entre nosotros no lo permite, ni se orienta el proceso pedagógico o se forma realmente al profesorado a través de esta táctica de intervención. Publicar mínimos y orientaciones es expresar una determinada opción que no se cumple por el hecho de explicitarla, sino a través de otros medios. Por mucho intervencionismo que se quiera ejercer, nunca se puede llegar a la práctica directamente, aunque sí tiene efectos indirectos, positivos en el supuesto de que sea una buena orientación, y algunos negativos en cualquier caso.

Una serie de factores pueden explicar ese intento de intervenir en la práctica en las aulas:

- a) La valoración no manifiesta por parte de la administración de que no se dispone de un profesorado adecuado pedagógicamente, unido a la buena intención de facilitar su adecuación a nuevas orientaciones pedagógicas para desarrollar el *currículum*. Apreciación

que justifica la razón por la que, entre nosotros, la prescripción exhaustiva se ha desarrollado sobre todo en el nivel de enseñanza primaria.

- b) La aparente facilidad y bajo costo que supone "exponer" y proponer un modelo pedagógico desde disposiciones administrativas con la creencia de que su misma publicidad hace que se implante en alguna medida en la práctica. Una táctica de actuación administrativa que hasta podría autojustificar en ciertos casos la falta de atención al perfeccionamiento de los profesores y el no tomar medidas en otros campos como el de la dependencia de éstos respecto de unos materiales didácticos, que a la vez aprueba la propia administración educativa.
- c) La pervivencia de un esquema de intervención y de control sobre el proceso educativo que, por encima de intenciones declaradas, lleva a pretender intervenir en la ejecución práctica del *currículum*, motivado por cierta desconfianza en el profesorado, propia de una larga historia de política educativa autoritaria.

d) El *currículum* prescrito como vía de control sobre la práctica de enseñanza.

Ordenar la práctica curricular dentro del sistema educativo supone indudablemente precondicionar la enseñanza, porque las decisiones en torno a determinados códigos curriculares se proyectan inexorablemente en metodologías concretas, con distinto grado de eficacia en sus efectos, aunque no existiese una intención explícita de hacerlo, si es que se considera este aspecto un ámbito de competencia propio de los centros y de los profesores. Ya hemos visto, por ejemplo, las implicaciones que puede tener ordenar el saber de la escolaridad en parcelas especializadas -asignaturas- o hacerlo en torno a áreas de conocimiento. Lo mismo puede decirse de otros códigos curriculares regulados por la administración dentro de un marco de política curricular que pretenda guiar la práctica por la vía de regular de alguna forma los procesos pedagógicos. Toda esa organización se considera como algo inherente a la existencia del sistema escolar.

La intervención sobre los contenidos curriculares al prescribir un *currículum* obviamente supone mediatizar la cultura posible en las instituciones educativas. Pero, en la medida en que dentro del *currículum*, especialmente en el caso de la educación obligatoria, pasan a considerarse aprendizajes muy diversos y objetivos educativos que cubren todo un proyecto de desarrollo humano en sus vertientes intelectuales, afectivas, sociales y morales, la intervención curricular, prescribiendo u orientando, cobra un decisivo valor y una fuerza mucho mayor. Este poder acrecentado es una consecuencia de la ampliación de objetivos curriculares puesto en manos de unas pautas de control y de una estructura escolar que ha evolucionado poco en cuanto a sus pautas básicas de funcionamiento. Algo a lo que colabora el propio discurso

pedagógico, como ya argumentamos en otro momento.

El perfeccionamiento de la propia técnica pedagógica para elaborar los *currícula*, argumenta que un *currículum*, como plan tangible expresado documentalmente, no se debe limitar a la especificación de tópicos de contenidos, sino que debe contener un plan educativo completo.

La ampliación de objetivos curriculares, junto a ese concepto técnico de *currículum*, lleva a que, si no se revisan las normas de intervención sobre el mismo, el *currículum* prescrito y las pautas de control abarcarán no solamente unos mínimos culturales de orden intelectual para cumplir con las funciones de política educativa señaladas en los puntos anteriores, sino que conducirán a una *intervención en el proceso* mismo de la enseñanza y en aspectos personales, sociales y morales, incidiendo en sus contenidos y en sus formas pedagógicas. La función técnica y de control se mezclan así inevitablemente, con una interimplicación entre ambas que no es conveniente; la instancia administrativa se arroga una función técnica que no puede cumplir en buenas condiciones, ni tampoco debe ser estrictamente función suya, en aras de una más amplia autonomía de los centros y de los profesores en este aspecto. La administración puede y tiene que regular el sistema curricular en tanto es un elemento de política educativa que ordena el aparato escolar, facilitando los medios para que se haga un desarrollo técnico-pedagógico adecuado del mismo, pero no proponiendo el modelo terminado.

La evolución pedagógica y la ampliación de fines de la escolaridad, reflejados en los contenidos curriculares dentro de una tradición administrativa intervencionista y controladora, lleva a pretender gobernar, modificar o mejorar la práctica escolar a través de las prescripciones curriculares. Es un esquema de control mucho más fuerte en su planteamiento, que, como contrapartida, tiene "la virtud" de ser bastante ineficaz, si se plantea con intención de someter las prácticas escolares a los esquemas prescritos. Algo que nos sirve para relativizar la importancia y eficacia de las prescripciones curriculares en orden a que se traduzcan en pautas de comportamiento en la práctica, cuando se quieren utilizar para mejorar la calidad de los procedimientos pedagógicos. Pero la intervención por esa vía genera hábitos de dependencia y no propicia el desarrollo de agentes específicamente dedicados a facilitar ayudas al profesorado en el desarrollo del *currículum*.

Una larga historia en España de sometimiento de la escuela a esquemas ideológicos impuestos, de intervencionismo en sus contenidos y en sus formas pedagógicas, no pudo evitar la existencia de profesores que hicieron otra educación más adecuada con los postulados de la pedagogía moderna ni la organización de los profesores inquietos en los *Movimientos de Renovación Pedagógica*. Desde un planteamiento de política ilustrada y renovadora, la intervención bajo los mismos esquemas, aunque fuera para proponer modelos educativos diferentes, no evitará tampoco que haya profesores que no los sigan. Lo cual no significa que dé igual una opción política que otra, sino manifestar la necesidad de encontrar otros caminos de mejorar la calidad de la

enseñanza a través de la política curricular que no sea la regulación burocrática de la práctica de desarrollo del *currículum*, aunque la prescripción del *currículum* tenga el valor de manifestar una filosofía educativa. Lo único que queremos poner de manifiesto es que dicha filosofía se instala o no en la mentalidad de los profesores y en sus esquemas de actuación práctica por otros medios, que son los que debiera estimular la política educativa.

Este esquema de *control del proceso* pedagógico tiene varias consecuencias negativas:

- 1) No proporciona un verdadero sistema de control del *currículum* para evaluar el sistema escolar y sus centros, detectar las desigualdades entre los mismos o entre zonas, diagnosticar necesidades de formación del profesorado o de educación compensatoria, etc.
- 2) Deja en manos de la instancia administrativa que regula el *currículum* la actuación en campos técnicos que corresponden a otros ámbitos de decisión pedagógica. Se confunde la función de control con la función técnica de orientación. Contribuyendo así a fraguar un clima de dependencia profesional de las instancias que propiamente debieran actuar en el campo técnico-pedagógico, centros y profesores, respecto de la burocracia administrativa, manteniendo la debilidad profesional de los docentes. A mayor dependencia del profesor de las regulaciones de la administración corresponde un menor desarrollo de instancias de modulación intermedia del *currículum*.
- 3) Crea el espejismo de que una política educativa progresista puede así actuar de forma rápida y barata sobre el sistema escolar, mejorando su calidad.
- 4) Descuida o no pondera suficientemente los caminos y la generación de recursos estables más eficaces a medio y largo plazo para proporcionar más calidad al sistema, como son la mejora de la calidad del profesorado, el perfeccionamiento cercano al puesto de trabajo y la creación de materiales y medios de calidad que trasladen el *currículum* a planes prácticos de actuación, la dotación de mejores medios en los centros y la mejor ordenación y funcionamiento de los mismos.
- 5) El control de la calidad del proceso, por medio de la inspección educativa, genera un clima de relaciones enrarecidas en la educación por la ambigüedad y contradicción entre diferentes funciones asignadas a la figura del inspector.

Una tradición de intervencionismo burocrático en la administración, una historia en España de control ideológico muy fuerte sobre todo el aparato escolar, sobre los profesores, la cultura y sobre los medios que la facilitaban, nos ha legado un esquema intervencionista de decisiones en manos de la administración, ha moldeado muchos hábitos dentro del sistema educativo y, lo que puede ser peor, ha creado una mentalidad. Lo que lleva en muchos casos a que ni se sienta la necesidad de plantear el

debate social y cultural que merece esta importante decisión, transformando profundamente las pautas de intervención sobre el sistema escolar, ineludibles en unos casos y convenientes y necesarias en otros. Y lo que es más grave: la creencia implícita en muchos, incluso en los profesores, de que esas decisiones son propias de la burocracia y no de la sociedad civil, ni de los colectivos profesionales.

Una detallada especificación del *currículum* es incompatible con la adaptación al individuo, con las variadas y cambiantes condiciones fuera de las aulas y con la autonomía de los profesores. Una presión en el sentido de que la escuela responda a las necesidades del aprendizaje para seguir progresando por el sistema escolar y amoldarse a un determinado mercado laboral, la preocupación social y política por la "rentabilidad" de la escuela apoyará la especificación de los contenidos curriculares en directrices y contenidos mínimos, apoyándose incluso en la falta de competencia del profesorado (LAUGLO y McLEAN, 1985).

La concepción eficientista del *currículum* que quiera responder con pragmatismo a las necesidades sociales y del mercado laboral ha facilitado también esa concepción instrumental del *currículum*, generando la necesidad de su regulación y hasta ha impuesto un formato técnico en los *currícula* bajo la forma de esquemas eficientes para expresar los objetivos precisos que se persiguen (TYLER, 1973; GIMENO, 1982). Un formato que incluso ha penetrado en las formas de prescribir el *currículum* mínimo de la educación obligatoria en España en determinados momentos de auge de la tecnocracia educativa, como veremos.

La concepción burocrática de la eficacia lleva a un modelo de alta definición o especificación de los medios y de los fines que pueden atribuirse a cada uno de los elementos de la organización, de acuerdo con la posición que ocupen en ella, coordinando de forma jerárquica sus actividades (LAUGLO y McLEAN, 1985, Pág. 21). Desde el esquema de funcionamiento de una burocracia eficientista, algo que puede definirse con precisión permite ajustar procedimientos y medios para conseguirlo; si, por el contrario, es difuso, no especificable y tiene que contar con las peculiaridades de contextos e individuos, no se puede precisar fácilmente, perdiéndose eficacia en el ajuste de medios a fines y en la búsqueda de resultados.

Por mucho intervencionismo que quiera hacer la administración y por precisas que pretendan ser sus orientaciones, normalmente los profesores no pueden encontrar en las disposiciones oficiales una guía precisa para su acción. Las prescripciones curriculares suelen referirse a contenidos y orientaciones pedagógicas que pueden ser determinantes en el mejor de los casos para la elaboración de materiales, si han de ajustarse a ellas, o para realizar el control del sistema, pero más difícilmente suelen ser reguladoras de la práctica pedagógica de los profesores de una forma directa. Desde este nivel de decisiones o de orientación no se puede condicionar la práctica pedagógica en términos concretos, aunque se hace a través de otros códigos o de forma indirecta. Tampoco desde esa regulación es posible transmitir a los profesores una

visión coherente y articulada de un campo del saber, una ponderación de sus componentes, una determinada visión del valor de un cierto conocimiento o de experiencias que abarquen una disciplina o área determinada. Cada disposición oficial tendría que ser una especie de tratado pedagógico.

Pondremos un ejemplo: En la regulación curricular referida al Ciclo Medio de la EGB, dentro del área de Ciencias Sociales, para el quinto curso, dentro del bloque temático *Iniciación al Estudio de España*, la prescripción curricular en disposición legal de 1982 establece como niveles de referencia para el alumno:

"2. Localizar y enumerar las regiones españolas y las provincias que las constituyen. Describir elementalmente y situar los principales accidentes del relieve, los climas más característicos (mediterráneo, interior, atlántico), y las cuencas fluviales más importantes de España. Estudiar, con detalle, un sistema montañoso de España y una cuenca fluvial". (Real Decreto de 12-II-1982).

Esta disposición general para el Estado se concretó para el territorio controlado por el Ministerio de Educación en prescripciones un poco más precisas:

Objetivos:

"5.4.3. Situar y describir, de forma elemental, el relieve, las costas y las principales cuencas fluviales.

5.4.4. Describir los climas más característicos (mediterráneo, interior, atlántico) y su influencia en los cultivos, ganadería, distribución de la población y tipo de vivienda". (Orden de 6-V-1982)

Y se sugiere al profesor, como actividades para este último objetivo:

Informarse a través del libro de texto o de consulta, explicación del profesor, medios audiovisuales... sobre los tres tipos de clima (mediterráneo, interior, atlántico).

Dibujar un mapa de España y señalar con distintos colores las diferentes zonas climáticas.

Indicar a qué zona climática pertenece la localidad y comarca del alumno. Anotar datos de algunos factores climáticos (lluvia, temperatura...) y compararlos con los de otras zonas climáticas.

Observar a través de diapositivas, películas y otros medios audiovisuales cómo el clima condiciona el paisaje, el tipo de vivienda, ropa, tipo de población.

Ilustrar un mapa mudo de España destacando la España seca y la España húmeda.

Confeccionar un mural ilustrado con fotografías, postales, etc., de los distintos cultivos de España.

Recoger en listados comparativos los productos típicos de cada zona climática.

Los objetivos expresan de forma pretendidamente precisa lo que es

necesario aprender, pero es difícil que el profesor a partir de esa formulación tenga una valoración de lo que esos conocimientos representan para que no den lugar a aprendizajes escuetamente memorizados, y alguna idea sobre la forma de organizarlos en actividades sustantivas. A fin de cuentas, los ejemplos de actividades sugeridas no dejan de ser ejemplos descarnados que necesitan un planteamiento metodológico más englobante. Las orientaciones, por otro lado, reclaman una serie de recursos que no están a disposición de buena parte de centros y profesores, salvo en la medida en que los presenta el libro de texto.

El *currículum* prescrito no puede ni debe entenderse como un tratado pedagógico y una guía didáctica que oferta planes elaborados para los profesores, porque tiene otras funciones que cumplir más decisivas, desde el punto de vista de la política educativa general, que el ordenar los procesos pedagógicos en las aulas. Si la política curricular puede y debe ayudar a los profesores, tiene que hacerlo por otros medios.

e) Control de calidad.

La ordenación y prescripción de un determinado *currículum* por parte de la administración educativa es una forma de proponer el referente para realizar un control sobre la calidad del sistema educativo. El control se puede ejercer, básicamente, a través de la regulación administrativa que ordena *cómo ha de ser* la práctica escolar, aunque sea bajo la forma de sugerencia, evaluando esa práctica del *currículum* a través de la *inspección* o por medio de una *evaluación externa* de los alumnos como fuente de información. En nuestro sistema educativo, las dos primeras tácticas han caracterizado decididamente la forma de controlar la práctica, con resultados poco eficaces en orden a mejorar la calidad del sistema y sí con amplias repercusiones en el establecimiento de un sistema de relaciones de dominio mezcladas con la imposición o propuesta de modelos de funcionamiento pedagógico. La propia extensión del sistema educativo convierte en inoperante la vigilancia del proceso por parte de la inspección.

Las formas fundamentales de llevar a cabo el control del *currículum* dependen de los aspectos sobre los que se centra, del punto de referencia en el que se fija el poder, siendo básicamente dos (BROADFOOT, 1983):

- a) El *control del proceso* de desarrollo curricular a través de las relaciones burocráticas entre el agente que controla y el profesor o centros controlados, y supervisando por medio de la inspección la calidad de la práctica del propio proceso educativo.
- b) Evaluación o *control centrado en los productos* o rendimientos que obtienen los alumnos que, para tener valor de contraste y comparación entre centros, grupos de alumnos, etc., debe ser realizado desde fuera, no siendo válidas las evaluaciones que realizan los

profesores.

El primer modelo trata de incidir más directamente en las condiciones de la enseñanza, mientras que el segundo se fija en los productos del aprendizaje.

Cada modelo tiene sus ventajas y sus inconvenientes peculiares. El centrado en el proceso de desarrollo curricular y en la práctica educativa, que es el propio de nuestro sistema educativo no universitario, tiene el peligro de caer en la pretensión de establecer mecanismos rígidos de homogeneización en los centros y en los propios contenidos de enseñanza, al ejercerse en buena parte a través de la regulación de los materiales didácticos. Regula y ordena las condiciones de la práctica, pero no puede después acceder a la observación de si se cumplen o no las condiciones establecidas. Puede llegar a regular y ordenar todo menos la práctica de los profesores, como irónicamente se dice también del sistema francés (BROADFOOT, 1983, pág. 259), con lo que en la realidad puede dar, de hecho, más autonomía a los profesores y a los centros que la evaluación de productos, si no se acompaña de una rigidez burocrática y si se cuenta con recursos variados para desarrollar el *currículum* en la práctica, sin atenerse a un reducido número de libros de texto. Es decir, que su ventaja desde el punto de vista de la salvaguardia de la autonomía de los profesores, está en su misma ineficacia. La vigilancia de la calidad debería contar con numerosos efectivos de inspectores para poder cumplir esa función, algo que es costoso y nada fácil. Si la presencia del inspector no es efectiva, el modelo es ineficaz y nominal, obviamente. Teniendo el peligro, que entre nosotros se conoce muy bien, de crear unas relaciones enrarecidas entre profesores e inspectores, al mezclarse la función evaluadora, que da un enorme poder, con la de asesoramiento, donde el modelo de calidad defendido por el inspector queda fuera de cualquier contrastación e investido de la autoridad que le da su posición.

El control sobre los productos, realizado por agentes exteriores, da teóricamente más autonomía al sistema y a los profesores para organizarse ellos mismos, pero, al legitimar una norma de calidad y de cultura en las pruebas que realiza a los alumnos, acaba provocando, en alguna medida, la supeditación del proceso pedagógico al tipo de conocimiento y rendimiento evaluado desde fuera. La autonomía real de los profesores la provoca más el grado de formación y competencia profesional que las regulaciones exteriores. Un marco de libertad curricular sin medios y sin profesores competentes llevará a la dependencia de éstos de otros agentes, como son los materiales didácticos. Un marco intervencionista del proceso con profesores competentes llevará a la búsqueda de resquicios para ejercer la autonomía y a tácticas de resistencia. El control del producto, liberalizando al máximo el *currículum* que impartan los centros, puede conducir a una dispersión y desigualdades en las exigencias de los centros que llegue a hipotecar la función social de los mínimos curriculares. Además, el control del producto plantea la utilidad de su misma realización, el para qué se emplean los datos de la evaluación externa: ¿acreditaciones, control de

calidad de la enseñanza, evaluación de rendimientos del sistema, de los centros, evaluación indirecta de profesores, detectar necesidades,...? Lo cual nos lleva a poner en relación esa evaluación con otros aspectos fundamentales de la política educativa.

Por ejemplo, convendría plantearse su utilidad cuando existe una red de centros privados y públicos en la enseñanza obligatoria financiados por los presupuestos del Estado. Tiene valor diagnóstico para determinar la calidad del sistema en centros, zonas, Comunidades Autónomas, de suerte que se propiciase un debate sobre unos temas que, sin información, la sociedad no puede realizar, salvo a partir de apreciaciones o datos con poca capacidad de información, como ocurre con el porcentaje de fracaso escolar. Es de utilidad para detectar bolsas necesitadas de atenciones especiales. El valor fundamental de este modelo reside en su utilización como instrumento diagnóstico para obtener información dentro de la política educativa. Algo de lo que carece nuestro sistema educativo. Los controles externos tienen, dentro de los tramos de escolaridad obligatorios o muy frecuentados, la misión de evaluar al sistema más que la de validar niveles de conocimiento en orden a expedir titulaciones o acreditaciones. La función selectiva es cada vez menor en la medida en que la democratización del sistema educativo ha implicado la prolongación de la enseñanza obligatoria, en muchos casos dentro de un tipo de centro común para todos, trasladándose el filtrado selectivo de alumnos a las puertas de la enseñanza superior.

Esas dos formas de control no tienen directamente que ver con que el sistema se rija por una política descentralizada, con amplia autonomía curricular de los centros y delegación de poderes en autoridades intermedias y locales, cuyo ejemplo europeo más preclaro ha sido el británico, o por una administración centralizada, como es nuestro caso o el francés. El control puede ser fuerte o débil, eficaz y válido o ineficaz, llevándose a cabo en un tipo u otro de marco político administrativo. La dimensión control de proceso *versus* control de producto se entrecruza con la dimensión centralización-descentralización. Los patrones de ejercicio del control sobre el sistema curricular se diferencian en los sistemas educativos en función de las posiciones que adoptan en esas dos coordenadas.

La descentralización tiene que ver con la transferencia de poderes de un grupo a otro dentro de la política y de la administración, lo que no implica necesariamente que el sistema se convierta en más participativo, innovador, efectivo o eficiente (HURST, 1985). El aislamiento autocrático, como señala este autor, no es sólo propio de las instancias de decisión centralizada, ni hay razones para suponer que el nuevo grupo detentador de las decisiones responderá necesariamente a los intereses de la comunidad. La evidencia empírica tampoco confirma el principio fácilmente asumido de que las organizaciones descentralizadas sean más innovadoras que las centralizadas en cualquier caso y al margen de otros factores y consideraciones. Las ventajas de la descen-

tralización educativa pueden tener consecuencias y plasmarse muy desigualmente en los distintos aspectos en los que interviene la política educativa: financiación, planificación de infraestructura, distribución de recursos, detección de necesidades, política de profesorado, contenidos del *currículum*, forma de gestionarlo, métodos pedagógicos, política de materiales, horarios escolares, formas de organización de centros, control de calidad, etc. La descentralización puede acomodar sus actuaciones a las necesidades de la comunidad de forma muy distinta en cada uno de esos capítulos y no es condición suficiente para mejorar la calidad del sistema.

La centralización de decisiones en los sistemas educativos también puede favorecer una política de equidad, de unidad, eficacia y conjunción de recursos, reconocedora de las diferencias, etc. si tiene buena información y mecanismos ágiles de decisión, aunque puede caer fácilmente en la ignorancia de "la periferia", en la que ejerce su influencia, y olvidar las peculiaridades culturales de la misma dentro de una política cultural homogeneizadora. Un equilibrio con retención de funciones de interés estratégico para todo el sistema, una delegación en la acomodación de *currícula*, un sistema de información fluida en cualquier modelo sobre el funcionamiento del sistema y de coordinación de recursos puede ser la solución, en lo que LYONS (1985) llama la *desconcentración* como respuesta que reconcilie las pulsiones centralizadoras y las descentralizadoras.

Tampoco hay coincidencia sobre el hecho de que un sistema de decisiones administrativas centralizado deje inexorablemente menos autonomía profesional a los profesores en el desarrollo del *currículum* que un sistema descentralizado (GLATTER, 1977). La acción homogeneizadora de los materiales, la influencia de determinados grupos de especialistas, la propia capacitación del profesorado, la presión indirecta sobre profesores y centros para que tengan en cuenta las necesidades de atender a aprendizajes propedeúticos para niveles educativos posteriores, las demandas del mundo productivo reclamando determinados conocimientos y competencias etc. llegan a ser factores mucho más decisivos de control indirecto, de homogeneización y cortapisa para los centros y profesores, que muchas pautas de control explícitas sobre el desarrollo curricular en los sistemas centralizados. Factores que quedan al margen de la actuación de la administración y de los profesores.

En lo que hace referencia a la planificación curricular se recomienda un punto intermedio, desde la experiencia de países con tradiciones de descentralización que en estos momentos se encaminan hacia posiciones más centralizadoras, al tiempo que sistemas más centralizados proceden a una progresiva descentralización. SKILBECK (1972) distingue tres modelos básicos en este tema:

- 1) El modelo racional *deductivo*, que se pone de manifiesto en los sistemas educativos más centralizados, donde la política y los medios para desarrollarla son determinados de forma centralizada.
- 2) El modelo racional *interactivo*, en el que las decisiones se

comparten entre los gobiernos locales, los profesores y hasta los padres y los alumnos.

- 3) El modelo *intuitivo* de toma de decisiones que parte de la actuación individual de los profesores en las aulas, a la vista de la percepción de las necesidades de cada grupo de alumnos.

El esquema de gestión del *currículum* supone, pues, la distribución de competencias sobre el mismo entre los diferentes agentes sociales que intervienen en él y lo reciben. Para el autor citado, el modelo más adecuado es el *interactivo*, un modelo democrático que puede resolver el compomiso entre las necesidades mínimas de regulación y la autonomía de las partes. En nuestro caso es preciso instrumentar un sistema de progresiva autonomía de centros y profesores que corrija los esquemas heredados, donde las instancias de regulación y de control aseguren la calidad y la igualdad de oportunidades.

f) Prescripción y medios que desarrollan el *currículum*.

La intervención de las prescripciones desde la política curricular es operativa en orden a regular contenidos y métodos de la práctica de la enseñanza, no tanto por las intenciones y contenidos que exprese, sino por su incidencia real en los medios y mecanismos que determinan la práctica escolar, que no son, evidentemente, las orientaciones pedagógicas difundidas desde las instancias administrativas, o al menos no lo son de forma importante. Las orientaciones o exigencias curriculares contenidas en el formato de *currículum* que prescribe la administración no pueden orientar o prescribir de forma directa la práctica de profesores y de alumnos en las aulas, sino por vía indirecta. Aunque los profesores declaren que los "documentos oficiales" son un instrumento de partida junto a otros para realizar sus programaciones (SALINAS,1987), seguramente esa estrategia profesional se da en un tipo de profesorado ya con cierta independencia profesional.

Quien dicte una determinada regulación del *currículum* debe preguntarse cuáles son los determinantes inmediatos de esa práctica y de la profesionalidad de los docentes, si es que su intención se dirige a controlar u orientar la práctica pedagógica a través del control del proceso. Los profesores cuando preparan su práctica, cuando realizan sus diseños o programaciones tienen dos referentes inmediatos: los medios que le presentan el *currículum* con algún grado de elaboración para llevarlo a la práctica, y las condiciones inmediatas de su contexto. Una regulación expresada en un formato pedagógico ambicioso por la riqueza del modelo metodológico que contenga, la elaboración de los contenidos, etc. no suele estar dentro de las posibilidades de la administración educativa. Es una función que si desea cumplirla la administración la tiene que facilitar a través de instancias intermedias estables de carácter técnico, no sometidas a los vaivenes de la administración educativa.

Es la labor que en ciertos países han cumplido y cumplen los

centros de desarrollo curricular, proporcionando iniciativas centralizadas de innovación en base a la creación de materiales de calidad, previo proceso de experimentación. No debemos confundir la centralización en la propuesta de innovación, que puede tener ciertas ventajas, sobre todo cuando existen pocos recursos, con las iniciativas de innovación centralizada que toma la administración educativa a través de procedimientos burocráticos.

Los medios didácticos que elaboran las directrices curriculares y los mínimos prescritos son los más directos controladores de contenidos y de métodos pedagógicos, por la traslación directa que pueden hacer de los códigos pedagógicos aplicados a determinados contenidos. La intervención en el proceso pedagógico como expresión del control curricular se realiza fundamentalmente a través de la intervención en la creación de materiales, pues, a través de ellos, es como llegan los contenidos y los códigos pedagógicos a profesores y alumnos. Es un modelo indirecto muy potente, que, aunque no determina lo que puede hacerse en las aulas, sí ordena los contenidos que entran en ellas y los tamiza. Asegurado el contenido que se va a enseñar y con la idea de controlar el proceso pedagógico a través de la vigilancia de calidad del material didáctico, la práctica del *currículum* no necesita una inspección directa, que, por otro lado, es imposible de realizar en un sistema con una proporción inevitablemente alta de profesores por inspector. La inspección sobre el desarrollo curricular como elemento de vigilancia o de orientación es, sencillamente, un modelo imposible, por las propias dimensiones del sistema educativo.

El control directo del material didáctico parte de un modelo que arranca del supuesto, al menos implícito, de que los profesores tienen que funcionar profesionalmente con unos materiales que les faciliten su práctica con un grupo numeroso de alumnos y sin tiempo, ni en muchos casos preparación suficiente, para elaborar el *currículum* a desarrollar, partiendo de orientaciones generales que no se traducen en esquemas prácticos. Un modelo que se apoya en la "debilidad" profesional y que contribuye a estabilizarla. Modelo de intervención que lleva, al mismo tiempo, a la existencia de una reducida variedad de medios, pues en caso contrario, no podría controlarlos.

La política educativa autoritaria que reguló la práctica curricular durante décadas en España entendió muy bien el papel que tiene el controlar los medios didácticos para intervenir en el mensaje que se da en las aulas. Recogeremos más adelante algunos hitos históricos en las regulaciones administrativas en este sentido por el valor demostrativo que tienen del papel decisivo que proyectan en la política curricular, más en una etapa histórica antidemocrática.

En definitiva, pues, las regulaciones de que son objeto los contenidos y formas de enseñanza se concretan en lo que denominamos *currículum* prescrito, que establece la plataforma a partir de la que teóricamente actúan los medios didácticos que lo presentan a sus consumidores. Como puede apreciarse, es un marco condicionante importante, al menos en su intención, a partir del que los centros y los

profesores pueden desarrollar su autonomía profesional.

g) El formato del *currículum*.

Las funciones del *currículum* prescrito y ordenado por la administración tienen diversas proyecciones sobre la organización del sistema escolar, de los centros y de la práctica de enseñanza, tanto en sus contenidos como en sus métodos. La eficacia de esa intervención es muy diferente en unas funciones y en otras. La regulación curricular referida a contenidos y códigos pedagógicos, la misma ordenación administrativa del *currículum* para un determinado nivel escolar, acaban teniendo una expresión concreta en un formato de *currículum*. La variación de este aspecto en las sucesivas reformas que acomete la administración educativa o la que se aprecia en ocasiones entre la ordenación referida a distintos niveles educativos, expresa opciones de política curricular, formas de entender la orientación o intervención técnica en el sistema educativo y de ejercer el control en cada caso. Lo que depende de determinantes históricos, políticos, de orientaciones técnicas y de la valoración misma que se realiza sobre la función que debe cumplir el formato curricular que se hace público como *currículum* prescrito.

El formato de ese *currículum* es la expresión formal de las funciones que pretende desempeñar desde el punto de vista de la política curricular. En tanto tiene objetivos tan diversos y hasta contradictorios es ineficaz en sus diferentes funciones, al mezclar prescripción de mínimos para facilitar la organización y cumplir con un modelo de control del sistema con la orientación al profesorado.

La concreción histórica de un esquema de intervención en España.

La plasmación de un marco de política curricular en España tiene una determinada historia y en sus orígenes están algunas de las claves para entender la realidad presente, pues los cambios políticos trascendentales ocurridos con el paso a la democracia no han repercutido todavía demasiado en los mecanismos de intervención en el *currículum*. No es nuestra intención analizar dicha política pormenorizadamente, sino resaltar unos cuantos rasgos básicos que han determinado un marco y un estilo de tomar decisiones sobre el *currículum*.

Esa política sirvió a la progresiva organización de un sistema educativo que paulatinamente iba acogiendo cada vez a capas más extensas de población, haciéndose más complejo, dentro de una dinámica de desarrollo económico que establecía relaciones cada vez más estrechas y complejas con el sistema educativo. Pero reguló los contenidos de la escolarización durante mucho tiempo bajo un marco político

no democrático que manifestó un especial celo homogeneizador de la cultura en todo el Estado, vigilante de la ortodoxia, bajo una ideología autoritaria de control cultural, como medio de salvaguardar un monopolio ideológico sobre los ciudadanos a través de los profesores, de todo el aparato escolar en general, de sus contenidos y de las formas pedagógicas.

Las líneas concretas de la política curricular se diferencian en ocasiones, según se trate de la enseñanza primaria o de la enseñanza media, pero en muchos aspectos son totalmente coincidentes. Múltiples mecanismos y regulaciones son idénticos en la educación primaria y en la secundaria: dependencia de decisiones administrativas, regulación de cuestionarios, de libros de texto, proposición de orientaciones metodológicas generales, tipo control sobre el *currículum*, estilo de inspección, etc. Insistiremos más en la educación primaria porque es donde más clara y abundantemente se manifiestan datos para descubrir el esquema. Además, es en la evolución de la educación primaria donde se transparentan más claramente las formas o códigos curriculares, pues es aquí donde se ha sentido más decisivamente la necesidad de estructurar el *currículum*, no como mera yuxtaposición de contenidos provenientes de áreas o disciplinas, sino como un proyecto pedagógico global.

Un contraste diacrónico de formas de planes de estudios en bachillerato manifiesta un estilo más homogéneo que en el caso de la enseñanza primaria. Hay que llegar a la propuesta de Reforma de Enseñanzas Medias de 1983 por parte del primer gobierno socialista para que ese estilo cambie muy sensiblemente, apareciendo como muy relevante la preocupación pedagógica por los códigos curriculares. Hasta ese momento, los planes de estudio han sido listados de asignaturas, con regulaciones horarias, etc. y los cuestionarios una especificación de nociones dentro de cada una de ellas, si bien eran acompañados de introducciones orientadoras.

El *currículum* de Bachillerato no muestra el grado de elaboración y evolución formal que presenta el de Enseñanza Primaria. Ello puede explicarse por la conjunción de varios factores: quizá porque su función propedeútica de cara a la enseñanza superior le hace reflejar básicamente contenidos de conocimientos sin más elaboración; quizá porque, dada esa función dominante, se considere a ese profesorado más capacitado que en el caso de la enseñanza primaria y no se vea la necesidad de orientarlo tan de cerca; quizá porque la mayor autonomía concedida al profesorado no produce tanta intervención. Podría explicarse también como un reflejo de la importancia social y política que tiene el control de un nivel extendido socialmente, como el primario, que alcanzó a toda la población.

A) La regulación de los mínimos.

La intención de regular los contenidos y métodos pedagógicos por parte de la administración que sigue un mandato político está muy

asentada en nuestra historia educativa. Esa regulación nace como necesidad de unificar los contenidos de las escuelas para lograr el objetivo de una escuela nacional.

En 1938 (Orden de 16- XII del Ministerio de Educación Nacional), durante la Guerra civil, el bando Nacional anunciaba la importancia de unos programas que cumplieran esa función unificadora.

" Hora es ya, por tanto, de que se atienda a esta necesidad de unificar el trabajo de la educación primaria, sujetándolo a programas que determinen el carácter y extensión de las materias de enseñanza, aunque dejando libre, por lo demás, la iniciativa de los maestros para la aplicación de los métodos y procedimientos que estimen convenientes, dentro del criterio unificado que en los programas se define".

Se trata de una ordenación del *currículum* en un momento en el que existe una fuerte preocupación por el control ideológico de las escuelas, lo que no dejará de tener sus consecuencias, no ya en los contenidos seleccionados, como es natural, sino en la propia forma de ordenar los programas escolares, en el formato del *currículum*.

Programas con contenidos precisados y orientaciones con un carácter decididamente ambiguo, entre sugeridoras, ejemplarizantes y normativas, junto a la inspección sobre la práctica de los maestros, serán los instrumentos de control empleados.

En la Ley de Educación Primaria de 1945, en lo que se refiere a contenidos, se recogía el espíritu cruzado de la Guerra Civil, que en distintas ordenaciones de la autodenominada España Nacional ya se habían manifestado. Bibliotecas escolares y profesores habían sido depurados durante la guerra, en la que el control de la escuela formaba parte de un frente de batalla cultural e ideológico. Una orden de 1937 dotaba a todas las escuelas del mismo libro de lectura: *El libro de España*.

Asentado ya el nuevo Régimen, la Ley de 1945 postulaba la necesidad de un cambio en el orden técnico pedagógico, que expresaba en su introducción en forma de principio que articulaba después coherentemente: el de la definición por parte de la administración educativa de "*normas precisas, tanto sobre los cuestionarios como sobre la práctica metodológica y la comprobación escolar; se regula de modo eficaz el tiempo y la jornada*" de la escuela primaria. Además de diferenciar por ley contenidos de tipo *instrumental* (Lectura interpretativa y Expresión gráfica), *formativos* (Formación religiosa, del Espíritu nacional, Geografía e Historia, Formación intelectual y Educación Física), y *complementarios* (Ciencias de la Naturaleza, Música, ...), en un lenguaje que, combinando el carácter prescriptivo y técnico-pedagógico en la normativa, establecía:

"El Ministerio de Educación Nacional, por medio de sus Organismos técnicos de investigación redactará periódicamente los cuestionarios a que *habrán*

de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos.

Los cuestionarios, divididos en asignaciones trimestrales o mensuales, *determinarán concretamente* las materias de enseñanza de cada uno de los períodos de graduación escolar, así como las actividades y ejercicios que completarán la labor del alumno" (Art. 38).

Expresaba la voluntad de que el Ministerio de Educación dictara las "reglas metodológicas obligatorias en las escuelas públicas y normativas en las privadas; pero dejando siempre un amplio margen a la iniciativa, los procedimientos y los recursos del maestro." (Art. 39). Un margen puramente retórico.

Más adelante, al regular el tiempo escolar, declaraba que:

"la distribución del tiempo, dentro de la jornada escolar, se ajustará a las normas pedagógicas que se dicten reglamentariamente".(Art. 41).

La importancia de la Ley de Educación Primaria de 1945 se deduce por el hecho de haber establecido la estructura legislativa básica que ordenaría ese nivel educativo hasta 1970, previa modificación en 1965, y en ella aparecen bien explícitamente las formas de establecer un control sobre la cultura y formas pedagógicas de la escuela.

La Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 (B.O.E. 27-II) reflejaba la misma intención de control ideológico y técnico de la práctica, al expresar en su introducción:

"la necesidad de promulgar un nuevo estatuto jurídico... se asegure la inspección oficial sobre todos los centros docentes, para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa; se proclamen y subrayen los principios pedagógicos y las normas técnicas que deben impulsar la renovación sustantiva de la educación de grado medio en España". ...

"Para dejar libre el camino a futuras mejoras graduales del Plan, de acuerdo con las experiencias de los educadores, la Ley precisa sólo genéricamente los ciclos de enseñanza y las asignaturas obligatorias con ellos, pero confía a disposiciones complementarias la distribución de las asignaturas por cursos y la intensidad con que deben ser estudiadas, y hasta prevé, con deseo de cooperación social, la elaboración de planes especiales que el Estado puede prudentemente aceptar y regular".

La innovación metodológica requeriría un escenario especial controlado, manifestando que:

"Disposiciones especiales establecerían las normas para la creación, en su caso, de Centros experimentales de Enseñanza Media, con el fin de ensayar nuevos planes y *métodos educativos y didácticos* y de preparar pedagógicamente a una parte selecta del profesorado" (Art. 38).

El intervencionismo pedagógico se manifestaba claramente en la

regulación curricular. Los Cuestionarios del Plan de 1953 de enseñanza media (B.O.E. 10-II-1954) llegaban, por ejemplo, en la asignatura de Gramática Española y de Lengua y Literatura Españolas, a determinar no sólo las nociones de contenidos que comprendía esa asignatura, sino a especificar las lecturas concretas en prosa y verso que debían realizar los alumnos, en algunos casos con concreción de capítulos dentro de las obras señaladas. En el Plan de 1957 (B.O.E. 18-IV) se especificaba el número de unidades didácticas que semanalmente compondrían el horario en cada asignatura, diciendo que:

"La unidad didáctica constará de tres cuartos de hora de clase y media hora de permanencia; durante esta última, el alumno, a la vista del profesor que tenga a su cargo la clase, estudiará y hará ejercicios bajo la dirección del mismo" (Art. 1) .

Los primeros Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria aparecen en 1953, y estaban

"... destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias..." como "...un primer tanteo para dotar(las) de un instrumento de trabajo sin el cual su labor adolecería de improvisación y heterogeneidad" (Pág. 9).

La introducción está llena de recomendaciones de tipo pedagógico como la de que "La enseñanza toda será concreta, viva y activa. Partirá del ambiente próximo, enlazando cada lección y cada ejercicio, y volverá al área de lo inmediato, lo conocido o lo deseado" (*Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, pág. 10). Una didáctica correcta para la lección es hacer de la misma:

"un conjunto de actividades de colaboración, entre el maestro y niños que, comenzando por una *preparación*, tanto de éstos como de aquél, se continúa con un *diálogo*, lleno de dinamismo y de amenidad, en el que se intercalan acciones - ilustrativas, corroborativas, sugestivas- y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de *ejercicios de aplicación*. Si falta alguna de estas tres fases, queda incompleta y truncada" (Pág. 13).

Después, por cursos y trimestres, se especifican los contenidos que han de tratarse. Muy desarrollados y bastante elaborados para el caso del lenguaje y muy esquemáticos para las demás materias no instrumentales. Un ejemplo puede ser el siguiente:

Geografía: Primer curso. Primer trimestre: El territorio nacional: situación y límites. Los mares que rodean a España. Ríos y cordilleras principales de España. Beneficios que se obtienen de las aguas corrientes. **Segundo cuatrimestre:** Regiones y provincias de España. Flora y fauna de la península Ibérica, en función del clima. La meseta, como unidad geográfica. Costas y puertos importantes. (Pág. 113).

Expresan procedimientos de control severos por parte del Ministerio, la Inspección, la Diócesis y el Movimiento.

Los cuestionarios que les siguieron en el tiempo, elaborados por el CEDODEP, se inspiraban en "auténticos propósitos de educación nacional", ya que son normativos para escuelas estatales y privadas, suprimiendo la distinción que a este respecto hacía la Ley de 1945 entre el carácter obligatorio para las escuelas públicas y el valor normativo para las privadas. Eran técnicamente mucho más y mejor elaborados. Se publicaron en 1965, después de varias disposiciones que introducían innovaciones en diversas direcciones que ahora se expresarían más claramente (Colección Legislativa, 1965, Págs. 413-574) Tenían el objeto de:

" indicar los *finés* a que, tanto en general como en cada materia, deben aspirar los maestros, los *rendimientos* que han de conseguir y las *condiciones* en que deben realizar su labor educativa.

En su aspecto formal, los cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad."

El contenido de los cuestionarios se estructuraba en cinco sectores educativos fundamentales: Técnicas instrumentales, Unidades didácticas *globalizadas* (Naturaleza y Vida social), Expresión artística, Materias especiales (Religión, educación cívico-social, Iniciación profesional, Enseñanzas del hogar y Educación física), y Habitación. Entraban, pues, decididamente a regular un campo no "intelectual", para que los hábitos más interesantes no quedasen "a la simple improvisación o espontaneidad". Todos esos contenidos se ordenaban en espacios horarios semanales, diferenciados en los distintos cursos, hasta en fracciones de media hora. En Lengua y Matemáticas se precisan las adquisiciones del alumno, mientras que en las demás áreas sólo aparecen enunciados generales. La estructura de cada área o materia era muy diversa, pero, en cualquier caso, proclaman de forma explícita o a través de la distinción de contenidos diversos, hábitos, experiencias, etc. principios de tipo pedagógico.

La Orden Ministerial que aprobaba esos cuestionarios (8-VII-1965. B.O.E. de 24-IX), al expresar las orientaciones para las Unidades didácticas globalizadas daba una clave interesante:

"Necesitamos un nuevo instrumento didáctico en las escuelas. Hay que presentar *Libros del Maestro* que contengan orientaciones pedagógicas oportunas para que las unidades resulten correctamente entendidas y eficazmente aplicadas a la realidad del trabajo escolar".

"Habrà también que elaborar *Manuales escolares* con profusión de grabados, atractivos y activos, de alta secuencia lógica, lejos ya de esos viejos textos (se refería a las Enciclopedias) que durante tanto tiempo han intensificado

el carácter negativo de la enseñanza libresca".

"Y junto a los Libros del maestro y los Manuales escolares se necesitará también *un equipo de material pedagógico actual* que posibilite la ejecución de los ejercicios implicados en el desarrollo de estas unidades didácticas".

El papel de los libros de texto en la reforma de la enseñanza a partir de esos cuestionarios fue decisiva. El *Libro Blanco* (1969), previo a la Ley General de Educación, reconocía pocos años más tarde que:

"Los cambios que los nuevos Cuestionarios aportaron, junto con el impulso que la administración dio a la transformación de los manuales escolares mediante la convocatoria de concursos públicos para su adquisición, han constituido aportaciones positivas a la evolución de la educación primaria, aunque no se haya eliminado el abuso de los libros en la comunicación del saber, con detrimento del papel primordial del maestro en una concepción activa del proceso docente" (Pág. 49).

Se estableció el *curso* como unidad temporal básica de regulación del *currículum* primario, y se planteaba obligatoriamente la *comprobación del rendimiento escolar al final de cada curso o nivel*, a fin de determinar si procedía promover o repetir curso. Esta es una de las novedades más destacables en la historia del *currículum* en España, en tanto supone un intento de evaluación externa de los niveles de eficacia de la escolaridad, elaborándose pruebas unificadas desde el organismo técnico que era el CEDODEP. La graduación escolar se instrumentaba a través del establecimiento de *niveles de adquisiciones*, que señalaban los aprendizajes mínimos que tendrían que comprobarse obligatoriamente al finalizar cada curso. La función distribuidora del saber por la escolaridad y la taylorización del *currículum* en el tiempo a través de esa ordenación aparecen, en este momento, con toda nitidez. Pero fue un intento fallido de control de productos sin dejar de controlar el proceso.

La modificación de la Ley de 1945 realizada en 1965 (B.O.E. de 23-XII) plantea la correspondencia entre la *promoción* de los alumnos de un curso a otro y la *graduación* escolar (Artículo 18). Por ésta se establecía "a efectos de la programación del trabajo didáctico" la estructuración de la escolaridad y del *currículum* en ocho cursos. Un concepto que recogía una iniciativa legal anterior, con el fin de que las promociones se hiciesen de forma homogénea en todas las escuelas.

Ello tenía consecuencias en la ordenación del sistema, planteaba un nuevo paso en la normalización de los conocimientos escolares en todas las escuelas, necesidad que además se empezaba a sentir por los fuertes movimientos migratorios de familias con el consiguiente cambio de escuelas para los hijos. El sistema de niveles, al establecer requisitos mínimos de aprendizaje, implicaba señalar los resultados o rendimientos comprobables por la administración, convirtiéndolos, teóricamente, en un punto de referencia para el control. También tenían una repercusión pedagógica importante en la forma de pensar la racionalización del

trabajo didáctico de profesores y de alumnos en las clases.

DE LA ORDEN (1968a), unos años más tarde, aclaraba que:

"Al señalar las metas que todo alumno debe alcanzar para pasar de un curso a otro, los niveles se convierten, de hecho, en objetivos concretos a conseguir en cada uno de los años de escolaridad (Pág. 123).

"Los cuestionarios -índices de conocimientos a adquirir por el niño en un tiempo determinado-, aunque son necesarios para la organización del contenido de la enseñanza, no son suficientes. Hay que concretarlos en metas cuya consecución pueda ser objetivamente comprobada o, al menos, susceptible de evaluación o estimación con cierto grado de seguridad" (Pág.124).

"El trabajo escolar responderá **fielmente** al programa trazado . Esto quiere decir que si la programación ha sido hecha de acuerdo con los *desiderata* más arriba expresados (conjunto organizado de todas las actividades y experiencias que los alumnos hayan de realizar bajo la directa jurisdicción de la escuela), la enseñanza responderá a los cuestionarios y asegurará los niveles de rendimiento que se tomaron como objetivos" (Pág. 126).

"... los niveles que, desde el punto de vista de la programación, son concebidos como objetivos, desde el punto de vista del trabajo escolar se convierten en resultados o rendimientos comprobables" (Pág. 127).

Estas regulaciones legales del *currículum* se racionalizaban desde el punto de vista didáctico con esquemas tylerianos (de acuerdo con el esquema de TYLER, cuya obra original data de 1949), que este mismo autor sigue en otro trabajo relacionado con el anterior, sin citarlo expresamente (1968b). LOPEZ del CASTILLO (1982) lo reconoce también implícitamente cuando, refiriéndose a la regulación de contenidos mínimos por niveles en la normativa de 1964, declara que:

"constituía un primer intento de 'programación por objetivos', aunque la formulación de los diferentes ítems no se atenga a los cánones formales exigidos para este tipo de programación" (Pág. 190).

Se planteaba, pues, un paralelismo entre el formato de prescribir el *currículum* por parte de la administración educativa y la forma de abordar el profesor la organización del trabajo escolar, manteniéndose un mismo esquema de diseño para dos fases o aspectos muy distintos: la prescripción curricular y la racionalización didáctica. Las formas curriculares adoptadas por la administración "deben" ser formas también adoptadas por los profesores en su trabajo.

La siguiente etapa en la evolución y afianzamiento de un estilo de intervención se sitúa en la Ley General de Educación de 1970 y la consiguiente aprobación de las *Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios de la EGB*, que constituyen un documento básicamente orientativo sobre contenidos, métodos, evaluación, organización y periodización del tiempo escolar, a título de sugerencias para la acción y la experimentación. La Ley estipulaba que los programas y orientaciones pedagógicas serían establecidos por el Ministerio de

Educación (Art. 17) para la EGB. Para el caso del Bachillerato se habla simplemente de la regulación del Plan de Estudios. En cada cambio importante de estructura del sistema educativo se ha planteado la conveniencia de reordenar el *currículum* al mismo tiempo, sin entender que éste necesita mecanismos para adaptaciones constantes sin ligarlo tan estrechamente a los cambios de estructura del sistema escolar, al menos en lo que a contenidos y a formas pedagógicas se refiere.

Las disposiciones administrativas después de 1970 tienen una fuerte carga pedagógica, una vez que se ha cobrado conciencia de la renovación cualitativa que necesitaba nuestro sistema educativo. La llamada educación personalizada (GARCIA HOZ, 1972) cuya filosofía inspiró el aparato técnico pedagógico de la Ley, era una amalgama de propuestas inspiradas en cierto personalismo cristiano, la creatividad, y una serie de técnicas basadas en el principio de individualización, trabajo para grupos grandes, medianos y pequeños, programación altamente técnica de actividades, evaluación por objetivos, agrupamientos flexibles de alumnos, departamentalización de profesorado, conocimiento del medio, estructuración de centros imposible de cumplir, etc. El nuevo documento curricular se convertía en un muestrario de propuestas pedagógicas que no contaban con la realidad de los centros ni con las posibilidades de los profesores.

A pesar de que dichas *Orientaciones* no se planteaban como normas imperativas, se dice textualmente en la disposición reguladora (Orden de 2-XII-1970) que "las actividades didácticas...se ajustarán a las orientaciones pedagógicas para los planes y programas". El *currículum* de EGB se estructuraba en cuatro áreas de expresión (lenguaje, matemáticas, plástica, dinámica) y dos de experiencia (social-natural y formación religiosa).

El formato de *currículum* prescrito que finalmente se difunde contiene expresiones de objetivos globales, objetivos muy concretos, orientaciones metodológicas generales y sugerencia de actividades específicas para determinados contenidos; se plantean centros de interés en opciones alternativas para agrupar contenidos, etc. Desde el punto de vista formal se avanza un paso más muy importante sobre la adscripción de contenidos cada vez más precisados a niveles. Ahora la forma de expresar la concreción es la formulación de objetivos lo más precisos posibles, recomendando esa misma forma de diseño para las propias programaciones de los profesores. Bajo una forma técnica de tipo didáctico se regula el *currículum* prescrito, las exigencias mínimas para todo el sistema escolar, en contradicción con otros postulados igualmente difundidos por la propia ley General de Educación.

Las instrucciones dictadas por la Dirección General de Educación Básica planteaban una contradicción interesante entre la necesidad de que la enseñanza tuviera un carácter globalizado, como ya habían señalado los programas de 1965, y la necesidad de que los niveles básicos se hubieran de determinar de *forma analítica*. La precisión de los niveles la justificaba la Dirección General de Educación Básica

(Orden de 2-XII-1970) por la necesidad de:

"Ofrecer al profesorado un estudio lo más detallado posible de cada uno de los sectores educativos con sus implicaciones metodológicas específicas; esto permitirá que los docentes profundicen en el conocimiento de cada una de las áreas.

" Facilitar la elaboración, por parte del profesorado, de las unidades globalizadas....

"Concretar los objetivos, contenidos y metodología de cada una de las áreas, de forma que faciliten el desarrollo de programas de adaptación con niños necesitados de una educación compensatoria en determinados aspectos.

"... poner en manos del profesor un punto de referencia que le permita diagnosticar, con la mayor precisión posible, la situación de sus alumnos en relación con lo que llamamos dominios básicos de las distintas áreas...

"Este diagnóstico nos dará una visión detallada de la situación del alumnado y permitirá hacer la programación adecuada a las exigencias de cada población escolar y a las particulares de cada alumno, principio básico de toda programación continua".

Para los profesores

"... el programa no es una lista de materias o temas, sino que define conjuntamente contenido y metodología en función de los objetivos y con indicación de los procedimientos de evaluación".

Para que los objetivos

"... sean de máxima utilidad no pueden ser definidos como los fines generales y los remotos de la educación Deciden concretamente los cambios que se desean producir... Lo decisivo es concretar la conducta en que el alumno patentizará al final de cada período el nivel propuesto".

Además de señalar los objetivos generales de cada área, se señalan los "niveles de contenido":

"El qué se debe enseñar viene formulado en objetivos específicos o metas concretas que se han de ir alcanzando gradualmente. Aquí estos objetivos específicos son a la vez meta y medio para alcanzar otros, dentro de la progresión de secuencias de pequeñas unidades insertas en las distintas áreas"

"... La formulación de los niveles en términos de objetivos operacionales responde al deseo de que los profesores puedan evaluar, controlar y revisar las distintas unidades formadas por uno o más de dichos objetivos".

Se sigue distribuyendo el contenido por niveles con la pretensión de que no sean equivalentes a cursos y el alumno promocióne continuamente cuando domine el nivel, de acuerdo con el ritmo individual de progreso y el principio de la evaluación continua. Principio fácil de proclamar desde

una disposición de la administración e imposible de realizar con la estructura escolar de que se disponía y de la que se sigue disponiendo hoy, por lo que dicha norma tuvo que corregirse más tarde.

A los centros se les reconoce una teórica autonomía dentro de lo dispuesto por la Ley y las normas que la desarrollaron, para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar nuevos métodos de enseñanza. Una adaptación que resulta bastante obstaculizada por la propia forma analítica de expresar los mínimos obligatorios, por la carencia de espacios de autonomía en los centros y para los profesores, dentro de un esquema de control del proceso pedagógico y bajo una política no democrática.

La última disposición curricular con rango legal para toda la educación primaria corresponde a 1981-82, expresada en lo que se ha conocido como *Programas Renovados* (Reales Decretos de 9-I-1981 y de 12-II-1982). Entre las disposiciones curriculares a partir de la Ley General de Educación y este nuevo *currículum* prescrito ha mediado un hecho esencial en España: el establecimiento de la democracia y la aprobación de la Constitución de 1978. Por lo que se refiere a la política curricular aparecerá una novedad trascendental: el reparto de competencias sobre la regulación de la educación y del *currículum* entre la administración central del Estado, que corresponde al Ministerio de Educación, y las Comunidades Autónomas con competencias en educación. El artículo 149 de la Constitución reserva como competencia exclusiva del Estado no transferible a las Comunidades Autónomas: "La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución ..." Todas las demás competencias pueden ser transferidas de acuerdo con la ley que regule en cada caso los respectivos Estatutos de Autonomía de esas comunidades. Es decir, en principio no hay un modelo definido. La inspección del Estado será la encargada de la vigilancia del cumplimiento de las normas.

La estructura técnica analítica de dar forma a los mínimos curriculares eclosiona de lleno en estos nuevos programas de 1981-82 que ordenan curricularmente la educación primaria en ciclos. El formato de prescribir por medio de objetivos pasa ahora a desempeñar una nueva función: la de concretar el mínimo que afecta a todo el Estado como base cultural homogénea para todos los niños, delimitando lo que es objetivo de todos y lo que puede ser desarrollado en cada Comunidad Autónoma. La fórmula jurídica consiste en regular por Real Decreto los mínimos de todo el Estado, que son muy esquemáticos, y desarrollar por Orden Ministerial esos mínimos para la parte del sistema educativo que territorialmente está bajo control del Ministerio de Educación y Ciencia. El *currículum* prescrito por la administración más desarrollado se expresa en este segundo tipo de regulación.

Los mínimos del Estado implican distribuir el *currículum* en una serie de áreas y ciclos temporales, marcar unas exigencias horarias mínimas para cada una de las áreas, reafirmar el sometimiento de los

libros y material didáctico a estas enseñanzas mínimas, establecer la promoción por ciclos y no por cursos, y relacionar contenidos y objetivos mínimos por grandes bloques temáticos dentro de las diversas áreas. Un ejemplo de la forma adoptada es el siguiente:

Ciclo inicial de EGB. Bloque temático nº 4. Medida:

Experiencias de medida. Medir longitudes, capacidades y pesos, mediante unidades naturales y convencionales (metro, decímetro, centímetro, kilo y litro). Conocer y utilizar las principales unidades de tiempo.

El Ministerio especifica para el ámbito territorial de su competencia:

Tema de trabajo: **Experiencias con medidas naturales y convencionales.**

Objetivo: 41.1. Realizar mediciones utilizando unidades naturales: palmo, pie, unidades propias de la región, baldosines, etc.

Actividades: Marcada una distancia en el suelo por dos líneas separadas entre sí, aproximadamente cinco metros, el alumno ha de ser capaz de medir con palmos, pies, etc., indistintamente. Conforme vaya midiendo irá trasplantando los resultados correspondientes a una tabla.

Puede apreciarse muy bien la compenetración entre una forma de regular el mínimo y la orientación "rigorista" que se le sugiere al profesor para que desarrolle actividades que dicen llevar al objetivo. El esquema para regular burocráticamente el *currículum* se convierte en esquema para ordenar la práctica de los profesores.

Las disposiciones que desarrollaron los mínimos para el ámbito de competencia del Ministerio de Educación, únicas disponibles por bastante tiempo como modelos curriculares, agrupan el *currículum* en áreas, bloques dentro de éstas, temas dentro de los bloques y precisión de objetivos dentro de cada "tema de trabajo", indicando para cada objetivo actividades pedagógicas que se supone llevan a la consecución del objetivo correspondiente. La prescripción se confunde con la orientación en la medida en que objetivos y actividades se regulan a la vez, e incluso se destaca expresamente a veces que "las actividades docentes en el ciclo Medio de la Educación General Básica se realizarán de acuerdo con los respectivos niveles básicos de referencia" que se establecen.

Control y orientación, como funciones básicas de los mínimos, se han sintetizado ahora en una fórmula técnica derivada del esquema de diseño curricular por objetivos: El *objetivo* expresa el contenido o aprendizaje, indicado en forma de rendimiento a conseguir al final de un ciclo, tema o unidad, y la *actividad* consiguiente se convierte en la sugerencia metodológica para el profesorado. Quizá la prescripción curricular se precise mucho más de esta forma, pero se pierde el valor de orientación que pretendidamente tienen los programas prescritos, puesto que las actividades correlativas a objetivos no reflejan la forma

de operar de los profesores, sino que son sugerencias entrecortadas de actividades generalmente muy específicas, coherentemente con las posibilidades del modelo elegido, no siendo, por tanto, auténticas orientaciones metodológicas. Algo bastante contrario a la idea de globalización que en regulaciones anteriores se había estimulado.

Al ordenarse los niveles de competencia de los alumnos y la distribución de contenidos por cursos se dejaba vacío el significado de los ciclos. En correspondencia, esta ordenación contribuyó a generar una producción de materiales didácticos dirigidos a cada uno de los grados de la escolaridad. Los niveles por cursos proponen una secuencia en los contenidos muy clara para los profesores, pero dificultan la acomodación flexible al ritmo de progreso de los alumnos, restando opciones profesionales al docente en la elección del orden de enseñanza más conveniente, así como en la interrelación de contenidos. Los ciclos, como unidad de distribución del contenido más amplia que el año de escolaridad, no fueron operativos en la práctica. Sirvieron como referencias de evaluación y promoción, pero no para distribuir el *currículum* que se parceló por niveles, fórmula establecida ya en los programas de 1965 para la EGB. El carácter selectivo del bachillerato explica el mantenimiento de una secuencia de escalones anuales.

La especificación progresiva de objetivos y la secuencia bien marcada de contenidos determina de hecho los niveles de rendimiento, sustituyendo a otros controles exteriores. La tecnificación taylorizada del *currículum*, concretando éste en pretendidos rendimientos cada vez más "tangibles" para periodos cortos, que después nadie comprueba, es la nueva forma de control. Cuanto más se afinen las prescripciones, independientemente de su contenido, la administración será más intervencionista en sus dictados sobre la cultura de los individuos y sobre la práctica de los profesores, al inmiscuirse en la ordenación pedagógica.

La regulación de las *enseñanzas mínimas* de la educación obligatoria (de los 6 a los 16 años) que se realiza a partir de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990, mantiene el mismo sistema de control basado en el proceso, con algunas novedades de carácter técnico. Insiste y acentúa la tendencia a difundir códigos pedagógicos para los profesores a partir de las disposiciones oficiales, como si la renovación pedagógica de la práctica de enseñanza tuviera lugar por la difusión de nuevos mensajes. Además de este control dirigido a profesores se anuncia otro *externo* de productos de enseñanza-aprendizaje a realizar por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (Art. 62 de la LOGSE), al que se le encomienda la evaluación de las enseñanzas, sólo que sin intervención en la concesión de la acreditación académica a los alumnos.

Esta Ley y el Real Decreto que fija las enseñanzas mínimas (B.O.E. de 26-VI-91) incluso definen el concepto de *currículum* como "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo" (Art. 4). En consecuencia, el control técnico se volcará sobre todos esos elementos. Una opción arriesgada porque al

definirlo legitima e impone la delimitación de un concepto que, como sabemos, es por esencia polémico y susceptible de numerosos enfoques.

En estas ordenaciones legales aparecen los siguientes códigos pedagógicos:

a) Respecto de la selección y distribución de contenidos se mantiene la ordenación en áreas y se afianza, ahora sí, la idea de ciclo como unidad organizativa de dos cursos, quedando en manos de la administración educativa del Estado y de las Comunidades Autónomas el poder precisar más y distribuir las enseñanzas mínimas en grados. La Administración central determina el 55% del horario escolar para las Comunidades Autónomas con lengua propia y el 65% para las demás.

b) Se refuerza un discurso favorable a la autonomía de los centros y de los profesores en la concreción del *currículum*.

c) Se difunde la idea de que las condiciones de la evolución y desarrollo psicológico del alumno son el *primer* criterio en la selección de contenidos y métodos, lo que impregna toda la propuesta de argumentaciones psicológicas. Se pretende tecnificar así lo que son opciones de otro tipo.

d) Se introduce una diferenciación de los contenidos prescritos, distribuidos en tres categorías: *conocimientos conceptuales* (referidos no sólo a lo que estrictamente se entiende por conceptos, sino también a *hechos y principios*), *procedimientos* y *actitudes*.

e) Se incluyen criterios de evaluación que establecen "el tipo y el grado de aprendizaje" que se espera logren los alumnos. Estos criterios se expresan en forma de ejecución de comportamientos y manifestación del dominio de determinadas capacidades y habilidades. Estos criterios refuerzan, en tanto que mínimos exigibles, la especificación de habilidades a desarrollar con los alumnos, actuando indirectamente de sugerecia metodológica en la enseñanza y en su evaluación. Pueden ser el punto de referencia para una evaluación externa del sistema educativo.

B) La homogeneización de los materiales didácticos.

La política de intervención ideológica a través de mecanismos de control burocrático tiene una ejemplar expresión en el celo con que ha controlado la divulgación del contenido y de los métodos pedagógicos. Recordaremos algunos hitos importantes que muestran cómo a través de los libros de texto, vehículos eficaces de la cultura escolar para alumnos y profesores, la burocracia vigiló la ortodoxia en la escuela.

La Ley de Educación Primaria de 1945, donde se expresa la ideología autoritaria de forma muy evidente, ordenaba en su artículo 48:

"Los libros de uso escolar en todas las Escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previos asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección sin lo cual no podrán utilizarse en la primera enseñanza **ni como textos ni como libros de lectura...**

"En todo caso, para que un libro escolar pueda ser aprobado, se requiere

como mínimo:

- a) Que se ajuste en su contenido a las normas de los cuestionarios oficiales.
- b) Que su doctrina y espíritu estén en armonía con los artículos aplicables del título I y del capítulo IV del título II de la presente Ley. (Se refieren a los fines de la educación y a la regulación de los cuestionarios)
- c) Que las cualidades materiales respondan a las exigencias pedagógicas en cuanto a papel, tipografía, tamaño, extensión e ilustraciones; y
- d) Que su precio se acomode a la regulación que determine el Reglamento".

En disposición relativa al mismo tema, diez años más tarde, se decía que:

"Deberán ser sometidas a la aprobación del Ministerio, las obras, publicaciones y material de uso individual o colectivo que se indican en los apartados siguientes: a) Libros de lectura. b) Enciclopedias. c) Textos destinados a las Escuelas Primarias. d) Libros que hayan de figurar en las Bibliotecas escolares para uso de maestros o alumnos (científicos, literarios, histórico-geográficos, etc.). e) Textos destinados a las Escuelas del Magisterio, ..." (Decreto de 22-IX-1955. B.O.E. de 17-X).

En 1958 (Orden de 30-VI. B.O.E. 9-VIII) se especificaba que el incumplimiento de las disposiciones relacionadas con esta materia sería motivo de falta grave o muy grave para los profesores, motivo de clausura para las escuelas privadas y de retirada de permiso de edición de libros de texto para la editorial que incurriese en ello.

Después de la Ley General de Educación se volvía a insistir en el mismo esquema de intervención, resaltando el valor de control del proceso pedagógico como vía de control del *currículum* y de condicionamiento de la misma práctica pedagógica, sólo que cargando ahora la justificación en las razones de tipo pedagógico, lo que no significaba que el instrumento legal no sirviera y se haya utilizado para un control ideológico de contenidos y métodos:

"La nueva orientación de Educación General Básica como instrumento de renovación y perfeccionamiento cualitativo de la Educación supone un viraje significativo en la concepción y orientación de la enseñanza. Este cambio de rumbo se reflejará necesariamente en un viraje paralelo de los instrumentos didácticos, en especial de los manuales de uso escolar (libros de referencia, de consulta, de trabajo, de lectura; guías didácticas y otros libros del Profesor, etc.) que habrán de plasmar, actualizándose, las nuevas orientaciones pedagógicas y administrativas. En consecuencia, los libros escolares, para adaptarse a las exigencias de la nueva orientación de la Educación General Básica, deben reunir una serie de características en armonía con los principios didácticos, la estructura y el contenido de esta nueva orientación. ...

"La utilización en Educación General Básica de libros de consulta individual, de trabajo, de lectura, y en general de todo material impreso sistematizado que cubra cualquier área educativa, incluidos los libros de Profesor, requerirá la previa aprobación del Ministerio de Educación y Ciencia". (Orden de 27-II-1971. B.O.E. de 13-III).

Cercana la transición democrática, en 1974, se reiteraba el mismo esquema de control administrativo sobre el material de profesores y alumnos hasta extremos inverosímiles, manifestándose así una vía de regulación de los contenidos y procesos pedagógicos a través de la aprobación-exclusión de los materiales. La regulación por Decreto de la autorización pedagógica de libros de texto y material didáctico de 20-VII-1974 volvía a insistir en que:

"La utilización de libros y en general de todo material didáctico destinado a cualquier área o actividad de la Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, requerirá, en cuanto a contenido y precio, la autorización del Ministerio de Educación y Ciencia". (B.O.E. de 13-IX-1974).

La Orden Ministerial de 2-XII-1974 especificaba que el listado de material objeto de esta autorización preceptiva para poder ser utilizado era el siguiente:

- "1. Guías didácticas del profesor.- Dirigidas a orientar la programación y el desarrollo del trabajo escolar.
2. Libro del alumno.- De uso individual del alumno. Desarrolla los contenidos fundamentales de cada una de las materias o áreas de conocimiento.
3. Libros de biblioteca de aula.- De carácter colectivo y destinados a que los alumnos se habitúen a la búsqueda y selección de cuanta información sea útil para el desarrollo y ampliación de las enseñanzas de las diversas áreas o materias. Deben responder a los programas establecidos para alguno de los niveles del sistema educativo.
4. Otro material escolar.- El que sin corresponder a ninguno de los grupos precedentes, venga requerido por la labor docente, tal como colecciones de láminas o modelos, diccionarios, atlas, material de paso para medios audiovisuales y otro material científico". (B.O.E. de 16-XII-74).

Es muy evidente la pretensión de controlar los materiales de consulta y de trabajo de profesores y de alumnos que se expresa en estas disposiciones como medio efectivo de filtrar las propuestas pedagógicas que se pueden hacer dentro del estrecho e íntimo campo del aula, adonde es muy difícil acceder con cualquier instrumento de control. La contundencia y claridad de las normas y la extensión de materiales a que se aplican dejan bien a las claras sus pretensiones, que han podido justificarse por un paternalismo pedagógico sobre los profesores, aunque sus propósitos eran claramente ideológicos. La normativa sobre libros de texto y material didáctico ha proliferado mucho en la historia de la educación española, como control indirecto pero eficaz del *currículum*, queriendo suplir el bajo nivel de formación de su profesorado, en el caso de la educación primaria. A través del intervencionismo pedagógico se ponía de manifiesto la ideología de control.

Toda esa regulación no ha servido, como es manifiesto, para evitar malos libros de texto, hasta con errores científicos, inadecuaciones a la capacidad del alumno, sobrecarga de los programas mínimos -al desempeñar el papel de norma de calidad exigida por el profesor a sus alumnos-; no ha evitado una pedagogía centrada en ejercicios librescos, con un esquema de caducidad anual para el alumno que los convierte en costosos para las familias. Sí ha evitado, por el contrario, que otros mensajes entraran en las escuelas, que se diversificara el material soporte de informaciones, favoreciendo un monopolio de los mensajes pedagógicos por parte de los editores de libros de texto.

La potestad de aprobar o no un determinado material deja en manos de una instancia burocrática la capacidad no sólo de decidir si el material respeta los contenidos mínimos, sino también la calidad científica y su adecuación pedagógica.

La pretendida política de control y homogeneización del *currículum* por este procedimiento acaba en intervención pedagógica e ideológica. Ha sido un mecanismo de intromisión exagerado de la administración que no despertó inquietud en las conciencias "liberales", que tanta preocupación tienen por la intervención del Estado en cualquier área de actividad económica y mucho más en lo cultural. Olvido que tiene su justificación, precisamente, en la importancia económica de este sistema de asegurar un consumo ordenado, constante, extenso y creciente de productos comerciales estandarizados y estables en el tiempo.

En la LOGSE no se menciona mecanismo alguno de control en este sentido. Sólo se dispone que en los materiales didácticos se propiciará la superación de estereotipos discriminatorios, subrayando la igualdad entre sexos.

C) La inspección educativa.

No es nuestra intención historiar el servicio de inspección en educación, sino relacionar en términos generales las funciones que se le adscriben en la ordenación de la política curricular. A los inspectores, en sucesivas regulaciones legales, se les encomendó la misión de controlar las escuelas y de ayudar a los maestros. Se les hace intervenir así en el control del *currículum*. Su función no es sólo de carácter técnico pedagógico, aunque se quiera verla así, sino que tiene una función política cuando se ejerce al servicio de una opción de política curricular. Esto los profesores lo han visto siempre claro. El carácter polifacético de su función contribuye a desdibujar su perfil profesional (MAILLO, 1967, pág. 50).

El modelo de inspección educativa imperante en España quedó muy condicionado por el papel vigilante y de control que se le asignó en la política curricular. La desconfianza hacia el profesorado era un reflejo del papel que habían desempeñado los maestros en el régimen republicano. El nuevo profesorado, muy bien filtrado, estaba escasamente preparado tras la Guerra Civil. Vigilancia y orientación son funciones confundidas que se mantendrán hasta nuestros días, por la pervivencia

del esquema de control curricular basado en el proceso.

La Circular del Servicio Nacional de Enseñanza Primaria (5-III-1938, Boletín de 8-IV) dirigida a la Inspección declaraba: "*Con el fin de dar orientación fija y uniforme a todos los maestros de España por mandato expreso...para su más exacto cumplimiento...*", proporcionando así directrices concretas referidas a Educación religiosa, patriótica, cívica y física.

La Ley de 1945 definió a la Inspección como "el órgano encargado de orientar y dirigir al maestro en el ejercicio de su función docente" (Art. 79), pero también como un órgano de vigilancia de la administración sobre las escuelas, que tiene el deber de "cumplir y hacer cumplir, como Delegado de la Autoridad superior, las disposiciones legales relativas a la enseñanza". Su función orientadora se explicitaba como un deber, aparte de "mantener ejemplar conducta moral desempeñando su función en servicio de Dios y de la Patria" y "excitar la cooperación con la familia". Su tarea era la de:

"visitar detenidamente las Escuelas, Centros o Instituciones de educación y enseñanza primaria de su comarca,..., dejando de ello constancia en el libro correspondiente, después de haber examinado y comprobado los trabajos, métodos, material y cuantos requisitos determinan los distintos artículos de esta Ley o sean completados en la reglamentación; orientar de manera constante por medio de circulares, reuniones, cursos y certámenes la actuación pedagógica del Maestro". (Art. 82).

La mecánica del control venía ya reglamentada por ese mecanismo curioso de los *cuadernos escolares*. La circular de 23 de Febrero de 1939 de la jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, próximo ya el fin de la Guerra Civil, establecía que :

"Debe la inspección profesional de Primera Enseñanza, en todo momento, tener constancia de la obra que realiza cada maestro en su Escuela, fijándose en lo que ella tenga de eficaz y práctico, para utilizar, en circunstancias adecuadas, las aptitudes de los Maestros como educadores y directores de la obra de la Escuela. ...

"Los inspectores de Primera Enseñanza (...) realizarán las visitas a las Escuelas, a razón de diez días por mes.

"En cada una de las Inspecciones provinciales de Primera Enseñanza, se llevará un fichero que recoja todos los datos relativos a la Escuela, el Maestro, al alumnado y a la colaboración en la obra educativa y demás datos relacionados con la enseñanza primaria en cada Centro docente. ...

"El cuaderno de clase...será individual y obligatorio para todos los alumnos, con el objeto de comprobar la labor diaria y facilitar la obra de la Inspección. Tanto el cuaderno individual del trabajo del niño como el de preparación de lecciones del Maestro, serán revisados por el Inspector para hacer las indicaciones que proceda. ...

"Los inspectores, en sus visitas, cuidarán sin excusa alguna, de exaltar el espíritu religioso y patriótico para hacer de la escuela una institución española,

educativa y formadora de buenos patriotas".

En la Orden de 20-I-1939 se había establecido el cuaderno obligatorio para alumnos y profesores:

"Art. 8º. En todas las Escuelas llevarán todos los niños que puedan hacerlo, un cuaderno de clase, donde se reflejará la labor diaria del niño, expresión, en la medida posible, de la que realice el maestro.

Art. 9º. Para la mejor ejecución y mayor eficacia de lo que se dispone en el anterior artículo, todo maestro llevará un cuaderno de preparación de lecciones de conformidad con el programa de la Escuela y orientaciones que el inspector le señale".

El *Cuaderno de Preparación de Lecciones* se sustituyó en muchos casos por una hoja en la que se especificaban los contenidos tratados, el tiempo dedicado, los ejercicios realizados y las derivaciones religiosas de cada tema (BELTRAN, 1987).

Conscientes de la imposibilidad de que la inspección conociese y vigilase de cerca la realidad educativa, la Ley de 1945 establecía además como funciones de la Junta Municipal de Educación las de control. Mecanismo previamente ensayado, pues pareciéndose a otros anteriores establecidos para facilitar la participación social, ahora adquirirían el valor de un instrumento de control (BELTRAN, 1987, Pág. 46). Entre sus atribuciones estaban las de velar porque se aplicasen los principios ideológicos que orientaban la Ley, colaborar en el mantenimiento material de las escuelas y explícitamente "intervenir en la comprobación del trabajo escolar" (Ley de 1945. Art. 109).

La inspección educativa se convertía en el único elemento técnico-pedagógico dentro de la administración, y actuó como tal, con un papel muy importante en la expresión de la política educativa, en sus aspectos técnicos y en sus relaciones con los profesores de enseñanza primaria.

Esa función doble de la inspección, de control y orientación, se establecía también para la Enseñanza Media, si bien nunca intervino en los aspectos pedagógicos con tanta fuerza como en la Enseñanza Primaria. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media disponía que:

"Los inspectores *impulsarán* la renovación y perfeccionamiento de los métodos educativos, tanto en el orden intelectual como en el moral, en el social y en el fisicodeportivo, y la adecuada asistencia psicotécnica de los escolares. Para ello: a) Harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición, el cultivo de la inteligencia al de la memoria, y los métodos activos a los pasivos, mediante una creciente cooperación de profesores y alumnos en las clases ..." (Art. 63).

En el *Libro Blanco* (1969, pág. 237) se planteaban dos tipos de evaluación del rendimiento educativo, una referida a los alumnos y otra a los centros escolares. La primera correspondería a los centros y la de éstos a la Inspección. Para ésta reservaría la responsabilidad de control

del rendimiento educativo y la dirección y orientación de la enseñanza (Pág. 243). La Ley General de Educación en 1970 recogió esos dos cometidos (Art. 11).

Sus funciones eran las de velar por el cumplimiento de las leyes, colaborar en el planeamiento, asesorar a los profesores sobre métodos pedagógicos y evaluar el rendimiento de los centros educativos y de los profesores en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación (Art. 142). Será quizá una apreciación poco rigurosa, pero creemos que las dos últimas funciones se cumplieron en mucha menor medida que la primera, por las propias limitaciones que para esta función tiene el modelo de inspección establecido.

Se estipuló que el rendimiento de los centros de EGB se evaluaría en función de:

"El rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que esté situado".

En realidad se trataba de unos índices generales para disponer de las estadísticas sobre el sistema educativo que más tarde se realizaron desde la inspección, aunque no atendieron a todos esos aspectos.

El Reglamento de los Institutos de Bachillerato (Real Decreto de 21-I-1977. B.O.E. 28-II) establecía en su Art. 29 que:

"La evaluación del rendimiento educativo servirá para obtener información relativa al rendimiento del alumno, a la efectividad de los programas y métodos y, en general, el rendimiento del centro. Sus resultados se aplicarán al perfeccionamiento de los métodos, procedimientos y programas de trabajo del Profesorado y de los alumnos".

Para desempeñar la función inspectora en enseñanza primaria en la Ley de 1970 se suprimía el requisito de ser licenciado en Pedagogía, manifestando así la relevancia del servicio a la administración sobre la orientación pedagógica al profesorado. En el procedimiento de selección se ponía de manifiesto ese desequilibrio. La reforma de la Ley de 1945 realizada en 1965 exigía ese título o el de maestro como requisito de acceso.

El estilo del ejercicio de la función depende de las personas que la desempeñan, pero la definición institucional de la misma pone el énfasis en el control procesual y en su papel vigilante, más teniendo en cuenta que la política curricular es intervencionista en aspectos pedagógicos. La función inspectora quedó subyugada no ya sólo a un modelo político, sino a una forma de regir el *currículum* muy dependiente de la ordenación administrativa que sirve a una determinada opción de política, pues

política educativa y burocracia administrativa en España han sido inseparables.

La ley 30/1984 dispuso que la inspección la desempeñaran los profesores con titulación superior, seleccionados a través de concurso para ese puesto de trabajo. La LOGSE (Art. 61) les asigna, entre otras, las funciones de colaborar en la mejora de la práctica docente, la de participar en la evaluación del sistema educativo y la de velar por el cumplimiento de las leyes, manteniendo ese doble carácter de figura al servicio del asesoramiento y del control.

La distribución de poderes de intervención educativa que surge del traspaso de competencias en educación a las Comunidades Autónomas, después de la Constitución de 1978, con la aprobación de Estatutos de autonomía llevó a plantear la necesidad de un servicio de Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza, dependiente del Ministerio de Educación. El haberse creado dicha función (Real Decreto 229/1981. B.O.E. de 21-III) después de ser aprobados los Estatutos de Cataluña y del País Vasco y de los respectivos traspasos de competencias en educación, parece indicar que fue una figura no prevista en un modelo previo de funcionamiento y distribución de competencias educativas curriculares, dentro de la nueva estructura autonómica del Estado. Su regulación general para todo el Estado se realiza más tarde, ya en 1985. La Alta Inspección tiene como misión vigilar el cumplimiento de las normas dictadas en función de las facultades atribuidas al Estado por la Constitución que, en el caso que nos ocupa, hacen relación a los mínimos curriculares, sus contenidos y orientaciones pedagógicas, así como libros de texto y materiales didácticos. Obviamente, resulta difícil que sea eficaz el control en algunos de esos aspectos.

Algunas consecuencias del modelo.

Como derivaciones del ejercicio de una práctica histórica se ha ido perfilando un modelo y un estilo de intervención administrativa en la configuración y desarrollo del *currículum*, que se mantiene con una cierta constancia, y que se manifestó con más nitidez en el caso de la educación primaria. Ahora se prolonga en la enseñanza secundaria obligatoria. Se trata de una intervención burocrática y tecnocrática del *currículum*, que amplía el espacio de decisiones del nivel burocrático y político, restando espacios de decisión a los principales protagonistas de la adaptación última del *currículum* a la práctica, que son los profesores. Declarar la autonomía y protagonismo de los docentes no es suficiente para que realmente lo sean. La Administración ha sido una instancia decisiva de determinación curricular (BELTRAN, 1987), más allá de sus responsabilidades en el control y ordenación del sistema escolar. Es una práctica que ha dejado una amplia y profunda huella en los mecanismos de decisión administrativa sobre el tema y, lo que es peor, una forma de pensar la política curricular. Es un estilo que se

caracteriza por una serie de rasgos básicos.

1) La administración regula el *currículum* determinando contenidos, aprendizajes que considera básicos y aspectos relacionados con la educación (hábitos, destrezas, actitudes, etc). Algo, pues, que desborda los aspectos estrictamente intelectuales de la cultura, para entrar en el campo de la personalidad y socialización del ciudadano. La ampliación del concepto de *currículum*, su incursión en esferas personales y sociales de la educación, dentro de un esquema de intervención centrado en el proceso, implicará un modelo de control ideológicamente más decisivo para la educación, pero de difícil realización. En la historia de las reformas curriculares en España, inevitablemente ligadas a iniciativas de la administración, ese estilo ha ido progresivamente haciéndose cada vez más evidente en las prescripciones. Se sirve con ello paralelamente a múltiples objetivos: homogeneizar una base educativa común para todos, ordenar los contenidos en la escolaridad, mantener el control sobre la misma, sobre los profesores, sobre los libros de texto, etc. Una intervención que, llegado un determinado momento, se racionaliza en esquemas técnicos de presentar y realizar el *currículum*, oscureciendo la carga ideológica que contienen.

2) La intervención se produce igualmente a la hora de proponer sugerencias metodológicas, unas veces de manera genérica y otras de forma más precisa, relativas a contenidos concretos. Desde los comienzos de la configuración de la política curricular que hemos rastreado someramente en sus hitos legales más decisivos, la *intervención en el proceso* es un aspecto más del control sobre la escolaridad, que se argumenta en términos de "orientaciones" metodológicas y de evaluación sugeridas al profesorado, con una ambigüedad manifiesta entre la orientación y la prescripción.

Según las corrientes dominantes en cada momento, se proponen al profesorado modelos pedagógicos e innumerables códigos metodológicos, pretendiendo actuar como medio indirecto de formación y perfeccionamiento de los docentes, a través de una vía que es manifiestamente inadecuada para cumplir con eficacia esa función. Modelos metodológicos que se explicitan en orientaciones generales, en otras para cada área y en sugerencias específicas de actividades para objetivos, así como formas de entender la evaluación que después serán impracticables.

El esquema de intervención en el proceso pedagógico, con la connotación de control sobre el sistema escolar que tiene entre nosotros, lleva a manifestaciones curiosas de esa modalidad de orientar el sistema escolar a través de disposiciones administrativas que dicen cómo realizar la enseñanza, cómo ordenar los centros, como hacer proyectos curriculares, etc. Las "circulares" específicas, parte de las de comienzo de curso, las directrices curriculares son "planes pedagógicos", sustitutos de la formación del profesorado y ofrecidos a un sistema que se supone inmaduro e incapaz de autorregularse en esos aspectos. Profesores poco preparados y dependientes, y centros sin capacidad ni tradición de organización interna coherente son las justificaciones de esa intervención. El sistema educativo queda así sometido a los vaivenes de

corrientes pedagógicas, modas pasajeras que propone-impone el administrador de turno.

De repente se descubre la educación personalizada; la programación correcta será la que se hace en términos de objetivos-actividades, la enseñanza individualizada por fichas, el diseño apoyado en la teoría cognitiva del constructivismo, las adaptaciones curriculares, se inventan diferencias entre programación, proyecto curricular y proyecto educativo, etc.

3) El modelo administrativista de comunicación teoría-práctica, deja en manos de la burocracia la definición y operacionalización de modelos pedagógicos que son en la mayoría de los casos propuestas ineficaces, ya que se agotan en su mero enunciado. Propuestas a veces interesantes cargadas de buenos propósitos que después no se acompañan de los medios y medidas para hacerlas realidad. Y esto sí que debiera ser objeto de atención de la administración y de la política educativa. Modas que, afortunadamente en algunos casos pero no en otros, pasan rápidamente sin dejar la más mínima transformación cualitativa positiva en el sistema educativo. Una táctica que despierta movilizaciones de cursos, publicaciones etc. que divulgan las nuevas orientaciones en cada momento. Antes de que cualquiera de esas orientaciones haya arraigado en las prácticas reales y generado materiales apropiados para que las apliquen los profesores normales del sistema, ya empieza a difundirse otro modelo. Lo que debe quedar al arbitrio de una experimentación profesional estimulada y ayudada desde fuera no puede ser fijado en prescripciones.

Este modelo intervencionista y burocrático de querer mejorar el sistema no hay que confundirlo con lo que se ha llamado centralización de las iniciativas de innovación, que es otra cosa bien distinta.

El modelo de intromisión burocrática es un sistema de innovación que, aparte de ser bastante ineficaz, no le concede al sistema educativo la capacidad de organizarse pedagógicamente; no se compagina con un profesorado competente que, nutrido de propuestas e ideas pedagógicas, lleva a cabo la modulación de la práctica pedagógica en sus centros y en sus aulas. Es un sistema de querer mejorar la práctica en apariencia sencillo y económico, que fomenta la dependencia respecto de las iniciativas de la administración. La relación de control contamina a la función orientadora y ambas resultan bastante ineficaces.

En distintos momentos se han creado y se alude a la función de organismos técnicos para asistir a la renovación cualitativa del sistema escolar. Pero nunca han desempeñado con seriedad la función de promotores del desarrollo del *currículum*, pues el modelo de intervención administrativista en el desarrollo curricular necesita poco de esos órganos técnicos intermedios, aunque es la propia administración la que los crea y financia. Únicamente ha necesitado controlar los libros de texto, dejando su renovación a la propia dinámica del mercado. La Ley de 1945 atribuía al Instituto «San José de Calasanz» del C.S.I.C., creado ya en 1939, junto a la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y

Letras, esa función técnica; en 1958 se creaba el CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria), al que se le encomendaría la elaboración de programas de 1965; la reforma de 1970 creaba el CENIDE y los ICES. La LOGSE solamente menciona que "las administraciones contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de materiales". A excepción del CEDODEP que fue elemento introductor de novedades importantes para la educación primaria, estos organismos han tenido poca incidencia práctica. La prueba es que se dejaron morir, pues en el modelo de intervención señalado, la función técnica la cumple el propio administrador. La investigación pedagógica en general sigue en España gozando de presupuestos insignificantes, y tampoco se siente como necesaria en el modelo de innovación burocrática que se ha mantenido, ni se la ve relacionada con la calidad de la enseñanza.

4) Por todo ello, es un modelo desprofesionalizador del profesorado o como mínimo dudosamente profesionalizador. El papel de los profesores queda relegado a la concreción de las directrices metodológicas en sus clases, vigilados y orientados -en teoría- por la inspección. La autonomía se circunscribe fundamentalmente a los aspectos metodológicos y a las relaciones personales con los alumnos. Se les quita la posibilidad de intervenir en las variables contextuales, culturales y organizativas. Sus problemas son los que plantea la aplicación de la norma establecida. No olvidemos que no existe pensamiento profesional propio, al margen de las condiciones y contenidos que proporciona el contexto de ejercicio del puesto de trabajo. La información que maneja el profesor se refiere al ámbito de actuación que le deja la definición estructural de su puesto de trabajo. El profesor queda muchas veces inevitablemente atrapado en la opción y en el conflicto de depender-resistir respecto de la directriz exterior. A largo plazo se provoca el desarme cultural, técnico e ideológico del profesorado.

Se configura un modelo de profesional "ejecutor" y adaptador de normas y directrices al que le queda escaso espacio de desarrollo. Los modelos de innovación centralizada por vía burocrática son expresiones de los modelos de control centrados en el proceso, bajo el supuesto de que la capacidad técnica en educación reside en la burocracia que difunde los modelos pedagógicos. Se trata de hacer pedagogía a través de disposiciones oficiales.

Como el administrador se justifica técnicamente con la exposición pública del modelo pedagógico, es difícil encontrar después una política de creación de recursos y de perfeccionamiento de profesores de acción prolongada y estable para mantener la renovación constante del sistema educativo. En todo caso se aprecian intentos puntuales sin fuerza ni continuidad.

5) Se produce una relación unidireccional e individualista entre el profesor y la burocracia que presta orientaciones precisas de orden metodológico para realizar la enseñanza "adecuada". Relación que supone minusvaloración, cuando no decidido entorpecimiento, de la elaboración

del *currículum* en los centros escolares, a pesar de que las disposiciones legales les reconozcan competencias que no se han desarrollado. Lo hacía, como hemos visto, la Ley General de Educación, la LOECE y la LODE. La LOGSE vuelve a insistir en lo mismo. La LOECE (1980), más conocida por *Estatuto de Centros*, establecía que:

"Los centros sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares" (Art. 14).

La LODE en su artículo 15, en 1985, repetía exactamente ese mismo texto, relativo a las competencias de los centros. Una Ley que establece la libertad de cátedra, superando la limitación de la "libertad de enseñanza", supeditada al ideario del centro que establecía la LOECE (Art.15), y que menciona expresamente para los centros de enseñanza pública la competencia del Consejo Escolar, en el que participan profesores, alumnos y padres de alumnos, en "aprobar y evaluar la programación general del centro". La participación en los planes educativos queda confusa, pues la función de "programar las actividades docentes" se asigna explícitamente al Claustro que sólo lo forman los profesores con el Director.

Las prescripciones curriculares y las orientaciones metodológicas van dirigidas al profesor que realiza su práctica personal, pero se ocupan mucho menos de favorecer un proyecto pedagógico global coherente en los centros, una regulación del puesto de trabajo de los profesores y el funcionamiento más adecuado en toda la institución escolar para que eso sea posible.

Esa relación unidireccional refuerza, a su vez, una ética profesional individualista que genera dependencia e impide el desarrollo de espacios colectivos de profesionalidad en los centros. La responsabilidad del profesor reside en responder a directrices cada vez más específicas, no ante el equipo pedagógico o la comunidad educativa. Las propias reformas se centran más en los profesores y mucho menos en los centros.

El control burocrático de los profesores y su dependencia respecto del mismo es, a su vez, una defensa que tendrán los docentes frente a otras instancias de participación, como pueden ser los padres o los mismos alumnos. Curiosamente en esa dependencia pueden encontrar los profesores una salvaguardia frente a la intromisión de "agentes extraños" al ámbito de su profesionalidad: su justificación residirá en cumplir lo establecido, sin tener que dar explicaciones de decisiones propias.

6) La prescripción rigurosa y el intervencionismo, junto a la falta de atención a la preparación del profesorado, supone la imposibilidad de que los docentes participen en los contenidos, que se decidirán en el exterior. Por su formación y por el esquema de desarrollo curricular, los contenidos y buena parte de las competencias del diseño quedan fuera del alcance del profesorado. Aunque después, la ineficacia real de un control

sobre la práctica que pretende ser tan exhaustivo "tolera" de hecho un margen de autonomía importante.

7) Se deja en manos de la inspección el desarrollo, concreción, orientación y vigilancia del cumplimiento de prescripciones y orientaciones educativas, con lo que no sólo desempeñarán el papel de control imprescindible del cumplimiento de normas generales, sino que se convierten en depositarios de la técnica pedagógica anunciada por la administración educativa, función que ejercerán apoyados en la autoridad que les da su *status*. Control y orientación son dos funciones contradictorias que convierten en difícil el cumplimiento simultáneo de ambas. En el mejor de los casos, la función de orientación no podrían cumplirla materialmente.

8) El control real del conocimiento impartido queda en manos de los materiales didácticos, sobre los que la administración recuerda siempre su potestad de aprobación para que se acomoden a las directrices establecidas. Un control difícil en lo que hace referencia a contenidos, e imposible en cuanto a orientaciones metodológicas. Se cae, en muchas ocasiones, en la contradicción de difundir modelos didácticos en las orientaciones metodológicas que implican un desbordamiento necesario de los libros de texto, mientras que se ha ordenado que todo material a usar por profesores y alumnos debe ser aprobado por la administración educativa. O, simplemente, no se hace nada para disponer de materiales alternativos

La burocracia agota su función en una pretendida vigilancia del ajuste de los medios y de su calidad al *currículum* prescrito. Medios que son producidos por la iniciativa privada, favoreciendo de hecho una dinámica de estandarización de los materiales. El *currículum*, cuanto más precisado se prescriba, reclama menor variedad de medios traductores. La dinámica de mejora de los materiales, auténticos intérpretes reales del *currículum*, queda al arbitrio y voluntarismo de los productores y a la competencia entre empresas que ofrecen productos necesariamente bastante homogéneos, aunque siempre habrá niveles de calidad diferentes. Niveles de calidad que han sido aprobados todos ellos, paradójicamente, por la administración. Ni siquiera se ejerció el poder de control que se tenía en el requisito de la aprobación para favorecer una política decidida de mejora de la calidad del material didáctico. Seguramente porque no fue nunca ésa su función. Sin embargo ese control administrativo es la garantía de entrada en un mercado extenso, estable y seguro.

La prescripción permite llevar a cabo cuatro objetivos básicos de forma prominente: ordena el sistema, pretende controlar el *currículum*, clarifica los contenidos y métodos al profesorado y regula las condiciones de obtención de las acreditaciones y títulos. La complejidad de todas esas funciones, muchas de ellas contradictorias entre sí, exigen actuaciones e instrumentos diferenciados.

Si quieren ser orientadores para centros y profesores deben proporcionar un mensaje claro, transmitiendo la base de ideas clave que orien-

tan un proyecto curricular, la estructura del *currículum*, justificación del mismo, estructura de las materias o áreas, hasta los planes pedagógicos. Y esto consideramos que no debe ser objetivo de la acción política administrativa directa, ni puede reflejarse adecuadamente en las llamadas enseñanzas mínimas.

Los mínimos tienen que admitir como inevitable y dar por buena la modulación de los mismos por parte de los agentes constructores del *currículum*, siendo conscientes de que son esos mediadores los que intervienen en la práctica, no los mínimos prescritos. Si preocupa el control del sistema, éste es preciso ejercerlo a través de otros medios y no por el sistema de regular exhaustivamente todo. Si se quieren dar orientaciones al sistema práctico-pedagógico es preciso tomar otras medidas y favorecer otros canales.

Este legado histórico es una base de partida poco favorable para un proceso de transformación cualitativa del sistema de enseñanza en España hacia mayores cotas de flexibilización y autonomía, en aras de una mayor independencia y responsabilización de los centros y de los profesores para responder a las necesidades del medio inmediato y a las peculiaridades de los alumnos. En la tradición heredada, se conjunta intervencionismo sobre el proceso pedagógico, ética profesional individualista, escaso desarrollo de la profesionalidad colectiva expresada en estructuras de funcionamiento coordinado de profesores, subdesarrollo de las funciones directivas en los centros, medios homogéneos para el desarrollo del *currículum*, con ausencia de mecanismos para el conocimiento y control democrático del sistema escolar.

Un sistema escolar que cubre las necesidades básicas de escolarización debe preocuparse por la calidad y por establecer mecanismos de adaptación constante a las condiciones cambiantes de la cultura y de la sociedad. Sin menoscabo del papel que puedan cumplir iniciativas de innovación centralizada, será necesario avanzar hacia mayores cotas de autorresponsabilización de los centros y de los profesores respecto de la educación de los alumnos que atienden, como derivación de una política democratizadora que va delegando espacios de intervención a los agentes directos de la educación.

Para progresar en esa dirección, son precisas algunas condiciones y líneas de actuación política:

- a) Menos dirigismo burocrático del proceso.
- b) Más calidad en el profesorado.
- c) Desarrollo de las estructuras de funcionamiento colectivo en los centros: coordinación del profesorado y una potenciación de la función directiva que compagine la competencia profesional con su carácter democrático. Este último es condición necesaria en nuestro contexto, pero no suficiente.
- d) Mayor control democrático de todos los agentes de la comunidad educativa sobre los centros, para lo que son precisas prácticas de autoevaluación de los mismos, con el fin de dar a conocer a la sociedad su funcionamiento, clarificando previamente los criterios básicos de su proyecto educativo, relacionados con procesos peda-

gógicos y no sólo relativos a productos académicos. Sólo a partir de una información democratizada es posible la participación consciente de todos.

- e) Mecanismos y dinámicas de innovación permanente del *currículum* apoyadas en la creación de materiales, que no pueden quedar sólo en manos de una iniciativa privada cuyo interés prioritario es difícil que sea la mejora de la calidad de la enseñanza.
- f) Flexibilización del *currículum* y adaptabilidad a las condiciones cambiantes de la cultura y de la sociedad. Este principio de flexibilización curricular y la posibilidad de la optatividad interna que no discrimine a alumnos, precisa de medios variados en el desarrollo del *currículum* de difícil disponibilidad en un marco político que ha propiciado la homogeneización de la oferta.

Esquema del reparto de competencias en el sistema educativo español.

Como resumen de todo lo anterior y con vistas a proporcionar una síntesis del reparto de competencias sobre el *currículum* en el sistema educativo español ofrecemos el cuadro que sigue.

Cuatro son los niveles que se reparten las decisiones sobre el *currículum*, sin considerar los determinantes sociales, culturales y materiales que forman parte del sistema curricular y que quedan fuera del ámbito de la institución escolar y de la ordenación directa del sistema. Son: el *Estado*, las *Comunidades Autónomas*, los *Centros escolares* y los *Profesores*. La participación posible de los alumnos, padres u otros agentes sociales reside en los órganos de gobierno de los centros escolares, y aquellas instancias informales de negociación en el mismo centro y en cada clase en particular.

Esas instancias de "determinación escolar" del *currículum* actúan con desigual poder de influencia real y de ordenación explícita sobre diferentes ámbitos del *currículum*: Los *contenidos*, la *metodología*, la *evaluación*, la *organización* y la *innovación*. La capacidad de intervención de cada uno de los niveles o instancias de decisión en todos esos aspectos nos da una radiografía sobre el reparto de competencias y poderes moduladores del *currículum* como proyecto, como práctica y como resultados de aprendizaje.

DISTRIBUCION DE COMPETENCIAS CURRICULARES				
ESTADO COMUNIDADES CENTROS PROFESORES	CONTENIDOS		INNOVACION	
	METODOLOGIA	EVALUACION	ORGANIZACION	
	<ul style="list-style-type: none"> Mínimos curriculares Áreas y/o asignaturas Objetivos y contenidos Horarios Mínimos 	<ul style="list-style-type: none"> Títulos Promoción de alumnos Alta inspección Control-Inspección 	<ul style="list-style-type: none"> Ordenación de niveles Ordenación de ciclos Promoción Horarios Organos de gestión Estructura centros Plantilla profesores 	<ul style="list-style-type: none"> Planes de formación de profesores Planes de perfeccionamiento Estructura y recursos de innovación
	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de mínimos Áreas propias 	<ul style="list-style-type: none"> Control-Inspección 	<ul style="list-style-type: none"> Promoción-recuperación Agrupación de alumnos Horarios Plantilla profesores 	<ul style="list-style-type: none"> Planes de formación de profesores Planes de perfeccionamiento Estructura y recursos de innovación
	<ul style="list-style-type: none"> Proyecto pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del centro 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupación de alumnos Equipo docente Horarios Adscripción de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> Seminarios-Departamentos
	<ul style="list-style-type: none"> Concreción de programas 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> Ordenación de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Auto perfeccionamiento Perfeccionamiento horizontal

CENTRALIZACION

DESCENTRALIZACION

AUTONOMIA CENTRO

AUTONOMIA PROFESOR



CAPITULO VI

EL CURRICULUM PRESENTADO A LOS PROFESORES.

- Economía, cultura y pedagogía en los materiales didácticos.
- Pautas básicas para el análisis de materiales curriculares.

Economía, cultura y pedagogía en los materiales didácticos.

La prescripción curricular que determina el nivel político administrativo tiene un impacto importante para establecer y concretar las grandes opciones pedagógicas, regula el marco de juego, y tiene como consecuencia el diseño de un esquema de socialización profesional a través de la generación de mecanismos de prolongado alcance, pero resulta poco operativa en orden a orientar la práctica concreta y cotidiana de los profesores. La determinación de la acción pedagógica en los centros y en las aulas está en otro nivel de decisiones. Cuando se responsabiliza a la administración, en un sistema de intervención como el nuestro, de defectos detectados en la práctica de la enseñanza, como es el caso, por ejemplo, de la sobrecarga de programas, se están olvidando esos otros niveles de determinación en donde el *curriculum* se fija y se le da significación para los profesores.

El profesor, como veremos más adelante, tiene de hecho importantes márgenes de autonomía en la modelación de lo que será el *curriculum* en la realidad. Una cierta filosofía pedagógica y la necesidad de desarrollo profesional de los docentes plantea la conveniencia de estimular esos márgenes de libertad. La filosofía de la emancipación profesional topa con una realidad a la que enfrentarse para que ese discurso liberador tenga alguna posibilidad de progresar. Una serie de razones de diverso orden harán que, de forma inevitable, el profesor tenga que depender, en el desarrollo de su trabajo, de elaboraciones más concretas y precisas de los *curricula* prescritos realizadas fuera de su práctica. Veamos y recordemos sucintamente alguna de esas razones.

a) El hecho de que la institución escolar tenga que responder con el *curriculum* a una serie de necesidades de orden social y cultural hacen de la práctica pedagógica una labor compleja, en la que es preciso tratar con muy diversos contenidos y actividades. En otro momento insistimos

en la característica de integralidad del aprendizaje pedagógico, considerando el carácter socializador de la escolaridad obligatoria.

Cada una de las áreas de las que se compone el *currículum*, aunque el profesor se dedique solamente a una de ellas, representa tradiciones culturales y pedagógicas amplias; aportaciones muy diversas que es preciso valorar, seleccionar sus contenidos de forma que quede cubierta en cierta medida la estructura interna de los mismos, considerando los alumnos que van a aprenderlos, darles una determinada orientación para que cumplan con ciertos objetivos educativos, etc.

b) El contenido de la competencia profesional de los docentes abarca la posesión de conocimientos y destrezas profesionales muy diversas. El dominio de la práctica de desarrollar el *currículum* en las aulas con unos alumnos de determinadas peculiaridades psicológicas y culturales, y hacerlo siendo coherente con un modelo educativo aceptable, implica conectar conocimientos de muy diverso tipo a la hora de actuar. No basta con yuxtaponer el conocimiento sobre la materia o área con otros sobre el alumno, sobre el proceso de aprendizaje humano, sobre las condiciones del medio, de la escuela, de los medios didácticos, de los grandes objetivos y principios educativos, etc., sino que todo ello ha de integrarse en un tratamiento coherente. El profesor, cuando diseña, su práctica, por condicionantes personales y de formación, así como por las limitaciones dentro de las que trabaja, no puede partir en todos y cada uno de los momentos de la consideración de todos esos principios y saberes dispersos que se derivan de ámbitos de creación cultural y de investigación variados, elaborando él mismo el *currículum* desde cero, sino que, de algún modo, acude a "preelaboraciones" que le "prediseñan" su actuación.

Veamos un ejemplo. Al profesor se le pide que enseñe **contenidos actualizados** de la ciencia que sean relevantes para comprender en qué consiste la **estructura** de ese tipo de saber; se le habla de la conveniencia de considerar el **método científico** en las actividades que realicen los alumnos aprendiendo el *currículum* de ciencias; se le indica la bondad de que los alumnos obtengan **aprendizajes significativos**; se le recomienda el método por **descubrimiento** para fomentar ciertas actitudes positivas hacia la ciencia; que tenga en cuenta las **concepciones previas** de los alumnos sobre los tópicos que se enseñan; se le exige que la enseñanza que imparta ayude a los alumnos a comprender la **importancia de la ciencia** en la sociedad actual como transformadora de los procesos de producción a través de las aplicaciones de la tecnología. Todo ello además de dominar técnicas de enseñar a grupos numerosos con capacidades diversas, tener que evaluar a sus alumnos de forma objetiva, atender sus necesidades personales, prestar atención a los condicionamientos del medio, considerar la compeljidad de las situaciones de enseñanza en los centros, etc.

Desde luego, no son saberes que se puedan hacer operativos en todos los profesores en poco tiempo a partir de la formación que tienen. Las

exigencias de la educación escolarizada crecen más deprisa que la mejora de la calidad de los profesores. Ni siquiera la formación inicial del profesorado se adapta con facilidad y rapidez a los cambios necesarios. Al profesor se le exige cada vez más, pero los sistemas para su formación y actualización se mantienen mucho más estables, aunque sea una tendencia creciente el ir aumentando el nivel académico de su formación.

Dadas las exigencias múltiples que se vierten sobre los profesores, el problema a plantearnos está, como afirmaba BRUNER, en "construir currícula que puedan impartirse por profesores corrientes a estudiantes corrientes y que al mismo tiempo reflejen claramente los principios básicos o subyacentes de diversas áreas de investigación" (Citado por STENHOUSE, 1984, pág. 135). Lo que exige sin duda, según este último autor, materiales poderosos e inteligentes. Táctica que ha seguido la innovación curricular en las dos últimas décadas como vía de mejorar la calidad de la enseñanza, incidiendo en muchos profesores a la vez.

c) La formación de los profesores no suele ser lo más adecuada en cuanto a nivel y calidad para que éstos puedan abordar con autonomía el diseño de su propia práctica. Seguramente porque técnicamente no esté bien estructurada y desarrollada, pero quizá también porque se parta del supuesto de que tal competencia pueda sustituirse por otros medios. En el caso de los profesores de educación primaria, el nivel de formación científica, humanística, etc. no es el suficiente en muchos casos para poder tomar decisiones sobre los contenidos que han de impartirse, sobre la ponderación epistemológica de los mismos, su secuenciación, estructura, su validez, etc. En el caso de los profesores de secundaria suele faltar en su formación de partida el conocimiento que pondere la importancia educativa del contenido, el dominio de su estructura etc.

d) Las condiciones en las que se lleva a cabo el trabajo de los profesores no son por lo general las más idóneas para desarrollar su iniciativa profesional. El número de alumnos a los que atender, las facetas distintas que el profesor tiene que cubrir: atención a alumnos, corrección de trabajos, la burocracia que origina su propia actividad, etc., son actividades que se suman a la estricta tarea de enseñar y de diseñar la enseñanza. De hecho, no se pondera con la importancia necesaria la fase de programación previa de lo que se va a realizar durante un período de tiempo escolar.

Por todas estas razones, que son circunstanciales y por lo tanto cambiables y mejorables, no está al alcance de las posibilidades de todos los profesores el diseñar su práctica curricular partiendo de orientaciones muy generales. Las condiciones actuales de la realidad imponen a los profesores acudir a *preelaboraciones del currículum para su enseñanza*, que pueden hallarse en la tradición profesional acumulada y en agentes externos que les ofrezcan el *currículum* elaborado. La debilidad de la profesionalización de los profesores y las condiciones en las que desarrollan su trabajo hacen que los medios elaboradores del *currículum* sean como dispositivos intermediarios, esenciales e indispensables en el actual sistema escolar. Esta es la

función capital que cumplen los medios didácticos, pero sobre todo las guías didácticas y los libros de texto, que son los auténticos responsables de acercar las prescripciones curriculares a los profesores.

La dependencia de los profesores respecto de los medios que presentan el *curriculum* es un fenómeno extendido en muchos sistemas educativos, convirtiéndose en una peculiaridad del *sistema curricular*, que expresa las condiciones del puesto de trabajo del profesor. Una norma de comportamiento tan extendida y estable tiene que tener causas que la expliquen.

La renovación pedagógica, que preconiza el protagonismo de los profesores en el diseño de su práctica, debe analizar las condiciones objetivas del trabajo profesional de los docentes, además de las laborales, para propiciar salidas realmente liberadoras, al tiempo que se es consciente de las dificultades objetivas del diseño. Recomendar la desaparición de cualquier medio que proporcione al profesor diseños preelaborados del *curriculum*, como son los libros de texto, supone dejar a buena parte de ellos sin salida alguna. La liberación de los enseñantes hacia niveles de mayor autonomía profesional en este sentido pasa por una política gradualista en la que cumple un papel importante la creación de medios alternativos.

Los análisis etnográficos sobre las aulas y el estudio de los mecanismos de comportamiento profesional de los profesores nos afirman en la idea de que el docente parte de plataformas preelaboradas para poder llevar a cabo las complejas misiones que se le asignan con grupos numerosos de alumnos y en condiciones no siempre favorables. Al profesor no le resulta fácil pasar de principios ideales a prácticas coherentes con los mismos, sino en la medida en que pueda diseñar una estructura de tareas adecuada en la que se conjunten contenidos curriculares y principios pedagógicos. Esa es la importancia de los medios estructuradores del *curriculum*.

La comunicación de ideas, principios, alternativas pedagógicas, etc. hasta la práctica a través del *curriculum* no es una relación directa, lineal, ni unívoca y, por tanto, esa comunicación no puede analizarse en abstracto, sino en las condiciones concretas, en el contexto en que se produce tal comunicación. Los efectos educativos que se pretende con un determinado *curriculum* se mediatizan a través de las tareas que realizan los alumnos y de los diseños que hacen los profesores de su práctica, de las estrategias que ellos elaboran.

Sería absurdo que el profesor tuviera que ser la fuente de las distintas informaciones que se pueden utilizar y son necesarias para desarrollar el *curriculum* en las diversas áreas o asignaturas, o en unas más que en otras, precisamente en un mundo donde los medios de comunicar información y experiencia por canales variados se han extendido enormemente. Existen medios escritos, gráficos, audiovisuales, etc. que el profesor puede aprovechar puntualmente en una determinada estrategia de enseñanza que él estructura. Pero existen otros medios estructuradores de la acción misma, que ofrecen a

profesores y alumnos la estrategia de enseñanza en sí, aunque sea en forma de esquemas a adaptar, aparte de la información que se dirige a los alumnos para cumplir con las exigencias curriculares. Los libros de texto son el ejemplo por antonomasia de este último tipo. Es a esta clase de medios a los que nos referiremos como agentes presentadores del *currículum* preelaborado a los profesores.

El saber y la cultura que forma el *currículum* se pone a disposición de las escuelas, teóricamente a través de múltiples canales, en una sociedad en la que abundan los medios de comunicación de todo tipo, pero de forma paralela a la extensión de medios en general, los que estructuran la práctica escolar ocupan un papel privilegiado, acaparando casi el monopolio de esa relación cultural. Es el caso de los libros de texto.

Afirma APPLE (1984):

"Nos guste o no, el currículo de la mayoría de las escuelas norteamericanas no lo determinan los cursos de estudios de los programas sugeridos, sino un artefacto: en particular, el libro de texto concreto, estandarizado, de cada nivel de curso, matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencias (cuando es que se enseñan), etc. ... Se calcula, por ejemplo, que el 75 por 100 del tiempo que pasan los alumnos de estudios primarios y secundarios en clase, y el 90 por 100 del que pasan haciendo sus deberes en casa, lo pasan con materiales en forma de texto" (Pág. 46).

El uso de dichos medios se considera inherente a veces al propio ejercicio profesional. De hecho, es conocida la dependencia del profesorado de algún material que estructure el *currículum*, desarrolle sus contenidos, y se los presente al profesor en términos de estrategias de enseñanza. Datos pertenecientes a diversos momentos históricos referidos a profesores de enseñanza primaria, por ejemplo, señalan que los libros de texto son el apoyo inmediato de los profesores para tomar decisiones en cuanto a la programación de su enseñanza [INCIE (1976), GIMENO y FERNANDEZ (1980), SALINAS (1987)].

Esta realidad nos lleva a plantear la dependencia profunda que se deriva para el trabajo del profesor y para la enseñanza en general. La existencia de agentes mediadores entre el *currículum* y los profesores es un hecho que debe considerarse en una explicación del proceso de construcción de los *currícula*. Porque esa práctica introduce los condicionamientos propios muy decisivos:

- 1) Por un lado, peculiares mecanismos de control sobre la práctica profesional de los profesores y sobre los contenidos y métodos de la enseñanza. Mucho más, cuando sabemos que los controles sobre el *currículum* basados en el *proceso* se apoyan en el recurso eficaz de controlar los mensajes culturales y los códigos pedagógicos que llegan a alumnos y profesores.
- 2) De otro lado, la proyección de los condicionamientos inherentes a una práctica de producción y de mercado que persigue intereses que no son sólo los pedagógicos, con efectos en la configuración de la

realidad escolar. El libro de texto o las guías curriculares que les acompañan son productos comerciales, con peculiaridades propias como tales. Su incidencia en las escuelas se relaciona con el proceso de su producción y distribución. La existencia de este dato debe llevarnos a reflexionar sobre sus consecuencias sociales y pedagógicas, así como las alternativas posibles y necesarias.

- 3) La dependencia del profesor respecto de estos medios, auténticos diseñadores de la práctica, refleja la autonomía profesional real que tiene el profesor en un aspecto que, a primera vista, es genuina competencia profesional de los docentes.

Los agentes intermedios en el diseño del *curriculum* son una necesidad del funcionamiento actual del sistema curricular y del profesorado, no ningún supuesto inamovible del mismo. Por ello, su uso ha de ser contemplado como una posibilidad de desarrollar su profesionalidad, con distintas pautas de consumo. La inevitable dependencia respecto de los instrumentos preelaboradores del *curriculum* ha generado una práctica que se identifica con lo que es la enseñanza en sí misma. Desde nuestro punto de vista, como dijimos al principio, el subsistema de producción de medios forma parte integrante del sistema curricular general, que tiene un funcionamiento bastante autónomo respecto de las necesidades de la propia práctica pedagógica y de los profesores, en tanto cumple funciones de control y en la medida en que es una práctica productiva de tipo económico.

Una ideología de control sobre la práctica de los profesores, los propios intereses generados por el subsistema de producción de los medios o la carencia de un esquema explicativo de la debilidad profesional y la ausencia de iniciativas para superarla podrá elevar dicha necesidad coyuntural desde un punto de vista histórico a característica entitativa del desarrollo del *curriculum*, de la propia práctica pedagógica, o de la profesionalidad de los docentes, legitimando así una política de intervención sobre la realidad escolar. Es un hecho curioso, que hemos constatado a veces, la duda de algunos profesores sobre la obligatoriedad de consumir libros de texto. Entre los profesores y el *curriculum* prescrito en sus rasgos más generales se sitúan los agentes presentadores del mismo. Sus funciones reales van más allá de su declarada misión de ayudar a los profesores. En nuestro caso, además de ser una práctica económica ha sido históricamente la forma de controlar el *curriculum* y la actividad escolar.

La necesidad de elaboraciones intermedias del *curriculum* para los profesores, siendo una necesidad coyuntural, no puede ni debiera convertirse en una práctica de control y desprofesionalización de los mismos, sino un medio entre otros posibles y necesarios. De ahí que la política curricular debiera plantearse qué tipos de medios pueden ser más útiles en orden a instrumentar un determinado *curriculum*, que sean a la vez medios eficaces de ayuda a los profesores y de desarrollo de su profesionalidad. Asimismo, convendría plantearse las consecuencias de mantener un sistema indirecto de control sobre el *curriculum*

que, de hecho, convierte a determinados medios, como los libros de texto, en elementos cuasiobligatorios para guiar y controlar la propia práctica. El origen de este mecanismo de control entre nosotros deja pocas dudas al respecto.

En este tema coinciden propósitos e intereses generalmente difíciles de conciliar y que es preciso dilucidar: elaboración de los contenidos del *currículum*, orientación del profesorado, control del *currículum*, política de implantación de ciertas innovaciones o reformas e intereses económicos.

En torno a estos medios, se generan una serie de prácticas educativas y económicas por el importante capital económico invertido en estos productos culturales tan característicos. Se da la peculiaridad de que, mientras la financiación de otros medios didácticos alternativos está a cargo del centro, los libros de texto, material privilegiado, corre a cargo de los propios alumnos.

Los libros de texto en el sistema escolar no son como otros productos culturales, ni son unos libros cualquiera en una sociedad de libre mercado. Son peculiares en su concepción, en sus funciones y en las leyes de producción y consumo por las que funcionan. El *currículum* en enseñanza primaria y secundaria se regula por niveles o cursos de duración anual, troceándolo en numerosas porciones abordables con materiales diferenciados. Todos los alumnos de un mismo grupo, curso y hasta un mismo centro tienen asignado para cada año un mismo grupo de textos. Esos productos encuentran así asegurada, por las propias regulaciones curriculares que realiza la administración, la caducidad anual para sus consumidores, lo que redundaría en interés del productor y en un alto costo para los consumidores que estarán un mínimo de ocho años adquiriéndolos. Tienen un mercado asegurado para grandes tiradas de productos homogéneos, dada la cantidad de consumidores, cuya vigencia está asegurada por un tiempo prolongado para sucesivas oleadas de usuarios. Se trata además de un mercado que se reparten siempre un número reducido de firmas, lo que, de hecho, reduce la competitividad y conduce al monopolio. Esta condición y la propia ordenación a que le somete la administración lleva a la existencia de un número muy restringido de posibles materiales diferenciados. Gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad de los productos es algo poco adecuado pedagógicamente pero muy rentable desde el punto de vista económico.

Estamos ante una práctica con repercusiones muy directas en la calidad misma de los contenidos que los alumnos pueden aprender cuando dependen únicamente de esas fuentes de información. El que unos pocos materiales -los libros de texto- tengan que abordar todo el *currículum*, siendo el sostén de las informaciones a partir de las que los alumnos obtendrán los aprendizajes necesarios, dadas las condiciones de su producción que hemos señalado, lleva a que los libros de texto aborden los contenidos en forma muy empobrecida y esquemática. De ahí que, desde un punto de vista cultural, sean productos estereotipados y en muchos casos bastante deficientes. Un libro de texto que se

extendiese en el desarrollo de los tópicos que abarca con informaciones diversas, abordando los temas desde diferentes puntos de vista, contextualizando los conocimientos, extendiéndose en el desarrollo de los mismos, analizando aplicaciones y consecuencias, ejemplificando los conceptos, hechos, principios y teorías que aborda, ilustrándolos con aportaciones gráficas, etc., trabajándolos a través de actividades muy diversas, formaría un volumen inabarcable y costoso. Algo imposible para un libro de costo moderado y caducidad anual.

Contrástese la calidad de ciertos materiales que ofrece el mercado editorial, incluso de las mismas empresas editoras de libros de texto, sobre literatura infantil, análisis de culturas, vida de los pueblos, fenómenos de la naturaleza o cualquier otro tema en publicaciones de consumo extraescolar, con la calidad de las informaciones de los libros de texto sobre esos mismos temas. Las aves, un suceso histórico, la vida en un ecosistema, una forma de producción industrial, son tópicos que los encontramos desarrollados en libros y otros materiales amenos y atractivos, con informaciones interesantes para los alumnos en formatos diferentes a los libros de texto. Darle a todo ese contenido la forma de libro de texto para un área, recogiénolo con la amplitud suficiente, tratando todos los tópicos, llevaría a un volumen inasequible. El precio en el mercado de un libro de texto equivale al precio de cualquier otra publicación que trate uno de esos tópicos monográficamente.

Textos que caducan todos los años y los consumen homogéneamente todos y cada uno de los alumnos no pueden ser otra cosa que resúmenes esquemáticos de informaciones descontextualizadas. La calidad cultural de los medios empleados como traductores del *curriculum* pasa por la acumulación de los mismos, es decir por la posibilidad de usarlos durante varios años de un ciclo, o por el que distintos alumnos utilicen sucesivamente los mismos materiales, por ejemplo, rompiendo el esquema de propiedad individual para todos y cada unos de ellos.

Las condiciones de producción y consumo de textos para desarrollar el *curriculum* impiden que éstos sean otra cosa distinta a retazos yuxtapuestos de saberes entrecortados de escaso valor cultural, mezclados con ejercicios para los alumnos, que sugieren la pauta de comportamiento de éstos y de los profesores. Sin cambiar las pautas de consumo y producción de textos, favorecidas por la regulación administrativa sobre el *curriculum* en nuestro sistema educativo, es muy difícil que se puedan tener medios culturales mejores en las escuelas. En la medida en que los profesores dependan en su práctica únicamente de esos medios, tendremos una práctica de calidad similar. De ahí la paradoja de buenos libros de lectura infantil, de divulgación, ensayos, etc. frente a textos de escaso valor como instrumentos de cultura. Mientras no se sea consciente de la interacción recíproca entre regulación administrativa del *curriculum*, medios traductores del mismo, mecanismos de consumo, calidad cultural de los medios y dependencia pedagógica de los profesores, será difícil mejorar la práctica.

La estabilidad de los libros de texto se ha defendido como una medida de política social para favorecer su traspaso entre hijos de una misma familia, siempre que estén en el mismo centro, pero ese beneficio social es irrelevante y sólo válido cuando los hijos van en cursos cercanos en la escolaridad, al lado de los beneficios económicos que produce la garantía de su permanencia. Entre nosotros, la vigencia de los libros de texto en EGB suele ser de unos 3-4 años en la segunda etapa de la EGB, existiendo centros que la prolongan hasta ocho años y más. En el área de idiomas extranjeros es donde parece existir una mayor variedad de productos consumidos por la competencia que representan materiales elaborados en otros países. En una muestra aproximada de cien centros de EGB, hemos comprobado que más de un 80% del mercado editorial se lo distribuyen tres grandes editoriales (GIMENO y PEREZ, 1987b).

El uso de los libros de texto se extiende a cualquier área del *currículum*, lo mismo para matemáticas, que para ciencias sociales o para expresión plástica. Se produce a veces la situación grotesca de materiales para expresión plástica que no son más que unos *folios en blanco* en los que dibujar, alternados con modelos gráficos sugeridos a los alumnos, encuadernados en formato de libro individual. La vieja práctica de disponer en la clase de papel y de láminas para reproducir se sustituye por una táctica muy rentable de hacer que todos compren dichas láminas. Evidentemente, el precio de esos *folios en blanco* encuadernados es bastante más elevado que comprar el papel separado, y al profesor le ahorran el buscar el modelo gráfico a imitar o la simple consigna a los alumnos de "tema libre". Le permiten una regulación facilísima de la actividad: "Niños haced tal lámina". "Haced en casa tal otra".

El mecanismo se adueña de cualquier resquicio donde se utilice material impreso. Ahora se extiende también a las vacaciones, sea para "recuperar" o para mantener el "hábito de trabajo". Es precisa una defensa del "consumidor" en este terreno lo mismo que se ha establecido en otras esferas del consumo.

Todo este amplio mercado de productos poco variados, que se va acrecentando cada vez más en torno a cualquier área del *currículum*, funciona con la garantía de éxito, incluso al margen de su calidad; su éxito comercial no depende tanto de ésta, como ocurre con otros productos en el mercado regido por la ley de la oferta y la demanda, sino en tanto que su uso está garantizado y legitimado por la propia política de organización y desarrollo del *currículum*, por la debilidad profesional de los profesores y por la carencia de otros medios alternativos.

Es una práctica que impide la acumulación de medios en los centros y que está a favor de su caducidad temporal: el material se renueva con el simple progreso de los alumnos por el sistema escolar. Al lado de este producto editorial que caduca todos los años, si se superan las exigencias, la dotación de materiales estables en bibliotecas y el uso regular de las mismas en la actividad normal de clase es muy bajo. La biblioteca escolar como fuente de informaciones y de recreo se relega a

veces a satisfacer tiempos residuales que restan de las actividades netamente curriculares, a lecturas paralelas, a tareas extraescolares, etc.

En la medida en que la parte más sustancial de la inversión de medios económicos familiares se realiza en material didáctico de este tipo, consumido año tras año, se produce una estabilización de un escaso número de productos, lo que da lugar a un elenco muy reducido de estilos de enseñanza posibles, a una homogeneización de la práctica pedagógica. Es decir, un profesor tiene pocas posibilidades de contar con el material preciso y adecuado para enseñar Ciencias Naturales, por ejemplo, sin echar mano de los libros de texto, a pesar de que la industria editorial proporciona recursos de calidad y de interés para los alumnos. Por no hablar del abundante material filmado existente en este campo. Poner todos esos elementos a disposición de los profesores y de los alumnos precisa otras pautas de producción de materiales estructuradores del *curriculum* y otros mecanismos para poder acumularlos en los centros.

La competencia profesional de desarrollar el *curriculum*, en principio una de las atribuciones genuinas del profesor, la comparten cuando no la monopolizan los mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de firmas comerciales. La elaboración del *curriculum* queda así repartida dentro del sistema educativo entre diferentes agentes, incluso en los aspectos estrictamente técnico-profesionales. El carácter inoperante de las prescripciones curriculares en la concreción de la práctica y la debilidad profesional de los profesores harán que ese reparto sea desigual y favorable a los medios "traductores" del *curriculum*. La desprofesionalización en este sentido de los docentes es inevitable en las actuales condiciones de formación y de trabajo.

La sustracción de competencia profesional provocada por el diseño de la práctica fuera del ámbito de acción de los profesores es un fenómeno coherente con lo que ha ocurrido en otras profesiones, como consecuencia de la transformación de los procesos de producción, su taylorización y la incorporación de tecnologías avanzadas, que han impuesto la distribución y separación de funciones: diseñar el producto, por un lado, y producirlo, por otro (GITLIN, 1983). La separación de funciones en actividades cada vez más especializadas, dada la complejidad del proceso global de producción, para gestionar una determinada realidad o crear algo supone el dominio técnico de aspectos parciales sin capacidad de los agentes para intervenir en el todo. Por ello, la desprofesionalización implica ejercer el control desde fuera del ámbito de los que realizan la práctica. Los profesores no son dueños de su práctica ni tienen autonomía porque no son los únicos agentes en su configuración. Y ello a niveles técnico-pedagógicos incluso, ya que no dudamos de la necesidad de que en la educación intervengan controles sociales democráticos.

A veces, desde el conocimiento pedagógico proponemos fórmulas y esquemas que, dada su inviabilidad para los profesores, que no trabajan

en condiciones ideales, sólo son posibles realizándolas fuera de su puesto de trabajo, por agentes exteriores, lo que supone favorecer líneas de innovación que parten del supuesto de separación de las funciones de diseño y ejecución, o acentuadoras de esa separación.

Tal distribución de funciones, que separa la concepción del trabajo de su ejecución, en instancias, agentes y personas diferentes, repercute en una desprofesionalización de los profesores como colectivo profesional, siendo, según APPLE (1983) y GITLIN (1983), una manifestación más de la ideología del control impuesta por procedimientos técnicos no coercitivos ni autoritarios. Los controles técnicos producen menos conciencia de que existen, imponiéndose a través de la propia estructuración del puesto de trabajo, por medio de la propia jerarquización de funciones separadas en que se basa. El control en este caso se legitima en la existencia de la estructura total de funciones tal como están distribuidas. Obviamente, diseñando la práctica fuera de los requerimientos de la misma y al margen de sus agentes más directos, se puede imponer con mayor facilidad cualquier modelo de comportamiento.

Naturalmente, de forma paralela, esa distribución de funciones implica un reparto y separación del conocimiento necesario para ejercer cada una de ellas, que en cada caso se considerará propio de quien efectúe la función parcelada; por lo que la desprofesionalización no es sólo técnica, sino intelectual, afectando a las bases de conocimiento de la actividad. En esa misma medida, habrá conocimientos considerados "propios" de los profesores y otros que lo serán de otro tipo de profesionales, "expertos" o agentes.

Afirma APPLE (1983) que:

"Cuando un trabajo se desprofesionaliza, el conocimiento que en otro tiempo le acompañaba, conocimiento controlado y utilizado por los realizadores del trabajo en su actividad cotidiana, también se va a otra parte" (Pág. 148).

No es de extrañar que, en momentos de fuerte tecnificación de toda la actividad productiva y social, se prevea para los profesores el mero papel de ejecutores de una práctica, alguien que desarrolla diseños de la misma realizados desde fuera. Una acepción "modernizada" de su dependencia histórica. Un ejemplo lo podemos apreciar en la enseñanza programada, que llevaba en su misma concepción esa imagen desprofesionalizadora de los profesores, incapaces de realizar los programas, y tuvo sus detractores en algunos grupos de ellos que, en principio, vieron amenazado su puesto de trabajo. Los mismos efectos tienen otros materiales estructurados, caso de muchos "paquetes" de enseñanza individualizada que se autoadministra el alumno, etc.

La enseñanza con medios audiovisuales complejos, la enseñanza asistida por ordenador, la incorporación de nuevas tecnologías o cualquier diseño cuyo dominio técnico quede fuera de las posibilidades de los profesores lleva ese mensaje profesional, implícita o explícitamente. Si es difícil, en las condiciones actuales, que un profesor sustituya con su iniciativa a los libros de texto, existiendo a su alcance

otros muchos medios escritos, pensemos en sus posibilidades cuando el contenido se lo pueda dar estructurado un programa de ordenador. O se prevé para los profesores una competencia profesional superior o ellos serán meros consumidores de elaboraciones exteriores. No esperemos que dichas elaboraciones respondan a fines pedagógicos desinteresados. Hoy no sólo se producen objetos diversos que satisfacen necesidades para las que se diseñan, sino que la propia dinámica de su creación lleva a fomentar la necesidad de su consumo, buscándole *a posteriori* posibles usos. Tampoco olvidemos que, cuanto más complicado es un producto, más fácil es ocultar al consumidor la estructura de su producción. No se trata de adoptar la posición apocalíptica ni de negar las posibilidades de la tecnología, que son evidentes, sino de analizar consecuencias y ser conscientes de que la calidad cultural y pedagógica de los profesores tiene que ser cada vez más alta, para que puedan tener cierto control sobre su propia práctica.

El profesor puede utilizar como ayuda muchos recursos que siente necesarios, pero la dependencia de los medios estructuradores de la práctica es un motivo de descualificación técnica en su actuación profesional. En la medida en que use materiales que estructuren contenidos y actividades, secuencien y acoten objetivos muy definidos, su papel se reducirá a *facilitar* ese *curriculum* estructurado más que a *buscar* otras alternativas posibles (GITLIN, 1983, pág. 210) o satisfacer las necesidades de sus alumnos. Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica. Señalan lo que hay que enseñar, ponen el énfasis en unos aspectos sobre otros, resaltan lo que hay que recordar o memorizar, dirigen la secuencia de enseñanza durante períodos largos o más cortos de tiempo, sugieren ejercicios y actividades para los alumnos que condicionan procesos de aprendizaje, señalan criterios de evaluación, etc. En la medida en que los materiales son depositarios de la capacidad de estructurar el contenido y los procesos educativos, hemos de ser conscientes de las dificultades que encontrará cualquier proyecto de mejora de la enseñanza que no pase por alterar esos mecanismos o por la mejora de la calidad de dichos materiales.

Son medios diseñados fuera de las condiciones de la práctica, pero en cambio son auténticas programaciones para el profesor, pedagogía práctica estructurada de antemano, y no se deciden en función de las necesidades de grupos concretos de alumnos o contextos culturales, ni se corrigen o mejoran de acuerdo con los defectos encontrados en su utilización, etc. Los profesores pierden capacidad de diseño y se les encomienda la función de provocar el ajuste de los alumnos a las exigencias del diseño exterior. Esta es la explicación, por ejemplo, de la imagen de programas recargados que tenemos a veces, que provocan una dinámica de procesos de aprendizaje superficiales en los alumnos, pero que el profesor sigue porque son los patrones de comportamiento

técnico profesional para él. Muchas tareas para casa de los alumnos son obligaciones impuestas a los mismos para dar cumplimiento a las exigencias que el propio libro de texto le sugiere al profesor, y que él adopta como guía pedagógica. Si el profesor se convierte, en muchos casos, en un mero gestor de tareas, la pauta a la que se ven sometidas éstas, al menos en educación primaria, se la proporciona el libro de texto.

La separación del diseño de la ejecución tiene tres consecuencias importantes. Por un lado, como afirma APPLE, la pérdida de competencia a favor de las casas que elaboran los materiales didácticos supone para los profesores la necesidad de controlar mejor a los alumnos en el seguimiento de la secuencia y diseño propuesto.

En segundo lugar, tiene una proyección indirecta en la configuración de un estilo profesional individualista entre los profesores, con profunda repercusión para modelar todo un estilo en los centros y en el colectivo profesional:

"El incremento del empleo de sistemas curriculares preempaquetados como formatos básicos para desarrollar el *currículum* lleva virtualmente a que la interacción entre profesores no sea necesaria. Si cualquier cosa es racionalizada y especificada antes de su ejecución, entonces el contacto entre profesores sobre los problemas prácticos del *currículum* se minimiza" (APPLE, 1983, pág. 152).

Se afianza un estilo profesional asentado en tres polos: el material que es el que propone el *currículum*, el profesor que lo desarrolla y el alumno que tiene que someterse a ambos. Y todo ello dentro de una dinámica de aislamiento profesional de cada profesor con su grupo de alumnos en su aula. Al fin y al cabo, las dificultades de su práctica, durante un año, un trimestre, etc. quedan resueltas siguiendo un determinado material, no precisa comunicarse con otros para desarrollar su trabajo tal como está estructurado. La coordinación de equipos docentes durante un ciclo, por ejemplo, a efectos de secuencia de enseñanza, es sustituida por la dependencia de una misma editorial durante el mismo, quedando así garantizada la continuidad curricular.

En tercer lugar, el énfasis en la acomodación a aspectos técnicos del trabajo limita la capacidad de los profesores para usar su propio conocimiento personal en la dirección del aprendizaje de los alumnos. (GITLIN, 1983, pág. 202). La adaptación del *currículum* a las necesidades de éstos, la importancia de contar con sus experiencias, se ven entorpecidas por la secuencia de aprendizaje preestablecida en los materiales que regulan el *currículum*, cuando el profesor, por conveniencia o imposición, tiene que echar mano de ellos.

He ahí la importancia de los materiales didácticos que desarrollan todo el *currículum*:

- 1) Son los traductores de las prescripciones curriculares generales y, en esa misma medida, constructores de su verdadero significado

para alumnos y profesores.

- 2) Son los divulgadores de códigos pedagógicos que llevar a la práctica, es decir elaboran los contenidos al tiempo que diseñan al profesor su propia práctica; son depositarios de competencia profesional.
- 3) De cara a la utilización por el profesor, son recursos muy seguros para *mantener la actividad* durante un tiempo prolongado, lo que da una gran confianza y seguridad profesional. Le facilitan el gobierno de la actividad en las aulas.

El *curriculum* se regula por ciclos y cursos, y a cada curso en cualquier área, le corresponde un material didáctico que el profesor sólo debe proponer a sus alumnos para ser adquirido. Echando mano de ellos, siguiéndolos en líneas generales, tiene garantizada la marcha de una clase o grupo de alumnos que no siempre trabajan al mismo ritmo, rellena con actividades un período de tiempo. En un trabajo discontinuo entre cursos, trimestres, días y clases, su seguimiento mantiene la actividad. Funciones tanto más imprescindibles para los profesores cuanto más débil sea su formación y más negativas las condiciones en las que desarrolla su trabajo.

Estos mecanismos de elaboración curricular resultan imprescindibles para comprender las prácticas pedagógicas. Lo que es la enseñanza, las prácticas de evaluación, el conocimiento y la cultura que realmente se enseña en las aulas, la profesionalidad de los docentes, el propio *curriculum* en sí mismo, no se pueden explicar al margen de las formas a través de las que éste se desarrolla.

Los medios presentadores del *curriculum* suponen un mercado que acerca un producto cultural a los alumnos y un instrumento pedagógico a ellos y a los profesores. El productor de los medios no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso de un editor cualquiera, con todo el poder que ello supone de difusión de unos productos frente a otros, sino que es un agente activo en la determinación del *curriculum* en las instituciones educativas de un país. El editor de libros de texto o de cualquier otro medio que desarrolle el *curriculum* no sólo crea y distribuye productos culturales, sino que configura una práctica pedagógica y profesional.

Esta peculiaridad legitima a los poderes públicos para intervenir y regular de alguna forma su producción y distribución. El problema es analizar la eficacia de tal intervención en orden a ofrecer un buen producto, y si no sería más conveniente intervenir en la mejora de la práctica con otros medios al tiempo que se liberaliza el mercado: producir dinámicas distintas de desarrollo curricular, favorecer materiales para servir estrictamente a las necesidades de los profesores, estimular el intercambio de los mismos entre los enseñantes, alterar el carácter fungible que tienen esos medios, favorecer su diversificación, etc. Al tiempo hay que ser conscientes de que, por el mecanismo de controlar el proceso pedagógico que se ejerce por los libros de texto que desarrollan el *curriculum*, no se mejora la práctica ni se incide realmente en su calidad.

Es curioso que la economía mixta, de iniciativa pública y privada, sea defendible en sectores productivos diversos y de servicios, o que se entienda el apoyo con medios públicos a la producción y difusión de ciertos bienes culturales, libros, cine, prensa, etc., y, en este campo tan decisivo para la educación general, baste un mero control administrativo y no se fomente y estimule la creación de mejores recursos, cuando son tan decisivos para la práctica.

La innovación de la enseñanza a partir de la elaboración de nuevos materiales pedagógicos ha sido una constante en las tácticas de mejora masiva de los sistemas educativos desarrolladas durante más de dos décadas en Europa y en los EE.UU, aunque hoy ya no se vea una panacea en esta táctica. Pero han dejado tras de sí materiales variados y potentes para profesores y alumnos (STENHOUSE,1986), como consecuencia del trabajo interdisciplinar de investigación, de experimentación y de depuración en la práctica. Seguramente, entre nosotros, la mejora de la enseñanza también se debe, en buena parte, a la mayor calidad de los libros de texto, pero falta, sin embargo, una política de intervención decidida para fomentar la investigación y experimentación de materiales alternativos; algo que las editoriales o no pueden permitirse cuando son débiles, o no tienen necesidad de hacerlo para colocar sus productos en el mercado cuando son fuertes. En nuestro caso, no existe tradición ni posibilidad a la vista de que entidades privadas, empresas, fundaciones, instituciones de investigación, universidades, etc., entren en esta dinámica, como ha ocurrido en otros países desarrollados. O lo fomenta la administración pública o nadie va a preocuparse de ello.

Si se quiere utilizar el desarrollo del *currículum* para optimizar la práctica de la enseñanza a través de la mejora de los profesores, si se pretende cambiar los contenidos de la educación para elevar la calidad de la misma, o se interviene en los mecanismos reales que traducen el *currículum* o las reformas se quedan en meras disposiciones administrativas, aunque siempre una nueva retórica acaba generando algunos significados nuevos. La política que quiera incidir en la calidad de la enseñanza debe cambiar la estrategia de divulgar retórica pedagógica a través de disposiciones administrativas, por la generación de recursos para que los principios se realicen en la práctica.

De ahí la importancia y dificultad que tiene la política curricular progresista, con una perspectiva liberadora de los profesores, para renovar la enseñanza y la calidad de la misma, diseñando acciones que satisfagan necesidades presentes del profesorado, pero que, al mismo tiempo, incidan en su desarrollo profesional progresivo. La política curricular es condicionadora de la práctica, no al declarar en las disposiciones administrativas sobre el *currículum* cómo debe ser ésta, sino:

- 1) En la medida en que pueda alterar y mejorar un determinado reparto de competencias profesionales en el diseño curricular, lo que es un instrumento de profundo calado para condicionar la competencia profesional de los profesores.

- 2) Propiciando la creación y diferenciación de medios que traducen el *curriculum* a todos los profesores.
- 3) Potenciando a grupos de profesores o equipos interdisciplinarios para crear materiales alternativos que se difundan a otros profesores.
- 4) Ejerciendo el control del *curriculum* por otros medios que no sean la vigilancia administrativa de los materiales que usan profesores y alumnos. La fórmula vigente es poco eficaz y además tiene inconvenientes pedagógicos indirectos.

El profesor que cree todos los medios didácticos para su práctica, incluso trabajando en grupo, es, en el mejor de los casos, una meta. La imagen del profesional autónomo es un discurso liberador, pero no es un punto de partida para todos los profesores. Fomentar grupos en ese sentido es necesario para recorrer el camino hasta ella, pero hacen falta paralelamente medidas y medios de aplicación masiva, consumibles por todo el profesorado que instancias intermedias tienen que producir. Hoy entre nosotros sólo las editoriales de libros de texto ocupan ese espacio. La complejidad creciente del conocimiento, su articulación en *curricula* será cada vez una labor más complicada para un profesorado que se renueva muy lentamente en el sistema escolar. Incluso la necesaria política de perfeccionamiento del profesorado, inexcusable en cualquier caso, puede cubrir con dificultad una brecha que cada día será más amplia.

Caminando hacia la meta, existe una vía privilegiada para comunicar ideas o principios con la acción de los profesores, que reside en los elementos estructuradores del *curriculum*. Reconocer su valor es preciso siempre que por sus condiciones contribuyan a desarrollar un modelo pedagógico adecuado y no ahoguen la capacidad profesional de los profesores, sino que la estimulen.

En cada sistema educativo, de acuerdo con el marco legal que lo regula y en función de ciertas tradiciones, formación y organización del profesorado, mercado de materiales didácticos, fuerzas sociales, económicas, etc. el papel que tiene el profesor y los medios técnicos en la elaboración del *curriculum* que trabajan los alumnos es muy peculiar, aunque existen tendencias dominantes similares en muchos países.

Roto el monopolio cerrado de los libros de texto, si se dispusiera de materiales más variados, se volvería a plantear el mismo problema de la dependencia, pero ya a otro nivel de calidad. Mucha innovación es explotada por los mecanismos del mercado de forma inmediata. Puede decirse que existe toda una economía de la innovación escolar (PAPAGIANNIS, 1986). Lo mismo que ocurre en el resto de la sociedad de consumo, muchas innovaciones en el mercado de los materiales didácticos tienen como función el provocar la caducidad del material existente, dejando de hecho anticuado el material previo, creando una nueva demanda de otros productos, sin que la función básica del que reemplaza cambie la de los desplazados. Esto es lo que ha ocurrido cuando el sector privado, sin más control, ha patrocinado nuevos proyectos curriculares en otros países.

Esa determinación de la práctica por parte de los materiales curriculares puede apreciarse como negativa si creemos que anula la capacidad de iniciativa de los profesores, pues puede convertir las tareas académicas en algo poco flexible y poco adaptado a las peculiaridades de los alumnos y a su contexto. Pero también puede utilizarse como una táctica de innovación de la práctica, como una oportunidad para incidir en la realidad, si se sabe aprovechar adecuadamente.

La posibilidad de establecer estrategias de mejora del *currículum* a través de materiales mediadores o la de renovar la práctica con ellos depende de una serie de condiciones:

- a) Analizar las características del desarrollo curricular en un determinado contexto escolar condicionadas por la política curricular, la administración del mismo, una tradición históricamente condicionada, el sistema de control, etc.
- b) Que exista variedad de recursos, adaptados a diferentes necesidades de alumnos, ambientes culturales, etc. Los medios disponibles en un momento dado darán la configuración final posible del proyecto curricular en la práctica. Materiales muy estandarizados pueden ser útiles para ciertas áreas, pero cercenarán determinados objetivos de otras, como las ciencias sociales, el lenguaje.
- c) Existencia de políticas a nivel general y en el centro escolar favorables a la acumulación de medios utilizables por los alumnos, en vez de provocar su consumo acelerado y limitar su utilidad.
- d) Esquemas de organización docente en los centros para la utilización flexible de abundantes medios colectivos.
- e) Que los medios estructuradores sugieran a los profesores ideas a desarrollar y experimentar más que esquemas terminados a los que acomodarse.
- f) Propiciar la creación de equipos interdisciplinarios, de profesores, especialistas en la materia, expertos en educación, etc. que elaboren propuestas a experimentar y difundir entre el profesorado, con apoyo de medios públicos y privados.
- g) Entender la implantación de cualquier nuevo *currículum* o materiales que lo reflejen como un proceso ligado al perfeccionamiento de los profesores en las ideas centrales que contengan. La política de perfeccionamiento, desligada de las tareas prácticas reales que realizan los profesores en su centro de trabajo, puede ser bastante ineficaz.
- h) Revisión de los mecanismos de autorización de materiales pedagógicos. A través de los medios que traducen para los profesores y para los alumnos, se comunican explícita o implícitamente pautas de comportamiento pedagógico. Pero sería un error pensar que la autorización administrativa de los materiales puede ser un mecanismo eficaz para favorecer una buena enseñanza. En una sociedad abierta, democrática y con un enfoque creativo de la actuación de los profesores, es preciso elegir otro camino diferente al que se

estableció para tener el control ideológico sobre las escuelas.

- i) Consideración en los programas de formación inicial de profesores de los temas y problemas relacionados con los medios didácticos, especialmente los que traducen el *currículum*, para que adquieran pautas para su valoración y comportamientos profesionales que les den seguridad sin caer en una dependencia profesional absoluta y alienadora.

La mejora de los medios que traducen y elaboran el *currículum* es una vía de eficacia reconocida para elevar la calidad de la enseñanza, de ahí la necesidad de considerarla en una política de renovación pedagógica. Los resultados de la investigación resaltan que la enseñanza y su contenido son determinados en gran medida por los materiales. Los alumnos pasan buena parte de su tiempo en las aulas y en las tareas en casa en interacción con ellos. Medios que dicen dirigirse a un mismo propósito, área o asignatura y curso pueden ser, en realidad, bastante distintos entre sí. Entre nosotros no suelen ser evaluados y experimentados antes de producirlos masivamente. Los profesores eligen entre el repertorio disponible, muchas veces sin conocimiento de opciones distintas, invierten además poco tiempo en el proceso de su elección y no han sido formados ni informados convenientemente para seleccionarlos (GALL,1981).

Pautas básicas para el análisis de materiales curriculares.

No es fácil disponer de pautas para la evaluación de materiales curriculares, por la sencilla razón de que, aparte de sus condiciones físicas y calidad de su información y adecuación a sus consumidores, desde un punto de vista pedagógico, en tanto estructuran la práctica, las condiciones idóneas dependen de las funciones que se pretende deben cumplir. La peculiaridad de cada área o asignatura del *currículum* implica necesariamente considerar criterios específicos de valoración. No obstante, abstrayendo, proponemos los puntos siguientes de reflexión.

1) Orientaciones básicas:

- El profesor es un consumidor de un importante mercado en cuyos mecanismos reguladores debe plantearse intervenir. Puesto que detrás de todo material existe un productor y un proceso de elaboración, sería conveniente preguntarse por el mismo y si el material ha sido experimentado antes de su comercialización definitiva, eligiéndolo comparando varios de ellos.
- Los profesores deberían pedir al productor del material una declaración explícita de las orientaciones pedagógicas, psicológicas y una justificación de la selección de contenidos, de su secuencia y de la estructura que los ordena. Si dispone de ideas directrices háganse explícitas, para así saber, al menos, cuándo no las tienen.
- El profesor debería elegir materiales que pudieran ser aprovechados por los alumnos durante más de un año, al menos los que se dedican a ofrecer informaciones elaboradas.
- La inversión en recursos estables en el centro ayudaría a diversificar los materiales

disponibles para alumnos y profesores, coherentes con una metodología de búsqueda para los alumnos válida a partir de ciertas edades.

- El profesor debería plantearse las posibilidades de sustituir libros de texto por otros materiales que tratan los mismos tópicos exigidos por el *currículum* prescrito pero de forma más sugestiva. Buscar información y saber ordenarla son destrezas básicas de la educación obligatoria que no se pueden cumplir con la dependencia de un solo libro de texto. En unas materias es más fácil que en otras encontrar alternativas. Debería pensar en que ciertos materiales pueden sustituirse por otros quizá menos costosos que cumplan las mismas funciones, especialmente cuando se dedican a sugerir actividades a los alumnos. La recogida, fichado y clasificación de información puede ser muy útil como medios de acumular datos y conocimientos aprovechables. ¿Apela el libro de texto al uso de otros materiales variados, a medios de información distintos del propio texto?

- La selección colectiva de los materiales asegura la posibilidad de comunicar experiencia profesional y conocimiento sobre los mismos.

- La extensión de un material curricular no tiene siempre relación directa con su calidad.

- Los profesores deberían recoger sistemáticamente opiniones de los alumnos sobre los materiales, comunicando a los editores los defectos hallados.

- Los libros de texto difícilmente podrán ofrecer informaciones sobre problemas actuales, o elaboraciones sistematizadas sobre temas relacionados con el contexto inmediato.

- Los materiales en los que el alumno escribe o dibuja son por definición de uso limitado y suelen encarecer su precio.

- Adecuación al alumno.

2) Contenidos

- Interrogarse por las concepciones subyacentes a los contenidos que se imparten. Valor del conocimiento que se defiende implícitamente.

- Cobertura de aspectos relevantes de un área o disciplina. Ponderación de componentes internos: datos, hechos, principios, teorías, conceptos básicos, visión general de un problema frente a informaciones fragmentadas, etc. Conexión de contenidos con problemas prácticos, sociales, personales, etc.

- Si la estructura fuera explícita, el material podría señalar más fácilmente lo que son componentes básicos y elementos de desarrollo de los mismos.

- Conexión interdisciplinar entre contenidos de diverso tipo, relaciones, etc.

- La secuencia u orden de temas propuestos por un material, cuando no existe justificación de la estructura propuesta, no tiene que seguirse necesariamente, salvo que el dominio de los primeros sea necesario para los siguientes. Se pueden establecer, en principio, secuencias muy diferentes para llegar al mismo resultado, sobre todo en áreas o materias sin estructura epistemológica lineal.

- Preocupación por conectar con la realidad social, admisión de diferencias culturales o subculturas del contexto de uso, si procede. Cercanía a problemas cotidianos.

- *Curriculum* oculto: Valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, tratamiento de conflictos sociales y de problemas controvertidos, valoración de diferencias sociales: cultura, sexo, raza, religión, etc.

3) Estructuración pedagógica

A) Tareas del profesor

- El profesor debiera reflexionar en el papel profesional que él cumple con el uso de diversos tipos de materiales, de acuerdo con las tareas que a él le obliga el seguimiento de

alguno determinado. Un material muy estructurado quizá le sea más cómodo, pero le ayudará poco a su desarrollo profesional. Tareas didácticas que debe completar el profesor: explica, resume, discute, organiza trabajo, preguntas y respuestas, trabajo individual, demostraciones, laboratorio.

- Las estrategias didácticas para alumnos concretos siempre las tiene que acomodar el profesor a la realidad de cada caso. Ningún material puede darle todas las decisiones pedagógicas elaboradas.

- Extensión de la programación que permite cada material: de ciclo, anual, trimestral, etc.

- El uso de determinados materiales condiciona el conjunto de tareas del profesor: trabajo fuera del aula, reproducción, búsqueda incluso fuera del centro, lo que debe contemplarse en su horario de trabajo.

B) Tareas del alumno

- El tipo de tarea que el material plantea al alumno condiciona la actividad de aprendizaje, el ámbito de estímulos a los que accede el alumno, la riqueza misma del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tareas diversas en uso prolongado producirán ambientes escolares y efectos distintos: observar, manipular, lectura comprensiva-resumen, tomar notas, asimilar, dar posiciones personales, buscar respuestas dentro y fuera del propio material, idear o imaginar, despertar interrogantes, planear-organizar, realizar modelos, fotografías, diseños, laboratorio, manipulación, apelación a experiencia personal, ordenar información, discutir, cooperar, evaluar, etc. Poca variedad de tareas da lugar a modelos pedagógicos más monótonos.

- Recursos que sugiere utilizar o combinar con otros medios. Fuentes de información legitimadas por el material: profesores, libros, periódicos, etc. Complementariedad: sugerencias de salidas del material estrictamente curricular. Un defecto de muchos materiales reside en no sugerir actividades que no sean el uso del propio libro de texto, lo que los convierte en autosuficientes.

- Todo material, independientemente del área a la que se dirija, debería cultivar objetivos comunes a todo el proceso educativo, como favorecer la comunicación entre alumnos, propiciar la expresión personal, cultivar actitudes de tolerancia, etc.

- Tipos de objetivos educativos cubiertos: de conocimiento, destrezas, valores, actitudes, hábitos, etc. por las actividades que sugiere.

Al hablar de los medios que desarrollan el *curriculum* como mediadores del mismo o vehículo de ideas y concepciones diversas para la práctica, se plantea la exigencia de realizar el análisis en dos niveles: Un nivel de determinaciones *explícitas* para la práctica formuladas en los materiales curriculares, que se aprecia en la simple lectura de las mismas, y un nivel de determinaciones *implícitas* que han de extraerse a partir del análisis de los mismos: de su contenido, de las orientaciones para los profesores, de las actividades sugeridas a los alumnos. Acostumbrarse a descubrir y discutir estas determinaciones es un buen recurso para reflexionar sobre la propia práctica.

CAPITULO VII

EL CURRICULUM MOLDEADO POR LOS PROFESORES

- Significados, dilemas y praxis.
- Concepciones epistemológicas del profesor.
- Dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores
- Estructura social del trabajo profesional y poder de mediación en el *curriculum*.

Si el *curriculum* es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que, en la actividad pedagógica relacionada con el *curriculum*, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Al reconocer al *curriculum* como algo que configura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo, nos vemos obligados a analizar los agentes activos en el proceso. Y éste es el caso de los profesores. El *curriculum* moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca.

Si el *curriculum* es una práctica, afirma GRUNDY (1987, pág. 68), quiere decirse que todos los que participan en ella son *sujetos*, no *objetos*, es decir, elementos activos. Lo cual nos conduce a analizar la fenomenología que produce la intervención de procesos subjetivos -el profesor como individuo o como colectivo profesional- y, al mismo tiempo, hemos de plantear un problema que no se refiere a esa intervención subjetiva de orden psicológico ni a un problema técnico relacionado con procedimientos de intervención, sino a la dimensión estrictamente política, cuestionando si ha de intervenir o no, en dónde y en qué medida. Es decir, no se trata sólo de ver cómo los profesores ven y trasladan el *curriculum* a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados. (GRUNDY,1987, pág. 69).

Resulta evidente que en el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el *curriculum*, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos. A fin de cuentas el *curriculum* tiene que ver con la

cultura a la que acceden los alumnos; el profesor, mejor que ningún otro, es quien puede analizar los significados más sustanciales de la misma que debe estimular para sus receptores .

La conciencia o el punto de vista de que los profesores constituyen un factor condicionante de la educación y, más concretamente, de los aprendizajes en los alumnos, forma parte del pensamiento pedagógico desde hace mucho tiempo. Más cercana es la preocupación de la investigación pedagógica por considerar su papel mediador en los procesos de enseñanza, dentro de lo que se ha denominado el "paradigma mediacional centrado en el profesor" (PEREZ,1983). Los análisis sobre los mecanismos a través de los que se realiza esa mediación y las consecuencias de la misma forman parte de enfoques recientes que tienen su origen en influencias diversas, con una amplia repercusión en distintos capítulos didácticos.

Esa idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del *currículum* en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el *currículum* establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. Reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes.

Pero estos supuestos van más allá, porque suponen concebir y entender cómo realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los *currícula*, impuestos desde fuera a las instituciones escolares. Hipótesis de trabajo que se convierte en una alternativa a las teorías de la reproducción, pues ésta no se realiza sino a través de los mecanismos que la producen, y éstos desarrollan su acción dentro de espacios de autonomía, aunque sea mínima.

"Aunque la reproducción cultural se suele discutir generalmente a nivel social, en tanto es el resultado de un complejo sistema de fuerzas, la forma de mediación en las escuelas está decisivamente condicionada por los esfuerzos de los individuos para desenvolverse con las limitaciones institucionales" (McNEIL, 1983, pág. 137).

Si el *currículum* expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuesto desde fuera, esa capacidad de modelación que tienen los profesores es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente y si se estimula como mecanismo contrahegemónico. Cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales. La mediación

no sólo la realizan directamente interviniendo sobre el *currículum*, sino a través de las pautas de control de los alumnos en las aulas, porque, con ello, mediatizan el tipo de relación que los alumnos pueden tener con los contenidos curriculares.

Estos enfoques que se detienen en la mediación de los fenómenos curriculares tienen motivaciones diversas que residen no sólo en una cierta concepción del ejercicio de la profesionalidad del docente, sino también en el contrapeso que está ejerciendo un enfoque más sociológico -especialmente el de la "nueva sociología"- en los problemas didácticos en general, superando la visión más reduccionista de tipo psicológico que dominó en el pasado reciente, amparada en una tradición de investigación individualista y positivista. Como consecuencia de todo ello, la enseñanza en general y el propio *currículum* se entienden como un proceso de construcción social en la práctica.

La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esa razón, su práctica está inevitablemente condicionada. La acción observable es fruto de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia. Los estudios sobre cómo toman decisiones no consideran, en muchos casos, el hecho de que para ellos, las posibilidades de elegir están prefiguradas de algún modo dentro del marco en el que actúan. El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Esta perspectiva debiera considerarse cuando se enfatiza demasiado la importancia de los profesores en la calidad de la enseñanza.

La profesión docente no sólo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido. Posibilidades autónomas y competencias del profesor interaccionan dialécticamente con las condiciones de la realidad que al enseñante le vienen dadas a la hora de configurar un determinado tipo de práctica a través de la propia representación que se hace de esos condicionamientos. El profesor se suele encontrar con unos alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo, la política curricular se los ordena en niveles a los que adscribe criterios de competencia intelectual, habilidades diversas, etc., el sistema le proporciona medios, una estructura de relaciones dentro de la institución escolar, un horario compartimentado, la distribución de un espacio, una forma de relacionarse con sus compañeros, unas exigencias más o menos precisas a considerar en la evaluación y promoción de alumnos, un *currículum* preelaborado en materiales, etc. El profesor activo *reacciona* ante situaciones más que crearlas *ex novo*. Pero en realidad, nadie puede escapar de la estructura, y una gran mayoría aprende pronto, y con cierta facilidad, a convivir con ella y

hasta asimilarla como el "medio natural".

Estas palabras de GITLIN (1987) expresan la función de gestores de su propia práctica que tienen los profesores como papel institucionalmente asignado, más que de diseñadores genuinos:

"Las estructuras escolares han contribuido a crear y mantener una experiencia alienada en el trabajo de los profesores. Y ello es así porque el instrumento que utilizan para modelar la experiencia educativa para los estudiantes, el *currículum*, no les pertenece. Más bien, gestionan un *currículum* cuyas metas y fines están en su mayor parte determinados por otros. La enseñanza como gestión del *currículum* desprofesionaliza a los profesores y les reclama la competencia necesaria para hacer que sus alumnos se dirijan de forma efectiva a lo largo de una ruta predeterminada" (Pág. 117).

El profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realizar su trabajo y, en esa medida, tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo; aunque a él siempre le incumbirá representarse la situación y definirse a sí mismo el problema y actuar de diversas formas posibles dentro de unos márgenes, considerando que los determinantes casi nunca son totalmente inexorables ni sin posibilidades de moldeamiento. El carácter radicalmente indeterminado de la práctica planteará siempre la responsabilidad del profesor y su capacidad para "cerrar" situaciones, aunque éstas no las defina él.

Al hablar de esquemas de decisión en los profesores es preciso recordar esas referencias para no caer en el puro idealismo, ya que sus acciones forman parte de una práctica social. Lo mismo que ocurre con otras prácticas, caso de la de los médicos que ejercen dentro de las condiciones de la hospitalización, que aun siendo consideradas profesiones liberales, no son independientes de cómo se hallan institucionalizadas.

Un cierto discurso idealista en educación, escasamente relacionado con condicionamientos sociales, institucionales, etc. ha difundido la imagen de la profesión docente como algo autónomo, personal y creativo, cuyas coordenadas las fija y cierra el profesor con sus decisiones profesionales autónomas, exaltando así la importancia de su capacidad de iniciativa y de la formación para fomentarla.

Muy al contrario, el análisis social de la práctica de la enseñanza nos pone en evidencia las consecuencias que tiene el que sea una práctica institucionalizada, definida históricamente al menos en sus coordenadas básicas, por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, una tradición de desarrollo curricular, etc. La originalidad del profesor, lo que éste decide realmente, se refiere más bien al "cierre" y concreción de las características que tendrá su práctica dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente. Por eso, la actividad de los profesores renovadores es, en muchos casos, una acción de "resistencia", burladora de coerciones diversas, es decir, una acción política y

no meramente adaptativa. Pero no es infrecuente que esos parámetros se acepten como algo natural, fuera de toda discusión y sin entretener, por tanto, otras alternativas, en la medida en que son valores y prácticas asumidas acríticamente.

El margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores es el campo en el que ellos desarrollarán su profesionalidad. Eso es una opción y el resultado de situaciones históricas, marcos políticos y prácticas administrativas y de un nivel de capacitación en el profesorado. La autonomía siempre existe, pero sus fronteras también. La autonomía profesional de cada profesor individualmente considerado o la de la profesión como grupo de profesionales es preciso verla dentro del marco de determinantes de la práctica.

Al modelo que últimamente pone énfasis en el pensamiento y la toma de decisiones del profesor es preciso contraponerle marcos de explicación social de ese pensamiento profesional y de la práctica consiguiente. Un enfoque psicologicista del pensamiento de los profesores, que se extasía en la contemplación y descripción fenomenológica de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores y en las decisiones que toman, puede perder de vista la procedencia de los contenidos de esos procesos de pensamiento y el hecho de que, tanto los contenidos como los procesos de ese pensamiento, son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas. El profesor elige tareas, pero trabaja dentro de un marco en el que unas son posibles y otras no. Los límites de la actuación no siempre son evidentes para los que ejercen dentro del marco dado. Es cierto que muchos profesores los conocen y procuran forzarlos en la medida en que impiden la realización de otro modelo de educación más aceptable. Pero otros muchos conviven bien con ellos porque los han interiorizado.

La visión del profesor como funcionario, servidor público dependiente, cuya actuación está administrativamente controlada, alguien que cumple con una tarea establecida desde fuera, es una **configuración política** de su papel profesional. Frente a ella, se puede contraponer otra forma de entender su función profesional más cercana a la de diseñador del contenido de su propia actividad. Y esa nueva imagen no sólo es más adecuada con la realidad de los hechos y con la conveniencia de un planteamiento liberador de los profesores para que progresivamente tengan mejor control sobre su propia práctica, sino que es reclamada incluso por las propias necesidades educativas de los alumnos. ¿Quién, si no es el profesor, puede moldear el *currículum* en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural? La figura del profesor como mero desarrollador del *currículum* es contraria a su propia función educativa. El *currículum* puede exigir el dominio de determinadas destrezas relacionadas con la escritura, por ejemplo, pero sólo el profesor puede elegir los textos más adecuados para despertar el interés por la lectura con un grupo de alumnos.

El análisis del *currículum* como espacio teórico-práctico, como un proceso de deliberación en el que participan los profesores como profesionales capaces, comprometidos con las necesidades educativas de sus alumnos, es inherente a una concepción educativa liberadora. Pero el discurso propositivo de modelos de actuación profesional deberá moverse dentro de unas coordenadas críticas que proporcionen conciencia sobre los obstáculos objetivos y subjetivos al desarrollo del proceso liberador.

La necesidad de entender al profesor necesariamente como un profesional activo en la traslación del *currículum* tiene derivaciones prácticas en la concreción de los contenidos para unos alumnos determinados, en la selección de los medios más adecuados para ellos, en la elección de los aspectos más relevantes a evaluar en ellos y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar. El profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado.

La acepción del profesor "ejecutor" ha sido reforzada, desde un punto de vista "científico", al concebir las competencias docentes como una agregación de destrezas sometibles a control de patrones específicos de comportamiento. Planteamientos como la programación por objetivos, formación en destrezas conductuales, etc., sirven a un modelo en el que los profesores tienen que precisar lo que pretenden, porque esa es la forma de confrontar su práctica con las exigencias curriculares exteriores, y con las políticas, en definitiva.

El profesional de la docencia no puede compararse a otras profesiones liberales. No es el profesional que pueda disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico. El modelo de racionalidad técnica no es aplicable, en sentido estricto, a los profesores, como tampoco se adjudica rigurosamente a otros profesionales cuya actividad puede parecer que cae más en ese esquema: un médico, un arquitecto, etc. El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible, y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esa imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas. Pero tampoco se trata de una estricta profesión de diseño, de acuerdo con la terminología de SCHÖN (1983).

Para este autor, los profesionales que ejercen en campos aplicados donde existe alguna apoyatura de conocimientos orientadores o fundamentantes (arquitectos, urbanistas, psicoterapeutas, etc.), se comportan como diseñadores reflexivos cuya acción no es una mera realización de una acción tecnológicamente estructurada, sino que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se pretende utilizarlo. Se enfrentan a situaciones únicas en las que pueden aprovechar conocimientos y experiencias, sin descuidar las particularidades de la

situación. El profesor también se enfrenta con una situación compleja e incierta donde "es un problema encontrar *el* problema". Al tratarse de casos únicos no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino un proceso de reflexión y de elecciones en las condiciones concretas de la situación práctica. Su experiencia previa sirve, como también sirve el conocimiento, pero la técnica se deduce, no de ese conocimiento de forma automática, sino del proceso mismo de reflexionar y deliberar en la situación a resolver. Dice SCHÖN (1983), refiriéndose al profesor:

"En la media hora o algo así que invierte con el alumno, tiene que construir y comprender la situación tal como él la encuentra. Y como la encuentra problemática, debe redefinirla" (Pág. 129).

Debería tener en cuenta múltiples consideraciones, modos alternativos de acción, reaccionar "artísticamente" ante la situación. Pero el problema es que, siendo entitativamente la situación tal como la presenta este autor, lo que resulta valioso para definir la entidad de la competencia profesional, lo real es que el profesor no puede invertir media hora en definir o redefinir la situación del caso único que le presenta cada alumno, cada propósito curricular, cada aula, cada momento o jornada escolar, por las condiciones de la situación del trabajo y no por la entidad de la competencia profesional. El arquitecto sí que dispone de esas condiciones: concebido el problema, analizada la situación única para la que diseña, tomada nota de los objetivos del cliente, condiciones de los materiales, ciertas consideraciones sobre el valor de la modelación del espacio en la vida individual y social, él diseña una propuesta que *otro* realizará; él ya puede pasar a otra situación nueva de diseño. La diferencia de contextos profesionales es que el profesor puede diseñar poco y tiene que ejecutar siempre el diseño en las condiciones de trabajo reales. Lo que no nos lleva a negar la metáfora, sino a llamar la atención sobre la desigualdad de condiciones sociales e institucionales de la actividad de los profesores y sobre la contradicción en que, a veces, nos sitúan los modelos.

El problema, en nuestro caso, reside en que el ejercicio de la profesión no se ajusta tanto a patrones reguladores intrínsecos a la actividad misma, exigidos por ella desde un esquema o conceptualización y desde unos valores, sino que viene definida social e institucionalmente, porque es una semi-profesión desde el punto de vista sociológico y porque es reclamada por un puesto de trabajo institucionalizado. Una semiprofesión no dispone de *corpus* concreto de conocimientos básicos pretendidamente fundamentantes, pues obedece a planteamientos muy diversos, se apoya en conocimientos muy dispares, donde quedan amalgamados aspectos científicos, técnicos y administrativos, transmitidos muchas veces como "sabiduría artesanal" entre profesionales más que como procedimientos formalizados (TERHART, 1987).

La actividad del profesor no se define en la realidad prioritariamente ni fundamentalmente a partir de una cultura pedagógica de

base científica, sea cual sea la acepción o paradigma del que se parta a la hora de concretar un modelo de comportamiento docente, sino que surge de demandas sociales, institucionales y curriculares prioritariamente, previas a cualquier planteamiento, a las que después se modela y racionaliza y se ataca incluso desde argumentaciones pedagógicas. De ahí la perpetua insatisfacción entre las demandas de un modelo y las de la situación práctica dada. Sin querer llevar al extremo la comparación, pensemos en la actuación institucionalizada de un psiquiatra bajo esquemas profesionales que pueden llevarle desde reforzar los esquemas de institucionalización de la "anormalidad" definida como tal, a precognizar la desaparición de ubicación institucional de la anormalidad.

Al fin y al cabo, el ámbito de decisiones del profesor es limitado y ello, como afirma DALE (1977, pág. 20), por dos razones fundamentales: 1) Porque las fuentes de su conocimiento y la retórica profesional explícita del profesor están decisivamente influenciadas por la cultura dominante, no pudiéndose esperar de ellos críticas y respuestas muy provocativas. 2) Y, en segundo lugar, porque las condiciones materiales de su trabajo son más decisivas a la hora de determinar lo que hace que su propia retórica profesional. Normalmente, el profesor no suele tener en sus manos la posibilidad de cambiar tales condiciones y, en esa misma medida, no es él autónomamente quien puede decidir de forma íntegra lo que es y será su práctica profesional.

El *currículum*, como dijimos en otro momento, es la expresión de la función social de la institución escolar y ello tiene sus consecuencias tanto para el comportamiento de alumnos como para el del profesor: a) En cuanto práctica y expresión de metateorías y opciones pedagógicas y sociales, el *currículum* es un esquema director o marco para el comportamiento profesional de los docentes, condicionando las coordenadas del puesto de trabajo del profesor e incluso la estricta práctica pedagógica. b) Desde otro punto de vista, el *currículum*, como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor por medio de regulaciones, guías, libros de texto, materiales diversos, etc., es un determinante decisivo de la práctica profesional; más aún en contextos como el nuestro en el que las determinaciones en este sentido han sido siempre muy directivas, especialmente para el profesorado de enseñanza primaria.

La expresión última del *currículum* que llega a los profesores, su forma de desarrollarlo, etc., estructura su actuación laboral. Las propias regulaciones curriculares, por ejemplo, determinan tiempos horarios diferentes para diverso tipo de áreas, ponderan componentes, reflejan opciones epistemológicas referidas a los contenidos, etc., lo que supone una valoración que se le presenta al profesor. En ese sentido, la política curricular y la dependencia respecto de medios que "traducen" al profesor el *currículum* ya elaborado son instancias socializadoras del papel profesional que prefiguran la estructura del puesto laboral.

La función socializadora de la escuela se hace operativa en buena medida a través de la configuración del puesto de trabajo de los profe-

sores, porque mediante ese moldeamiento se condiciona la práctica pedagógica de los propios alumnos. La búsqueda de modelos ideales de profesor es una abstracción al margen del análisis de las condiciones concretas en las que ejerce su trabajo.

La influencia exterior en las decisiones que toman los profesores sobre todo el desarrollo del *currículum* y más concretamente sobre sus contenidos, son evidentes [SCHWILLE (1979a y 1979b) LUNDGREN (1981)]: guías curriculares, patrones de control, pruebas externas de evaluación de resultados al final de un ciclo o tipo de enseñanza, libros de texto, previamente regulados administrativamente, evaluación exigida a los alumnos, socialización profesional en el curso de su formación, influencias de otros compañeros, pautas de funcionamiento del centro, medios disponibles en el mismo, etc., son elementos que condicionan el grado de autonomía del profesor y el sentido en el que la ejerce. Las fuerzas orientadoras y determinantes exteriores son acumulativas, es decir que las presiones reales o percibidas en cada uno de esos elementos se suman en lo que pasa a ser un marco ante el que los profesores pueden mostrar sumisión, búsqueda de resquicios, resistencia, enfrentamiento, etc. Una formación poco sólida, tanto en el terreno cultural o científico como en el estrictamente profesional o pedagógico, facilita esa acomodación a las instancias políticas, burocráticas y a los medios didácticos elaborados fuera de la escuela. Intervencionismo desde fuera, debilidad organizativa del profesorado, bajo nivel de formación en el mismo son realidades concomitantes.

La emancipación progresiva del puesto de trabajo de los docentes es un objetivo histórico, condición para su propio desarrollo profesional y personal. Y es una consecuencia de concebir la enseñanza como una actividad moral que requiere considerar los fines a los que se dirigen sus prácticas y las consecuencias de utilizar unos determinados medios con seres humanos. Una caracterización a la que hay que extraerle todas las consecuencias prácticas, ya que implica plantearse de forma radical el papel de los profesores como mediadores de ese proceso y no como meros instrumentos que mecánicamente puedan satisfacer exigencias exteriores. Lo que tampoco debe llevar a concebir el trabajo docente como algo que compete sólo a un cuerpo de profesionales sobre los que no se deban ejercer controles sociales.

De este modo aparece dibujada con claridad la dimensión política de la renovación pedagógica al tener que entender que ésta no sólo precisa de cambios a nivel de prácticas personales. Sin variar los marcos, la renovación aparece muchas veces como resistencia al sistema, lo que produce un alto costo psicológico y profesional para los profesores. La renovación es, en muchos casos, más una opción de oposición a esas condiciones exteriores por parte de los profesores que la expresión natural de la creatividad profesional de los mismos. Sin acometer cambios en esa estructura ordenadora de la práctica profesional, ésta puede cambiar muy poco en bastantes aspectos.

El puesto de trabajo de los profesores es una configuración histórica que expresa el papel asignado a la escuela, de ahí la impor-

tancia del análisis histórico y político de la profesionalidad para la renovación pedagógica. Ya no se trata de plantear sólo cambios metodológicos alternativos, sino también de alterar las bases profundas de la actuación docente.

Un análisis de la realidad observable, aparte de una aspiración y una defensa de profesional más activo y autónomo, nos hace comprender que también los profesores "hacen política desde abajo" (SCHWILLE, 1979b y 1982) o, dicho de otro modo, que rompen la línea política impuesta desde arriba, aunque dentro de unos límites. Es, en definitiva, una profesión a caballo entre las liberales y las profesiones ejercidas dentro de organizaciones productivas o burocráticas que definen con bastante precisión los papeles profesionales, si bien hoy día es difícil encontrar extremos puros en este sentido. En la medida en que ello sea así, es preciso analizar los mecanismos a través de los que ejerce su peculiar grado de autonomía y en qué aspectos la proyecta.

Considera BROPHY (1982) que:

"Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores,... para adaptarla a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe" (Pág. 3).

Concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos o destrezas propuestos por el *currículum*, percepción de necesidades de los alumnos, de sus condiciones de trabajo, etc., llevarán, sin duda, a éstos a interpretar personalmente el *currículum*.

La perspectiva política que resalta la línea de sumisión-ruptura se complementa con una concepción psicológica global sobre el profesor en tanto que agente activo de la educación, que, desde el constructivismo psicológico de KELLY (1966) aplicado al profesor, significa concebirlo como *alguien que construye significados sobre las realidades en las que opera*. El profesor está implicado en un proceso de observación, interpretación, construcción de significados sobre la realidad pedagógica que le sirven para predecir acontecimientos, que también actúan de guía en su conducta. Esos procesos son esenciales para el ejercicio de su actividad, en la medida en que el profesor toma inexorablemente muchas decisiones, trabajando con objetos y realidades interpretables, dentro de ambientes complejos, fluidos; algo que en otras profesiones puede no ser tan decisivo. La visión política y técnica del profesor como *ejecutor* parte de una concepción de la naturaleza humana bien diferente o quiere soslayar ese carácter creador de los profesores, en aras del sometimiento al patrón de conducta reclamado por el sistema social-escolar en el que opera. Es curiosa la disociación e incongruencia que supone, en ocasiones, aplicar un concepto determinado de aprendiz acti-

vo al alumno y preconizar, al tiempo, para el profesor el papel contra-puesto.

Un cuadro de determinaciones de la práctica de los profesores no puede tampoco hacernos olvidar los márgenes que tiene en su actuación. Sólo quien haya tenido alguna vez la aspiración o creencia de que los profesores debían ejecutar fielmente las disposiciones que ordenan su práctica, o que su trabajo debía someterse a regulaciones técnicas precisas y rigurosas, seguir diseños muy estructurados desde fuera del ámbito de su actividad, guiarse por planes plasmados en objetivos muy concretos y formulados de forma inequívoca, se puede asombrar de que el profesor adapte y transforme a la medida de sus posibilidades y condicionamientos cualquier sugerencia o normativa que le venga desde fuera. El *currículum* es muchas cosas a la vez: ideas pedagógicas, estructuración de contenidos de una forma particular, precisión de los mismos, reflejo de aspiraciones educativas más difíciles de plasmar en términos concretos, destrezas a fomentar en los alumnos, etc. Al desarrollar una práctica concreta en coherencia con cualquiera de esos propósitos, el profesor juega un decisivo papel.

Es cierto que la profesión docente es algo abierto e indeterminado, que no tiene señaladas las normas de comportamiento de forma muy precisa, por muchas razones, y que, en esa medida, puede hablarse de una profesión creativa que permite la expresión de quien la ejerce. El docente, como profesional, se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido de que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta. En efecto, las finalidades de la educación son complejas y conflictivas, los propios contenidos curriculares que se consideran componentes de una educación de calidad son muy diversos, existen tradiciones metodológicas variadas respecto de como comportarse para lograrlas y, por ello, no existe un apoyo seguro en un conocimiento determinado, que asegure la consecución de lo que se pretende con un comportamiento bien delimitado.

El conocimiento no controla rigurosamente la práctica de la enseñanza porque no existe un saber específico e inequívoco que asegure ese control. Los paradigmas aprovechables y las aportaciones concretas de las que se echa mano son, en muchos casos, contradictorios entre sí. La imprecisión del objeto, de sus fines, las formas variadas de poder llegar a resultados parecidos hacen de la enseñanza una actividad de resultados imprecisos y no siempre predecibles. Realidad que choca con la racionalidad técnica que pretendidamente quiere diseñar las prácticas pedagógicas apoyadas en un conocimiento instrumental firme y seguro.

Afirma DIORIO (1982) que la autonomía del práctico en la dirección de sus actividades es inversamente proporcional al grado de control que el conocimiento tiene sobre la práctica, lo que está relacionado con la existencia o no de un conocimiento específico que regule esa actividad. O dicho de otra forma:

"cuanto menos sepamos sobre cómo llevar a cabo una actividad, mayor será la responsabilidad del práctico para dejarse llevar de su propio juicio y encontrar su propio camino de acción. En este caso, el individuo tiene un amplio grado de autonomía en su práctica" (Pág. 261).

La relación entre conocimiento y práctica condiciona los márgenes de autonomía de quien la gobierna y diseña. Un médico que ejerce dentro de la medicina llamada científica, tiene mayor grado de dependencia del conocimiento que un profesor, por ejemplo y, por lo tanto, menor autonomía personal a la hora de "inventar" la actuación profesional. Ambos realizan prácticas más "creativas" que un mecánico en este mismo sentido, ya que el "buen funcionamiento" de un motor está más definido y gobernado de forma más precisa por el conocimiento técnico correspondiente que lo que puede estarlo el concepto de "buena salud" o de "buena enseñanza".

Consecuencia de ello es que el profesional de la enseñanza puede recurrir al ejercicio de actividades muy diversas que caen dentro de lo que pueden ser versiones o modalidades variadas de la profesionalidad docente. La enseñanza es una actividad difusa, en la que caben infinidad de tipologías de actividades o tareas, lo que proporciona potencialmente un alto grado de autonomía a los profesionales que la ejercen. La "dispersión profesional" se ve propiciada por la misma variedad de objetivos que cubre la educación institucionalizada, los patrones diversos que sugieren, imponen o propician diferentes áreas curriculares, etc.

Esta peculiaridad, como ocurre en cualquier otra actividad humana o social, introduce serios problemas a la hora de juzgar y evaluar la calidad de la enseñanza, la calidad y eficacia profesional de los profesores o de buscar cuál es el conocimiento que puede ser la base de su formación. Si la realidad es así, plural, conflictiva, puede resultar mutilante legitimar un criterio o una forma de actuar por encima de otros.

Esta imagen de imprecisión, constitutiva de la esencia del conocimiento pedagógico (SCHWAB, 1983), que puede resultar incómoda para quien prefiere la falsa seguridad o teme admitir el carácter conflictivo, contradictorio e ideológico de la realidad, puede dar lugar, por otro lado, a justificar la imagen optimista de que la enseñanza y el trabajo de los profesores es creativo, aunque sea sólo como necesidad para cerrar la imprecisión. Esa imagen únicamente puede sustentarse soslayando otras determinaciones que hacen que la enseñanza no sea una actividad tan abierta e interpretable por los profesores, olvidando que es una práctica social en un contexto histórico e institucionalizado.

La autonomía del profesor es un hecho reconocido como dato observable, sea cual sea el grado y tipo de control exterior respecto a su actuación y sobre los resultados del sistema educativo, independientemente o a pesar de la visión política que se tenga de su función como servicio público, o al margen del modelo de profesionalidad que se defiende en su técnica profesional. Lo que no supone concebir su trabajo como oficio cuyas coordenadas básicas dependen sólo de los profesores.

Si las presiones exteriores son evidentes a la hora de impartir el *currículum*, por las regulaciones a que esta práctica está sometida, un modelo determinista en este sentido no puede explicar tampoco la realidad, en la que se pueden apreciar resquicios que el profesor aprovecha siempre, y en los que manifiestan sus propias creencias sobre el *currículum*, el contenido concreto y la organización de estrategias didácticas. Cuando un profesor juzga un contenido y toma decisiones sobre el mismo y le asigna un determinado énfasis en su enseñanza, está sin duda condicionado por influencias externas, pero también refleja, al tiempo, su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas o partes de las mismas, etc., [BUCHMAN y SCHMIDT (1981), SCHWILLE (1979a)].

La investigación empírica, constatando niveles de independencia en los profesores, es bastante frecuente en los últimos años (LEITHWOOD, 1982). El profesor decide en lo referente a interacción con sus alumnos, en alguna medida la relación entre éstos, el tipo de actividad que van a realizar, la secuencia de tareas, su espaciamiento, duración, la forma y tiempo de realizar la evaluación, elige materiales, libros de texto, estrategias de enseñanza, pondera contenidos, fomenta un tipo de destrezas u otro, etc.

Precisamente, la *modelación del currículum* es el campo donde mejor puede ejercer sus iniciativas profesionales, fundamentalmente en la estructuración de actividades, con la peculiar ponderación, valoración y "traducción pedagógica" de los contenidos que en ellas se realiza. Los profesores disponen de un margen de actuación importante en la acomodación del contenido, limitada más directamente por su formación y capacidad que por los condicionamientos externos. La concreción del *currículum* en estrategias de enseñanza es el campo por antonomasia de la profesionalidad docente, como podremos ver en el capítulo siguiente. Cualquier profesor tiene experiencia personal, a poco que sea consciente de su propio trabajo, de que dedica más tiempo a unos contenidos que a otros, realiza actividades más variadas en unos que en otros; a él incluso le agradan unos temas más y otros no tanto, etc. Un margen de actuación que es más amplio cuando un solo profesor atiende a un mismo grupo de alumnos en la mayoría de las áreas del *currículum*. Y ello incluso en contextos rígidamente controlados, pues ningún control, afortunadamente, puede llegar a esos extremos de eficacia.

Afirma SCHWILLE (1982) que:

"El profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuánto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán" (Pág. 12).

La evaluación de la implantación de proyectos curriculares en las más variadas áreas del *currículum* ha subrayado siempre esa modelación o interpretación por parte del profesorado como un elemento para

explicar los resultados últimos de aprendizaje que obtienen los alumnos o la implantación de pautas metodológicas más o menos ajustadas a las propuestas originales contenidas en los *currícula* (OLSON, 1980a, 1980b, 1981, 1982). El profesor, al adoptar una nueva idea, la adapta en función de sus propios constructos personales, y al desarrollar una nueva tarea académica también la interpreta y modela, porque, como veremos en otro capítulo más adelante, ninguna tarea es un esquema tan terminado e inequívoco que no ofrezca posibilidades para la interpretación personal de cada profesor desde sus propias finalidades y forma de percibir las demandas de los alumnos y de la nueva situación.

Lo nuevo acaba, en la realidad, traducido por los constructos y esquemas familiares de los profesores que trasladan la propuesta dentro de un sistema de enseñanza que funciona para ellos.

Un simple dato de observación cotidiana nos pone en evidencia el papel activo del profesor, incluso dentro de un marco de dependencia. Un libro de texto contiene contenidos diversos en una determinada unidad y sugiere a veces distintas actividades para que los alumnos las realicen en clase. El libro es ya de por sí un mediador muy importante al proponer unos conocimientos u otros, unas actividades de lápiz y papel u otras para realizar fuera del centro, etc. El profesor se dedica en sus clases más a unos que a otros, obliga a realizar unas actividades y no otras en función de valoraciones y opciones personales que él toma: comodidad personal, condiciones del aula, percepción de necesidades en los alumnos de reforzar más unas tareas y aprendizajes que otros, etc.

Por muy controlada, rígidamente estructurada, o por muy tecnificada que sea una propuesta de *currículum*, el profesor es el último árbitro de su aplicación en las aulas. Como ha señalado BEN-PERETZ (1984), bien se prevea para el profesor el puro papel de ejecutor del *currículum*, o el de mero transmisor de los mensajes que contiene, o incluso reconociéndole el valor de alguien que lo desarrolla con cierto grado de aportación personal, la figura del docente es básica, de ahí que hoy se plantee la innovación de programas ligada a la participación de los profesores en los mismos, más que preverles el papel de meros consumidores, que no lo serán en sentido estricto en ningún caso, pues la implantación de cualquier *currículum* pasa por el tamiz de la interpretación de los profesionales de la enseñanza.

El profesor utiliza el *currículum* que se le presenta por múltiples vías, pero no es un usuario pasivo del mismo, para mejor o para peor, porque, para él, el *currículum* no es algo neutro, sino que, como afirma DOYLE (1977, pág.74-75), despierta *significados* que determinan los modos de adoptarlo y usar la propuesta curricular que recibe. Más que percibir al profesor como un mero **aplicador** o un **obstructor** en potencia de las directrices curriculares hay que concebirlo como agente activo cuyo papel consiste más en **adaptar** que en **adoptar** dicha propuesta, en expresión de DOYLE.

Por tanto, como señala STENHOUSE (1984, pág. 135), o prevemos para el profesor el papel de un experto con cierto dominio del conocimiento, sensible a problemas de valor que plantea su trabajo, o será un

estudiante más entre estudiantes, aunque siempre con poder deformador, dada la relevancia y autoridad de su puesto. Por lo mismo, el *currículum* no puede ser concebido como propuestas que automáticamente se pueden trasladar a la práctica sin modificación de sus potencialidades, sino como hipótesis tentativas que los profesores deben ensayar en sus clases, para ser coherentes con el papel real que cumplen, y poder organizar así un marco para una práctica creativa con participación activa de los docentes. Ante cualquier nueva propuesta de innovación de contenidos, de procedimientos pedagógicos, o para darles a éstos nuevos valores educativos, el profesor o comprende los nuevos significados poniéndolos en relación con los que él tiene, o la propuesta se adoptará mecánicamente. La innovación o mejora de los *currícula* es preciso concebirla como un proceso dialéctico entre los significados previos del profesor y los de las nuevas propuestas (OLSON,1981).

Significados, dilemas y praxis.

La adjudicación de significados se concreta en criterios para ponderar el contenido, en concepciones o apreciaciones respecto al valor cognitivo de los mismos o sobre su significación educativa, pero dichos significados también van *teñidos afectiva y socialmente*. Lo que se refleja en valoraciones, en forma de actitudes diversas hacia los componentes curriculares, sobre su utilidad para sus poseedores, acerca de su valor pedagógico y social, etc. La mediación del profesor en el *currículum* es compleja, no podemos verla como una mera operación de mutilar o añadir.

En investigaciones recientes relativas al acceso de las mujeres a los estudios de ciencias (KELLY,1987), por ejemplo, se constata que los varones frecuentan más estos estudios que las mujeres. Este condicionamiento sexual, provocado por factores culturales ligados al sexo, explica la elección de profesiones, estudios especializados diversos, elección de elementos optativos del *currículum*, etc. Importa resaltar ahora las influencias de los profesores para explicar esa diferenciación. La investigación indica que el profesor, de uno u otro sexo, y sea cual sea la materia que imparta, incluso si es de ciencias, considera más importante la educación científica para los chicos que para las chicas (GOODARD, 1987. pág. 55). El sexo de los alumnos condiciona la expectativa de los profesores y la interacción con ellos en la enseñanza de las ciencias. Diferentes contenidos, en función del tipo de capacidades que se presuponen como necesarias para su mejor dominio, por su proyección en ocupaciones distintas, o por su desigual valoración social, pueden verse como más propios de un sexo que de otro. Lo cual pone en evidencia que valoraciones sociales sobre la ciencia en este caso y su reparto entre sexos distintos tamizan la valoración de una parcela del *currículum* a la hora de impartirlo a alumnos de uno u otro sexo.

Fenómenos parecidos pueden darse, en función de la percepción,

sobre otras diferencias psicológicas o culturales de los alumnos. Si un área, disciplina o contenido concreto, se valora como más propio de un tipo determinado de alumnos, obviamente esas apreciaciones se tienen que reflejar en la práctica. Lo cual pone de manifiesto la proyección de la cultura del profesor en su práctica pedagógica.

BUCHMAN y SCHMIDT (1981) han puesto de manifiesto la relación positiva, por ejemplo, entre la importancia que los profesores conceden a un área de contenido y el tiempo real que invierten en su enseñanza en clase a lo largo de un día cualquiera, en detrimento de la dedicación a otras materias. A partir de lo cual concluyen que el énfasis que determinadas áreas pueden recibir por parte de los profesores es un elemento predictivo de lo que después harán en sus clases en cuanto al tiempo que les dedican. Idéntica relación encuentran en algunos casos entre la actitud hacia un área y el tiempo invertido en la misma. Lo que debe hacernos reflexionar sobre las consecuencias de que los profesores impartan o no la especialidad, área o materia en la que se sienten más a gusto y en torno a cuál de ellas elaboran su autoconcepto profesional como especialistas.

Obviamente, los profesores disfrutan de márgenes desiguales de "autonomía didáctica" en diferentes estilos de organización del centro, etc. Esos márgenes desiguales se producen en diferentes áreas del *currículum* según su estructura interna. Un profesor de expresión artística dentro de la escolaridad primaria, por ejemplo, tiene pocos criterios objetivos que seguir y poca presión exterior social o de los padres para lograr rendimientos concretos a la hora de decidir su práctica didáctica, por lo que su poder mediador del *currículum* es potencialmente alto. Un profesor de ciencias sociales tiene también amplios márgenes de autonomía, una gran cantidad de oportunidades de conectar con la experiencia de los alumnos, con el medio circundante que es muy diverso, etc., lo que da lugar a actividades potencialmente variadas en las que proyectarse profesionalmente con cierto margen de autonomía. Un profesor de matemáticas tiene más estrecho margen en ese sentido, o puede precisarse al menos un nivel de formación más elevado para ejercer un nivel más alto de creatividad metodológica, en tanto los contenidos tienen una estructura más lineal. El grado de seguridad en el dominio de un área es fundamental para sentirse capaz de abordarla desde aproximaciones diversas.

El papel mediador del profesor para que los alumnos obtengan resultados y significados concretos, partiendo de los contenidos señalados por el *currículum*, es evidente en distintos tipos de métodos, situaciones, etc., y, lo es más todavía, en aquellos contenidos que los alumnos aprenden únicamente si se les enseña algo sobre ellos. Pero incluso en el caso de actividades menos estructuradas, con más márgenes de actividad autónoma por parte de los alumnos, como puede ser una salida al exterior de los centros con objetivos de aprendizaje o una tarea a realizar en casa, una investigación, etc., la estructuración de esas actividades, la provisión de guías por parte del profesor, materiales, etc., son elementos directivos muy importantes del aprendi-

zaje por él introducidos.

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que, en educación, se comprenda mejor el porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, en las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social del conocimiento. Porque la mediación se da en tanto el profesor transmite un concepto del conocimiento, en tanto contribuye a repartirlo diferenciadamente entre distintos subgrupos de alumnos y al exigirse diferente formación para ejercer en distintos niveles del sistema educativo. A un profesor que enseña a un tipo de alumnos de un nivel, se le forma también con un determinado dominio en los conocimientos básicos.

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través del nivel cultural que en principio él tiene, por la significación que asigna al *currículum* en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. De ahí su papel decisivo, ya que la tamización del *currículum* por los profesores no es un mero problema de distorsiones cognitivas o interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Si la distribución del conocimiento en la sociedad y en el sistema educativo está relacionada con las pautas de control y la distribución del poder en la sociedad, la mediación del profesor en esa relación tiene consecuencias importantes. Su papel no es sólo analizable desde la óptica de la corrección pedagógica o según el grado de respeto a la entidad del conocimiento, sino también por los sesgos que introduce.

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un *currículum*: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. Cualquier innovación que se le proponga alterará sus apoyaturas conceptuales, los mecanismos de seguridad personal y el propio autoconcepto de los profesores. La interacción entre los *significados* y usos prácticos del profesor (condicionados por su formación y experiencia, que son las que guían la percepción de la realidad), las *condiciones* de la práctica en la que ejerce y las *nuevas ideas* configuran un campo-problema del que surgen soluciones o acciones del profesor, que son resultantes o compromisos a favor de un extremo u otro de ese triángulo. Es el triángulo de fuerzas de la praxis pedagógica.

Cualquier idea que pretenda implantarse en la práctica pasa por la personalización de la misma en los profesores, es decir por algún modo de introyección en sus esquemas de pensamiento y comportamiento. Y es evidente que en la asimilación de lo nuevo existe un proceso de adaptación interna cuyo resultado no es la copia mimética de la idea, sino una transacción entre los significados del profesor y los que le sugiere la

nueva propuesta.

La respuesta que dé en cada caso depende de los recursos personales que el profesor tenga, de los del medio, de las condiciones del mismo; todo ello, a su vez, en función de cómo él se represente la situación, de cómo en él se configuren lo que OLSON (1980) ha llamado los *dilemas prácticos*. El *currículum*, más que proponer contenidos y sugerencias a implantar, debiera fomentar los dilemas para que estimulen ese espacio problemático que los profesores desarrollan a nivel de pensamiento y de práctica cuando se enfrentan con propuestas. Algo que debe ser considerado incluso desde la búsqueda de eficacia: si inevitablemente es el profesor el que decide en la *disonancia* que, consciente o inconscientemente, le crea la nueva propuesta cuando ésta se enfrenta con el mundo de sus significados y de sus rutinas prácticas, pongamos el énfasis en crearle disonancias o dilemas y vías posibles de solución, ante las que desarrollar los procesos de deliberación, más que proponerle caminos o soluciones cerrados. Toda la enseñanza en sí misma, como señala OLSON (1980), implica la existencia de esos dilemas, sólo que las propuestas nuevas le permiten tomar más clara conciencia de los mismos. Por ello, la enseñanza y el *currículum* han de concebirse como un proyecto de investigación en la acción, ya que son en sí problemáticos. Aprovechar todos esos resquicios es una forma de evitar la tendencia reproductora de la educación y del *currículum*.

Y de ahí también la importancia de estructurar formación inicial y perfeccionamiento en torno a los temas curriculares, destacando los puntos de tensión en los que los profesores adoptan una dirección u otra, descubriendo sus significados previos y los que despiertan en ellos los *curricula* que tienen que desarrollar.

Los papeles posibles y previsibles del profesor ante el desarrollo de un *currículum* establecido o ante la implantación de una innovación, pueden localizarse teóricamente en una línea continua que va desde el papel pasivo de mero ejecutor hasta el de un profesional crítico que utiliza el conocimiento y su autonomía para proponer soluciones originales ante cada situación educativa.

TANNER y TANNER (1980. págs. 636 y ss.) considera que el papel del profesor puede situarse en tres niveles posibles, de acuerdo con el grado de independencia profesional que se les confiere:

1) El nivel de *imitación-mantenimiento*, en el que los profesores son seguidores de libros de texto, guías, se confía en que tengan destrezas para desempeñar tareas a cumplimentar con arreglo a algún patrón, sin que ellos deban cuestionar el material que utilizan. Un papel que sirve al mantenimiento de la práctica establecida o a la implantación desde arriba de cualquier otro modelo. Las innovaciones que se quieren imponer de arriba hacia abajo confían en que los profesores desempeñarán este papel. Es una imagen coherente con el papel de servidores públicos que comentamos, llevada al terreno técnico-pedagógico.

2) En un segundo nivel, se ve al profesor como *mediador* en la adaptación de los materiales, los *curricula* o las innovaciones a las condiciones concretas de la realidad en la que ejerce. Él conoce los

recursos del medio, del centro, las posibilidades de sus alumnos, etc., con lo que puede realizar una práctica más refinada, interpretando y adaptando, aprovechando los materiales, textos, conocimientos diversos que trata de aplicar, etc.

3) En un tercer nivel, se sitúa el profesor *creativo-generador* que, junto a sus compañeros, piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnostica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente, elige sus materiales, diseña experiencias, relaciona conocimientos diversos, etc. Diríamos que trabaja dentro de un esquema de investigación en la acción. Aquí el profesor, evalúa, diagnostica, interpreta, adapta, crea, busca nuevos caminos.

Son "opciones políticas" que quieren configurar *a priori* una forma de entender la profesionalidad docente. El polo o papel de mero ejecutor, *imitador* o de *mantenimiento*, es una opción política en la que se concibe a los profesores como ejecutores de algo que se diseña fuera de la esfera de sus decisiones, o se les pide que obtengan algo que ellos no deciden conseguir. En cualquier caso esa opción será una ficción a la que se quiere someter al profesor y no una realidad, puesto que siempre se ejerce el papel de intérprete activo, tal como hemos visto. Una visión de dependencia estricta respecto de la burocracia organizativa o de poderes exteriores o una mala formación del profesorado pueden sostener esa imagen carente de apoyatura en la realidad. El profesor es inevitablemente mediador, para bien o para mal, en un sentido o en otro, sólo que se le puede adjudicar políticamente el papel de adaptador o, en mayor medida, el de creador.

La realidad de la práctica se desarrolla entre las dos últimas figuras de TANNER; distinguirlas es una opción respecto del grado de autonomía que se les pretenda dar, siendo en el fondo una opción política además de un modelo profesionalizador. Hemos de preguntarnos, como sugiere GRUNDY (1987, pág. 70), si es suficiente conformarnos con la idea de que los profesores interpretan el *currículum* al tiempo que se les excluye de su formulación, o si, por el contrario, hay que preconizar que participen activamente en esta última función. Ya señalamos que el papel activo en la formulación del *currículum* para un grupo determinado de alumnos es inherente a su función educativa, en la medida en que tienen que atender a las necesidades del alumnado, analizando qué valores culturales son los más interesantes y liberadores para ellos. En definitiva, como defiende STENHOUSE (1984), los *currícula* no son sino hipótesis a experimentar en la práctica por los propios profesores. Aunque es difícil concebir en los sistemas educativos organizados -más considerando la formación que tienen los profesores- un papel de netos creadores del *currículum*, incluso en el nivel universitario que, en principio, goza de más márgenes de libertad en este sentido.

El papel de los profesores es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas. La historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso

en la toma de decisiones muy particular en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo. No reserva obviamente los mismos poderes y papeles para los profesores el sistema universitario, la enseñanza secundaria o la escuela primaria. En un momento determinado, la orientación política puede crear en el papel activo de los profesionales de la enseñanza o en su misión de acomodación a las directrices de la administración. La presión social, sobre todo de los padres, en la política y directamente sobre los profesores, cuando existen canales de participación en la gestión de los centros y en todo el sistema, puede dejar a los docentes más o menos márgenes de actuación y de elección en las alternativas profesionales que pueden seguir a nivel pedagógico. El nivel y la calidad de la formación de los profesores es lo que permite, de hecho, la posibilidad de que intervengan o no y de hacerlo en unos temas u otros, una vez que existan canales de participación. La estructura de ideas pedagógicas dominantes, que en un momento se proponen como idóneas para racionalizar la práctica, pueden acentuar en los profesores el papel de técnicos sometidos a regulaciones precisas o el papel de diseñadores más creativos de la acción en contextos indeterminados y abiertos. La misma creencia en que la pedagogía pueda y deba ser una técnica rigurosa o un conjunto de principios abiertos a interpretar y acomodar, condiciona la concepción de la competencia docente y sirve de argumento para una opción política u otra.

La forma de entender la profesionalidad de los profesores depende de todos esos factores y acaba en la adjudicación de un tipo de papel u otro en el sistema educativo. Sistemas con fuertes controles técnicos o simplemente ideológicos, una débil formación del profesorado tanto profesional como científica, enfoques tecnócratas que resaltan la importancia de las destrezas del técnico que no debe discutir las orientaciones, modelos científicos conductuales que han pretendido delimitar una serie de competencias profesionales y adiestrar a los profesores en el dominio de las mismas, han sido, entre otros, motivos por los que el profesorado de la enseñanza no universitaria, y especialmente el de la primaria, se ha situado en el nivel de mero *imitador-mantenedor*. Asentado históricamente un papel de este tipo no es fácil cambiarlo, ni puede hacerse en poco tiempo.

Si el discurso sobre el profesor, como profesional activo, organizado colectivamente e "investigador en el aula", tiene algún valor en nuestros contextos con fuerte tradición centralizadora y dirigista, es el de servir de elemento "concientizador", que diría FREIRE, sobre las condiciones dominantes de su trabajo, que son contrarias a ese papel de profesional más autónomo. De ahí que sea importante la actitud ante ese hecho: fomentar los márgenes de la autonomía para desarrollar su profesionalidad o, por el contrario, reducirla para que sea una profesión técnica de ajuste a exigencias exteriores, que normalmente serán las de la burocracia administrativa. Modelo de profesionalidad que no debe llevar a una concepción patrimonial cerrada de su saber y de su trabajo, corporativista, puesto que, al fin y al cabo, su función es una función

social delegada y, como tal, debe estar sometida a controles democráticos.

Concepciones epistemológicas del profesor.

Si un margen de autonomía en el profesor es inevitable y además conviene desarrollarlo y prepararlo para su mejor ejercicio, de acuerdo con una visión emancipatoria de la profesionalidad docente, entonces adquieren un papel de primera importancia las concepciones de los profesores en la modelación de los contenidos y, en general, todas aquellas perspectivas profesionales que se ligan más directamente con las decisiones que el profesor toma cuando lleva a cabo una práctica, puesto que serán, en parte, responsables de los significados que atribuya a los componentes del *currículum* y a las formas de desarrollarlo, sea cual sea el grado de definición con que se le presente éste. De todas esas concepciones, las que desempeñarán un papel decisivo son las de tipo epistemológico, responsables de asignar a los *curricula* significados concretos en el aula.

La "epistemología implícita", su idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, le llevará a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que a otros, a recrearse con actividades diversas, en unos sí y en otros no, a tener todo esto en cuenta a la hora de evaluar, etc. Como afirma YOUNG (1981b), se puede llegar a la conclusión:

"de que realmente muchos profesores -sobre todo en la enseñanza secundaria- poseen una cierta idea, aunque sea genérica, acerca de lo que es el conocimiento, que puede jugar un papel importante en la organización más concreta de las creencias y decisiones sobre el conocimiento en la enseñanza y en el proceso de aprendizaje" (Pág. 133).

A nosotros nos parece que este acercamiento es válido para cualquier tipo de profesor, si bien, naturalmente, las perspectivas epistemológicas cobran más relevancia en el caso de niveles educativos como más directo peso de los componentes de cultura elaborados. Esas perspectivas epistemológicas no se refieren, como es obvio, a un nivel filosófico, en sentido estricto, sino a concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas, ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que las componen. En unos profesores son más explícitas que en otros; están desigualmente articuladas. Esas concepciones epistemológicas parecen ir ligadas a otras perspectivas sobre la educación en general, por lo que los aspectos epistemológicos se integran en concepciones más amplias que pueden definir toda una ideología personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica. [YOUNG (1981b, pág. 140), GIMENO y PEREZ (1987a)].

YOUNG (1981a, pág. 199) asegura que existe una especial conexión entre las creencias *epistemológicas* de los profesores y los estilos pedagógicos que adoptan, especialmente en dos aspectos: en los procesos de *evaluación* y en el papel del profesor ante el *control* de los alumnos. Las creencias relativas al conocimiento, a la evaluación y al control muestran correlaciones positivas importantes. Los estilos pedagógicos en los profesores, relacionados con el contenido exigido y con la forma de comprobar su posesión, desenmascaran sus concepciones epistemológicas implícitas. Este autor considera que, como fruto de la presión de una sociedad muy marcada por el conocimiento científico y sus derivaciones en la tecnología, la perspectiva global dominante de los profesores es la cientifista, en detrimento de posturas hermenéuticas o críticas. Se acentúa el valor de la objetividad, de la estructura interna del conocimiento y se relegan las preocupaciones personales, la totalidad del ser que conoce, las implicaciones y causas sociales del conocimiento. Consiguientemente, se pretende evaluar con precisión, se pide la posesión de conocimientos terminados, sin relación a la experiencia, etc.

"Tomando en consideración la función reproductora que las escuelas cumplen en una sociedad tecnológica, y teniendo en cuenta que la perspectiva cientifista en el conocimiento ha reemplazado a otras concepciones más tradicionales, es claro que la pedagogía visible de la escuela se ha convertido en un aliado de esa perspectiva del conocimiento y de la imagen tecnológica de la práctica" (YOUNG, 1981a, pág. 202).

POPE y SCOTT (1984, pág.113) resaltan la importancia de haber encontrado que la concepción positivista, empirista-inductivista, de la ciencia está en relación con una visión absolutista del conocimiento, y que, en ese caso, los contenidos del *currículum* y la forma de enseñar a los alumnos prestan poca atención a las concepciones de los estudiantes y a su participación activa. Una visión relativista del conocimiento es una actitud que está en coherencia con muchas actitudes metodológicas hacia los alumnos, tolerancia ante sus errores, ante caminos alternativos de búsqueda, estrategias de enseñanza del profesor, etc. Evidentemente, si la verdad transmitida es objetiva, e indiscutible por tanto, es lógico que el profesor, que posee mejor nivel de conocimiento y de "verdad" que los alumnos, adoptará una serie de perspectivas metodológicas en relación a las que posee sobre el conocimiento.

En una muestra de varios cientos de profesores de enseñanza secundaria, en formación, hemos constatado que las posiciones individuales se diferencian ante el problema de la objetividad-verdad del conocimiento; se trata de un tema polémico. Las opciones relativistas no se sitúan, precisamente, entre las perspectivas pedagógicas más compartidas por los futuros profesores (GIMENO y PEREZ, 1987a). La visión del conocimiento como algo discutible quizá no sea una característica dominante, ni mucho menos, de los programas de forma-

ción de profesorado, en los que suele predominar más bien la posición implícita y explícita de que el *currículum* y el conocimiento son algo dado y no problemático. Lo que sin duda tiene una decisiva influencia en los futuros profesores (GINSBURG,1986. HARGREAVES, 1980). Visión que se transmite en el conocimiento relacionado con los contenidos del *currículum* y en la forma de considerar el *currículum* escolar o los propios métodos pedagógicos. A falta de una preparación específica en este sentido, será el *currículum* oculto de la formación de profesores y el adquirido por experiencia previa los únicos elementos responsables de su bagaje en este componente de la formación profesional. Por el simple hecho de no tratarse esos dilemas epistemológicos en la formación del profesorado, se refuerzan las concepciones previas dominantes.

Esas posiciones epistemológicas tendrán derivaciones diversas y singulares en distintas áreas del *currículum*, según cada caso. Así, por ejemplo, si para un profesor lo importante del lenguaje es su corrección formal por encima de la potencialidad para la comunicación, es lógico que, en su enseñanza, primará el primer aspecto sobre el segundo. Si tiene una visión de la norma lingüística como algo absoluto y ahistórico, será menos tolerante, seguramente, ante las "desviaciones" que puedan presentar los alumnos.

Esa epistemología implícita del profesor respecto del conocimiento es una parte sustancial de sus *perspectivas* profesionales, configuradas a lo largo de su experiencia, en la formación inicial como profesor e incluso como alumno. La calidad de la *experiencia cultural* que tienen los profesores va dejando un sedimento en ellos a lo largo de su formación, siendo la base de la valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocer y la cultura. Perspectivas que pondrá en acción cuando él tenga que enseñarlo o guiar a los alumnos para que lo aprendan.

Las *perspectivas* son, según TABACHNICK y ZEICHNER (1982):

"...las formas con las que los profesores piensan su trabajo y la forma en que dan un determinado significado a esas creencias a través de sus actos en clase" (Pág. 2).

Las consideraciones en torno al conocimiento que tienen los profesores en este sentido no son, pues, mero poso pasivo, sino que tienen una proyección práctica. Las *perspectivas* no son simples actitudes ante los hechos, sino que tienen ese componente activo que se proyecta en la acción. Representan una matriz de supuestos que dan sentido al mundo, pero que no son simple reflejo de la realidad, sino algo construido en el curso de la interacción con otros, con esa realidad, en la experiencia (HAMMERSLEY,1977, pág, 9). En definitiva, pues, no pueden verse al margen de su cultura en general y de su cultura profesional en particular, ya que expresan, precisamente, una forma de estructuración de esa cultura vivenciada.

En profesores en formación hemos comprobado (GIMENO y PEREZ,

1987a) que las posiciones o perspectivas ante el conocimiento (su carácter relativo, su neutralidad, su universalidad y obligatoriedad para todos los alumnos, independientemente de sus peculiaridades personales y culturales, la importancia de tratar en las clases los problemas políticos y los conflictivos, etc.) se correlacionan con posiciones políticas y con la especialidad universitaria que han cursado, constándose incluso diferentes posiciones en algunas dimensiones en función del sexo de los sujetos. Es decir, que las posiciones pedagógicas ante problemas relacionados con la enseñanza en general y con los contenidos del *currículum* no son independientes de la mentalidad, cultura global y actitudes de diverso tipo del profesor.

El profesor, antes de serlo, en lo que se refiere a su contacto con la escuela en general o con los alumnos, puede tener vivencias más lejanas, pero su experiencia preprofesional, en cuanto a su relación con el conocimiento, es muy inmediata y ha sido continua. El profesor pasa sin proceso de ruptura, en éste como en otros temas, desde la experiencia pasiva como alumno al comportamiento activo como profesor, sin plantearsele, en muchos casos, el significado educativo, social y epistemológico del conocimiento que transmite o hace aprender a sus alumnos. Pasa de alumno *receptor* a *consumidor* acríptico de materiales didácticos y a *transmisor* con sus alumnos. Son tres papeles entre los que seguro se da una cierta continuidad. La experiencia con el conocimiento configurará el arquetipo de "conocimiento valioso" que el profesor desarrollará; gracias al cual insistirá en su enseñanza en unas cosas u otras, seleccionará los contenidos en la evaluación, etc. No olvidemos que, en nuestro sistema, que carece de controles externos, el sentido de lo que es sustancioso y valioso lo determina el vaciado que del *currículum* prescrito como obligatorio realizan las editoriales de libros de texto, por un lado, y las evaluaciones que de forma prácticamente autónoma efectúa cada profesor o decide un grupo de ellos, por otro. La propia experiencia profesional le obligará, con el tiempo, a afianzar, matizar, etc., posiciones en sus perspectivas. Hemos comprobado que existen diferencias en las posiciones relativas al conocimiento entre profesores con y sin experiencia (GIMENO y PEREZ, 1987a).

Llama la atención la escasa importancia concedida, en la formación inicial, al análisis de los *curricula* como selecciones y elaboraciones de conocimiento o al análisis de los materiales didácticos que consumen los profesores. En unos y otros, el conocimiento y las actividades a que se sugiere someterlo tienen un determinado valor, donde se induce a veces a errores científicos, y hasta se pueden encontrar concepciones trasnochadas sobre parcelas o tópicos concretos, o donde vemos se insiste en aspectos irrelevantes para la propia área de conocimiento o para la experiencia del alumno.

SHULMAN (1987) considera que el análisis de la profesionalidad de los profesores, como todo intento de dotarla de más prestigio y relevancia, pasa por la consideración del conocimiento que sirve de base fundamentante a la actividad pedagógica. La enseñanza comienza nece-

sariamente -afirma este autor- por una cierta comprensión por parte de los profesores de *lo que* va a ser aprendido por los alumnos y de *cómo* enseñarlo. Si bien, como es obvio, se trata de una actividad que además se justifica profesionalmente por el dominio de otras formas de conocimiento junto a estas dos. Al tratar de definir la peculiaridad de la profesionalidad de los profesores se suelen distinguir dos componentes básicos: la formación pedagógica, que es la que lo profesionaliza como docente, y la formación básica, que es la que lo capacita para transmitir o ayudar a aprender contenidos curriculares diversos. Esta simplificación metodológica no debe olvidar que esos dos aspectos en la formación no pueden realizar la función de profesionalizar a los profesores si están desconectados entre sí, ya que su función consiste en *comportarse pedagógicamente* cuando desarrolla el *currículum*, para lo que se precisa un cierto dominio del conocimiento, de suerte que el tratamiento, selección y ponderación del mismo se haga también bajo claves pedagógicas. La competencia profesional supone una proyección de un aspecto sobre el otro. Es importante considerar dimensiones o perspectivas epistemológicas, relativas al conocimiento y saberes de los *curricula*.

Todas las perspectivas de los profesores, conjuntamente, son importantes para configurar la profesionalidad específica en la enseñanza.

Son múltiples las categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al profesor como poseedor de un saber profesional específico. Los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes son los siguientes (SHULMAN, 1986 y 1987):

- Conocimiento del contenido del *currículum*.
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimiento del *currículum* como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

Indudablemente, la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad. Pero no de un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, investigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica.

Hace ya tiempo que BRUNER (1972, págs. 36 y ss.) resaltó la importancia de esta competencia intelectual para la enseñanza cuando postuló que la forma de producir un aprendizaje valioso en los alumnos era prestar atención a los principios subyacentes que estructuran a los

contenidos, aspecto fundamental en todo *currículum*, los cuales pueden acercársele al alumno de acuerdo con su nivel de comprensión, en forma de contenidos y actividades diversas. Y ello por cuatro razones fundamentales:

- a) Porque hace más comprensible el contenido para el alumno,
- b) Por ser un aprendizaje más resistente al olvido,
- c) Al poder transferirse a la comprensión de otras cosas,
- d) Porque se reduce el tiempo para el dominio del conocimiento superior a partir del conocimiento más elemental.

Correlativamente, para que una orientación de este tipo sea posible, primero es preciso fundamentarla en el profesorado, pues, de lo contrario, mal pueden ser ellos guías de los alumnos.

El profesor:

"Debe conocer las estructuras del conocimiento, los principios de su organización y de la investigación que ayuden a responder en cada campo dos preguntas: cuáles son las ideas y destrezas importantes en cada dominio del saber y cómo se amplían y cómo se rechazan aquellas que muestran deficiencias por los que producen el conocimiento en el área de que se trate. Esto es, cuáles son las normas y los procedimientos del saber o de la indagación." (SHULMAN, 1987, pág. 9).

Comentábamos en otro capítulo que conocer una disciplina o un área puede significar muchas cosas (KING y BROWNELL, 1976), que no se deberían reducir a la acumulación de saberes inconexos que tienen desigual importancia para los profesores que las enseñan. Diferenciar esos componentes dentro de cada área es algo importante para precisar necesidades de formación y perfeccionamiento en el profesorado, en orden a depurar y enriquecer sus perspectivas epistemológicas.

El psicopedagogicismo acultural soslaya la primera de las formas de conocimiento en los profesores, la relativa a *qué* enseñar. Pero muchos "esencialistas" defensores del culturalismo *apedagógico*, en el otro extremo, olvidan las demás bases del conocimiento, o ni siquiera tienen en cuenta las necesidades específicamente profesionales en el dominio del contenido de las disciplinas o áreas del *currículum* que tienen los profesores, ya que no debería ser suficiente un saber yuxtapuesto de hechos, teorías, perspectivas diversas, etc. Si es preciso un mayor nivel de formación en los profesores en alguno o varios campos del saber, no es para llenarlo de más conocimientos acumulados, sino para introducirlos en todo lo que significa un campo de conocimiento, para que puedan tener criterio en este sentido cuando pongan en relación a los alumnos con los saberes contenidos en los *currícula* y dejen de depender de materiales que dan, en muchos casos, visiones empobrecidas de lo que es un área de conocimiento.

El profesor que reflexione mínimamente sobre el contenido que transmite o sobre lo que aprenden los alumnos tiene que transformar necesariamente el conocimiento tal como él lo haya podido aprender.

Cuando un profesor se esfuerza en comunicar saberes, se produce una *transformación* de los mismos para facilitar su comprensión por parte de los alumnos a través de las analogías, ejemplos, ilustraciones, derivaciones prácticas, etc. La transformación se desprende del esfuerzo por pasar de la propia concepción o forma en que se posee el contenido a una representación y presentación del mismo que sea útil en orden a que resulte comprensible para los alumnos (WILSON, SHULMAN y RICHERT, 1987).

La transformación del contenido del área o disciplina recibido a *contenido pedagógicamente elaborado* tiene lugar cuando ese primer tipo de competencia cultural, científica, artística, etc., de los profesores se relacione con las demás formas de conocimiento señaladas por SHULMAN (1986, 1987) u otras que pudieran establecerse; es decir que el profesor transforma el contenido del *currículum* de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas y también lo elabora en "conocimiento pedagógicamente elaborado" de algún tipo y nivel de formalización en tanto la formación estrictamente pedagógica le haga organizar y acondicionar los contenidos de la materia, adecuándolos para los alumnos.

"El contenido del conocimiento pedagógico no es un simple repertorio de múltiples representaciones de la materia. Lo que caracteriza a ese tipo de contenido es una forma de pensar que facilita la generación de esas transformaciones, el desarrollo del *razonamiento pedagógico*" (WILSON, SHULMAN y RICHERT, 1987, pág. 115).

La *transformación del contenido pedagógico* ha ocurrido de alguna forma ya, por ejemplo, cuando el profesor analiza y critica los propios libros de texto o cualquier otro material, al ver que no satisfacen las necesidades de su estilo o las de sus alumnos en un ambiente determinado.

Ese razonamiento pedagógico es fruto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica, que no puede ser proporcionado con efectividad vicariamente en la formación inicial, ni puede extraerse de la experiencia por sí misma, a menos que se reflexione sobre la propia práctica. Exige, como condición de partida, un cierto grado de formación pedagógica y un determinado nivel en el dominio de la propia materia, de lo contrario la única transformación real del contenido es la que realizan los materiales didácticos de los que dependerá necesariamente el profesor. Durante la formación inicial, lo que sí es posible es hacer conscientes a los profesores de sus concepciones epistemológicas iniciales, explorando las alternativas posibles según el área de que se trate (POPE y SCOTT, pág. 120). La reflexión sobre todas esas dimensiones del saber relacionadas con el contenido del *currículum* es una de las funciones fundamentales de las Didácticas Especiales en la formación del profesorado.

Como, en definitiva, el profesor es decisivo e inmediato mediador

de los aprendizajes de los alumnos, y puesto que la actitud que él mantenga ante el conocimiento condiciona enormemente la calidad del aprendizaje y la actitud básica del alumno ante el saber y la cultura, es importante la potencial responsabilidad que tiene la formación del profesorado en este sentido

En el curso de la formación inicial, los profesores aprenden contenidos de una determinada área o disciplina, también conocimientos sobre los alumnos, los procesos de desarrollo y de aprendizaje, la institución escolar, los fines educativos, etc. No se suele prestar atención, en cambio, al significado educativo de los contenidos, interrelacionando todos esos conocimientos diversos: qué significa el *currículum* y sus componentes parciales para los alumnos de una determinada edad o ambiente cultural; qué proyección tienen según vayan a seguir estudiando en niveles superiores o, por el contrario, pasen, desde un nivel primario o medio de enseñanza a la vida activa; por qué rechazan determinados contenidos y estudian con más agrado otros, etc.

En la formación de nuestro profesorado estos problemas no han contado demasiado. Las Didácticas Especiales no se han desarrollado por norma general, como capacitación profesional para meditar en la oportunidad pedagógica de determinados saberes. La formación científica en el profesorado de primaria es insuficiente y, en la universidad, no se atiende a su proyección pedagógica. La formación práctica en la que estos problemas adquieren toda su relevancia es insuficiente y suele estar desligada de la teoría. Por ello, no es extraño que casi las tres cuartas partes del profesorado de enseñanza media consideren que la formación inicial que recibieron no les sirvió para nada -un juicio que es tanto más duro cuanto más joven es el profesorado. En cualquier caso, valoran mejor su formación científica que la profesional cuando iniciaron su profesión. La apreciación negativa sobre la formación profesionalizadora está más extendida en la enseñanza secundaria que en la primaria. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pág. 34).

Después de la impregnación que para los profesores supone la experiencia como alumnos y la que adquieren en el transcurso de su formación, vuelven a reforzar la valoración hacia el conocimiento a través de los propios materiales didácticos de los que dependen en la enseñanza. Ellos son a veces conscientes de la diferencia de calidad entre unos materiales y otros, pero les resulta difícil verbalizar esas diferencias. En esos materiales tampoco se proporciona justificación del valor que tienen distintos tipos de conocimientos. No puede esperarse que los *currícula* que la administración presenta a los profesores, dado el formato con el que se suelen elaborar, puedan comunicar a éstos una determinada visión clara, coherente y operativa de las áreas y del conocimiento que contienen. Por todo ello, no es extraño que los *currícula* y la práctica de nuestra enseñanza básica y secundaria tengan un carácter memorístico de saberes poco estructurados y, por lo mismo, poco valiosos y estimulantes intelectualmente. Porque buena parte de ellos está compuesta de tópicos desconectados

entre sí y sin proyección educativa.

El profesor toma constantemente decisiones que reflejan valoraciones epistemológicas. No obstante existen momentos decisivos en los que se toman opciones con efectos más duraderos en el tiempo, como son las que tienen lugar cuando los profesores, al comienzo de curso, deciden los libros de texto, o cuando realizan la programación general sobre unidades a tratar, la secuencia de las mismas, etc., (CLARK y ELMORE, 1981). El proceso que puede caracterizarse como uno de los más conscientes de la enseñanza, en el que se hacen explícitas opciones sobre los contenidos, es el de la programación didáctica. Afirman CLARK y LAMPERT (1985) que:

"La planificación del profesor es el más importante determinante de lo que se enseña en las escuelas. El *currículum*, en tanto que producto hecho realidad en cierto tipo de publicaciones, es transformado y adaptado en el proceso de planificación por medio de añadidos, sustracciones, interpretaciones y por las decisiones del profesor sobre el ritmo, secuencia y énfasis en alguno de sus componentes" (Pág.3).

Aunque, desde nuestro punto de vista, es preciso matizar la afirmación de que la planificación del profesor es el determinante más decisivo de lo que se enseña en las aulas, dadas las determinaciones de las que hemos hablado, es evidente el poder de transformador reflexivo que el profesor tiene en ese momento de la planificación de la enseñanza, que es más decisivo aún cuando un solo profesor es el encargado de impartir todas las áreas del *currículum*, pues las ponderaciones personales que, en ese caso, puede realizar se mueven dentro de un margen de autonomía mayor. Autonomía que puede ejercer en la dedicación diferenciada de tiempos a contenidos diversos y en la forma de estructurar contenidos diversos en unidades de aprendizaje, decisión de tareas académicas, etc.

Dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores.

Las *perspectivas epistemológicas* en los profesores no son independientes de concepciones más amplias, de la cultura general exterior y de la pedagógica en sí, que conjuntamente determinan modelos educativos, delimitados y vigentes en determinados momentos históricos. Ya hemos destacado algún resultado de investigación en este sentido. A fin de cuentas, esas perspectivas son elaboraciones personales dentro de contextos culturales y de tradiciones dominantes de los que reciben influencias. La valoración del conocimiento es una dimensión importante en la configuración de un estilo pedagógico, una orientación curricular o una determinada orientación filosófica sobre la educación. De hecho, las concepciones sobre el conocimiento han marca-

do históricamente los movimientos educativos y las diferentes etapas de la evolución histórica de la educación y del *currículum* en particular (LUNDGREN, 1983).

Cómo se concibe al conocimiento, *cómo se ordena*, qué papel se concede a su *relación con la experiencia* del que aprende, cuál es su *trascendencia social* y su *relación con la vida cotidiana*, cuál es su *origen*, *cómo se valida*, *cómo evoluciona*, la *ponderación* de sus componentes, *cómo se comprueba* su posesión, etc., son aspectos cruciales sobre los que interrogarse en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad. El profesor no tiene muchas oportunidades de tratar esas dimensiones epistemológicas de los métodos didácticos y en los *currícula*, ni son con frecuencia siquiera discutidos en el transcurso de su formación. Sus posiciones al respecto, aunque sean implícitas, las suele adquirir y asimilar por ósmosis, y no es fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente.

A pesar de esa importancia, en educación se pone muchas veces el énfasis en variables de tipo psicopedagógico, sobre todo cuando se quiere salir de un intelectualismo estéril, olvidando que es discutiendo el tipo de conocimiento más útil en la enseñanza de un determinado nivel como se puede superar la obsolescencia de los contenidos, pero no concibiendo una educación sin elementos de cultura.

Teniendo tan decisivo papel en la determinación de los estilos de enseñanza, es curiosa la ausencia de esta dimensión epistemológica en los planteamientos pedagógicos y didácticos modernos más extendidos, expresión del vacío cultural en que ha caído la psicología de la que dependemos y la misma pedagogía, por un lado, y del acriticismo en el discurso dominante, por otro; pues éste es más bien un tratamiento reproductor de la cultura, dada como obligatoria para los alumnos y para el propio profesor.

En las obras clásicas de BENNETT (1979), JOYCE (1972), WEBER (1976), y WEIL y JOYCE (1978) sobre estilos y modelos de enseñanza, llama la atención cómo variables de tipo personal, procesos psicológicos y sociales sirven de base para establecer diferencias entre numerosos modelos de enseñanza, estando ausentes consideraciones en torno al primer motivo por el que existen: la transmisión de una determinada cultura, con las diferentes opciones que se pueden tomar ante ese hecho.

No es extraño después encontrar posiciones que conceden poco valor al nivel de conocimientos de los profesores como un indicador de la calidad de los mismos y de su enseñanza. Posición que se explica por doble motivo: por la poca importancia concedida a esa dimensión, ante el dominio de los enfoques psicopedagógicos exclusivistas, y por la creencia de que ese mayor nivel no se traduce siempre en una conciencia y valoración distintas sobre el conocimiento a transmitir al alumno.

Los paradigmas contemporáneos que dominan la investigación pedagógica, a partir de los cuales se deduce una selección de variables relevantes para entender los hechos pedagógicos y una proyección más o menos directa para la práctica, han olvidado el propio contenido cultural

que se transmite en la enseñanza, la esencia misma de su justificación; ausencia que SHULMAN (1986, pág.6) ha denominado como el "paradigma perdido". Para este autor, la separación entre conocimiento y pedagogía en la investigación y en el pensamiento pedagógico es una tradición relativamente reciente en la historia de este último, con una fuerte implicación en la formación del profesorado y en la deficiente comprensión de lo que es la enseñanza en sí misma. Se habla de la motivación del alumnado, de procesos cognitivos de aprendizaje, de manejo del aula, de ambientes escolares, de conductas docentes relacionadas con el buen rendimiento de los alumnos, de procesos de planificación, de cómo evaluar al alumno, pero se silencia el papel del profesor en la modelación del conocimiento, y el conocimiento mismo, dándolo, por tanto, como algo no discutible, como el inexorable *corpus* que constituye el *currículum* que los profesores tienen que desarrollar y los alumnos aprender.

El divorcio entre el pensamiento y la investigación educativa, por un lado, y la discusión sobre el sentido de la cultura que se imparte en la escuela, por otro, es consecuencia, en parte, de la división académica de esos dos campos de saber y de la escasa preocupación manifiesta de los sectores dedicados a la creación cultural, científica y tecnológica por los niveles inferiores de educación. Es necesaria una conjunción interdisciplinaria, pues, de lo contrario, la formación de profesores partirá de la yuxtaposición de saberes sobre la enseñanza y la educación junto a saberes a transmitir en la misma, pero no de conocimiento pedagógicamente elaborado sobre los contenidos curriculares.

El componente epistemológico en educación y la trascendencia de tomar unas u otras posiciones ante el mismo, surge cuando se sistematizan las filosofías o modelos más genéricos de educación, pero no es frecuente intentar traducir las consecuencias de dichas orientaciones en los modelos más específicos para analizar la realidad de la enseñanza, cuando, en definitiva, como hemos visto, es en la práctica donde se adoptan muchas decisiones que tienen que ver con la valoración de sus contenidos.

Esta dimensión epistemológica de la enseñanza se ha tratado en la sistematización de filosofías curriculares. POPE y KING (1981) distinguen cuatro modelos educativos, dentro de las ideologías educativas occidentales, relacionados con supuestos sobre el desarrollo psicológico y sobre la naturaleza del conocimiento.

- 1) El *tradicionalismo cultural* que, partiendo del valor absoluto del conocimiento, enfatiza su transmisión a los alumnos, ligado a una visión realista del mundo que le adjudica su existencia al margen del hombre y a la tradición lockiana sobre el carácter pasivo de la mente, que después se encuentra en el conductismo, por ejemplo. La conducta para SKINNER es una construcción de elementos acumulados.
- 2) El *romanticismo* que resalta la importancia de un ambiente adecuado donde las fuerzas del individuo se desarrollarán por sí

mismas, y que, en consonancia con el idealismo filosófico, considera que la última realidad es la espiritual por encima de la física, lo mental antes que lo material. Recoge toda la tradición roussoniana hasta la pedagogía no directiva y el movimiento rogeriano, enfatizando el valor de las emociones y el papel de la maduración, rechazando o minusvalorando la transmisión cultural.

- 3) La *educación progresiva* ligada al constructivismo psicológico, que pone el énfasis en el conflicto cognitivo que surge de la interacción con el medio, de la experiencia y del tanteo en la resolución de problemas. Se supera así la dicotomía entre la determinación absoluta del ambiente o influencia exterior y la maduración, relativizando a ésta. Buena parte de supuestos de esta orientación se encuentran en las aportaciones de DEWEY, PIAGET y BRUNER.
- 4) La *desescolarización* pone de manifiesto la falta de relevancia para el alumno de los saberes escolares que aprende, lo que convierte a esta posición en una "ideología" reactiva hacia las condiciones dominantes de la escuela, considerando imposible su regeneración.

Las grandes orientaciones curriculares dentro de las que se ha sistematizado la teoría del *currículum* recogen en ocasiones, como una de sus dimensiones formales, la posición ante el conocimiento. SCHIRO (1978), en la ordenación que hace de las perspectivas en torno al *currículum*, toma las posiciones ante el conocimiento como un elemento decisivo a la hora de delimitar filosofías curriculares diferenciadas. Distingue, como ya vimos antes, cuatro grandes "ideologías" curriculares: la *académica*, la del *eficientismo* social, la del estudio del *niño*, y la de la *reconstrucción social*. Dentro de cada "ideología", con las variantes que cada una de ellas tiene, el conocimiento en la educación tiene un valor distinto.

Las posiciones ante el conocimiento son uno de esos puntos álgidos en la teorización del *currículum* y pueden rastrearse en los *currícula* mismos, traducándose en la práctica a través de la configuración de la mentalidad de los profesores. Las grandes orientaciones epistemológicas se reflejan desordenadamente en opciones decisivas y puntuales para los docentes. La mente de los profesores no es ninguna arquitectura simétrica con algún tratado sistemático sobre los más variados problemas educativos, pero su estructura idiosincrásica sí que presenta puntos sensibles y decisivos relacionados con opciones y posiciones epistemológicas sobre el conocimiento. La investigación sobre el pensamiento del profesor en general ha demostrado que esas perspectivas o concepciones epistemológicas del profesor tienen un grado de consistencia más bien bajo, pero existente (YOUNG, 1981a).

De ahí la conveniencia de analizar dimensiones o perspectivas diferenciadas en los profesores, aunque el nivel de formación y la propia práctica profesional harán que unas dimensiones aparezcan en unos profesores y en otros no, que se muestren con diferente nitidez, sean más o menos prominentes y decisivas para los profesores y no para otros, etc. Dada la poca atención que estos aspectos han recibido en la

formación y por lo poco explicitados que están en los *curricula*, es de suponer que, en nuestro caso, no sean dimensiones muy relevantes en la toma de decisiones conscientes del profesor, si bien en su práctica siempre se filtrarán unas u otras posiciones. Por otro lado, conviene indicar que cada área del *currículum*, como forma de conocimiento y de experiencia particular que es, plantea problemas particulares al respecto, pues la relevancia educativa de cada una de ellas destaca aspectos singulares en este sentido. Aquí analizaremos perspectivas generales que en algún grado son pertinentes a todo el *currículum*.

De forma un tanto asistemática, y aunque sea con bajo nivel de consistencia, en el pensamiento educativo, en la reflexión de los profesores y en sus acciones, podemos apreciar *dilemas* (BERLAK, 1981) que son como puntos significativos de "tensión" ante los cuales hay que tomar una opción, y ante los que de hecho siempre se toma alguna cuando se realiza algún tipo de práctica, o cuando se planifica la propia enseñanza, de suerte que la opción o dirección tomada configura un modelo o estilo educativo peculiar. Los dilemas y las consiguientes *perspectivas activas* que en torno a los contenidos se configuran, no son planteamientos estrictamente dicotómicos ante los que se adopte una posición u otra contrapuesta de forma nítida y excluyente, puesto que las creencias y perspectivas de los profesores no son algo muy delimitado, sistemático y estructurado con claridad, sino, tal como se dijo, puntos de tensión. El profesor realiza una *representación* de la situación de enseñanza, una forma de definir el "espacio problema" en el que podemos distinguir puntos significativos de tensión que la caracterizan y a partir de los cuales toma decisiones.

Las perspectivas personales de los profesores relacionadas con el conocimiento son una dimensión sustantiva de sus creencias y conocimientos profesionales, y son las que contribuyen a resolver, en una dirección o en otra, los dilemas que percibe el profesor cuando decide metodologías, programa unidades, selecciona contenidos, etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general, el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas. Las perspectivas epistemológicas y la opción que toma el profesor ante dilemas claves *las refleja* en su práctica, lo que no quiere decir que sean siempre posiciones explícitas que dirigen la reflexión previa a la toma de decisiones.

Practicando una metodología etnográfica, YOUNG (1981b) encuentra, entre profesores de enseñanza secundaria, que la dimensión más clara dentro de las concepciones epistemológicas del profesor es la que se refiere a la consideración del conocimiento tal como éste es caracterizado dentro de los dominios científicos, con sus rasgos de ideas precisas, carácter lógico, objetivo, etc., frente a otras formas de conocimiento donde se da importancia a lo personal, lo intuitivo, etc.

HAMMERSLEY (1977, pág. 26 y ss.) parte de la concepción de que la enseñanza es algo problemático, susceptible de enfoques y opciones diversas que se especifican en torno a grupos de dimensiones básicas,

que se convierten en instrumentos y productos de la investigación educativa y del pensamiento pedagógico. Esas dimensiones básicas son cinco: la definición del papel del profesor, la concepción sobre el papel del alumno, la concepción sobre el conocimiento, la naturaleza que se cree tiene el aprendizaje humano y la relativa a sus preferencias metodológicas. Dentro de la dimensión relativa a la naturaleza del conocimiento cabría distinguir una serie de opciones o perspectivas:

- a) La relación entre el *currículum* exigido y ese otro *currículum* que tiene que ver con la expresión de la individualidad del alumno, sus capacidades personales, las experiencias extraescolares, etc.
- b) El conocimiento concebido como algo objetivo y universal o como algo relativo que tiene que ver con la construcción personal y social del mismo.
- c) El conocimiento como conjunto de saberes jerárquicamente estructurados en términos de dificultad y *status* o como componentes de igual forma disponibles y del mismo rango.
- d) Conocimiento agrupado en disciplinas distintas o como formas integrables en unidades más generales.

BERLAK (1981, págs.135 y ss.) señala como dilemas directamente relacionados con el conocimiento los siguientes: conocimiento personal *versus* público, conocimiento como contenido o como proceso, conocimiento como algo dado frente a su consideración como problemático, cultura común para todos los alumnos o atención específica a la cultura particular de subgrupos.

TABACHNICK y ZEICHNER (1982, pág. 61 y ss.) toman esos dilemas como puntos de referencia ante los que los profesores adoptan perspectivas que modelan su pensamiento y su acción, habiendo encontrado diferencias entre los mismos en este sentido, es decir que tales dimensiones encuentran algún referente en los profesores. Señalan las siguientes:

- 1) La consideración de que el conocimiento es *público*, concibiéndolo como un conjunto de informaciones, hechos, destrezas, etc., valorados como cuerpos de conocimiento establecido que forman una tradición y que existen independientemente de quien los aprende. Desde la perspectiva *personal*, por el contrario, se considera al conocimiento como algo cuyo sentido está precisamente en que tiene relación con la experiencia del individuo. Recogiendo el planteamiento de DEWEY (1967), el conocimiento tiene relevancia educativa en la medida en que capacita a las personas a dar significado a sus experiencias. Lo que, en definitiva, es darle al conocimiento valor en sí mismo solamente o considerarlo como un medio.
- 2) La creencia en que el conocimiento es un *producto* que, compuesto por hechos, teorías, etc., forma un cuerpo organizado de información que es susceptible de ser aprendido y evaluado. Por otra parte, puede considerarse como un *proceso* en el que conviene resaltar el curso mismo de su elaboración, revisión, validación, utilizándolo como un recurso para pensar y razonar más que asimilarlo como

algo dado.

- 3) Al conocimiento cabe considerarlo como algo *cierto* que representa la verdad establecida, que tiene que ser asimilada por los alumnos, o ser visto como *problemático*, provisional y tentativo, que sufre un proceso de construcción y que está sometido a influencias sociales, políticas, culturales e históricas en general.
- 4) La posición *universalista* considera que todos los alumnos deben experimentar el mismo *currículum*, mientras que una posición más *particularista* cree que algunos contenidos sólo deben ofrecerse a ciertos individuos o grupos.
- 5) La cultura como algo *común* que debe fomentar en el alumno un conjunto de valores, normas y definiciones sociales; y, por otro lado, la conciencia de subgrupo que enfatiza las *particularidades* de determinados subambientes o colectivos cuya singularidad debiera ser reconocida.

Estas perspectivas curriculares se complementan con otras dos referidas al aprendizaje, que están muy relacionadas con las anteriores:

- 6) El énfasis en el aprendizaje como retazos discretos, *fragmentos* de conocimientos sin relación que, una vez dominados separadamente, forman el conocimiento total, posición favorecida por los *curricula* no integrados (BERNSTEIN, 1983). Opción enfrentada con la consideración del aprendizaje como un todo *holístico*, que es algo más que la suma de las partes.
- 7) Aprendizaje *yuxtapuesto*, realizado en función de la ordenación del conocimiento en compartimentos, dentro de asignaturas o áreas de saber, frente a aprendizaje *integrado* que se realiza en torno a temas, ideas o problemas, relacionando aportaciones provenientes de especialidades o asignaturas diversas.

Partiendo de todas estas diferenciaciones sobre el conocimiento, que tienen repercusión en las perspectivas profesionales de los profesores y en diferentes opciones metodológicas, hemos distinguido una serie de dimensiones genéricas que, en principio, pueden afectar a cualquier área del *currículum* y que nos han servido para constatar diferencias idiosincrásicas entre profesores (GIMENO y PÉREZ, 1987a). Esas diferencias dan lugar a confirmar la existencia de peculiaridades en la mentalidad pedagógica de los profesores en tanto su nitidez, relevancia, conexiones entre dimensiones, etc. son singulares para cada profesor, si bien puede también hablarse de mentalidades colectivas que comparten determinados supuestos.

- 1.- Utilidad de los contenidos curriculares para entender problemas vitales y sociales.
- 2.- La cultura del *currículum* como una cultura común para todos los alumnos, independientemente de sus peculiaridades sociales, lingüísticas, etc.
- 3.- Cultura común para todos los alumnos, al margen de sus singularidades personales, sexo, etc.
- 4.- La obligatoriedad para que pasen a ser parte de la formación común aspectos como

- la religión, por ejemplo, que son creencias y opciones ideológicas.
- 5.- La unificación o diferenciación entre la cultura académica y la dirigida a la actividad manual en un mismo *currículum* para todos los alumnos.
 - 6.- La inclusión de problemas conflictivos y políticos en los contenidos de enseñanza.
 - 7.- La compatibilidad-incompatibilidad *a priori* de ciertos contenidos con el interés de los alumnos por su aprendizaje.
 - 8.- El valor de la experiencia personal previa del alumno y del proceso de descubrir aprendiendo ciertos contenidos curriculares, frente al valor absoluto del contenido ordenado lógicamente y sin relación con la experiencia vital.
 - 9.- La consideración del conocimiento como algo objetivo y verdadero frente a posiciones relativistas, históricas y constructivistas.
 - 10.- Valor pedagógico de la profundización en una parcela para alcanzar conocimiento en profundidad, frente al dominio general más superficial.
 - 11.- Valor educativo de practicar los métodos de investigación propios de diferentes áreas o disciplinas.
 - 12.- Ordenación del contenido en torno a unidades más o menos integradoras de diversos tipos de conocimientos y destrezas, frente a opciones de ordenación por asignaturas o contenidos separados unos de otros.
 - 13.- Secuencia de desarrollo determinada de antemano, incluso la presentada por los libros de texto, frente a la opción de esquemas *ad hoc*.
 - 14.- Capacidad y reparto de competencias y responsabilidades en las decisiones sobre los contenidos: padres, alumnos, sólo profesores, etc.
 - 15.- Consideración de partes optativas en las diversas áreas para algunos alumnos.
 - 16.- La existencia de fuentes variadas y válidas de información para adquirir los aprendizajes considerados importantes.
 - 17.- Concepción de áreas o disciplinas como lugar de expresión de opciones diversas por parte de los profesores.

Todas estas dimensiones, traducidas por el profesor en *perspectivas* personales, serán un tamiz decisivo para sus actitudes, selección y concreción de criterios a la hora de ponderar, seleccionar, impartir contenidos, seleccionar actividades de aprendizaje para sus alumnos, establecer criterios de valoración de los aprendizajes escolares, etc. La mediación del profesor en la concreción del significado del *currículum* se realizará, sin duda, guiada por esos criterios epistemológicos de significación educativa evidente para formentar un estilo de enseñanza determinado. La formación, la cultura general del profesor, la interacción que en él se establezca entre el conocimiento de contenidos y la diferenciación de aspectos relativos a la estructura de los mismos con otros conocimientos y valoraciones pedagógicas serán las responsables del papel real de mediación que el profesor tiene en el *currículum*. Una mediación subjetiva que responde a condicionamientos más amplios y que transmite, de esta forma, valores y concepciones supra-individuales, como hemos visto.

Esas dimensiones en torno a las que los profesores configuran perspectivas profesionales que influyen en la visión de la cultura curricular y en las prácticas que seleccionarán para implantarla, junto a otras referidas a otros aspectos psicológicos, de procedimientos, etc.

son lo que dan significado concreto a la experiencia educativa que pueden obtener los alumnos en las instituciones escolares al recibir una determinada selección cultural. El *currículum*, vaciado a través de las perspectivas de los profesores dentro de unos determinados condicionamientos materiales, organizativos, etc., modelará la experiencia cultural real que vivirán.

Nos parece que, en una concepción sobre el *currículum* como realidad social construida en el propio proceso de su desarrollo, en el que se entrecruzan subsistemas tan diferentes, es preciso ver el papel de los profesores como mediadores pedagógicos en ese proceso de construcción, al tiempo que son instrumentos a través de los que se "filtran" en dicho proceso todos los condicionamientos culturales y profesionales que el profesor aporta a la mediación que realiza.

La mediación del profesor resalta el papel influyente que éste tiene y la importancia de su formación cultural y profesional. La calidad de la enseñanza, reflejada en la cualidad de los procesos que se desarrollan en la práctica pedagógica, tiene por ello su primer condicionante en la calidad del profesorado. Los sistemas de formación de profesores, las prácticas de perfeccionamiento de los mismos, el desarrollo de áreas de investigación relativas al significado educativo y social del saber y de la cultura en sus más variadas parcelas, etc., se reflejan en la práctica de la enseñanza a través de los docentes. Éstos no son meros adaptadores de los *currícula*, sino que, a través de las introyecciones por ellos realizadas dentro del propio proceso de desarrollo del *currículum*, se convierten en mediadores entre la cultura exterior y la cultura pedagógica de la escuela. El profesor es, por ello, un agente decisivo para que el *currículum* real sea el proyecto cultural desarrollado en las condiciones objetivas, tal como él se las representa, y bajo el tamiz de los procesos subjetivos a través de los que se despliega en la acción.

La constatación del papel activo de los profesores debe llevarnos a defender marcos de participación activa de los mismos en la configuración y desarrollo de los nuevos *currícula* a nivel del grupo de clase y dentro de los centros. Nos pone nuevos énfasis sobre la importancia de la formación del profesorado y reclama un marco político y administrativo para decidir el *currículum* más flexible y participativo. Sólo una ideología de control manifiesta o encubierta a través de esquemas técnicos puede obstaculizar dicha aspiración.

Estructura social del trabajo profesional y su poder de mediación en el *currículum*.

Los procesos y mecanismos resaltados los hemos contemplado a través de argumentaciones y datos de investigación que se refieren a los profesores individualmente considerados. Hemos hablado de perspectivas del profesor que afectan al *currículum* en tanto éste expresa

una selección cultural para unos alumnos determinados. Se trata, pues, de una mediación curricular subjetiva individual de los profesores, aunque puede suponer la existencia de creencias compartidas. Ello se debe, seguramente, a que la propia investigación pedagógica está condicionada por el marco organizativo dominante y es asumido por ella. Tal mediación individual de los profesores siempre existe, pero, en general, está mediatizada en la realidad por relaciones sociales profesionales, por otros profesores, compañeros de trabajo, o por el grupo profesional a nivel colectivo con medios formales e informales de comunicación. La socialización profesional producida por los propios compañeros es un factor de diseminación de actitudes y creencias sobre el *currículum*, el conocimiento, la evaluación, los comportamientos ante los alumnos, etc. Buena parte de lo que son los profesores como tales, en cuanto a su pensamiento y a su comportamiento, se explica por mediaciones de socialización profesional.

El tipo de conocimiento requerido para ejercer una competencia profesional está en función de las peculiaridades de dicha habilidad y de los aspectos más o menos restringidos sobre los que interviene. Si el desarrollo del *currículum* se entiende como una competencia individual de cada profesor, el tipo de profesionalidad que se resalta es distinta en parte a si se entiende como un proyecto que exige, además de acciones individuales de los profesores, otras coordinadas de los equipos docentes para dar cumplimiento a determinados objetivos, realizar ciertas actividades, etc. Entender la profesionalidad como un ejercicio profesional individual o compartido tiene consecuencias no sólo en el tipo de mediación posible que el profesorado puede introducir en el desarrollo del *currículum*, sino también en el cultivo de ciertas competencias profesionales.

Se ha resaltado muchas veces que el saber práctico útil a los profesores procede básicamente de su propia experiencia y de la transmisión del saber colectivo del conjunto de profesionales de la enseñanza por vía de socialización horizontal en los centros escolares. Esta posición surge tanto de la constatación de que buena parte de la teoría e investigación pedagógica y psicológica no se traduce en orientaciones creadoras en la práctica, como de la defensa de un practicismo acrítico y ateórico que considera no necesitar de otros sustentos exteriores.

El individualismo profesional ha sido una peculiaridad destacada de la forma social de ejercer el trabajo de profesor [LORTIE (1975), HOYLE (1980)]. Estilo dominante que se desarrolla al tiempo que se sabe de la existencia de una socialización profesional horizontal no siempre explícita entre compañeros, que no se elabora abiertamente. Aunque los profesores tengan ese estilo profesional predominantemente individualista, siempre existe una tamización del mismo a través de estructuras profesionales colectivas. Es decir, en tanto los profesores no trabajan aisladamente, tampoco serán mediadores aislados en el *currículum*. Y desde una perspectiva liberadora debe acentuarse esa mediación colec-

tiva, dentro de mecanismos de racionalidad grupal en los equipos docentes.

La necesidad de abordar el ejercicio profesional de los docentes de forma colectiva y de entender, de esa manera, su posible mediatización en el *currículum* se fundamenta al menos en tres órdenes de factores.

a) Desde el punto de vista de la eficacia de logro de ciertas metas de los *currícula*, es preciso considerar que buena parte de los objetivos generales de los mismos deben ser abordados conjuntamente por todos los profesores en las diversas etapas educativas o a través de diferentes áreas o disciplinas curriculares. Los resultados más decisivos de la educación tienen que ver con objetivos en los que todos los profesores debieran ocuparse, pues no hacen relación a la parcela singular de su asignatura o área curricular. Este es el caso de la capacidad de expresión, de la habilidad para encontrar informaciones apropiadas para resolver problemas, sentido relativo del conocimiento, enseñar a expresarse, comunicar con claridad pensamientos propios, fundamentar una actitud crítica, fomentar hábitos de trabajo, destrezas a conseguir desde diversas áreas o disciplinas, cultivar actitudes de colaboración, etc. que son ejemplos, entre otros muchos que se podrían citar, que exigen planteamientos coordinados por parte de los profesores. Su logro depende de la existencia de un modelo educativo coherente sostenido por todo el equipo docente que incide sobre un alumno, e incluso a través de prolongadas etapas educativas. De ahí que, como se ha señalado, la unidad de innovación estratégicamente eficaz es el centro escolar como unidad y no las aulas por separado.

Por otro lado, desde la perspectiva de análisis de lo que supone el *currículum* real impartido y recibido por los alumnos, en el que se mezclan componentes explícitos y ocultos, es indudable que muchos efectos importantes de la escolarización, como es el aprendizaje del concepto de orden, disciplina, trabajo escolar de calidad, ocio, etc. dependen de los efectos concomitantes, coherentes o contradictorios entre sí, producidos por el conjunto de los profesores.

La propia organización del *currículum* en ciclos educativos, o bien incorporando elementos optativos, exige estructuras de funcionamiento coordinado entre los profesores. A medida que el *currículum* ofrezca elementos de flexibilización a concretar en cada caso y no sea una guía precisada de antemano para los profesores, reclamará estructuras de funcionamiento colectivo en ellos. Por lo mismo, cualquier política educativa debe contemplar la potenciación de los aspectos organizativos en los centros para coordinar a los profesores, al tiempo que se plantean reformas curriculares que no sean propuestas cerradas a aplicar mecánicamente por cada uno de ellos.

El individualismo profesional es coherente con una función restrictiva del papel profesional del profesor, pues resulta cercenadora de aspectos educativos que requieren la actuación colectiva coordinada. La planificación o programación del *currículum* en equipo es exigencia de la necesidad de ofertar a los alumnos un proyecto pedagógico coherente y, en esa medida, se pide una instancia moldeadora del

currículum a nivel supraindividual. Es decir, que los procesos de mediación de los profesores entre el *currículum* prescrito o el que a ellos se les presenta y la práctica real con los alumnos, son procesos que se producen en el grupo y en los individuos. No ha de olvidarse que la congruencia del *currículum*, el logro de determinados objetivos y destrezas o actitudes que dependen de tratamientos prolongados y de múltiples experiencias pedagógicas, o se logran en los aprendizajes varios que obtienen los alumnos en la situación escolar, tratando con diversos profesores y áreas curriculares, o son una ficción.

Esa coherencia del tratamiento para los alumnos y la búsqueda de objetivos comunes a largo plazo la tiene que producir un equipo de profesores conjuntados que planteen estrategias congruentes y lleguen a unos significados mínimos compartidos que el *currículum* global ha de tener para sus alumnos. Los propios problemas de aprendizaje del alumno son, muchas veces, defectos acumulados de descoordinación entre profesores, discontinuidad de estilos pedagógicos apropiados, etc.

Las estructuras de funcionamiento colectivo de los profesores, decididas a nivel de centro, son factores mediadores importantes del *currículum* y lo deben de ser más en un proyecto de cambio cualitativo. De ahí la importancia de analizar los elementos de la organización escolar como modeladores de un proyecto pedagógico colectivo que acaba incidiendo en cada alumno en particular. En esa misma medida, es preciso entrever un nivel de mediación consciente del *currículum*, que puede desempeñar un papel decisivo en su construcción: el centro como unidad de concreción y diseño del *currículum*. Este nivel de mediación afecta a objetivos comunes, pero también se refleja en los objetivos y contenidos particulares de cada área o asignatura. En ese caso, entran en acción los mecanismos individuales de los que hemos hablado más todos aquellos procedentes de la organización social del trabajo docente.

b) Desde el punto de vista de los profesores, la consideración social de su profesionalidad es básica por múltiples razones. El profesor que actúa individualmente no tiene control sobre ciertas variables de organización escolar, que son competencia del colectivo o de órganos de dirección, de las que depende el ejercicio de una cierta metodología o un estilo educativo. El horario escolar, el uso de determinados medios en los centros, la elección de material didáctico o libros de texto, la creación de un ambiente coherente, el establecimiento de normas colectivas para los alumnos, la existencia de un clima de participación democrática en los centros, la organización de actividades paracurriculares y extraescolares, etc., exigen decisiones colectivas de todo el profesorado.

Pondremos un ejemplo: profesores que no cuestionen la conveniencia o no de especializarse en la docencia de una o más áreas, a la hora de rellenar su dedicación docente dentro de un determinado horario, no caerán en la cuenta de que a mayor especialización tendrán que impartir docencia a más alumnos y, en esa medida, el conocimiento

y la atención individual a los mismos queda bastante hipotecada, condición necesaria para orientar ciertos procesos de aprendizaje complejo, proyectos de trabajo personal, etc. Una decisión de tipo organizativo que exige cuestionamiento y decisión colectiva, afecta al ejercicio de la profesión individual de cada profesor y a la calidad del desarrollo del *currículum* y de los resultados de aprendizaje.

Un profesor que no puede intervenir en las dimensiones que configuran la vida del centro escolar como comunidad educativa, no se plantea determinados problemas relacionados con el centro como organización social, con unas reglas de funcionamiento interno y de relaciones con la comunidad exterior, con la administración educativa o con el cuerpo social en general.

Un estilo individualista circunscrito al aula como espacio "natural" de trabajo se desarrolla y afianza dentro de un espacio restringido de problemas posibles donde sólo caben unos temas, unas decisiones, unas opciones pedagógicas y no otras. Cada actividad o situación problemática reclama un tipo de conocimiento para resolverla. Los interrogantes profesionales a solucionar individualmente no requieren por lo general o no propician análisis de situaciones sociales, organizativas, institucionales, etc. Los problemas organizativos exigen, por el contrario, otro tipo de conocimiento. Si no se plantean dichos problemas, tampoco se desarrolla el conocimiento estratégico necesario para enfocarlos, analizarlos y plantear alternativas de funcionamiento. Cada competencia profesional reclama un determinado tipo de conocimiento como necesario para el ejercicio de la misma, por lo que el desarrollo profesional del docente depende del tipo de decisiones que se consideran propias o impropias de su función. Los dilemas y perspectivas cognitivas del profesor se desarrollan en función de las situaciones problemáticas que afronta, reclamando soluciones y esquemas de análisis de la realidad.

La ampliación de la profesionalidad a las dimensiones colectivas del *currículum* y de su organización supone rescatar para los profesores más amplios márgenes de profesionalidad, nuevas esferas de conocimiento, al ser necesarias para resolver y cuestionar situaciones.

La consideración de la dimensión social de la profesionalidad es inexcusable desde el momento en que se sabe -y los propios docentes reconocen- que la comunicación profesional entre iguales es una fuente de acumulación del saber práctico de los profesores y de diseminación del conocimiento profesional, como ocurre en otros muchos campos, bien se realice dentro del grupo o entre grupos diversos (HAVELOCK, 1979).

c) Finalmente, si el centro escolar ha de relacionarse con la comunidad en la que se inserta, dentro de una determinada filosofía educativa y sociopolítica, atendiendo a su cultura, aprovechando sus recursos y proyectándose en ella, dichos requerimientos exigen un particular diseño del *currículum* que escapa a las competencias individuales de los profesores, reclamándose una coordinación para la elaboración de un proyecto educativo de centro que los tenga en cuenta.

La dimensión colectiva de la profesionalidad es congruente con la posibilidad de que el *currículum* pueda tener mayor poder de transformación social y ser más adecuado para un contexto, para un tipo de alumnos, cuando se recree en cada situación en la que se aplica, ya que esta condición exige la profesionalidad compartida entre los profesores.

La mediación profesional grupal existe siempre como fenómeno propio de una situación colectiva de trabajo en alguna medida. Pero además es preciso reconocer su importancia y estimularla en direcciones coherentes por múltiples razones:

- 1) Porque el alumno que recibe el *currículum* es una unidad de aprendizaje que requiere coherencia de tratamientos. Profesores diversos plantean, a veces, tareas contradictorias y con niveles de exigencia que hacen más difícil el trabajo del alumno.
- 2) Aprendizajes y contenidos sin coordinación repercuten en una cultura poco integrada por falta de relaciones entre sus componentes, reflejo directo de tratamientos pedagógicos distintos por parte de los profesores.
- 3) El *currículum* para un curso, nivel, etc. plantea objetivos o destrezas que todos los profesores tienen que atender, al margen de la docencia especializada que impartan.
- 4) El *currículum* para el alumno exige una continuidad secuencial en el tiempo que reclama la coordinación de los profesores dentro de un curso, ciclo, etapa, etc.
- 5) La educación de los alumnos y los propios requerimientos del *currículum* exigen la realización de actividades que desbordan el ámbito de áreas o asignaturas concretas, caso de actividades culturales, salidas al exterior, etc.
- 6) Un contexto organizativo favorable al mejor ambiente de aprendizaje reclama decisiones colectivas por parte de todos los profesores que inciden sobre unos mismos alumnos.

El individualismo profesional, cuando no es una defensa ante un medio colectivo hostil a la innovación, suele ir acompañado de un cierto tecnicismo de tipo pedagógico. En la individualidad del aula, los problemas son de un tipo más técnico, los problemas colectivos, organizativos e institucionales son, por el contrario, más de tipo social y político. Por un lado, el aislamiento individual es el estilo estimulado por una política curricular apoyada en el dirigismo de la administración que reclama la dependencia y responsabilidad del profesor ante ésta y no ante el grupo y comunidad en la que trabaja. Por otro, se explica por un estilo didáctico basado en la aplicación por parte del profesor de materiales que desde fuera del aula le diseña su propia enseñanza. Bajo esas dos circunstancias, la comunicación entre profesores no se considerará muy necesaria. Ya comentamos anteriormente que el papel de ejecutor es una visión política del papel de los profesores.

El trabajo en grupo del profesor puede restarle autonomía en sus funciones, desde el punto de vista de la capacidad de iniciativa indivi-

dual, a cambio de ofrecer un proyecto global más coherente y una mayor racionalidad a los alumnos. Este último criterio en nuestra opinión debiera prevalecer. Esa racionalidad reclama, en primer lugar, la coordinación de profesores que inciden sobre un mismo grupo de alumnos, lo que puede dejar muchas estructuras de centro intactas. Y, en segundo lugar, la discusión y elección de un modelo colectivo a nivel de centro. De esta suerte, la renovación pedagógica muestra su dimensión organizativa colectiva que es, como mínimo, tan importante como la renovación a nivel de técnicas pedagógicas de aplicación individual, ya que las estructuras que regulan el funcionamiento colectivo limitan o favorecen las estrategias didácticas que después puede o no aplicar cada profesor.

La profesionalidad compartida significa un espacio de decisiones pedagógicas ampliado, donde la posible pérdida de autonomía profesional se compensa por la ganancia de espacios en otros ámbitos de decisión que quizá la pedagogía e ideología de control dominante sobre el profesorado y el sistema educativo no ha considerado propias, siquiera, de los docentes, pero que un sistema democrático y un profesorado más desarrollado profesionalmente exigen, sin lugar a dudas. Tal ampliación a dimensiones colectivas de los métodos pedagógicos, del uso de recursos, formas de organización, atención al alumno y al grupo, que implican a más de un profesor, rescatan nuevos problemas a discutir, sobre los que recabar información y apoyo en experiencias ajenas.

El enfoque colectivo de la profesionalidad docente en orden a desarrollar un *currículum* coherente para los alumnos es una necesidad urgente entre nosotros. El aislamiento en las aulas supone la falta de cuestionamiento de las estructuras y decisiones que dependen de instancias colectivas. El individualismo de los profesores, que puede cubrir inseguridades profesionales, modelos de relación con sus alumnos discutibles y no siempre confesables, se hace tanto más impermeable al cambio cuanto menos desarrolladas están las estructuras de funcionamiento colectivo. La piedra angular de la profesionalización de los profesores está en entenderla de forma colectiva, como ha señalado BERG (1983), superando el espacio del aula como lugar prominente de ejercicio de la profesión, evitando, por otro lado, que el poder del profesor sobre los alumnos quede salvaguardado en ese espacio de "intimidad".

La tradición histórica de ordenación dirigista del *currículum* en nuestro sistema educativo ha primado la relación vertical de cada profesor con las orientaciones administrativas que le dictaban lo que debía hacer, más que las relaciones entre profesores para prever un plan coherente a nivel de centro. Algo que se ve reflejado en la forma de ordenar el *currículum*, en la escasa autonomía que han alcanzado los centros y en el poco desarrollo de las funciones organizativas dentro de los mismos. Hoy, lamentablemente, vemos cómo los "derechos adquiridos" o la antigüedad tienen un eficaz predominio en muchas ocasiones sobre cualquier otro criterio de racionalidad colectiva, donde esos

valores individualistas limiten sus primacías en favor de la coherencia colectiva a favor del alumnado. Ese individualismo es, en el fondo, una forma eficaz de evitar que se discuta el proyecto colectivo de trabajo y de que se ponga en cuestión el modelo educativo que reciben los alumnos, las condiciones organizativas, etc. El individualismo profesional defiende, en realidad, una visión conservadora de la práctica educativa, pues obstaculiza enormemente que se cuestionen estructuras sociales de funcionamiento colectivo

Tal funcionamiento es coherente con la dificultad y hasta imposibilidad de que los equipos docentes creen materiales alternativos adecuados para contextos concretos que exigen la comunicación profesional, repercutiendo, en definitiva, en la dificultad de emanciparse profesionalmente, pues este objetivo requiere no sólo de apoyos psicológicos entre compañeros, sino de comunicación de los saberes profesionales contrastados.

Los vicios heredados en este sentido no son ajenos a veces a reacciones corporativas en defensa de unos privilegios profesionales individuales por encima de las necesidades de la comunidad educativa. Lejos de la autonomía corporativa, inexplicable en un trabajo social que ha de someterse a controles democráticos, el desarrollo de la profesionalidad del profesor exige la liberación progresiva del individualismo profesional.

CAPITULO VIII

EL CURRICULUM EN LA ACCION. LA ARQUITECTURA DE LA PRACTICA.

- Las tareas escolares: Contenido de la práctica.
- A) Las tareas como mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje.
- La estructura de tareas como matriz de socialización
- B) Las tareas como base de análisis de la profesionalidad docente.
 - Decisiones prácticas en marcos prefigurados.
 - Las actividades como elemento estructurador de los diseños de acción del profesor.
- C) El papel de las tareas en el gobierno de la clase.
 - Moverse en la ambigüedad.
- D) La tarea como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica.
- E) Las tareas en la formación y perfeccionamiento de los profesores.
- F) Dimensiones de las tareas académicas.

El valor de cualquier *curriculum*, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El *curriculum* en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El *curriculum*, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea.

Si el *curriculum* es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, sino profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier *curriculum* e intención del profesor.

Por todo ello, el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido planteársela desde la óptica del *currículum* concebido como proceso en la acción. Es ahora el momento del análisis decisivo de la *práctica pedagógica* en la que se proyectan todas las determinaciones del *sistema curricular*, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos.

El tiempo de clase se rellena básicamente de tareas escolares y de esfuerzos por mantener un cierto orden social dentro del horario escolar, bajo una forma de interacción entre profesores y alumnos. Un *currículum* se justifica, en definitiva, en la práctica por unos pretendidos efectos educativos y éstos dependen de las experiencias reales que tienen los alumnos en el contexto del aula, condicionadas por la estructura de tareas que cubren su tiempo de aprendizaje. El *currículum* desemboca en actividades escolares, lo que no quiere decir que esas prácticas sean solamente expresión de las intenciones y contenidos de los *currícula*.

La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes. Precisamente, cuando se aborda el cambio del *currículum*, nos encontramos con que los mecanismos que le dan coherencia a un tipo de práctica son resistentes, dando la impresión de que disponen de autonomía funcional, lo que no es sino el resultado de que la práctica se configura por otros determinantes que no son sólo los curriculares. La práctica tiene un esqueleto que mantiene los estilos pedagógicos al servicio de finalidades muy diversas, una estructura en la que se envuelve el *currículum* al desarrollarse y concretarse en prácticas pedagógicas. Éste se expresa en unos usos prácticos, que además tienen otros determinantes y una historia.

Pero la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja. La investigación, así como la labor de intervención consciente y sistemática y la renovación pedagógica de la práctica en la enseñanza, exigen también considerar esos elementos para tenerlos en cuenta en la intervención planificada.

Ese intento de comprender los procesos de enseñanza se ha realizado desde perspectivas ideológicas, conceptuales y metodológicas muy diversas, que se articulan en diversos paradigmas de investigación educativa. Los estudios analíticos de la enseñanza han destacado innumerables variables, fijándose sobre aspectos muy concretos; actitud metodológica que ha llevado incluso a perder el sentido unitario del proceso que se dice querer estudiar, al parcelar la realidad en aspectos que por sí mismos y sin relación a otros carecen de significado. La

tradición positivista con enfoques pretendidamente rigurosos nos ha dejado una fuerte impronta en este sentido, sobre todo referida al estudio de la interacción que se daba en las aulas como expresión genuina del proceso de enseñanza.

En muchos casos, dentro de un intento de captar lo que era la enseñanza eficaz, se han querido ligar muchas veces las variables en que se diseccionaban los hechos reales y los métodos a los efectos en el aprendizaje, de acuerdo con el paradigma proceso-producto (PEREZ, 1983). La fragmentación del sentido y significado de la enseñanza que realizó y realizan las recuperaciones del paradigma dominante en la investigación educativa impiden la utilización de ésta por parte de los profesores.

La investigación más extendida, hasta bien avanzados los años setenta, se ha centrado en variables referidas al alumno o al profesor como entes aislados, o bien a la interacción entre ellos, reducida ésta a un intercambio personal fragmentado en categorías discretas, como si esas unidades tuvieran significado absoluto al margen de referencias contextuales y del contenido que se comunica en la enseñanza. Pero se ha insistido muy poco, y en todo caso de forma parcial, en enfocar esa interacción dentro del medio real en el que ocurren los fenómenos. Se desconsidera así el carácter propio de la situación de enseñanza como tal y la significación que tiene para los actores principales de la misma, dentro de un contexto más amplio, el de ser una actividad dirigida, con unos determinados contenidos culturales curriculares, que se desarrolla con unos medios, que se enmarca dentro de unas relaciones personales y dentro de un determinado ambiente escolar organizado y sociocultural en general.

La enseñanza no es una mera interacción entre profesores y alumnos, cuyas particularidades puedan relacionarse con los aprendizajes de los alumnos para deducir un modelo eficaz de actuación, como si esa relación estuviese vacía de contenidos que pueden representar opciones muy diversas, posibilidades de aprendizajes muy desiguales, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizaje muy diferentes y que se realiza en situaciones muy diversas.

El análisis de la enseñanza no puede quedar limitado a los usos o cultura técnica específica ligada a las prácticas concretas que se generan en la situación de enseñanza institucionalizada. En este defecto se ha caído con mucha frecuencia. La enseñanza sí genera unos usos específicos, una interacción personal entre profesores y alumnos, una comunicación particular, unos códigos de comportamiento profesional peculiares, pero la singularidad de todo eso tiene que verse en relación con el tipo de contenidos culturales que se "amasan" en ese medio específico que es la enseñanza institucionalizada y con los valores implicados en esa cultura.

Los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los aspectos que se entrecruzan en las situaciones de enseñanza: tipos de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos cultu-

rales, etc. Entender esa situación y diseñarla para que contribuya a unos determinados propósitos implica un marco de conocimiento más amplio en el que se atiendan a todos los elementos y a todas las interacciones entre los mismos.

Afirma POPKEWITZ (1986) que:

"La investigación no puede detallar empíricamente los elementos de una organización como la escuela o identificar conductas discretas dentro de un acto de enseñanza, como es común ver en los estudios que analizan los efectos de los profesores, sin considerar al mismo tiempo interrogantes sobre el contexto en el que se produce" (Pág. 228).

En realidad, se trata de una superposición de múltiples contextos, que es la que da el significado real a las prácticas escolares. El autor citado distingue tres: el contexto de los hechos pedagógicos, el contexto profesional de los profesores y el contexto social. El problema de la investigación educativa reside en articular procedimientos que analicen los hechos pedagógicos considerando el significado que tienen dentro de esos contextos interrelacionados.

Veamos un ejemplo que consideramos puede ser clarificador. SMITH y CONNOLLY (1980), analizando los ambientes de educación preescolar desde una perspectiva ecológica, destacan las interacciones entre aspectos materiales de las aulas, personal que atiende a los niños, materiales con los que juegan, tipo de actividad en el que se implican, etc. Las clases más numerosas conducen a que los niños se agrupen espontáneamente en parejas, evitando estructuras de relación social más complejas; por el contrario, en las clases más pequeñas todos los niños se conocen y se relacionan más todos con todos. La amplitud de los espacios determina el tipo y la cantidad de actividad física que desarrollan, con la importancia que pueda tener ello en su desarrollo psicomotor. Cuando en los ambientes preescolares abunda el material con el que se entretienen, los niños tienden a establecer pequeños grupos de juego, realizándose menos intercambios sociales al tiempo que decrece la actividad física. Cuando se les implica en actividades más estructuradas, en contraste con otras más libres, es decir, aquellas cuyo curso de acción tiene una orientación más marcada, se produce entonces más interacción con el personal que los atiende y menos con sus propios compañeros. Con esas actividades más estructuradas disminuye la actividad física y se reduce el juego de fantasía. Puede apreciarse, pues, que aspectos y variables muy diversas pueden contribuir a producir efectos complejos, interaccionando todas ellas entre sí dentro de la actividad.

Desde planteamientos más comprensivos, auspiciados por una mayor influencia de los esquemas sociológicos y antropológicos en los paradigmas que guían la investigación educativa y el pensamiento pedagógico sobre bases científicas, se tiende a enfocar más directamente la **situación ecológica del aula** como elemento de análisis significativo, resaltando el valor del contexto de enseñanza como modelador de los

procesos de aprendizaje del alumno y también de los esquemas de comportamiento de los profesores.

Siguiendo esos planteamientos ecológicos, el aula se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas, etc. Este medio se mantiene como algo constante en el tiempo y es bastante semejante de unas situaciones a otras, al estar en buena parte definido institucionalmente, de forma previa a cualquier enfoque original por parte de los profesores.

Se trata de un sistema que anida dentro de otros más amplios, al modo de las muñecas rusas (BRONFENBRENNER, 1979 y 1981). Tradicionalmente se ha atendido más a los aspectos interpersonales de ese ambiente que al papel que desempeñan las actividades que se realizan dentro del mismo en la configuración de sus características y en su poder educativo.

La clase es:

" un ambiente complejo que se prolonga durante largos periodos de tiempo. Como resultado de las interrelaciones que se establecen entre los componentes del mismo, los cambios que ocurren en un aspecto tienen consecuencias para los demás elementos del sistema".(DOYLE,1979a, pág. 188).

La conducta de alumnos y de profesores se explica por estar integrada en ese ambiente, siendo producto y causa del mismo a la vez.

Se llama de esta forma la atención sobre las **situaciones** ambientales que configuran la realidad del aula como punto de referencia para pensar y analizar no sólo la práctica, sino también la competencia de los profesores, así como para explicar el comportamiento y los resultados en los alumnos (DOYLE,1982, pág. 76). Los profesores no están llamados a manejar variables aisladas, sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje. Planteamiento que está en consonancia con la percepción de que las aulas, y nosotros añadiríamos también los centros escolares por sí mismos y en relación con su ambiente exterior, son ambientes complejos con múltiples dimensiones y aspectos que operan simultáneamente (DOYLE,1977). Esto es algo que debiera tenerse en cuenta en la formación de los profesores.

La realidad de lo que ocurre en la enseñanza no se puede descubrir sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en esa práctica. Si los profesores tienen que planificarla, conducirla y reorientarla, su competencia está en el saber desenvolverse en situaciones complejas, aunque una determinada rutinización del comportamiento profesional simplifique todo ello, de suerte que lo que parece complejo y difícilmente gobernable desde esquemas conscientes de actuación profesional se torna fácil y cuasi automático o "rutinario" para el profesor socializado profesionalmente.

Los ambientes escolares se caracterizan por una serie de peculiari-

dades que es preciso tener en cuenta a la hora de pensar las competencias básicas de los profesores para moverse dentro de los mismos. El comportamiento profesional de éstos está muy mediatizado por la presión que para ellos supone el tener que actuar constantemente reclamados por las urgencias de un ambiente que requiere mantener ocupados a un grupo numeroso de alumnos, dando cumplimiento a las exigencias del *currículum*, normas sociales del centro, etc. El profesor actúa como miembro de un ambiente inmediato, el de la clase, caracterizado por una serie de notas que han sido resaltadas por numerosos autores.

Esas notas fundamentales son las siguientes.

- 1) La *pluridimensionalidad*, referida a que las tareas que debe acometer, a veces simultáneamente y otras de forma sucesiva, son variadas y numerosas, en las que se implican aspectos muy distintos entre sí. El profesor realiza tareas de enseñanza, de evaluación, tareas administrativas, etc.
- 2) A esta característica viene a sumársele el hecho de que muchas de esas actividades plantean sus respectivos requerimientos al profesor de forma *simultánea*, pues, en un mismo tiempo, se producen acontecimientos diversos, se requiere atención selectiva a procesos y demandas que se dan a la vez.
- 3) Esas demandas al profesor pueden ser previsibles y previstas sólo a grandes rasgos, pues otra de las condiciones del medio ambiente en el que trabaja el profesor es la *inmediatez* con que se producen los acontecimientos.
- 4) La *impredictibilidad* es otro de los rasgos de ese acontecer práctico, ya que son muy diversos los factores que lo condicionan.
- 5) Puede hablarse también de su carácter *histórico*, pues son de prácticas que se prolongan en el tiempo.
- 6) Se trata de una práctica para la que no existe la posibilidad de un *control técnico* riguroso apoyado en conocimientos seguros, sino que se gobierna a base de orientaciones de principio, tomas de postura personales, en "negociación" con los diferentes elementos que exigen algo de la misma.
- 7) Además de esas caracterizaciones observables en cualquier ambiente de clase, y por eso mismo, el profesor mantiene una fuerte *implicación personal* (HUBERMAN,1986), puesto que los procesos de enseñanza, la propia comunicación de información a veces, se conducen en buena medida a través de la comunicación personal, creándose un entramado psicológico fuerte en el que todos quedan implicados. Ello dificulta que las decisiones a tomar puedan tener una fase de maduración previa, una objetividad distante de la realidad que las requiere, etc.
- 8) Finalmente, cabría añadir que las tareas escolares representan ritos o esquemas de comportamiento que suponen un marco de conducta para quien actúa dentro del mismo. Es una práctica que no depende sólo de las iniciativas, intenciones o cualidades del profesor, sino a la que éste tiene que someterse en cuanto a las

demandas que le plantea. Este carácter *social* de las tareas les presta un alto poder socializador de los individuos, pues, a través de ellas, se concretan las condiciones de la escolaridad, del *currículum* y de la organización social que es cada centro educativo.

En la clase se producen muchas cosas a la vez, que se suceden rápidamente, que se desenvuelven de modo imprevisto y todo ello ocurre durante mucho tiempo, [JACKSON (1968), DOYLE (1986b)]. Por ello muchas de las decisiones que tiene que tomar el profesor aparecen como instantáneas e intuitivas, mecanismos reflejos, y es, por ello mismo, difícil si no imposible el intento de buscar patrones para racionalizar la práctica educativa mientras ésta se realiza. La práctica interactiva de la enseñanza es difícil de controlar conscientemente, aspecto que se logra por otros caminos, como veremos.

Un ambiente de esas características, que nos sugiere un flujo cambiante de acontecimientos, parece contradictorio a primera vista con otras dos constataciones muy comprobadas: Por un lado, la estabilidad de los estilos docentes, desde la perspectiva personal y colectiva. Lo que nos tiene que llevar a buscar las pautas que explican su posible racionalidad, su estabilización en patrones de conducta pedagógica, su coherencia o incoherencia, su misma continuidad temporal, etc. Por otra parte, la sencillez con la que un profesor sin demasiada preparación y/o experiencia se desenvuelve en la situación de enseñanza demuestra que existen mecanismos simplificadores para reducir la complejidad a dimensiones manejables.

Abordar la complejidad de ese ambiente percibiendo la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica del docente.

Los esquemas prácticos de los enseñantes controlan la práctica, se reproducen, se comunican entre profesores, se aplican a veces de forma muy semejante en diferentes áreas o asignaturas del *currículum* y otras veces se especializan en algunas de ellas, aunque también es cierto que sufren pequeñas alteraciones y acomodaciones cuando se van repitiendo en sucesivas aplicaciones. La estabilidad de esos esquemas prácticos da continuidad a los estilos y modelos pedagógicos vistos desde la práctica, convirtiéndose en su arquitectura a través de la que se produce el vaciado de significados de cualquier propuesta curricular cuando se

implanta en la realidad concreta. Porque, si bien una propuesta curricular, en la medida en que pretenda orientar al profesor, le puede sugerir esquemas prácticos distintos, lo cierto es que la estructura existente, que no olvidemos tiene un fuerte arraigo en una serie de condiciones institucionales y en mecanismos de seguridad personal y profesional en los profesores, prolonga su existencia más allá al asimilar las nuevas propuestas, aunque puede ser alterada por ellas. La renovación es un proceso de acomodación de esquemas previos en función de la asimilación de otras propuestas.

El profesor no puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana. Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica, y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después, cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico. Algo que el profesor sí domina a través de una pauta aprendida, depurada en el curso de su continuada práctica profesional.

Para captar la complejidad de la acción a que aludimos, para entender la conjunción en la interacción de todos los elementos que configuran una situación ambiental, para explicar, no obstante, la estabilidad de los estilos docentes, se precisa una unidad de análisis que contribuya a dos propósitos, que a primera vista pueden parecer contradictorios entre sí: simplificar la complejidad del proceso global para su mejor comprensión y manejo, por un lado, pero sin perder de vista el carácter unitario y su significado para los sujetos que viven esas situaciones, por otro. Es precisa una **unidad** con carácter **molar** que, al tiempo que reduce la complejidad, tenga significación por sí misma y resuma las propiedades del todo.

Es decir, conviene buscar una unidad de análisis que mantenga la cohesión de toda la variedad de interacciones entre aspectos que intervienen en las diferentes **situaciones** de enseñanza, para que no se pierda su significado real. Un significado que se deriva del equilibrio particular, de las posiciones singulares que en esa situación mantienen la totalidad de los elementos que se entrecruzan en la misma. Nos referimos a la relación entre los elementos personales del proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje que realiza el alumno, el tipo de actividad del profesor, el contenido cultural curricular, los medios con los que se realiza, la organización dentro de la que está inscrita, guardar un cierto clima de trabajo y de orden, etc.

Leer un texto para captar su significado, redactar un informe después de observar o realizar un experimento, construir una maqueta, realizar los ejercicios propuestos por un libro de texto, configurar un periódico en clase, abordar una tarea en grupo, revisar el trabajo realizado en casa, son actividades molares que definen situaciones de ense-

ñanza-aprendizaje con un significado peculiar.

Esta consideración es fundamental para cualquier análisis intelectual o científico sobre la enseñanza, si queremos que tenga alguna significación profesional para el profesor, pretendiendo establecer ciertas relaciones entre conocimiento y práctica en los docentes. Los análisis que en aras de la precisión trocean la realidad pierden la significación unitaria de la práctica, disminuyendo por ello su utilidad.

Para que el conocimiento sobre la enseñanza tenga valor en la comprensión de la misma, y alguna capacidad para fundamentar en los profesores, o en los candidatos a serlo, un saber hacer profesional y un enriquecimiento de este saber, es fundamental reparar en las consecuencias que tiene el elegir una unidad de análisis u otra. Creo que nos sirve de poco saber que un profesor tiene, por ejemplo, un estilo eminentemente expositivo o dialogante con sus alumnos, sin saber cuál es el significado de esas conductas dentro de la interacción con otros aspectos de las situaciones didácticas. Las actividades de exponer o dialogar en clase no tienen valor por sí mismas sin analizar el significado y las dimensiones de esas acciones. Se pueden exponer cosas que interesen o no, que sean o no sustanciosas, etc. Se puede dialogar sobre contenidos absurdos, impuestos, etc.

Las tareas escolares: Contenido de la práctica.

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc., pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades.

Existen tareas o actividades muy distintas, de diverso grado de complejidad y duración, con implicación de elementos sencillos o más complejos. Dentro de las más amplias caben otras más específicas, inclusión en la que encuentran sentido. Son estructuras de actividad que pueden componerse de subunidades más específicas. La práctica de la enseñanza podemos visualizarla como una secuencia ordenada, aunque sólo sea en la medida en que es algo que se reitera, de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción. Existen actividades-marco como preparar un informe, realizar ciertos experimentos, confeccionar un periódico escolar, etc., que exigen tareas menores cuyo significado psicológico y educativo para el alumno ha de verse en relación con el sentido unitario que presta la actividad global, algo que puede proporcionar unidad a la práctica escolar si no queremos reducirla a mosaicos sin tema común. El significado de la práctica y del *curri-*

culum en la acción puede analizarse a partir de las actividades que rellenan el tiempo en el que transcurre la vida escolar, o que se proyectan en ese tiempo, y en cómo se relacionan unas tareas con otras.

No toda la actividad observable de profesores y alumnos tiene el mismo valor o es en la misma medida sustancial para caracterizar a partir de cualquiera de ellas el trabajo de profesores y alumnos. Muchas actividades o tareas en la clase no tienen el valor de trabajos formales académicos a que nos vamos a referir. Recoger material de una estantería, cerrar una puerta, etc. son actividades sin ese valor sustantivo al que nos referimos, si bien ocultan significados profundos que se descubren en cualquier rito o norma de comportamiento escolar. Nuestro interés se centrará en aquellas actividades que más directamente se dirigen a hacer posible la función cultural de la institución escolar, y en concreto a desarrollar el *currículum* escolar.

Las **tareas formales**, a las que de un modo directo nos referimos son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del *currículum*. No son exigencias para el alumno vacías de contenido y finalidad. Tampoco son las únicas tareas, pero sí las más sustanciales y las que a nosotros ahora nos interesan. Su complejidad es el resultado de la propia complejidad de los fines que persiguen. Fines ricos en contenidos reclaman tareas complejas; tareas simples sólo sirven a finalidades simplificadas.

Puede haber tareas académicas propiamente dichas y otras actividades pensadas con valor educativo para otras facetas que no sean la estrictamente referida al aprendizaje de contenidos culturales. Pero, en la práctica, será bien difícil distinguir tareas por los efectos de tipo intelectual, afectivo, social o moral, ya que, precisamente, cada una define un microambiente por sí sola con efectos múltiples, directos y secundarios. Por otro lado, los estilos dominantes en la realización de tareas académicas han colonizado los más variados ámbitos de la educación no estrictamente intelectual. Es curioso observar cómo en la Ética o Religión, por ejemplo, o en la Educación artística, se ejecutan tareas académicas muy semejantes a las que se realizan en Ciencias Naturales o Lengua.

Aunque el planteamiento que venimos realizando se refiere más directamente a las áreas curriculares más "académicas", son muy importantes las derivaciones que este esquema de análisis tiene para otros ámbitos, como la educación musical o artística, en parte porque, como decíamos, la estructura de tareas de tipo más académico ha impuesto sus pautas de organización a los procesos de enseñanza-aprendizaje en esos otros ámbitos de la cultura y de la educación.

El academicismo invade toda la actividad educativa en ambientes escolares, porque todas las finalidades culturales, sociales y morales de la escuela se someten a las pautas de desarrollo de las actividades propiamente académicas. Esto es fundamental para comprender la actividad escolar en sí misma y la dificultad que encuentran los programas

de cambio en las escuelas. Al mismo tiempo, hay que resaltar la importancia de la ruptura de los moldes académicos que puede suponer la introducción de actividades culturales diversas, extraescolares, talleres de diverso orden, etc., más si se relacionan con las actividades "normales" para desarrollar el *currículum* general.

Una tarea no es una actividad instantánea, desordenada y desarticulada, sino algo que tiene un orden interno, un curso de acción que, de alguna forma, puede preverse porque obedece a un esquema de actuación práctica, que mantiene una prolongación en el tiempo al desarrollarse a través de un proceso, desencadenando una actividad en los alumnos y que guarda una unidad interna que la hace identificable y diferenciable de otras tareas. La acción prolongada se configura como la sucesión de tareas practicadas de forma sucesiva o de subtareas diferenciadas dentro de otras más amplias, aunque en ciertos cursos de acción en la clase puedan transcurrir varias simultáneamente. Las tareas se yuxtaponen unas a otras formando tramos de actividad más prolongados que caracterizan a una jornada escolar, a una metodología unitaria, el estilo de un profesor, etc.

Desde el punto de vista psicológico, cuando existe una implicación o motivación en ella, la tarea marca una cierta tensión que provoca el que se persista en su desarrollo mientras se realiza y se produzca cierta resistencia a su abandono (BRONFENBRENNER, 1979. pág. 46). Esa tensión la produce la propia dirección de la finalidad de la tarea que busca la clausura de la misma. Cuando la tarea es impuesta, esa tensión se mantiene por la fuerza de la imposición exterior.

Esos "fragmentos" de actividad que son las tareas tienen una cierta coherencia interna, buscan una determinada finalidad, se ocupan de un contenido preciso, implican elementos más simples combinados de una forma particular. Por ello, las tareas tienen un modo particular de regular la acción mientras transcurre el proceso de su desarrollo, de acuerdo con un patrón interno singular para cada tipo de tarea. En cada una de ellas podemos decir que existe un plan más o menos preciso que regula la práctica mientras ésta discurre. Gracias a ese orden interno, que estructura con una determinada coherencia los elementos que intervienen en la acción, las tareas son los elementos básicos reguladores de la enseñanza. El abanico de actividades observables en un determinado contexto escolar es el resultado de la adaptación, a veces creadora y otras simplemente pasiva, de las iniciativas que, en este aspecto, desarrollan los profesores en un determinado marco escolar.

El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula durante el tiempo en que transcurre, lo que le da la característica de ser un esquema *dinámico*, regula la interacción de los alumnos con los profesores, el comportamiento del alumno como aprendiz y el del profesor, marca las pautas de utilización de los materiales, aborda los objetivos y contenidos de un área curricular o de un fragmento de la misma, plantea una forma de discurrir los acontecimientos en la clase. Las tareas son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjuntan todos los factores que la determinan. De esa suerte, el *currículum* se concreta a

través de esquemas prácticos.

Afirma DOYLE (1979a) que:

"La estructura de las tareas en la clase proporciona un esquema integrador para interpretar los aspectos de la instrucción, seleccionar estrategias para trabajar el contenido y utilizar materiales didácticos" (Pág. 203).

La acción de la enseñanza en las aulas no es un puro fluir espontáneo, aunque existan rasgos y sucesos imprevistos, sino algo regulado por patrones metodológicos implícitos en las tareas que se practican. Esa dinámica es muy fluida, imprevisible, es cierto, pero los esquemas de actividad que la ordenan no. Su dinamismo está, pues, condicionado por el orden interno de la actividad. Si conocemos de antemano un determinado tipo de tarea que va a realizar un profesor, se puede predecir de algún modo cómo transcurrirá su práctica, porque el curso de acción que tiene cada tarea sigue un plan implícito que regula su desarrollo y se plasma en el transcurso del mismo. Por eso, los estilos pedagógicos de los profesores, a pesar de sus componentes idiosincrásicos, son tan parecidos entre sí, porque la estructura de tareas en las que se concretan son semejantes. Si es cierto que no hay dos profesores iguales, ni dos situaciones pedagógicas o dos aulas idénticas, también es verdad que no hay nada más parecido entre sí.

Evidentemente, las interacciones particulares que se den en el transcurso de las tareas son impredecibles, pero el curso de la acción no es espontáneo, en sentido estricto. Estas, tal como se nos muestran mientras se realizan, tienen una estructura, es decir son prácticas configuradas por un diseño interno de alguna forma; prácticas que se han generado como patrones de comportamiento en los profesores, elaboradas por alguno en concreto, diseñadas por colectivos docentes, aprendidas de otros, reproducidas de los libros de texto y guías de los profesores, etc. Los esquemas prácticos se pueden diseñar *ex novo*, pero muy fundamentalmente son aprendidos y reproducidos, aunque sean objeto de una modulación particular en el estilo idiosincrásico de cada profesor o en cada circunstancia institucional. Y no podía resultar de otra forma al ser la actividad escolar la concreción de las finalidades implícitas y explícitas que tiene asignadas la institución escolar. La acción en un aula es tan previsible, en cierto sentido, como lo es la que ocurre en un quirófano o en cualquier otro ámbito de acción regulado institucionalmente por patrones de profesionalidad establecidos.

De esta suerte, en tanto nos encontramos con acciones que implican una forma ordenada y reiterada de que discurren los acontecimientos, hemos de buscar la dimensión racionalizadora implícita y explícita de las mismas, el plan interno que dirige su transcurrir, los factores que lo explican, los agentes que las determinan y en qué momento se deciden, sus dimensiones características. Aspectos que, por supuesto, no residen sólo en la mente o en la capacidad de decisión de los profesores. Las tareas que llenan la práctica no son mera expresión de la voluntad

profesional de los profesores, aunque sea éste el ámbito genuino de su actividad como tales.

La racionalidad inherente a las acciones de enseñanza, a la práctica, no podemos analizarla desde el estrecho marco del pensamiento y capacidad de decisión de los profesores. Esa racionalidad y las justificaciones de la acción se reparten entre múltiples agentes: La organización del sistema escolar, el marco organizativo de un centro en concreto, el *currículum* que el profesor tiene que desarrollar, las pautas de comportamiento profesional colectivo, presiones exteriores, etc. En todo caso, hemos de ver a los profesores como agentes que expresan una cierta racionalidad de forma personal, pero que es, en realidad, traducción personal de otras instancias determinantes más amplias.

Las tareas, de acuerdo con DOYLE (1979a), pueden analizarse en función de tres componentes básicos: El *producto* de las mismas o su *finalidad*, los *recursos* que utilizan o elementos dados por la situación, y una serie de *operaciones* que pueden aplicarse a los recursos disponibles para alcanzar el producto. Es decir, que una tarea provoca la realización de un proceso o procesos dirigidos, utilizando unos determinados recursos y produciendo unos ciertos resultados. NEWELL y SIMON (1972) añaden además las dificultades o *constricciones* como otra característica formal.

Por nuestra parte, queremos añadir que una tarea no puede comprenderse sin ser analizada en función del *significado* que adquiere en relación con planteamientos pedagógicos y culturales más generales dentro de los que cobra verdadero valor educativo.

La investigación centrada en las **tareas** ha distinguido este concepto del de **actividad**, como unidad de análisis en la investigación. Este último, derivado de la psicología ecológica, se refiere a esquemas de conducta abierta en la clase, o fuera de ella, tanto de profesores como de alumnos, que pueden ser descritos en términos del espacio físico en el que se realizan, el número de participantes que intervienen, los recursos utilizados, el contenido focalizado por la actividad, etc.

El concepto de tarea, por el contrario, procede de los estudios cognitivos y hace más directa referencia al modo peculiar con el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos. Es decir, hace alusión al contenido de aprendizaje y, en esa medida, es adecuado para analizar la cristalización del *currículum* en los alumnos a través de la presentación que se hace del mismo y de los procesos de aprendizaje a que se les somete. El análisis de las tareas dominantes en un determinado modelo o estilo educativo es imprescindible para determinar el valor del mismo, en función de qué actividades sean dominantes en él. Pedagógicamente, la utilidad del concepto de tarea implica no sólo ver en él una estructura condicionante del proceso de transformación de la información, sino también un marco regulador de la conducta, de la actividad en general.

En la tradición pedagógica, el término actividad es, precisamente, el que suele agrupar al mismo tiempo las notas de los dos conceptos

anteriores, utilizados en la psicología ambiental y cognitiva. La actividad pedagógica o metodológica se especifica por toda esa serie de parámetros o aspectos observables de la misma, pero que son acciones educativas, precisamente, en la medida en que todos esos elementos se estructuran en orden a despertar un proceso en el alumno que lleve a unos efectos coherentes con una finalidad. Lo que no excluye que existan finalidades subyacentes en las prácticas metodológicas. Por tanto, desde nuestra perspectiva utilizaremos los conceptos de actividad y de tarea como equivalentes dentro de nuestro análisis.

Frente a una aproximación pedagógica que, fijando su atención en la consecución de productos, enfatiza la consecución o no de objetivos, se plantea otra perspectiva que distingue cualitativamente tipos de procesos educativos relacionándolos con la calidad del aprendizaje, analizando los elementos de la tarea como constituyentes de microambientes educativos. O lo que es lo mismo: permite un acercamiento a la calidad de la enseñanza tal como ésta ocurre en unas determinadas condiciones reales. Esos procesos no son sólo la resultante de la dinámica de ese microambiente, afectados por las exigencias o flujo de acontecimientos de la actividad o actividades que se desarrollen en las tareas, sino que no hay que olvidar que tienen una *finalidad*. Las tareas escolares, como actividades formales que vacían de significado el *currículum*, en la práctica tienen un fin, son operaciones estructuradas para una meta, definiendo un espacio problemático y una serie de condiciones y de recursos para buscar el objetivo, de suerte que es la tarea la que da una finalidad a la actividad, [CARTER y DOYLE (1987), DOYLE (1979b)]. Desde una perspectiva de análisis crítico, es necesario confrontar en la práctica la correspondencia entre los fines y objetivos que explícitamente dicen guiar las acciones con las finalidades que, de hecho, cumplen las tareas tal como éstas se realizan.

El número, variedad, y secuencia de tareas, así como las peculiaridades de su desarrollo y su significado para profesores y alumnos, junto a su congruencia o incoherencia dentro de una filosofía educativa, define la singularidad metodológica que se practica en clase. Un método se caracteriza por las tareas dominantes que propone a profesores y alumnos. Un modelo de enseñanza, cuando se realiza dentro de un sistema educativo, se concreta en una gama particular de tareas que tienen un significado determinado. Una jornada escolar o cualquier tramo de horario diario es una concatenación singular de tareas de los alumnos y del profesor.

Por todo ello, las tareas académicas, como elementos en los que se entrecruza la actividad de profesores y alumnos, son las actividades en las que se expresa la práctica pedagógica:

- 1.- Cada tarea o cada secuencia de una serie de actividades definen un microambiente y el ambiente general de clase.
- 2.- Una secuencia de tareas, en tanto se repitan, constituirán un ambiente escolar prolongado, configurarán una metodología que, por su regularidad, desencadenará unos efectos permanentes.

- 3.- Las tareas mediatizan la absorción peculiar que hacen los alumnos de la escolaridad y del *currículum*, por lo que es preciso analizar la realización del mismo dentro de la estructura de tareas.
- 4.- Las tareas expresan el estilo de los profesores y articulan sus competencias profesionales, teniendo como correlatos esquemas teóricos de racionalización, aunque sean implícitos.
- 5.- Una tarea o una serie de ellas apelan a la interacción de los planteamientos didácticos y curriculares con los aspectos organizativos del sistema escolar, porque éstos son marcos en los que se realizan y dimensiones de las mismas. Las tareas son posibles dentro de un modelo de organización escolar y de un tipo de aula determinada, o bien reclaman ambientes diferentes en este sentido.
- 6.- Una tarea tiene un significado personal y social complejo, por su contenido, por las pautas de comportamiento que exige, por la relaciones sociales que fomenta, por los valores ocultos en la misma, etc. De ahí que la estructura de tareas para concretar el *currículum* sea, al mismo tiempo, una estructura de socialización más amplia de los individuos, tanto de los alumnos como de los profesores.

Podemos apreciar, en el cuadro comparativo que sigue, ejemplos reales en los que se especifican las secuencias de tareas que han desarrollado los alumnos de tres aulas diferentes en un mismo día del curso académico. Suponen una jornada escolar completa. Las tareas las realizan todos los alumnos de cada grupo de forma simultánea, lo que quiere decir que todo el grupo cumple con la misma actividad en una unidad de tiempo del horario.

A primera vista, se destacan unas cuantas peculiaridades que diferencian la situación en los tres grupos de alumnos y el estilo de los tres profesores. Existe una variación entre ellos, al tiempo que también aparecen una serie de regularidades evidentes. En gran medida, las tareas están relacionadas con los contenidos de los libros de texto, bien se trate de lecturas que los alumnos van realizando en voz alta sucesivamente, comentando diferentes aspectos, palabras, etc.; lectura comprensiva, estudio, actividades diversas, etc. En los tres casos, las tareas se circunscriben al aula, usando los medios que existen dentro de la misma. Todas ellas, y en los tres casos, las realizan los alumnos de forma simultánea, pasando sucesivamente de una a otra, con lo que es fácil imaginarse la organización interna del aula, que no es preciso describir. Sólo en el caso de la tarea relacionada con "valenciano" (Caso B), el profesor ha tenido necesariamente que elaborar antes un material. En el resto, parece que los profesores no precisan de mucha dedicación inmediata a la hora de "preparar" lo que ha sido esa jornada escolar.

En principio, aunque la calidad de las realizaciones de los alumnos de un caso a otro puede variar muy sensiblemente en función de los procesos que tengan lugar dentro de cada una de esas tareas, se deja entrever un estilo docente bastante parecido entre los tres profesores, que pertenecen a centros distantes entre sí y sin relación alguna.

Secuencia de tareas en tres grupos de alumnos (4º año de primaria)

Profesor A	Profesor B	Profesor C
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comentada con actuación sucesiva de los alumnos (90 minutos) • RECREO • Ejercicios de cálculo puestos en la pizarra por el profesor. (60 minutos) • SALIDA MEDIODIA • Corregir ejercicios de cálculo. (30 minutos) • Comentario unidad: " La cámara fotográfica", del libro de texto.(40 minutos) • Realización actividades propuestas por el libro sobre esa unidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corregir ejercicios de lenguaje del libro de lectura, realizados el día anterior. (30 minutos) • Realizar ejercicios sobre la unidad: "El diálogo", del libro de texto. (30 minutos) • Aclaraciones al grupo sobre el próximo control de Valenciano. (10 minutos) • Lectura de un texto multicopiado en ese idioma y preguntas sobre el mismo. (50 minutos) • RECREO • Ejercicios en la pizarra en torno al concepto "Solidaridad" (Ética). (15 minutos) • Lectura de un texto sobre cómo comportarse solidariamente. (30 minutos) • Taller de pintura. (30 minutos) • SALIDA MEDIODIA • Lectura-estudio libro de texto sobre "Medidas con decimales". Ejercicios propuestos por el libro y por la profesora en la pizarra. (60 minutos) • Repaso de la lectura del libro de Ciencias Naturales realizada otro día. (30 minutos) • Hacer ejercicios del libro de texto sobre lectura anterior. (30 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura-estudio sobre cómo escribir una postal. • Comentario de un dibujo del libro sobre ese tema. • Responder a las cuestiones planteadas por el libro de texto al respecto. • Escribir tres postales sugeridas por el libro de texto. • Leer poesías. • Actividades propuestas por el libro de texto sobre ese tema. (Todo: 90 minutos) • RECREO • Ejercicios de cálculo puestos en la pizarra. (60 minutos) • SALIDA MEDIODIA • Lectura sucesiva y comentada sobre: "Letras embrujadas" (60 minutos.) • Audición de casetes de música. • Solfeo y entonación (60 minutos)

Es preciso añadir que, aunque esas tareas pueden variar en orden y aparecer otras nuevas en días distintos, se trata de estructuras horarias que se reiteran con bastante facilidad: lectura, comentario, actividades propuestas por el libro, ejercicios en pizarra, corrección... forman el núcleo de actividades básicas en los tres casos y es de sospechar que esas tareas se reproducirán con bastante reiteración a través de diferentes contenidos y en distintos momentos. El hecho de que todas ellas se ubiquen en el aula, se desarrollen con los únicos recursos del libro de texto individual y el cuaderno del alumno, presta una determi-

nada caracterización al contenido abarcado y a la experiencia de aprendizaje.

Pero también aparecen singularidades propias de cada caso. Dentro de un mismo horario escolar en cada uno de los grupos de alumnos apreciamos que se produce una densidad y ritmo diferente de actividades. El caso B muestra una mayor variedad de tareas cortas, mientras que el A es el que presenta tareas realizadas más dilatadamente en el tiempo. Esto no es, por sí mismo, bueno o malo, puesto que depende de los procesos que se despierten en un caso y en otro. En el A se produce mayor detenimiento en cada una de las tareas, mientras que en el B se pasa más rápidamente de una a otra. En los casos A y C, una sesión de 90 minutos se estructura en torno al lenguaje, con más variedad en el segundo caso. El A agota la jornada escolar con cinco actividades, mientras que los otros dos lo hacen con una decena, lo que sugiere ritmos y cambios de actividad diferenciados.

Veamos ahora el caso de una profesora también de primaria, de tercer año, que llamamos caso D, y que plantea un estilo diferente, reflejado en actividades en parte muy parecidas a las de los tres profesores anteriores, pero en parte bien distintas. Su jornada escolar se especifica en diez actividades para sus alumnos, que van desde tareas de tipo más mecánico, para lo que en un caso la profesora inventa el recurso de que los alumnos se pregunten unos a otros por parejas, quizá para mitigar el escaso atractivo del aprendizaje que se propone con el contenido que ocupa la actividad; plantea una lectura simulando una investigación, permite la elección de temas a desarrollar "investigando" y realiza tareas más libres por la tarde.

PROFESOR D

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se preguntan por parejas la tabla de multiplicar, tarea acordada el día anterior. (30 minutos) • Ejercicios de cálculo a partir de los escritos en la pizarra por la profesora. (30 minutos) • Lectura comprensiva sobre "La mano negra", tratando de responder a la pregunta de investigación planteada por la profesora. (15 minutos) • Puesta en común de la investigación. (10 minutos) • RECREO • Elección y votación de un tema a investigar propuesto por la profesora: los animales y las plantas. (10 minutos) | <ul style="list-style-type: none"> • Formación de equipos de investigación según el interés por el animal elegido. (10 minutos) • Elaboración del cuaderno de investigación, señalando lo que quieren saber del animal elegido. (40 minutos) • SALIDA A MEDIODÍA • Asamblea de clase. Reparto de responsabilidades. Organización del aula en función de las apetencias de los alumnos. (60 minutos) • Tiempo libre para actividades organizadas: teatro, películas, lecturas, canciones, etc. (45 minutos) • Ordenación del aula. (15 minutos) |
|--|--|

Contrastando este caso (D) con los tres anteriores, se aprecia un estilo didáctico diferente para abordar el mismo *currículum* obligatorio que los demás profesores. Ese estilo, independientemente del tipo de

relación personal que esta profesora sea capaz de mantener con sus alumnos, se concreta en actividades o tareas que nos sugieren procesos de aprendizaje en los distintos alumnos, permite la optatividad en diferentes aspectos, reúne a los alumnos en grupos, plantea procesos de búsqueda, nos sugiere una organización diferente de aula (que es preciso ordenar al final de la tarde), utilización de medios audiovisuales, etc.

Podemos poner otro ejemplo muy distinto en cuanto a la estructura de tareas que plantea, que llamaremos caso E, también real, de una clase de Bachillerato. En este nivel de enseñanza, lo mismo que ocurre en la enseñanza secundaria obligatoria, la estructura horaria es muy diferente: los horarios se parcializan por áreas o materias en espacios cortos de tiempo. La secuencia de tareas es muy sencilla. Un ejemplo: se entra en clase, durante un tiempo, que puede durar entre 10 y 15 minutos, se procede a preguntar por las dudas surgidas en el estudio del contenido de la clase anterior. Después, el profesor comienza con la exposición de nuevo contenido, teniendo los alumnos que tomar notas que resuman los aspectos esenciales del mismo. Con esta tarea, que unas veces se puede interrumpir con preguntas y otras veces no, acaba la sesión de clase de ese profesor. Es una secuencia de actividades muy sencilla y bastante repetida, sin que quepan variaciones importantes, dada la estructura del horario.

En este último caso, la jornada escolar para el alumno se compone de tareas realizadas con distintos profesores. Cada profesor, en función de su estilo y materia, establece un patrón caracterizado por una secuencia necesariamente simple de un número reducido de actividades, puesto que el horario escolar no facilita otra alternativa. El que los distintos profesores no conozcan en muchos casos lo que sus compañeros hacen y piden a los alumnos dificulta el aprendizaje de éstos, les plantea procesos de adaptación a estilos no siempre coherentes, a exigencias sin ajustar a las posibilidades de los alumnos y les hace vivenciar a éstos que la enseñanza es algo muy ligado a la voluntad de cada profesor, no necesariamente regida por patrones de racionalidad.

Pero, para el profesor, el proceso de enseñanza, aunque sea a costa de su pesar, se ha simplificado en cuanto a estructura, y por lo tanto en cuanto a diseño y preparación pedagógica. Para una hora de clase basta con que tenga en su repertorio profesional unas cuantas actividades simples. Es más estimulante *a priori* y más rico, profesionalmente hablando, tener que diseñar ambientes cuando un mismo profesor atiende durante toda la jornada escolar y en varias áreas curriculares a un mismo grupo de alumnos, prolongándose su actividad durante cinco horas de trabajo, que el cumplir esa exigencia para una hora de clase. Un profesor medianamente sensible en su oficio tiene que "inventar", en el primer caso, para poder mantener un cierto nivel de implicación psicológica de los alumnos en la actividad. Esa peculiaridad organizativa de la enseñanza ha podido contribuir a caracterizar el estilo docente más academicista en el bachillerato, junto al hecho de que los contenidos tienen un mayor peso, además de que los profesores tengan una formación menos psicopedagógica.

Vemos, pues, que un horario y un estilo didáctico se especifican en una secuencia de tareas concretas que realizan los alumnos y que correlativamente nos están diciendo de alguna forma las actividades que tiene que hacer el profesor, bien sean previas, simultáneas o posteriores a las del alumno. Tareas de enseñanza (del profesor) y tareas para aprender (del alumno) se implican de forma característica en un trenzado que llena la práctica. Papel de los profesores y de los alumnos, fuera y dentro del aula, se entrecruzan en las tareas practicadas en la misma, en el centro o fuera de éste.

El hecho de que las tareas escolares se presenten en secuencias determinadas dentro de un tramo del horario escolar, dentro de una materia o para un determinado profesor, etc., facilita la disección de métodos educativos y de estilos en los profesores. Estas secuencias también suelen guardar bastante estabilidad en el tiempo. La reducción en la variedad de tareas que utiliza o suele proponer un profesor viene exigida por una inevitable tendencia a convertir en rutinarios ciertos mecanismos de decisión en las actuaciones docentes que cristalizan en un estilo personal. La economía en los esquemas prácticos del profesor impone el asentamiento de estilos docentes que se concretan en secuencias de tareas practicadas de una forma peculiar, pues es impensable que un profesor esté cotidianamente inventando su práctica.

Puesto que un cierto número de tareas se concatenan de forma peculiar, además del efecto de economía profesional que ello introduce, se facilita el análisis de los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje. Un profesor puede ser caracterizado en términos de las tareas dominantes en él, así como por las secuencias que hace con las mismas. Las tareas y sus particulares ordenaciones temporales son elementos reguladores de la actuación profesional de los profesores, y en la medida en que se estabilizan proporcionan el elenco de esquemas prácticos o de destrezas profesionales al docente.

Generalmente, la variedad de tareas escolares practicadas por profesores y por alumnos no es tan amplia como a primera vista y en teoría pudiera parecer. Muy al contrario, a pesar de la dispersión de estilos educativos que caracterizan a los profesores, con sus matices, las tareas que proponen a sus alumnos son harto semejantes, presentando bastantes regularidades incluso entre áreas y asignaturas muy diferentes entre sí. Las tareas en una clase se parecen mucho a las de otra, cualquiera que sea el profesor, la materia de estudio, y hasta el nivel educativo de que se trate. Un sistema escolar define una serie de tradiciones didácticas bastante acrisoladas, reforzadas por la propia organización escolar y, aunque existan alternativas pedagógicas diversas, siempre se puede apreciar una cierta homogeneidad en todo el sistema. La variedad de tareas indica la existencia de estilos diferenciados.

El sistema educativo, como cultura de usos y comportamientos, tiene, precisamente, continuidad a través de las tareas bastante homogéneas que en él se practican. Existe una serie de ellas que, con una

estructura parecida, (por la actuación de profesor y de alumnos, medios empleados, emplazamiento, sistema de organización exigido, sometimiento a evaluaciones, etc.) se pueden encontrar en todas las áreas del *currículum* y en buena parte de los profesores. Por eso, la práctica de enseñanza es estable a lo largo del tiempo. Seguramente el papel reproductor del sistema educativo reside, en buena medida, en la constancia de una serie de patrones de comportamiento, en lo estables que son las situaciones de trabajo para profesores y alumnos; condiciones que contribuyen a configurar actividades, formas de pensar y actitudes. Los estilos didácticos reproducen de esta forma una práctica profesional, y a través de ésta los condicionamientos que dan significado al *currículum*. Pueden cambiar los contenidos, pero se mantiene la estructura de la práctica dentro de la que se transmiten y se aprenden. La práctica de la enseñanza ha mostrado una continuidad histórica asombrosa, y la persistencia del esqueleto que la articula -las tareas- tiene mucho que ver en ello. Algo que podría explicarnos la resistencia al cambio de las prácticas escolares y el conservadurismo natural de los profesores, aferrándose a una serie de esquemas prácticos de acción que le dan seguridad profesional. Al fin y al cabo, la estructura del trabajo es la misma para todos los profesores.

Otro tema es la diferente calidad en la realización de tareas parecidas en función de profesores, dotación de materiales, actitud hacia el contenido, etc.

La misma regularidad de tareas que se ve entre docentes o entre niveles y estilos puede observarse en cada profesor individualmente a lo largo de extensos períodos de su vida profesional. Y esto es lógico en cierta medida. Un profesor no puede estar creando y proponiendo a sus alumnos tareas muy diferentes de un día para otro, inventando continuamente, o proponer tareas muy distintas entre sí al abordar contenidos diversos. El repertorio de esquemas prácticos es reducido, dada la homogeneidad del sistema, la formación del profesorado, de los medios y de las condiciones. Más bien parece que el profesor vaya puliendo paulatinamente el modo particular de realizar una tarea y que incorpore poco a poco "hallazgos" de nuevas tareas que surgen como innovaciones en su actuación profesional.

Los cambios en los estilos docentes son cambios evolutivos y paulatinos, no son producto de grandes y bruscas mutaciones (STAKE, 1986). La acumulación y evolución del saber profesional condensado en forma de esquemas prácticos en el profesor a nivel individual es un proceso que transcurre normalmente de forma parsimoniosa, con una continuidad importante a través del tiempo, sin grandes rupturas, aunque asimilando nuevos esquemas diseñados por él o imitados y adaptados de otros compañeros, propuestos por los materiales curriculares de los que se ayuda, etc. No puede ser de otro modo si pensamos que, en ese mismo proceso de evolución de esquemas prácticos, el profesor tiene que hacer corresponder los esquemas teóricos -conglomerados más o menos estructurados de creencias y de valores- que para él legitiman esas prácticas, al tiempo que se producen readaptaciones de la identidad o

autoconcepto profesional.

Condiciones del contexto, esquemas prácticos, esquemas teóricos de racionalizar la práctica e identidad profesional establecen un equilibrio. Cuando se pretende romper éste por la introducción de alguna variación o añadido en alguno de esos elementos, debiera considerarse la reestructuración que reclama en todos los demás para que el cambio se asiente.

Los estilos docentes a nivel personal y a nivel colectivo no presentan numerosas e importantes mutaciones. Tal permanencia del estilo didáctico puede apreciarse en la reiteración de tareas académicas realizadas por profesores y alumnos. La sociología profesional ha destacado que el estilo profesional de los docentes cristaliza relativamente temprano en su vida profesional y suele mantenerse bastante estable. La misma institución en la que ejerce el trabajo exige implícitamente esa continuidad porque es conservadora.

Las tareas y su estructura, facilitando el entendimiento de la realidad educativa, puesto que son su esqueleto, de acuerdo con DOYLE (1979a y 1985) se convierten en un recurso de doble valor:

- 1) Para "facilitar una referencia organizativa que integra los elementos del sistema" (1979a, pág. 197).
- 2) Para "designar estructuras situacionales que organizan y dirigen el pensamiento y la acción. Las tareas contienen el plan para la conducta que está integrado en el ambiente, planes que son partes decisivas para las cogniciones de los participantes en ese ambiente ... Las tareas organizan la cognición definiendo una meta y proporcionando instrucciones para procesar la información dentro de un ambiente dado". (1985, pág.134).

Las tareas nos sirven para desentrañar las peculiaridades de los procesos complejos de enseñanza, siendo así un recurso heurístico para bucear en las prácticas reales, en los estilos de profesores, etc. En la medida en que las tareas son mediadoras de los procesos de aprendizaje de los alumnos, nos pueden ayudar a analizar la calidad de la enseñanza, prestando atención a los procesos de aprendizaje que modelan y los resultados previsibles que cabe esperar de diferentes tipos de tareas. Como marcos controladores de la conducta y siendo recursos organizadores de los diversos elementos que se entrecruzan en la enseñanza, nos pueden facilitar la comprensión de la misma y de los profesores y, quizá por ello, ayudarnos a establecer esquemas para su formación y ayuda.

Si la práctica de la enseñanza es una determinada estructura peculiar de tareas, diseñar una secuencia de éstas es disponer de un elemento de dirección o de racionalización de esa práctica. La tarea puede ser el elemento de referencia para diseñar y gobernar situaciones, manejarse con comodidad dentro de ellas, considerando los diversos elementos que las componen y la fluidez del medio ambiente escolar.

A) Las tareas como mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje.

"El desarrollo de una persona es función de la variedad sustantiva y de la complejidad estructural de las actividades molares en las que se implica..." (BRONFENBRENNER, 1979, pág. 55).

La tarea, por el peculiar formato de la misma, modela el ambiente y el proceso de aprendizaje, condicionando así los resultados que los alumnos pueden extraer de un determinado contenido y situación. El interés por las tareas dentro de la investigación psicológica se explica en tanto son mediadoras entre los fenómenos cognitivos y la interacción social [DOYLE (1983), POSNER (1982), etc.], actuando de puente entre el ambiente y el procesamiento de información; lo que en educación significa verlas como elementos condicionadores de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del proceso de aprendizaje.

Como ha señalado BLUMENFELD (1987, pág.136), la forma de las tareas tiene efectos identificables sobre la conducta y el aprendizaje de profesores y alumnos, porque define su trabajo, regulando la selección de información y el procesamiento de la misma. La tarea, al plantear una demanda particular al alumno, le reclama o le facilita un tipo de proceso de aprendizaje determinado (DOYLE, 1983, pág. 162). Las tareas son *microcontextos* de aprendizaje.

Afirma BENNETT (1988) que:

"Las tareas organizan la experiencia, por lo que la comprensión de la misma y del proceso de adquisición de aprendizaje requiere en primer lugar la comprensión de las tareas en las que trabajan los alumnos" (Pág. 24).

Cambiando las tareas modificamos los microambientes de aprendizaje y las experiencias posibles dentro de los mismos. Ese es el sentido de analizar la estructura de la práctica a que da lugar un *currículum* de acuerdo con las condiciones en las que se desarrolla, fundamentando la posición de que un *currículum* en la realidad no puede entenderse al margen de las condiciones en las que ocurre su desarrollo, por lo que es necesario analizarlo plasmado en actividades prácticas.

Incluso las mismas diferencias de aprendizaje que obtienen los alumnos a partir de una misma situación podrían explicarse no sólo por el grado de conocimiento con el que abordan una nueva tarea o por el esfuerzo dedicado a ella, sino por la diferente comprensión de la misma y la definición que hacen para sí de lo que representa cada una de ellas como patrón de trabajo (NESPOR, 1987). Una hipótesis que se apoya en que ninguna tarea impone un modelo de comportamiento cerrado y de procesamiento tan inequívoco que no permita interpretaciones, creación y descubrimiento del significado del objeto de la misma, de las acciones a desarrollar y de las constricciones que la afectan. Los parámetros de

una tarea son percibidos de forma particular por cada alumno. Las tareas son esquemas de conducta, no un pautado pormenorizado de comportamiento ineludible.

A partir de lo expuesto, puede establecerse el principio de que un mismo tópico de un programa o un *currículum* trabajado en el aula o fuera de ella con diferentes tipos de tareas, daría lugar a resultados cualitativamente diferentes. La calidad del conocimiento y de la experiencia que contiene el *currículum* no es independiente de las relaciones que se establecen entre éste y los esquemas prácticos del profesor o los que son posibles dentro de unas ciertas condiciones de escolarización.

Este enfoque viene a reconciliar el contenido de la enseñanza con las formas que adopta la misma, planteando una interacción entre ambos aspectos pedagógicamente sustanciales e inseparables para ofertar alternativas prácticas. Sólo así se puede partir de un punto de arranque en donde el tratamiento de las formas pedagógicas no se independice de los contenidos, y el valor de éstos se analice a partir de su traducción en formas pedagógicas. Es volver a recobrar la relación entre *currículum* como expresión de la cultura escolar y las prácticas de instrucción como usos en los cuales adquiere sentido esa cultura. En definitiva, es mantener la relación de continuidad o de interacción entre medios y fines que planteara ya DEWEY (1967a).

El dualismo *currículum*-instrucción (contenido *versus* proceso, contenidos de la acción frente a puesta de planes en acción) se ha configurado como una verdadera doctrina en los estudios del *currículum* (TANNER y TANNER, 1975, págs. 30 y ss), reforzada por el dominio de los esquemas psicologicistas para analizar los procesos educativos, y apoyada también en otro dualismo muy extendido en educación: el de medios-fines, que tanto auge y divulgación ha tenido en planteamientos curriculares apoyados en esquemas de racionalidad tecnocrática. La propia conceptualización del *currículum* como expresión de contenidos o planes educativos, reservando para el capítulo de la instrucción el análisis y planificación de los procesos, refuerza esa separación entre contenidos y formas pedagógicas, entre contenidos planificados y realidades conseguidas a través de procesos instructivos.

Trabajos como el de JOHNSON (1967), que ha tenido importante incidencia en la concepción del *currículum*, parten de la separación medios-fines, entendiendo a éste como los resultados de aprendizaje alcanzables, y a la instrucción como el medio para lograrlos. El mismo BEAUCHAMP (1981), dentro de las "teorías en educación" separa las teorías curriculares de las teorías de la instrucción, teniendo éstas últimas más directamente que ver con el diseño preciso de contenidos para impartirlos-aprenderlos en una secuencia determinada, considerando las cualidades del alumno.

Analizar la capacidad de vaciado que la estructura de tareas tiene del *currículum*, dentro de una óptica práctica que escrute el valor del *currículum*, con sus propósitos, contenidos y códigos curriculares, tiene el valor de recuperar el diálogo entre los contenidos y las formas en

educación.

Las implicaciones de esa interacción se pueden apreciar en múltiples circunstancias prácticas. Dice POPKEWITZ (1987, pág. 340) que el conocimiento escolar está relacionado con las normas particulares, patrones de conducta y papeles que se desempeñan en la institución escolar. Sólo es propio de la escuela conversar mientras se está sentado en filas de asientos, dedicar tiempos específicos a ser creativo o a indagar. Los modelos manifestados en la escolaridad tienen potencial capacidad de transformar los conocimientos, emociones, conductas y actitudes que se experimenten en ese marco. Todas las peculiaridades de la experiencia escolar se concretan en patrones específicos de comportamiento académico que, bajo la forma de "tareas escolares", plantean esquemas de conducta y pensamiento a los alumnos. Son, como dijimos, verdaderos marcos de socialización global de la personalidad.

Este principio tiene consecuencias muy importantes, no sólo para pensar y comprender la práctica, sino también para cuando pretendamos cambiarla. Las actividades académicas, estructuradas como tareas formales para cubrir las exigencias del *currículum* en las aulas, son marcos de comportamiento estables que fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del *currículum*. Por su carácter formal y por su constancia y reiteración, además de por el clima de evaluación y control en el que se desarrollan, seguramente tienen efectos duraderos. Por lo que resulta razonable esperar, como afirma DOYLE (1985, pág. 19), que las estructuras de conocimiento en clase se constituyen en función de las tareas que se pide realicen los estudiantes para cumplir con los requerimientos del *currículum*. En cuanto éste hace relación a la adquisición de aprendizajes, puede definirse como una yuxtaposición de tareas (DOYLE, 1983, pág. 161) que tienen una determinada potencialidad intelectual y educativa en general. No es infrecuente encontrar, como hemos visto, definiciones y concepciones del *currículum* como conjunto de experiencias y actividades de los alumnos. En los niveles inferiores, esas tareas ponen explícitamente el énfasis en una serie de aprendizajes de contenidos variados, pero a medida que avanza la escolarización, tales aprendizajes tienen una connotación más estrictamente académica e intelectual, aunque subsista el marco de socialización global.

La renovación cualitativa de la práctica escolar es un problema que tiene que enfocar y atacar directamente la acomodación adaptativa que, desde un punto de vista histórico, se ha producido en la tradición pedagógica y en el estilo de cada profesor entre un tipo de contenidos y las tareas dominantes con que se han abordado y se abordan éstos. El conocimiento profesional operativo de los profesores lo componen recursos prácticos o tareas muy ligadas a concepciones epistemológicas o valoraciones de ciertos componentes de la cultura seleccionada por los *curricula*: actividades mecánicas sirven a contenidos empobrecidos, contenidos irrelevantes no pueden sustentar tareas estimulantes y complejas.

Cuando la idea de que el conocimiento relevante es una suma de

definiciones de conceptos, una sucesión de datos, fechas o acontecimientos, esa teoría del conocimiento implícita en el profesor se acomoda, busca o se refuerza en tareas que exigen formas rutinarias de aprendizaje, escasos medios didácticos, poca variedad metodológica, relevancia de aspectos memorísticos en la evaluación, tácticas individuales de aprendizaje, etc. Cualquier forma de querer romper esa adaptación empobrecedora tiene que discutir la visión del conocimiento que implícitamente conllevan las tareas, a la vez que se ofrecen alternativas de actividades o esquemas prácticos de actuación coherentes con otro significado del conocimiento.

Esta doble perspectiva es indispensable en la innovación curricular y en la renovación pedagógica. En educación, siempre se admitió como principio que el método es capaz de modelar los potenciales efectos de los contenidos, sin caer en la absolutización metodológica, puesto que *forma* pedagógica de la tarea y *contenido* de la misma son aspectos indisociables, son dos dimensiones de una misma realidad que se implica una en otra.

Es en el análisis de las actividades académicas donde puede verse la estrecha conexión entre el profesor, el alumno y el conocimiento organizado en el *currículum* (BENNETT, 1988), porque ahí se conjuntan las condiciones de organización metodológica de una estrategia de enseñar y los procesos probables de aprendizaje que pueden darse en los alumnos para abordar unos determinados contenidos curriculares. Por ello, comprender el aprendizaje en la clase requiere entender los efectos que los alumnos van acumulando progresivamente en el trabajo asignado. La enseñanza vendría a ser la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de las posibilidades de los contenidos de un determinado *currículum* o parcela del mismo. Las intenciones del profesor, las posibilidades de ese *currículum* se realizan o no, se logran de una forma u otra, de acuerdo con el escenario microambiental que configuran las tareas escolares.

En otro momento vimos la traducción experiencial que puede tener para el alumno la realización de una práctica de biblioteca escolar. Nos detendremos ahora en un ejemplo para ver que el valor de una actividad no puede considerarse sólo por sí misma, aunque se vea que está claramente dirigida a cubrir parcialmente un objetivo del *currículum*, sino que depende de factores contextuales que desbordan al profesor y al marco estrictamente escolar.

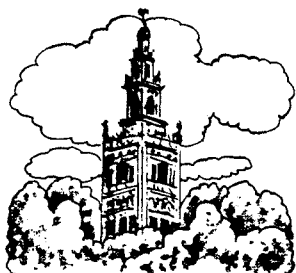
En este caso se puede apreciar que el trabajo del alumno, al prolongarse por mandato del profesor fuera del ámbito de la clase, queda también sometido a la existencia de recursos extraescolares, lo que deja en muy desiguales oportunidades educativas a los alumnos. *Currículum*, tareas académicas y contexto cultural sociofamiliar quedan, de esa forma, ligados por una vía que en principio puede parecer bastante inocente. Es preciso llamar la atención al considerarse demasiado normal, por ser práctica muy extendida, que el alumno para cumplimentar cierto

tipo de tareas debe recurrir a recursos que no son los que ofrece la institución escolar por sí sola. Esto significa que la ubicación espacio-temporal de las actividades no es una mera dimensión formal aséptica, sino que tiene amplias repercusiones académicas y sociales, relacionadas incluso con la igualdad de oportunidades de los alumnos pertenecientes a diferentes medios culturales.

5º año de Primaria. Ejercicio de Lenguaje propuesto por el libro de texto.

Ubicación temporal y espacial de la tarea:

El profesor decide que realicen los alumnos esa actividad en casa.



A partir del dibujo que presenta el libro de texto, el ejercicio le pide al alumno que realice una pequeña descripción del mismo.

Comentario sobre las condiciones de realización de la tarea:

El alumno sólo dispone de la información gráfica que le proporciona el material que, como puede verse, es muy pobre.

El libro no aporta ninguna otra información sobre qué representa la Torre de la Giralda, en qué conjunto monumental está enclavada, cómo es por dentro y por fuera, qué funciones cumplía, qué estilo artístico representa, en qué momento histórico se encuadra, etc.

Evidentemente, los alumnos, para hacer una descripción, piden en su casa ayudas, ilustraciones o informaciones, de las que no todos los hogares disponen, y en las que los padres tienen desiguales oportunidades de ayudar, según su nivel cultural.

La tarea será, de alguna forma, evaluada, y eso el alumno lo sabe, por lo que hacerla mejor o peor no es indiferente. Lo decisivo en este caso es que, por la insuficiencia del libro de texto, la calidad de la actividad queda sometida a las desiguales oportunidades que los alumnos tienen en sus familias.

Los efectos educativos no se derivan lineal y directamente de los *currícula* que desarrollan profesores y alumnos, como si unos y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un *currículum* está mediatizado por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las

responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados.

El conocimiento enfatizado como valioso o facilitado por los usos escolares será el que hacen posible las tareas escolares. Muchos proyectos curriculares innovadores han fracasado en la práctica, en la historia ya larga de la innovación curricular, en tanto que las actividades metodológicas de las aulas no se han cambiado, manteniéndose las mismas tareas académicas que se venían practicando. Los nuevos mensajes se acomodan a la forma de las tareas a través de las que se presenten al alumno. Por ello, la innovación curricular, implica relacionar propuestas nuevas de contenidos con esquemas prácticos y teóricos en los profesores.

La tarea es elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el *currículum* y los efectos reales del mismo. Sólo a través de las actividades que se desarrollan podemos analizar la riqueza de un determinado planteamiento curricular en la práctica. Podemos trasladar aquí la hipótesis establecida por BRONFENBRENNER (1979, pág. 203) referida a la educación preescolar que establece que la variedad y complejidad de actividades molares disponibles para el niño en las que se implique marcan la riqueza de su desarrollo.

El problema reside en que, teniendo evidencias de ese papel mediador de las tareas académicas, siendo generalmente todas ellas complejas, la investigación al respecto puede ofrecer poca ayuda a los profesores. El repertorio de esquemas prácticos de los profesores -su saber hacer- se nutre más de los hallazgos espontáneos de éstos que de la búsqueda sistemática. La investigación dominante se fija más en tareas muy específicas que en otras molares, aunque se den pasos importantes en el análisis de actividades como la lectura comprensiva de textos, la escritura, etc. A medida que el nivel de complejidad de un comportamiento o proceso cognitivo para resolver una tarea se eleva, es más difícil especificar modelos que nos digan en qué consiste el buen funcionamiento de dicho proceso. Precisamente, las actividades más complejas son las de mayor interés para los profesores, como es el caso de la lectura comprensiva, resolución de problemas matemáticos o científicos, etc. (GARDNER, 1985).

Pero es preciso no olvidar que el valor de las tareas no es independiente tampoco de los contenidos abarcados en su desarrollo, porque la relación entre contenidos curriculares y actividades es recíproca: la riqueza de los contenidos condiciona las tareas posibles y éstas, a su vez, mediatizan las posibilidades del *currículum*. No es muy fácil buscar actividades potencialmente ricas con contenidos poco estimulantes. Es más fácil hallar y diseñar tareas sugestivas con contenidos potencialmente ricos. Es cierto que el valor educativo de éstos y otros componentes de los *currícula* depende de las actividades con que sean tratados y desarrollados, pero los efectos educativos estarán también

en función de las posibilidades inherentes a los mismos contenidos.

Existe una cierta adecuación entre tarea y contenido, que explica, por ejemplo, el que algunas actividades sólo sean posibles en ciertas áreas curriculares. Pensemos en el caso de experiencias de laboratorio en las ciencias, o la visita a los museos, etc. Si la enseñanza de la ciencia consiste en transmitir datos, clasificaciones o descripciones de cómo es la naturaleza, ninguna de las dos experiencias anteriores será imprescindible. Si pensamos, por el contrario, que la ciencia tiene que comunicar a los alumnos los procesos que ocurren en la naturaleza, entonces serán inexcusables los laboratorios u otro ambiente en el que observar y manipular. Pero si además creemos que es valioso repasar cómo el hombre fue elaborando explicaciones de la realidad en la que vivía, serán muy apropiadas las visitas a ciertos museos. La orientación tomada en el conocimiento científico seleccionado como valioso sugiere los procedimientos para su tratamiento. La selección de contenidos de los *currícula*, en tanto tienen una estructura interna, imponen de alguna forma los modos de abordarlos. Esta peculiar adaptación entre contenido y actividad nos pone en guardia ante la pretensión de querer delimitar tareas con valor universal para cualquier contenido.

PETERS (1966), partiendo del supuesto de que en los contenidos seleccionados como valiosos hay aspectos que merece la pena saber por el valor intrínseco que tienen, considera que en esos mismos componentes existen criterios para guiarnos a la hora de tratarlos en la enseñanza. En tanto una determinada forma de conocimiento, las humanidades, las ciencias, el arte, etc., tienen una estructura interna peculiar que incluye procedimientos propios de esa área de conocimiento, nos sugieren, de alguna forma, la manera de abordarlos en la enseñanza; es decir, nos deben estimular a encontrar las tareas más adecuadas para trabajar con dichos contenidos. La búsqueda de esquemas prácticos tiene que ligarse, pues, a la búsqueda del conocimiento valioso en educación para formar parte de la formación de los individuos. La mera acumulación de esquemas prácticos por hallazgos experienciales de los profesores forma parte de una dinámica históricamente muy asentada y explicable como recurso de acumular saber profesional, pero debe ligarse al análisis del valor del conocimiento que cada tarea didáctica es capaz de transmitir al alumno.

La relación entre contenido y forma de tratarlo no es sino la consecuencia de dos razonamientos. Resulta difícil en términos generales admitir la independencia de los procesos de aprendizaje y de pensamiento respecto de los contenidos, puesto que en cada área cultural se manejan procesos de pensamiento diferenciados en alguna medida. En tanto que los contenidos varían, existen procesos diferenciados de razonar, de describir, de indagar, de buscar la evidencia, justificarlos, etc. (BELTH, 1977). La causación o la descripción en historia no se explica de la misma forma que la causación en ciencias naturales, por ejemplo, y, de esa singularidad del conocimiento en una y otra área, se derivan formas didácticas distintas; por eso una enseñanza activa en

historia requiere procedimientos o tareas diferenciadas respecto de una clase experimental en ciencias de la naturaleza. Algo parecido podríamos decir de la literatura, de las matemáticas o de los estudios referidos a los problemas sociales cotidianos. Las áreas o disciplinas no varían sólo en que tratan objetos distintos, sino también por las actividades más apropiadas para tratarlos. Por ello *contenido, proceso de aprendizaje* o pensamiento estimulado en torno a unos contenidos y *tarea* que lo posibilita guardan relación. Por otro lado, en tanto los contenidos curriculares tratan objetos diversos, pueden necesitarse escenarios diferentes, estímulos distintos, etc., lo que presta una peculiaridad importante a cada tarea.

Afirma STENHOUSE (1984, pág. 134) que "allí donde existe una forma de conocimiento, una especificación del contenido implicará cómo debe manejarse", de lo que deduce el autor que averiguar en qué consiste lo esencial de los conocimientos que se seleccionan como valiosos es un principio que nos puede guiar en el diseño de la enseñanza, derivando procedimientos para trabajar con ellos.

Es preciso reconocer que la determinante epistemológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los métodos pedagógicos, es un capítulo muy poco desarrollado, por muy diversas razones. Por una parte, porque los especialistas que trabajan en diferentes campos culturales no se preocupan de las consecuencias que tienen para la enseñanza sus elaboraciones y los métodos de investigación con los que trabajan. Por otro lado, desde el pensamiento e investigación pedagógica o psicológica predomina un discurso en el que los contenidos culturales no forman parte de la discusión y de los esquemas conceptuales, y en los que hasta se ha llegado a restar importancia al valor de la comunicación cultural. Ciertas corrientes autodenominadas progresistas en educación caminan más a gusto de la mano de un psicologismo vacío culturalmente que pensando a qué proyecto cultural están sirviendo.

La estructura de tareas como matriz de socialización.

El poder mediatizador que tiene una tarea o secuencia de varias de ellas sobre la calidad de los procesos cognitivos que podrán experimentar los alumnos es evidente y, por ello, la validez cultural del *currículum* depende de las actividades con las que se trabaja. De la revisión de la investigación sobre diferentes campos curriculares, lectura, escritura, matemáticas, ciencias y literatura, DOYLE (1983, págs. 162 y ss. 1985, págs. 20 y ss.) extrae una tipología de tareas académicas de acuerdo con los procesos cognitivos que en ellas se realizan de forma predominante:

- a) Tareas de *memoria*, en las que se espera de los alumnos que reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida, referida a datos, hechos, nombres. La información adquiere un carácter episódico sin trabazón interna. El resultado o ejecución de estas tareas es bastante previsible.

- b) Actividades de *procedimiento* o de *rutina*, en las que se pide a los alumnos que apliquen una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta.
- c) Tareas de *comprensión*, en las que se requiere a los alumnos para que reconozcan la información, de suerte que puedan darnos su propia versión de la misma, apliquen procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc. Exigen la captación del significado de los contenidos de que se ocupen, algo que se pone de manifiesto en la transformación personal que presta el que lo ha asimilado. Este tipo de tareas pretenden generar estrategias o resultados, partiendo de la captación de la estructura semántica del contenido. Frente a las actividades-rutina, en este caso el sujeto comprende las razones por las que llega a un determinado resultado; el recuerdo o recuperación de informaciones es involuntario y la memoria lo que hace es más reestructurar las informaciones en un proceso de reconstrucción semántica que reproducirlas. El carácter predecible de respuestas precisas ya no se espera del aprendiz. Son tareas que reclaman experiencias más extensas, tratando el contenido detenidamente y bajo formas de actividades diversas, a las que no es siempre fácil aplicar patrones de evaluación muy precisos.
- d) Tareas de *opinión*, en las que se pide al alumno muestre sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido. Son actividades con resultados abiertos, escasamente predecibles, que incluso no precisan la comprensión del material aunque en el resultado puede apreciarse si se hace relación al mismo o no.

Podrían añadirse las tareas que implican procesos de *descubrimiento*, cuyo producto final no es la simple opinión abierta, sino resultados de alguna forma redescubiertos por el alumno.

En la realidad de la práctica en ambientes naturales lo que ocurre es que las actividades académicas engloban normalmente múltiples tipos de procesos intelectuales, si bien puede darse alguno de ellos como predominante y caracterizar así la tarea de que se trate. Aunque existen tareas que cultivan un tipo de proceso de aprendizaje determinado, la verdad es que si se trata de actividades molares que rellenan la actividad de la clase, contienen procesos cognitivos diversos y superpuestos. El trabajo académico es bastante complejo, por lo general, y una posible taxonomía de procesos intelectuales, como la que acabamos de citar, nos puede servir, como mucho, para identificar tipos básicos de procesos intelectuales en las tareas, teniendo en cuenta que tienen muy desigual expresión en diferentes tipos de contenidos. Las taxonomías generalizables de procesos cognitivos en los aprendizajes escolares son difíciles de establecer de forma válida para todas las áreas del *currículum* y para los variados objetivos educativos que se pretenden. Porque, evidentemente, los procesos cognitivos que se desarrollan con diferentes contenidos curriculares son muy distintos entre sí, como acabamos de comentar.

Un estudio puramente cognitivo de las tareas olvidaría aprendizajes de otro orden implícitos en la actividad escolar, de tipo afectivo, social o motor. Es evidente que cada tarea, por el tipo de tratamiento a que somete el contenido y por el proceso que desencadena en los alumnos para su dominio supone una peculiar forma de procesar la información, apelar a estímulos variados, etc. En la medida en que sea un tratamiento reiterado, es de suponer que tendrá efectos duraderos en las propias estrategias de aprendizaje del alumno. Aprendiendo, el alumno adquiere una forma de aprender. Es conocida la particular "economía" que sigue un alumno para responder a la exigencia exacta de un profesor y como va desconsiderando aspectos de los contenidos, informaciones anexas, indirectamente relacionadas con el objeto de la tarea, que él cree no tienen que ver con la exigencia que le plantean. El microambiente de la tarea es un clima de socialización en el que se refuerzan determinados procesos intelectuales sobre otros, pautas para responder a las demandas de ese medio, formas de percibir las exigencias requeridas, etc.

Por ello, el valor de las actividades o tareas didácticas va más allá de ser un recurso para mediar en los aprendizajes cognitivos en los alumnos. La comprensión del ambiente educativo del aula tiene que contemplar toda la gama de actividades que se realizan durante la escolarización y no sólo las tareas académicas estructuradas como tales pero, en todo caso, éstas tienen consecuencias que van más allá de los efectos de aprendizaje cognitivo, consecuencia de vérselas con un determinado contenido. La propia *tarea académica es también por sí misma todo un ambiente, fuente de aprendizajes múltiples*: intelectuales, afectivos, sociales, etc., y es un recurso organizador de la conducta de los alumnos en los ambientes escolares.

Como ha resaltado KING, los alumnos categorizan sus percepciones sobre lo que es la enseñanza, guían y regulan su comportamiento en la clase de acuerdo con la percepción que desarrollan respecto de las tareas que realizan. No sólo son un marco de referencia para percibir e interpretar lo que es la enseñanza y sus profesores, o la situación escolar en general, sino que pasan a convertirse en *organizadores de toda su conducta*. La tarea sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso porque es el valorado como más relevante, y lo que se espera de él; en definitiva, qué aptitudes y patrones de conducta pasan a ser los que producen más éxito en los contextos educativos, introyectando todo ello en valores de referencia para el propio autoconcepto personal como aprendiz y en diferentes áreas curriculares. Una vez que los parámetros más sobresalientes de las tareas se asimilan, teniendo en cuenta que éstas se reiteran con bastante frecuencia, condicionan el cómo el alumno aborde momentos posteriores de su experiencia académica.

BLUMENFELD (1987) especifica los aspectos que la estructura o forma de la actividad comunica al alumno: por lo que se refiere a su conducta, la tarea señala cómo hay que obtener la información, cómo procesarla o elaborarla y cómo el aprendizaje será evaluado. En cuanto a

las preocupaciones del alumno, la tarea le comunica qué tiene que hacer, cómo tiene que hacerlo y si puede hacerlo, etc. Lo que implica admitir que, en términos más generales, las tareas mediatizan toda la experiencia de los que aprenden con la cultura y el medio escolar.

Como consecuencia, las tareas dominantes con que se trabaja reiteradamente un tipo de contenido curricular, asignatura, etc., van adquiriendo un significado experiencial complejo para los alumnos que está muy marcado por la actividad que favorece cada una de ellas, desarrollándose ciertas actitudes y motivaciones hacia su aprendizaje.

La forma de realizar las actividades configura un ambiente de socialización en el que se da significado personal a la experiencia escolar. Cuando evocamos lo que era aprender latín, matemáticas o historia, recordamos como algo muy peculiar el tipo de tareas que caracterizaban el estilo de enseñanza dominante en esas asignaturas, y sólo con cierta perspectiva cultural se puede diferenciar el valor del contenido de las mismas del cómo hubo que trabajarlas. Pero ese distanciamiento de perspectiva no lo logra toda la población escolar.

Al tener la tarea esos poderes estructuradores de la conducta de profesores y de alumnos comunica a éstos el comportamiento que se espera de ellos, regulando su vida en las aulas e incluso fuera de ellas.

El alumno pronto aprende lo que se espera de él en cada tipo de actividad. Una vez que, en el curso de su experiencia escolar, perciba las exigencias que cada tarea le requiere, la estructura de éstas moldea su trabajo intelectual, su comportamiento en el aula, con los demás compañeros y con el propio profesor. La asunción de tales parámetros es fundamental para la propia autodirección del alumno y para el logro del control de su conducta encauzado por el orden interno de la actividad inherente a cada tipo de tarea.

Pensemos, por ejemplo, en dos actividades bien distintas: completar los ejercicios que plantea una lección del libro de texto, cuyas respuestas se pueden extraer de su lectura, y realizar una síntesis escrita entre varios alumnos después de haber estudiado y discutido un tema cualquiera. Procesos de aprendizaje, flujo de estímulos posibles, relaciones sociales, interacción con materiales, etc., se entremezclan de distinta forma en uno y otro caso. Hacer dominante un tipo de tarea, con sus variantes internas es primar un ambiente sobre cualquier otro, lo que hace suponer efectos a largo plazo, indudablemente.

Por ello, un profesor, una escuela, una metodología, etc., para los alumnos, se distingue didácticamente a primera vista por las tareas que les propone o les permite realizar. El trauma de un cambio de profesor para los alumnos o el que se produce con cierta frecuencia cuando se pasa de un sistema a otro de enseñanza, de la EGB al Bachillerato, por ejemplo, son verdaderas *transiciones entre medios ecológicos* distintos. El alumno vive verdaderamente una alteración de cultura, en el sentido antropológico del término, al experimentar un cambio de puntos de referencia vitales para él, en orden a desenvolverse en la situación, en los modos de trabajar, de comportarse, tipos de exigencias distintas,

etc., cuando las tareas o los parámetros de su realización y evaluación se alteran. El método define una cultura, un medio de socialización. La impregnación en los alumnos se realiza muy básicamente en función de los parámetros que definen a las actividades que ejecutan a lo largo de su estancia en la escolarización. La tarea define un marco global de socialización, porque configura un contexto de vida, de aprendizajes complejos, un marco de valores, de relaciones sociales, etc.

La tarea sugiere un modo de tratar los materiales, un cierto tipo de control del comportamiento, una forma de interacción entre los alumnos y entre éstos y el profesor, una norma de calidad en la realización del trabajo. Ese parámetro no siempre va ligado a la cualidad intrínseca del mismo, sino que tiene mucho que ver con las valoraciones de quien define dicha norma. Las tareas académicas llegan a regular, incluso, la vida de los alumnos fuera del centro escolar, en la medida en que prolongan sus exigencias en la esfera extraescolar. Por eso, recalamos su papel de ser marcos de socialización general de los alumnos. La idea de "normalidad", de lo que está bien o mal hecho va muy ligada a las normas de realización de la tarea académica y a los logros esperados de la misma.

Las actividades, tanto las académicas como las que son de otro orden, se realizan dentro de un marco y de unas relaciones concretas de autoridad y poder, reflejo de los patrones más genéricos que rigen en toda la escolaridad y en la sociedad exterior, que se expresa, precisamente, a través de las tareas. La sociología de las organizaciones ha puesto de manifiesto que la naturaleza de las actividades que se desarrollan dentro de una organización, y los centros escolares lo son, afecta al modo como se ejerce la autoridad dentro de las tareas.

"Los rasgos que la autoridad adopta en un aula dentro de un estilo determinado no son tanto un problema que emane de una ideología personal del profesor o del método de enseñanza, sino que proceden más bien del tipo de estrategia que el profesor ha elegido para su enseñanza" (COHEN, 1979).

El orden y el comportamiento considerado correcto es el orden impuesto por una determinada dinámica de trabajo. Y los esfuerzos por lograr el control, gobernando con ciertos recursos el grupo de alumnos, tienen mucho que ver con la forma de organizar el trabajo.

El "orden en la clase", expresión de una forma de entender la conducta global del alumno, significa que, dentro de unos límites, los estudiantes siguen el programa de acción preciso para que unos acontecimientos escolares se lleven a cabo en una situación (DOYLE, 1986. pág. 396). En una tarea de lectura comprensiva desde el pupitre, se espera que los alumnos trabajen independientemente sin molestarse, extrayendo información de las fuentes señaladas por el enseñante, etc. En una sesión de preguntas y respuestas entre alumnos y profesor se espera que éstos guarden un orden, que respondan cuando se les pregunta y con corrección, que atiendan a lo que dicen los otros, etc. Una tarea

define un patrón de comportamiento y en éste se expresa un concepto de orden, de autoridad, de "la corrección" en suma.

Los patrones de comportamiento aceptable en los alumnos se manifiestan en muchos casos a través de una norma de conducta explícita emanada del profesor o de otra fuente de autoridad en el centro escolar. La educación tradicional, manifiestamente moralizante, infundía patrones de comportamiento de forma explícita y con el fin exclusivo de someter al alumno a un modelo determinado. Pero en la mayoría de los casos, dentro de la ideología pedagógica que difundió la nueva pedagogía y los planteamientos progresistas desde principio de siglo, esas normas de comportamiento van ligadas al proceso didáctico, al modo de realización particular que se considera adecuado y aceptable dentro de cada tarea escolar y a los patrones de calidad que se exigen al producto de las tareas.

Las "normas de calidad" que se establecen para cada tipo de trabajo y en cada tarea escolar son parámetros a través de los que se definen valores, una concepción del orden dentro de la situación escolar. El modelo del "buen alumno" se define dentro de la institución escolar en relación a los comportamientos que favorecen la realización de las tareas que se les exige. Cuando los alumnos tienen claro qué se pide de ellos en diferente tipo de actividades, autorregulan su comportamiento de acuerdo con la norma requerida por cada tarea.

Este planteamiento es coherente con lo que ocurre en otras actividades que están sometidas a procesos de control en la sociedad moderna. El control de la conducta de un trabajador, que lleva a cabo una operación concreta dentro de una cadena de montaje, no lo tiene que realizar ningún capataz o supervisor desde el exterior, sino que viene dado por la acomodación al funcionamiento de la propia cadena en la que se incluyen las operaciones o tareas que él realiza. El profesor también logra el control de los alumnos a través de la forma de organizar el trabajo escolar. Más adelante veremos la significación que para el profesor tienen las tareas académicas en orden a gobernar al grupo de alumnos.

Los tratados pedagógicos se han ocupado explícitamente de este tema del control de la clase a través del trabajo didáctico. Curiosamente el planteamiento de la disciplina ha desaparecido de buena parte de los planteamientos pedagógicos modernos, quizá por el rancio aroma que desprende todo lo que se refiere a la educación moral en nuestra sociedad, y en parte porque es a través de la organización de la institución escolar y de la dinámica del trabajo como se logra de hecho, es decir por la vía del *currículum* oculto. La educación social y moral ha pasado a ser un objetivo propio de esa faceta no manifiesta del *currículum*, que raras veces se expresa como ideología explícita.

La buena disciplina, decía la pedagogía clásica, cuando este tema era de obligado tratamiento, sobre todo en los manuales dirigidos a formar profesores, es aquella que brota de la ordenación del trabajo escolar, apoyado en contenidos y actividades atractivos, reaccionando contra la imagen sombría de una escuela que mantenía el orden por

procedimientos coercitivos, incluido el castigo, para asimilar contenidos poco interesantes.

Veamos algunos ejemplos. Hablando de los nuevos métodos de educación moral, como propuesta de educación activa frente al verbalismo moralizante de la pedagogía tradicional, afirma PIAGET (1967) que la clase es una asociación de trabajo, lo que supone "que la vida moral está íntimamente ligada a toda la actividad escolar" (Pág. 34).

FREINET (1972) aseguraba que:

"... no puede haber un mejoramiento de la educación moral y cívica -en la escuela, se entiende- sin un radical replanteamiento de nuestras técnicas de trabajo y, por lo tanto, de nuestros instrumentos y centros de trabajo" (Pág. 32).

STÖCKER (1964), hablando de la educación para la urbanidad, consideraba que era de la mayor importancia la ejercitación de hábitos y conductas en el *campo puramente didáctico*, preconizando que:

"Si consideramos la manera de trabajar de una clase, es decir, su modo de recibir la enseñanza y de estudiar, de expresarse, de valorar y callar, de utilizar el pizarrón y explicar las láminas, etc. como una reacción a determinados "estímulos", condicionados, en primer lugar, por los impulsos dados por el maestro y por ende por la personalidad de éste, reconoceremos también aquí la *importancia de la habituación* para lograr buenos modos en el trabajo y comportamiento" (Pág. 311).

El discurso que preconiza una nueva educación moral dentro de planteamientos modernos va ligado al cuestionamiento de la propia actividad del trabajo escolar. Lo que ocurre es que hablar de moralización a través de la escuela y de sus procedimientos, tal vez por un complejo de culpabilidad respecto de un pasado no lejano, produce cierto pudor. La socialización de los ciudadanos dentro de normas de comportamiento moral y social es un problema atendido por la pedagogía moderna en gran medida a través del *currículum* oculto de los procedimientos didácticos que utiliza, sin que hayan desaparecido del todo otros procedimientos más explícitos. De aquí que convenga resaltar cómo la estructuración académica del trabajo escolar para desarrollar el *currículum* se convierte en una matriz de socialización general de los alumnos, y al revés: un *currículum* encuentra su vaciado dentro de una red de comportamientos didácticos cuya funcionalidad y pervivencia en las instituciones escolares no se explica sólo por razones de reproducción de contenidos intelectuales. El *currículum* se implica en la cultura global que representa la escolarización, a veces explícitamente asume esa función, pero, en cualquier caso, siempre la cumple.

Las pautas de comportamiento aceptable, el marco de valores para la socialización de los individuos lo proporciona el ambiente en el que se realizan las tareas escolares, las normas de calidad de las mismas, los

patrones de conducta personal e interpersonal considerados modélicos en su realización óptima. La disciplina asumida y no impuesta para la nueva pedagogía es la que brota de la realización de unas actividades interesantes, trasladando el poder modelador de la conducta que tiene la imposición exterior a las propias condiciones de realización del trabajo escolar. Se trata de un control técnico implícito en las propias condiciones de realización del trabajo, que lleva a asumir un cierto orden interior. Esta es una constante en la pedagogía moderna y así lo ha reflejado la didáctica cuando tenía como capítulo inexcusable el tratamiento del problema del orden y de la disciplina en clase, algo que desaparece de los planteamientos actuales, al menos explícitamente.

La disciplina en cualquier método pedagógico se aprecia como condición de eficacia en la enseñanza y lo trasluce muy claramente todo profesor cuando se enfrenta con la situación compleja de un aula, más claramente cuanto menor sea su experiencia y más inseguro se sienta. La diferencia está en cómo se establece esa disciplina. Una estructuración cerrada del trabajo del alumno es un elemento tan disciplinario como cualquier imposición exterior, pero es un recurso técnico de control de la conducta, en apariencia ajeno a la manifestación de voluntades exteriores. Eso es lo que al menos aparenta.

KING (1977) ha desvelado el papel socializador de la actividad didáctica o de las tareas "más escolares" de forma clara para los niños de la educación infantil. Las normas en la distribución y uso de materiales, al ser éstos elementos básicos de cualquier metodología en educación preescolar, definen las características de las experiencias que pueden obtener los niños en sus relaciones con los materiales, con el profesor y con otros compañeros. Sabemos que el *currículum* de educación infantil está muy ligado a la manipulación de materiales diversos. La organización y regulación del tiempo de uso de distintos materiales definen las categorías de juego y de trabajo, distinción fundamental en la socialización escolar que los niños adquieren en las actividades de manipulación de los materiales.

"La selección, organización y presentación de los materiales, así como el tipo de interacción que mantienen los niños con ellos, contribuyen a que éstos desarrollen un tipo de comprensión y aceptación de lo que es la conducta apropiada de un alumno en la clase" (KING, 1977, pág. 124).

Los niños aprenden la noción de trabajo separada de la de juego en la escuela usando diferentes objetos en modelos de conducta diferenciados, categorías comunicadas por los profesores que son quienes diferencian unas veces su uso como material de juego y otras como instrumentos de trabajo. Serán materiales de trabajo aquellos que los alumnos usan, de acuerdo con las normas proporcionadas por el profesor, dentro de tareas típicamente escolares: libros, papeles, lápices, etc., actividades a menudo obligatorias, desarrolladas individualmente, pero por todos a la vez, produciendo en todos los alumnos resul-

tados parecidos. Esas tareas "serias" se ven sometidas a patrones de valoración por el profesor. Por el contrario, es juego toda aquella actividad realizada en situaciones en las que se interacciona libremente con el material.

La disposición de los materiales en el aula, las normas para su uso, la ubicación de la actividad (en el pupitre, en el rincón de juego, etc.), la organización del tiempo, las interacciones con el profesor o con los compañeros mientras se utilizan, no sólo determinan los procesos de aprendizaje explícitos de la educación infantil, sino que definen todo un clima complejo de socialización de los niños pequeños. Las condiciones en las que se realizan las actividades y se utilizan los recursos definen un contexto, un ambiente, con un complejo entramado de normas de comportamiento que proporcionan el sentido de la actividad educativa, con claros mensajes para la socialización del comportamiento.

"Los patrones educativos sólo pueden comprenderse de forma adecuada, y la ideología subyacente correctamente evaluada, en términos de actividades escolares" (KING, 1977, pág.186).

La escuela define situaciones, ha estandarizado tipos de actividades que son marcos de comportamiento para profesores y alumnos de forma previa a la llegada de unos y otros a esos ambientes. Tales condiciones las marca o las explicita el profesor, socializado ya en unas pautas de comportamiento, y las define con bastante nitidez desde el comienzo de curso. La eficacia de la socialización que proporcionan las situaciones o contextos escolares viene facilitada por el hecho de que las actividades o tareas son poco variadas y se reiteran con escasos cambios. Evidentemente, los profesores y alumnos, sobre todo cuando estos tienen mayores grados de independencia, pueden negociar en alguna medida las situaciones, lo mismo que el profesor puede concertar con la institución en la que se encuadran sus decisiones.

Para comprender los márgenes de actuación es preciso señalar que las tareas difieren en que poseen peculiares grados de ambigüedad a la hora de comunicar al alumno el comportamiento exigido de ellos. Unas definen un patrón de conducta más o menos estable, otras son menos definitorias. Y ello está relacionado, a su vez, con los patrones de evaluación que normalmente penden sobre las actividades escolares (DOYLE,1985, pág. 135). Las actividades académicas son, de hecho, evaluables, bien sea por procedimientos explícitos o por apreciaciones informales del profesor. La tarea le dice al alumno lo que se espera de él, -el producto de la misma-, los medios a usar y el modo de utilizarlos, así como las operaciones que tiene que ir realizando. Precisamente, el peso de la evaluación es lo que comunica al alumno la importancia que tienen unas tareas u otras, un modo de realizarlas u otro, según el énfasis que ponga la evaluación exigida o que él percibe como tal.

Como resumen, podemos considerar que el entorno educativo o el contexto de la enseñanza supone una serie de ambientes concéntricos, anidados unos dentro de otros, con interferencias y solapamientos recí-

procesos, que dependen en gran medida o se concretan en el modo de desarrollarse las tareas, según la organización del centro y de acuerdo con las conexiones de la vida académica con el ambiente exterior. El primer nicho ecológico para el alumno es el aula. Un ambiente configurado por microcontextos que son las actividades académicas. El alumno vive los ambientes del aula y del centro escolar muy fundamentalmente a través de sus vivencias en esas tareas, que rellenan la mayor parte de su tiempo, aunque no sean las únicas experiencias que obtiene de la situación escolar. Dado que en los centros escolares se concentra la mayor parte del trabajo del alumno y que las tareas académicas dan sentido a todo lo demás que ocurre lateralmente a ellas, resulta que, en numerosas ocasiones, son esas actividades las que dan sentido a los ambientes del aula y del centro para los alumnos.

Las tareas se convierten así, pues, en los medios ecológicos básicos más inmediatos, configuradores de todo el ambiente escolar. El *currículum*, normalmente moldeado fuera de las aulas y de los centros, tiene una fuerte responsabilidad en la selección de tareas que se realizan en las clases, puesto que normalmente éste no es sólo una mera selección de contenidos organizados, sino que se suele presentar a los profesores y alumnos elaborado bajo códigos pedagógicos.

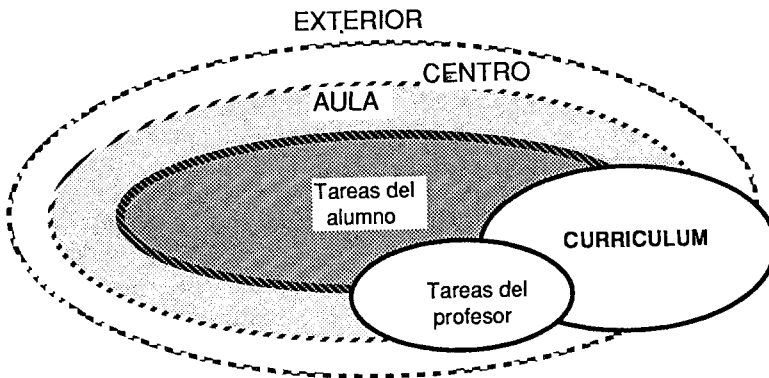


Fig. 5: Contextos anidados en el ambiente escolar.

La reducción del ambiente escolar al definido por las actividades académicas es más cierta todavía en los estilos pedagógicos más extendidos, puesto que, en ellos, la vida en las aulas se resume prácticamente en las tareas académicas, éstas son casi las únicas actividades posibles, desarrollándolas con escasas relaciones con otros estímulos procedentes del centro y del exterior.

A su vez, la organización escolar tradicional mantiene aislados entre sí a los ambientes de aula dentro del centro, como celdillas separadas. Prácticamente sólo en el campo de juego y recreo se rompe el aislamiento de ésta. El aula y el centro se mantienen un tanto aislados,

cerrados en sí mismos y con escasas conexiones con el ambiente exterior. En este esquema, que es bastante generalizable, el *currículum* como texto propositivo y la forma de desarrollarlo marca decisivamente la configuración de todos esos ambientes.

Una pedagogía más moderna lo que hace es borrar el carácter concéntrico de los ambientes, rompiendo las barreras entre ellos. Las actividades académicas en una pedagogía renovadora, bien sea por la diferente configuración de sus componentes o dimensiones, por la incorporación de nuevos instrumentos para su desarrollo, por apoyarse en una concepción diferente del conocimiento y por mantener una mejor comunicación con estímulos que desbordan el ambiente de aula, trastocan la concepción de contexto cerrado. En este caso, las fronteras entre los ambientes se difuminan y se hacen permeables. Una visita a un museo, observar una formación geológica, realizar una encuesta social, etc., junto a otras actividades más típicamente escolares son también tareas "académicas" que definen unos parámetros de experiencia distintos, rompiendo el aislamiento escolar.

La caracterización de las tareas como moldeadoras de un ambiente con posibilidades muy diversas se hace todavía más evidente cuando pensamos las tareas académicas con una ubicación diferente, como elemento de ruptura del aislamiento del nicho ecológico del aula respecto del exterior, o cuando pensamos en actividades realizadas en talleres, etc., dentro de los centros escolares.

Las tareas en el aula adquieren un determinado valor, por las posibilidades que permiten a los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de tal ambiente. Fuera del aula tendrían otro valor distinto. Correlativamente, las tareas del profesor son asimismo bien diferentes en un contexto y en otro.

La investigación pedagógica dominante estudia los ambientes de aula cerrados en sí mismos, sin poner en tela de juicio la adaptación histórica que se ha producido entre esos ambientes y el tipo de actividades que se desarrollan en los mismos. Cambiar las tareas escolares para mejorar la calidad de la enseñanza exige cambios importantes en la estructuración del espacio escolar, del horario, de las conexiones con la realidad exterior, etc. Un cambio metodológico circunscrito o limitado al aula tiene, por ello, unas limitaciones impuestas por ese contexto, aunque dentro del mismo puedan enriquecerse los estímulos pedagógicos a base de abundantes materiales, una correcta actuación del profesor, etc.

Cada vez se nos presenta con más claridad la necesidad de contemplar los aspectos organizativos que configuran el marco de experiencias posibles para profesores y alumnos como un elemento de primera importancia para entender los procesos didácticos y las posibilidades del cambio cualitativo en educación. Dicho de otra forma: los procesos didácticos se adaptan o se acomodan dentro de los contextos organizativos, y cambiar los primeros requiere cuestionar los segundos. Porque los contenidos y métodos de la enseñanza se desarrollan siempre en contextos organizativos configurados anteriormente, que

nos llegan como algo dado, como la situación "normal" en la que desenvolverse. Las posibilidades de la estructura del sistema no cambian a la medida de las necesidades de la vida interior, como ocurre en el desarrollo de muchos seres vivos, sino provocando conflictos y contradicciones. Contenido procesual y estructura en la que habita mantienen una particular relación de adaptación mutua y de conflicto que acaba en readaptaciones.

La organización escolar, desde un punto de vista didáctico, se nos suele dar como un *a priori* del sistema escolar, bastante difícil de cambiar, más cuando no hay muchos márgenes para la autoorganización según un proyecto pedagógico propio. De ahí que el proceso de renovación cualitativa de la enseñanza que conlleva cambios metodológicos o de tareas implica la necesidad de atender a su correlato organizativo, para vencer la resistencia y ampliar los límites que impone el contexto organizativo donde la metodología será o no posible. La renovación cualitativa y metodológica de la enseñanza debe implicar la remoción de las estructuras en las que se acomodaron los métodos que se quieren cambiar, porque, tal vez, esa adaptación vino ya exigida por la cubierta exterior. El discurso de la renovación cualitativa de la enseñanza es, por ello, en buena parte un discurso político de resistencia: frente a rutinas acomodadas a los parámetros de la organización escolar, contra normas de funcionamiento del centro, removiendo a los profesores adaptados a ellas, reclamando otra política que cambie tales parámetros., etc. La interacción entre elementos didácticos y organizativos se ve muy clara en el análisis de las tareas escolares.

La estructura de tareas define el ambiente en el que tienen lugar las experiencias del alumno y moldea, al mismo tiempo, el ambiente del centro. Pero un contexto de centro dado, en cuanto a la forma de organizar la institución escolar, proporciona un marco de referencia que limita las actividades que dentro del mismo se pueden realizar. La fuerza de la organización escolar, de las normas de su funcionamiento y de los hábitos de pensamiento y conducta que ha generado en los profesores, limita la elección de tareas posibles. En este sentido se puede decir que los ambientes escolares son elementos a partir de los que "se le permite" a profesores y alumnos diseñar el ambiente definido por las actividades académicas que son posibles en esas coordenadas.

B) Las tareas como base de análisis de la profesionalidad docente.

Si las tareas son responsables del vaciado del significado final del currículum y tienen el poder de vertebrar la práctica, comprenderemos ahora más claramente cómo los profesores proyectan sus posibilidades de autonomía profesional y modelan el proyecto originario a través del diseño de actividades.

La enseñanza, para los profesionales de la misma, consiste funda-

mentalmente en diseñar ambientes o situaciones de trabajo para los alumnos, conduciendo la actividad, de suerte que se vaya desarrollando el *currículum* al tiempo que se rellena la vida escolar de forma ordenada, guiados por una intencionalidad. Los profesores -si bien no son los únicos agentes que lo hacen- tienen algún papel en el modelado de esos ambientes, estando llamados a mantener el curso de la acción, de acuerdo con las pautas propias exigidas por cada tipo de tarea y en función de limitaciones que establece el medio escolar y exterior.

El papel profesional de los docentes, desde el punto de vista didáctico, se especifica en las tareas que tienen que desarrollar para diseñar y conducir situaciones justificables desde un determinado modelo educativo.

Las tareas se convierten en elementos nucleares estructuradores del comportamiento profesional de los docentes dentro de los ámbitos escolares, porque facilitan que éstos se desenvuelvan con cierta soltura en el ambiente de clase y realicen las funciones básicas que tiene la institución escolar, asignadas por la sociedad: instruir, mantener un ambiente de trabajo, controlar la conducta del alumno dentro de unos determinados moldes de comportamiento, colaborar, en suma, en la socialización del alumnado dentro de una cultura, de unos valores, de unos patrones de conducta social. Por ello, las tareas son unidades significativas de análisis de la profesionalidad del profesor en contextos naturales.

La enseñanza desde el punto de vista de los profesores supone manejarse en ambientes complejos, dinámicos, cuyos objetivos no están siempre claramente definidos, ni los problemas a resolver aparecen estructurados como tales, por lo que manejarse inteligentemente en esas situaciones sería tarea demasiado compleja si no se facilitase gracias a la puesta en funcionamiento de esquemas simplificadores de toda esa complejidad en la percepción y en la toma de decisiones (LEINHARDT y GREENO, 1986).

Al decidir tareas, el profesor cumple con dos demandas básicas: elige el tratamiento de que será objeto el *currículum* y establece las reglas de juego para el comportamiento de los alumnos dentro del aula. Misiones complejas que los profesores manejan de forma económica, desarrollando la acción o los patrones de comportamiento profesional inherentes a diversos tipos de actividades académicas. La planificación y gobierno controlado de las tareas es la forma simplificada que tienen los profesores de mantener un cierto control de las condiciones complejas en los ambientes de clase. El dominio de los esquemas de acción que implica cada tipo de tarea es un factor importante en el desarrollo de la profesionalidad en la práctica. Estos tienen el valor de ser *rutinas* profesionales economizadoras para manejarse en situaciones complejas, ordenando el transcurrir de la práctica y haciendo, de alguna forma, predecible el ambiente. Entendiendo ahora por rutina un segmento de conducta de alumnos y profesores estructurada en forma de actividad orientada al cumplimiento de una finalidad, que una vez

dominada permite que se realice la enseñanza en un curso de acción fluido y de alguna forma predecible (LEINHARDT, 1987).

Esos esquemas prácticos garantizan el desarrollo ordenado de la acción y, lo que es muy importante, permiten al profesor obtener la información mínima necesaria para tener conocimiento de la marcha de la actividad y del comportamiento del grupo de alumnos sin invertir demasiados esfuerzos.

Los buenos profesores, desde el punto de vista de la ordenación de su acción, se caracterizan por desarrollar su práctica siguiendo una especie de "agenda" cuyo contenido son planes operativos para desarrollar unidades de trabajo, compuestas de otras unidades más específicas que pueden modelarse de forma peculiar.

Para LEINHARDT y GREENO (1986):

"La 'agenda' se basa en un plan de acción operativo que incluye estructuras de actividad y rutinas operativas, que son versiones específicas de esquemas pertenecientes a la base de conocimientos generales de los profesores. La agenda incluye también elementos relativos a la toma de decisiones que permiten una constante actualización y revisión de la agenda en sí misma" (Pág. 76).

La previsión y ordenación de esos segmentos dentro de la agenda es lo que consideran los profesores cuando realizan sus programaciones. Una programación de la acción viene a ser la representación formal de una agenda o de segmentos de la misma (LEINHARDT, 1987, pág. 138). Y la práctica fluida, ordenada y congruente con alguna orientación o finalidad consiste en la plasmación y desarrollo con cierta flexibilidad de los esquemas de actividad contenidos en la "agenda"; de esa forma las intenciones se ligan con las acciones. Propuesta o idea y realidad se ligan en el mismo mecanismo de toma de decisiones por parte de los profesores. Se descubre el valor del nexo psicológico en los docentes dentro del círculo teoría-práctica.

La función dominante, hoy no bien vista, del profesor como informador de los alumnos, en la pedagogía moderna ha sido, en muy buena parte, sustituida por la de "gestor de la práctica en la clase", que no es necesariamente coincidente con la de orientador de los procesos de aprendizaje del alumno, pues el profesor se convierte en muchos casos en un mero gestor de la actividad guiada por la secuencia de tareas propuestas por los materiales didácticos, especialmente las de los libros de texto. En el primer caso, se rechaza el modelo por inadecuado para el alumno, en el segundo se esconde una inevitable alienación profesional.

Las tareas son los elementos nucleares que construyen la práctica porque, para los profesores, son el instrumento para dirigir la acción en una clase con un grupo numeroso de alumnos, y porque sirven para traducir el *currículum* a actividades prácticas durante cursos prolongados de tiempo [CARTER y DOYLE (1987), DOYLE (1987)]. Traducen el *currículum* no sólo en cuanto proyecto que contiene contenidos y expe-

riencias de aprendizaje explícito, sino también, como acabamos de comentar, las funciones de socialización más ocultas del mismo y de todo lo que supone la escolarización. El profesor que domina con flexibilidad un cierto repertorio de tareas controla la práctica, se siente seguro ante la misma y reduce su complejidad a dimensiones manejables para él. Es por eso que, incluso los profesores que no son muy buenos profesionalmente hablando, pueden mantener su actividad gobernando ambientes complejos en el aula con grupos numerosos de alumnos. Con esquemas simples pueden dar satisfacción a múltiples demandas y exigencias.

Las tareas son *esquemas prácticos* de actuación que simplifican en "imágenes de acción" requerimientos curriculares, medios didácticos, formas de llevar a cabo la actividad, y que además ordenan, resumen y hacen operativo el saber hacer profesional, la experiencia personal del profesor y la comunicación de ese saber entre los enseñantes. Adicionalmente, y no es lo menos importante, las tareas son un instrumento que sirve para estructurar el pensamiento del profesor en la medida en que debajo de cada una de ellas existen supuestos muy diversos que constituyen el *esquema teórico* subjetivo, idiosincrásico, inherente a cada uno de esos esquemas prácticos, sustentando la práctica con una determinada racionalidad. Esa fundamentación subjetiva es el peculiar apoyo con el que funciona el profesor en su oficio. Además de esa base racional, el profesor dispone de ideas, creencias, etc. sobre la realidad educativa y sobre los elementos que intervienen en la educación, pero sin que estos componentes del pensamiento profesional expliquen directamente la actividad práctica que realiza.

De ahí que, desde el punto de vista del profesor que decide la práctica, las tareas sean un lugar de encuentro potencial entre la teoría y la acción, algo que veremos en otro apartado.

En tanto que esquemas prácticos, las tareas son el recurso para gobernar la acción en el aula. Algo que puede parecer trivial e insignificante, pero que tiene un valor estratégico de primer orden en los profesores. Estos, en el ejercicio de su práctica profesional, seleccionan tareas que les suponen recursos útiles para dar salidas a la exigencia de "mantener" la actividad con un grupo de alumnos durante tiempos prolongados, dando respuesta a la vez a las exigencias del *currículum* tal como ellos las interpretan. El contexto de clase es un ambiente potencialmente conflictivo para el profesor que le puede suponer "riesgos personales" por las implicaciones que para él tiene, que imperiosamente debe gobernar, antes incluso de cuestionarse el *currículum* y la metodología apropiada.

La práctica en las condiciones dominantes, más que ser el fruto del diseño previo, explícitamente meditado, de la acción que realizan los profesores, es una demanda institucional que tiene modelos de desarrollo con anterioridad marcados. De ahí que los profesores adquieran su profesionalidad más por ósmosis y por socialización profesional que por deducción a partir de su formación o de supuestos teóricos, en tanto la realidad les reclama la urgencia de la actuación.

Muchos docentes sienten la cultura del "orden dentro de la clase" como prioritaria o como prerrequisito antes de ponderar fines educativos, aprendizaje de contenidos, etc. En el profesor medio, la necesidad de percibir que la actividad "marcha" es seguramente más inmediata que la de saber que dicha tarea obedece a un determinado modelo de racionalidad práctica, que cumple con unos objetivos y es coherente con un esquema modélico. Este aspecto del gobierno del aula con grupos numerosos de alumnos es el primer motivo desencadenante de la acción para muchos profesores. La exigencia curricular y el moldeamiento del *currículum* que ellos realizan quedarán incluso plasmados y preconfigurados en el repertorio de tareas que selecciona y realiza prioritariamente para *mantener la actividad*.

Entender la función didáctica que desarrollan los profesores, exige plantearse cómo está configurado su puesto de trabajo en el sistema educativo, para no caer en abstracciones. Las tareas docentes del profesor no son las únicas que éste desarrolla con sus alumnos, ni tampoco durante su jornada laboral, e incluso extralaboral, ya que su papel es más amplio y complejo. El puesto de trabajo de los profesores se define por su multiplicidad de funciones e indefinición de muchas de ellas, que no se agotan en el trabajo en presencia de sus alumnos, ni en las funciones estrictamente didácticas, que es a lo que normalmente hace relación la palabra enseñanza en el lenguaje didáctico y profesional más extendido.

Las tareas del profesor se desarrollan en fases diferentes de la enseñanza, tal como señaló JACKSON (1968), distinguiendo las facetas *preactiva*, *interactiva* y *postactiva*, que podemos hacer corresponder a las de planificación, desarrollo y evaluación o revisión. Esas funciones las realiza en momentos que no coinciden del todo con la permanencia en el aula o en el centro escolar. El profesor ejecuta fuera de ese ámbito tareas de programación, preparación de materiales, de evaluación, funciones burocráticas, planificación con sus compañeros, preparación de salidas al exterior, etc. que tienen una proyección fundamental en las tareas académicas de los alumnos y con las actividades que él mismo desarrolla mientras está con ellos.

Las actividades académicas no agotan, pues, los papeles profesionales de los profesores. La estructura global de su puesto de trabajo determina las funciones didácticas que ejerce dentro del mismo. Por eso las tareas observables de enseñanza están condicionadas por la estructura total del puesto de trabajo como globalidad. Esto es importante para comprender el propio papel didáctico de los profesores y las dificultades que se encuentran cuando se pretende cambiar su modo de comportamiento pedagógico con los alumnos. Muchas innovaciones y modelos educativos no consisten en propuestas de cambio o sustitución de funciones en los profesores, sino de añadidos muy decisivos a las actividades que concretan el puesto de trabajo, y éste no es extensible a voluntad, sino dentro de ciertos límites.

Pondremos algunos ejemplos de interacción entre funciones. Un

profesor especialista en enseñanza primaria o secundaria, al impartir un área o asignatura determinada, tiene que encargarse de la docencia de varios grupos de alumnos para llenar el tiempo de su dedicación profesional en el centro. Esto quiere decir que las actividades de enseñar serán con toda seguridad muy parecidas en ese profesor en cualquiera de las aulas en las que lo observáramos. La preparación de sus clases será mucho más económica. Pero al tener múltiples grupos de alumnos, las funciones de atención individual hacia éste, al margen de la docencia en horario de clase, pueden verse dificultadas. El criterio de especialización en contenidos es económico para la preparación y para la ejecución de la enseñanza, pero puede no serlo para la evaluación de los alumnos, el seguimiento del trabajo individual y el conocimiento y atención tutorial a los mismos. La forma de realizar las tareas didácticas interfiere con otras funciones pedagógicas. A mayor especialización en los profesores mayor número de ellos impartirán docencia a un mismo grupo de alumnos, con lo que esto significa de patrones de comportamiento distintos, exigencias y planes de trabajo descoordinados, etc.

Podemos pensar en otra hipótesis observada en la realidad. En ciertos supuestos es conveniente que los alumnos tengan un número reducido de enseñantes, para hacer la enseñanza más interdisciplinar, por ejemplo, en tanto un profesor, impartiendo varias asignaturas, se coordina más fácilmente consigo mismo que con otros compañeros. Si al mismo tiempo, pedimos que los docentes preparen sus propios materiales de enseñanza y que no dependan de libros de texto, tendrán que dedicarse a un espectro de contenidos más variado lo que, sin duda, es una dificultad muy decisiva. Tenemos así el caso de demandas contradictorias difíciles de plasmar en alternativas prácticas posibles.

Otro caso de interacción de funciones. Las tareas académicas no son independientes de la función de control que se asigna al profesor, por ejemplo, algo que realiza unas veces a través del control de las tareas académicas y, en otros casos, con acciones específicas de evaluación. Según cual sea la forma de ejercer el control, las tareas académicas adquieren una connotación u otra muy distinta. La evaluación no es una simple exigencia de comprobación de cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que cumple un papel en las relaciones personales de profesores y alumnos, y un rol dentro de la institución escolar y en la sociedad, que en ciertos casos el profesor sabe utilizar para mantener un determinado gobierno personal sobre la conducta de los alumnos.

Es decir, que el hecho de que las tareas académicas sean evaluables, recayendo sobre algunas las connotaciones que acompañan a la evaluación, hace que adquieran peculiaridades que no tienen cuando el profesor no ejerce control personal o de rendimiento sobre las mismas. Por ello, los modos de ejercer el control afectan a las tareas académicas, en tanto se suele ejercer esa función también a través de ellas.

Mencionaremos otro caso de interacción entre funciones distintas.

En muchas experiencias de renovación pedagógica, innovación de programas, etc. se pretende cambiar las actividades didácticas de los profesores, pues ya sabemos que éstas condicionan las de los alumnos y, en definitiva, los resultados mismos de la educación y la calidad de la enseñanza. Una innovación de las prácticas didácticas lleva aparejado un cambio en las tareas de evaluación y en las de programación, por ejemplo. Puede ocurrir que, por no considerar esas interrelaciones, pidamos en los profesores cambios en las actividades de enseñanza sin ver las dificultades que tienen para realizar otras tareas conectadas de preparación y de evaluación, por falta de tiempo, por no saber hacerlas, etc. Puede incluso pedirse a los profesores realizar tipos de evaluación con tales exigencias que les resten tiempo para desarrollar funciones didácticas como preparar clases, materiales para los alumnos, etc.

El énfasis en actividades de supervisión y control, junto a otras condiciones de trabajo, la propia sobrecarga de tareas que implica un *currículum* amplio, llevan cada vez más a que el trabajo del alumno, dedicado realmente al aprendizaje, se realice incluso fuera de las aulas, siendo el tiempo del profesor con los alumnos un tiempo para proponer, sugerir y controlar ese proceso. Horarios con espacios cortos de tiempo para cada asignatura o área favorecen esa dinámica de actividad entrecortada. Las tareas para casa, en ciertos casos, no son solamente fruto de un plan para estimular el trabajo autónomo del alumno, sino expresión por los profesores de la necesidad de dar cumplimiento a un estándar de exigencia que consideran adecuado para desarrollar el *currículum*; en ocasiones de acuerdo con lo que le presenta el libro de texto como guía de la acción. La tarea en casa, a pesar de horarios escolares muchas veces sobrecargados, lejos de ser trabajos creativos, de expansión o de investigación del alumno, son mero cumplimiento de actividades rutinarias no cubiertas por el "corto tiempo de clase". Una norma introyectada a partir de las exigencias del *currículum* tal como se les presenta a los profesores.

La estructuración del puesto de trabajo de los profesores no es independiente de las tareas que de hecho desarrollan. Algo que viene condicionado institucionalmente y que se compone de múltiples facetas. Todo elemento regulador de la actividad de los profesores, sea éste del tipo que sea, incide en la selección de tareas que escogen para sus alumnos y, a través de ellas, en los efectos educativos.

Un estudio de las tareas académicas de alumnos y profesores, sin ver implicaciones de las mismas con otros requerimientos del sistema educativo a los profesores, nos proporcionaría un aséptico análisis de la realidad que sería muy poco real.

La profesionalidad de los profesores se difumina bastante en este sentido. La relación entre las actividades específicas de este trabajo y la localización laboral de esas funciones no es tan clara como en otras profesiones. Las actividades quizá más decisivas del profesor para adquirir competencia y coherencia en el gobierno de las tareas académicas del alumno en clase tienen lugar fuera del aula y, por tanto, fuera

del ámbito de observación de lo que se suele considerar "realidad" de la enseñanza en el lenguaje común y en la investigación más extendida sobre los procesos didácticos. Si nos ceñimos a "lo que ocurre en las aulas" se nos escapará buena parte del papel didáctico y profesional de los profesores, sencillamente porque se realiza fuera de ese ámbito.

Este ha sido un defecto importante en la investigación pedagógica que, en muchas ocasiones, ha querido descubrir el contenido de los procesos de enseñanza, apoyándose en la observación de la interacción didáctica en clase, sin analizar el papel que cumplen tareas y actividades previas, laterales y posteriores de los profesores a dicha interacción. Se admite como normal que la labor de los profesores tenga una cierta preparación y continuidad fuera del contacto con los alumnos e incluso fuera de la jornada laboral que rige su trabajo.

El puesto de trabajo del profesor se especifica en una serie de tareas muy diversas que no se agotan en el ámbito del aula ni siquiera en el del centro escolar, dentro de las que se encuentran las dirigidas más directamente a diseñar y facilitar el desarrollo de las actividades de los alumnos. Pero otras muchas tareas, no estrictamente académicas, que también son parte del trabajo de los profesores en el sistema educativo, interaccionan con las primeras y las condicionan. La propia función como enseñante reclama, a su vez, dedicaciones diversas. E incluso existe una cierta presión moral sobre los profesores al considerar que la calidad de su trabajo depende en buena medida del tiempo y de las funciones realizadas fuera de su horario laboralmente regulado y pagado.

El análisis de las tareas que realiza el profesor en el plano didáctico no puede hacerse al margen de otros requerimientos que simultáneamente recaen en el profesor por parte del sistema social y, más específicamente, del sistema escolar en el que trabaja. Al profesor se le pide no sólo enseñar o facilitar el aprendizaje y evaluarlo, sino realizar labores de tutoría personal, mantener el orden, organizar los recreos, preparar actividades extraescolares, gestionar múltiples aspectos burocráticos, rellenar boletines de evaluación, informes sobre los mismos para los padres, hablar con éstos, actualizarse, confeccionar materiales, etc. Todas las tareas que realiza el profesor forman un todo con interrelaciones entre todas ellas, que es lo que configura la **estructura de su puesto de trabajo**. Por eso, no podemos entender un aspecto del rol de los profesores sin ver los demás, porque dicho papel no es algo extensible a voluntad ni ilimitado en el tiempo. Algo que es fundamental plantear en los programas de reforma y de innovación dirigidos a profesores. En tanto dicha estructura repercute en las funciones didácticas más directamente moduladoras del *currículum*, la globalidad del puesto de trabajo no es indiferente en el cómo tiene lugar esa modulación.

La estructura del puesto de trabajo se puede analizar en tres dimensiones que consideramos básicas:

- a) En cuanto a su contenido, es decir, la especificación de funciones diversas, que son variadas y desbordan lo que comunmente se en-

tiende por trabajo pedagógico.

- b) La ubicación geográfica y temporal de dichas funciones, puesto que se desarrollan en ámbitos diversos: en el aula, en el centro, fuera de ambos, dentro del horario de clase, dentro del horario laboral en el centro, e incluso fuera de él y del horario laboralmente establecido.
- c) Ciertas funciones se realizan individualmente y otras coordinadas entre diversos profesores. Ver cómo los trabajos del docente se concretan en esas tres dimensiones básicas supone una aproximación que consideramos bastante útil para tener un conocimiento real de la estructura del puesto de trabajo del profesor y entender las dificultades para cambiarlo, si no se dan determinados supuestos, al no ser el papel didáctico del profesor una parcela independiente de las demás. Es evidente que programas de cambios metodológicos en el aula pueden incidir en el cambio de estructura laboral en esas tres dimensiones; o que intentos de cambiar las tareas metodológicas de los profesores encuentran dificultades en la práctica porque alteran la estructura global del puesto laboral, ya que no se trata siempre de una simple sustitución en el repertorio de esquemas prácticos de orden metodológico.

El análisis de la estructura del puesto de trabajo es fundamental, no ya sólo desde el punto de vista de su eficacia, que es como a veces se ha planteado este tema, sino que tiene que contemplarse en la investigación, en la formación de profesorado y en la innovación de programas dirigidos a profesores. Se trata de un caso de profesionalidad "diluida", amorfa a veces y, en cualquier caso, compleja en sí misma, ejercida en tiempos no estrictamente considerados como laborales y que varía, en parte, según el nivel educativo, la especialidad, modelos pedagógicos, etc.

Al plantear innovaciones pedagógicas a los profesores, es cuando se remueve la estructura del puesto de trabajo y cuando se cobra conciencia de ciertas interdependencias, ya que, por lo general, no se trata de simples sustituciones metodológicas, sino de importantes alteraciones que deben contemplarse dentro de la complejidad de los cometidos de la función del profesor y de acuerdo con sus posibilidades y obligaciones laborales.

Veremos dos planteamientos clarificadores de la "extensión" de papeles del profesor. HILSUM y CANE (1971), observando en qué consiste "el día del profesor", con un sistema de observación que permitía comprobar el tiempo dedicado a cada tipo de tarea, la frecuencia y la secuencia de las mismas, encontraron categorías muy diversas de actividades, que agrupan en una serie de grupos básicos:

- 1.- Instrucción, demostraciones y evaluación en interacción con alumnos.
- 2.- Organización del trabajo del alumno en la clase, asignando cometidos.
- 3.- Actuación en incidentes y contingencias.
- 4.- Organización del movimiento de los alumnos.

- 5.- Mantenimiento de la disciplina.
- 6.- Organización y desarrollo de mensajes diversos con el exterior de la clase.
- 7.- Evaluaciones sin presencia de alumnos.
- 8.- Atención a los alumnos en asuntos personales de los mismos.
- 9.- Organización de las condiciones de la clase.
- 10.- Supervisión pasiva de alumnos.
- 11.- Actuación junto a otros profesores que están con los mismos alumnos.
- 12.- Disposición sopesada del equipamiento en clase.
- 13.- Discusión con otros adultos sobre asuntos escolares.
- 14.- Preparación de lecciones sin alumnos.
- 15.- Actividades extraescolares, culturales, deportivas, etc.
- 16.- Gestión de asuntos diversos.
- 17.- Planificación de actividades y disposición de la clase.
- 18.- Cuidado del bienestar físico de los alumnos.
- 19.- Registro de datos, asistencias, medios, notas, etc.
- 20.- Tareas mecánicas, como reparar equipos, disponerlos adecuadamente, etc.
- 21.- Actividades relacionadas con objetos o medios propiedad del alumno.
- 22.- Vigilancia del edificio.
- 23.- Actividad en el campo de recreo.
- 24.- Actividad en espacios del centro que no son la clase: comedor, etc.
- 25.- Lecturas profesionales.
- 26.- Tiempos de espera.
- 27.- Vigilancia en exámenes.
- 28.- Ocasiones especiales: fiestas, jornadas, etc.
- 29.- Reuniones profesionales, de coordinación, etc.
- 30.- Recibir clases sobre algo.
- 31.- Salidas fuera del centro, relacionadas con cometidos del centro o con los alumnos.
- 32.- Otras actividades no observadas en el centro.
- 33.- Actividades personales en clase.
- 34.- Actividades personales sin presencia de alumnos.
- 35.- Actividades exteriores no relacionadas con la escuela.

Especificando más las funciones que pudiéramos llamar estrictamente didácticas, nosotros hemos utilizado un sistema de análisis de las funciones del profesor de educación primaria, que nos ha servido para evaluar los cambios que, en la estructura del puesto de trabajo, introduce la innovación de programas (GIMENO y PEREZ, 1986b). Dicho sistema nos ha permitido comprobar cambios en las actividades del profesor en las tres dimensiones citadas, relativas a la estructura del puesto de trabajo.

ACTIVIDADES DE LOS PROFESORES

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

A) Preparación previa al desarrollo de la enseñanza:

- 1.- El profesor recuerda o aprende nuevos contenidos.
- 2.- Planificación de actividades metodológicas, experiencias de observación, de laboratorio, ...

- 3.-Preparación, selección o construcción de materiales didácticos.
- 4.-Repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor.

B) Enseñanza a los alumnos:

- 5.-Explicaciones orales, demostraciones, síntesis, etc.
- 6.-Diálogos con los alumnos, discusiones sobre los contenidos, etc.

C) Actividades orientadoras del trabajo de los alumnos:

- 7.- Dar instrucciones de cómo han de realizar los alumnos una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc.
- 8.- Dar instrucciones sobre cómo utilizar instrumentos, aparatos, materiales, etc.
- 9.- Organizar y guiar grupos de trabajo.
- 10.- Organizar el espacio, disponer los materiales de laboratorio u otros, etc.

D) Actividades extraescolares:

- 11.-Acompañar a los alumnos en salidas, excursiones, visitas a museos, etc.
- 12.-Organizar clubes (música, teatro,...), talleres, etc.
- 13.-Preparar sesiones de cine, audiciones, funciones de teatro, etc.

E) Actividades de evaluación:

- 14.- Elaboración de pruebas, controles, etc.
- 15.- Realización o vigilancia de exámenes y pruebas, etc.
- 16.- Corrección de exámenes, ejercicios, cuadernos, etc.
- 17.- Discusión de los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc.
- 18.- Pasar las calificaciones a los registros o expedientes de los alumnos.

ACTIVIDADES DE SUPERVISION Y VIGILANCIA.

- 19.- Organización de entradas y salidas al aula y al Centro.
- 20.- Vigilancia de alumnos durante el recreo.
- 21.- Vigilancia de comedores y otros espacios.

ATENCION PERSONAL Y TUTORIAL AL ALUMNO.

- 22.- Comentar con los alumnos sus problemas personales (relativos a amigos, familia, etc.) no relacionados con clase.
- 23.-Tratar dificultades que tengan los alumnos, ocasionadas por sus estudios, con otros profesores o con el mismo profesor.
- 24.-Aclarar y resolver problemas del grupo, conflictos entre los alumnos, etc.
- 25.-Hablar con los padres sobre la marcha académica y comportamiento de sus hijos.
- 26.-Organizar juegos en los recreos.
- 27.-Dar orientaciones sobre estudios o salidas profesionales para los alumnos, o a sus padres.

ACTIVIDADES DE COORDINACION Y GESTION EN EL CENTRO.

- 28.- Funciones de Jefatura de Estudios, coordinador de área, ciclo, etc.
- 29.- Reuniones con profesores del ciclo o del área.
- 30.- Reuniones con el Director, Jefe de Estudios, etc.
- 31.- Reuniones de Claustro, Consejo Escolar, etc.
- 32.- Contactos con la administración para resolver trámites administrativos, etc.
- 33.- Confección de horarios, selección de libros de texto, materiales, etc.

TAREAS MECANICAS.

- 34.-Pasar lista en clase.
- 35.-Llevar el registro de biblioteca.
- 36.-Contestar cartas, requerimientos administrativos, etc.
- 37.-Hacer fotocopias, pasar a máquina, etc.

38.-Reparar materiales, instrumentos, etc.

ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION.

39.-Lectura de libros o revistas profesionales, sin relación con la preparación inmediata de las clases.

40.-Asistencia a conferencias sobre temas profesionales.

41.-Asistencia a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc.

42.-Seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.

43.-Realización de estudios universitarios.

ACTIVIDADES CULTURALES PERSONALES.

44.-Actividades culturales: música, cine, etc.

45.-Lecturas: periódicos, libros, etc.

46.-Deportes.

Un análisis de las tareas del profesor más relacionadas con las que suelen considerarse como propiamente académicas del alumno nos puede dar una visión parcial, no sólo de la función del profesor, que vemos que es polifacética, sino del propio funcionamiento en esas tareas más didácticas, ya que éstas mantienen interacciones con otras distintas. La calidad en el ejercicio de las tareas didácticas del profesor relacionadas con el trabajo académico de los alumnos tiene que comprenderse analizando las interrelaciones entre diversos requerimientos que se piden a los profesores.

Decisiones prácticas en marcos prefigurados.

Es bien conocido que la práctica de la enseñanza la configuran diferentes factores de tipo institucional, un definido modelo de organización escolar, una determinada táctica de desarrollo curricular, una cierta tradición y también la destreza profesional de los profesores, entre otros elementos. Se admite, además, que la práctica real está prefigurada antes de que ésta comience y antes de que el profesor se encuentre con un grupo de alumnos, porque esa práctica supone un conjunto de usos que se han ido modelando históricamente y obedecen a unas determinaciones concretas. Es evidente que, con cierta probabilidad, se puede predecir lo que hará un profesor cuando se haga cargo de un grupo de alumnos en unas determinadas condiciones, lo que significa que la práctica profesional es una configuración previa, si bien no del todo cerrada, a cualquier decisión individual de un profesor concreto. También es obvio que los profesores tienen el poder profesional de configurar, con algún grado de originalidad, la práctica que realizan, aunque se encuentren dentro de tradiciones, instituciones que la prefiguran, directrices curriculares, etc.

Recordemos los ejemplos sobre las sucesiones de tareas que ocurrían en diversas clases pertenecientes a distintos profesores, que comentamos al comienzo de este capítulo. El sistema de horarios de un centro en un nivel escolar determinado es una variable organizativa que no es un asunto a decidir autónomamente por cada profesor en

particular. Observación mucho más decisiva cuando son varios los profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos.

En la primera etapa de nuestra educación primaria, un profesor juega dentro de un marco horario con bastante libertad, en la medida en que básicamente él solo está encargado de un grupo de alumnos en todas las áreas del *currículum*. Puede seleccionar tareas que permiten largos desarrollos horarios, combinarlas de acuerdo con criterios psicopedagógicos para combatir la fatiga, etc. Pero, en la segunda etapa de ese nivel educativo, en bachillerato o en la misma enseñanza universitaria, los tramos horarios más extendidos son los de una hora, que con el "tráfico" de entradas, salidas, cambio de actividad, preparación de materiales y demás ritos escolares se queda reducido todavía más. Esta forma de horario tiene consecuencias importantes para seleccionar tipos de tareas académicas que se ajusten a esa forma horaria. Vimos un ejemplo de bachillerato que está muy extendido como estilo didáctico.

En la evaluación de una muestra de centros que está implicada en la experimentación del Tercer Ciclo de EGB, hemos comprobado que, entre el 70 y el 90% de las clases, tienen una duración entre tres cuartos y una hora de duración, según las diversas áreas del *currículum* (GIMENO y PEREZ, 1987b). Circunstancia que afecta a la Educación Artística o a las Ciencias Naturales, lo mismo que a la Lengua o a las Matemáticas. Esto significa que las posibles actividades que pueden realizar los alumnos son de corta duración, por lo que es más probable que esos espacios horarios se ocupen con actividades como estudiar a partir de un libro, hacer un resumen, realizar un dibujo esquemático, trabajar informaciones muy elaboradas y resumidas, que con otras tareas como la de seguir un determinado proceso en un laboratorio o en la propia naturaleza, realizar un mural, etc.

Ni los profesores ni los centros se cuestionan, en la mayoría de los casos, esa adaptación selectiva que se produce entre espacios horarios y tareas posibles; es una tradición calcada del bachillerato y de la universidad que acomoda la distribución del tiempo a unos tipos de actividades poco variadas, bastante intelectualizadas y muy dependientes básicamente del método centrado en la iniciativa constante del profesor.

El marco organizativo ya dado en este caso impone una estructura de distribución de tiempos entre profesores y materias que condiciona las decisiones sobre funciones y tareas didácticas de alumnos y profesores. No sabemos si los horarios en base a espacios de una hora se hicieron para dar cabida al método dominante de enseñanza expositiva, caracterizada por el predominio de unas determinadas tareas didácticas, o ese tipo de enseñanza es casi la única posible que se adapta a esas condiciones horarias.

Mencionamos los horarios como una variable de la organización para los procesos didácticos, proyectada en las tareas académicas posibles. Podríamos poner otros muchos ejemplos. Piénsese en el número de

alumnos por profesor que es otra "imposición", o la organización del espacio dentro de los centros y en las aulas.

El número de alumnos por aula es muy importante para el ejercicio y la calidad de una serie de funciones del profesor. A más alumnos que atender por cada docente, éste seleccionará tareas y estrategias para su realización que, de forma económica, le permitan una cierta atención simultánea a todos ellos. Unas tareas pueden ejercitarse mejor con pocos alumnos (seguimiento de trabajos en grupos, desarrollo de experiencias de observación, etc) y otras son más factibles cuando se tiene un grupo numeroso (lectura simultánea en clase, tal como vimos en los ejemplos esquematizados, exposiciones del profesor, etc.). El número de alumnos a atender condicionará también la forma de realizar la evaluación, que es una tarea del profesor fundamental para el sistema y, como dijimos, contaminadora de toda actividad académica.

Cuando un profesor es especialista en un área o asignatura, tiene que impartir docencia en varios grupos de alumnos para cubrir su horario laboral, lo que implica que tiene más alumnos. La actividad didáctica con cada uno de los grupos puede no alterarse por el hecho de tener más alumnos, pero la función de evaluación y seguimiento de ellos, que son también tareas del profesor, sí se verán más afectadas en este caso en el que es imposible esperar que un profesor controle el progreso de ese número alto de alumnos, contemplando múltiples aspectos para su mejor conocimiento.

Las decisiones didácticas no son autónomas respecto de los marcos organizativos dados que, por experiencia, sabemos no son fáciles de cambiar. Hasta puede ser "anormal" el discutirlos. El profesor es sensible al número de alumnos porque las consecuencias son para él palpables, pero puede ser menos sensible al problema de la estructura horaria, donde, tal vez, tramos cortos de tiempo le resultan menos fatigosos. Los estilos docentes son respuestas adaptativas, aunque siempre personales, a las condiciones del sistema escolar. La creatividad en el aspecto técnico profesional es posible y hasta inevitable, pero suele convertirse en una respuesta a un marco dado de antemano o, en todo caso, más difícil de cambiar, aunque sólo sea porque su configuración no es competencia individual de cada profesor.

Es curioso apreciar cómo en las últimas revisiones y trabajos de compilación de la corriente o paradigma de investigación centrado en los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores, que entre otros temas se ocupan de las decisiones de éstos en la planificación de sus clases y gestión de las tareas, están ausentes planteamientos que tengan en cuenta los límites o senderos prefigurados por los que tiene que transitar la capacidad autónoma de decisión de los docentes, dada la importancia que el tema tiene [BEN-PERETZ (1986), CLARK (1986), HALKES (1984), SHAVELSON (1983)].

Es preciso recordar que, precisamente, el puesto de trabajo de los profesores no se caracteriza en los sistemas escolares y curriculares dominantes de la mayoría de los sistemas educativos por disponer de amplios márgenes de autonomía y de posibilidades para tomar decisio-

nes que se apoyen en una estricta lógica profesional, al estilo de las profesiones liberales en nuestra sociedad. El puesto de trabajo del profesor es la concreción de los cometidos que la sociedad y el sistema educativo asignan al docente. Las decisiones sobre la educación y sobre las prácticas de enseñanza, se le han sustraído al profesor, si es que alguna vez las tuvo. Las decisiones las toma la regulación burocrática del sistema educativo, los agentes que le presentan el *currículum*, el *ethos* profesional de grupo, el clima del centro, etc.

Considerar los contenidos y procesos de su pensamiento, al ejercer tal función asignada, como algo autónomo es coherente con la recuperación que cierto cognitivismo psicológico ha hecho de los supuestos positivistas que no suelen analizar la conducta como respuesta a las condiciones del medio.

El marco institucional y la forma organizativa concreta que adopta condicionan las tareas dominantes que percibimos configuran la realidad del sistema educativo, que es peculiar en sus diferentes niveles y modalidades.

En un trabajo de investigación con una muestra de profesores de enseñanza primaria, MARTINEZ (1987), tratando de ver cómo éstos aplican el principio de la escuela relacionada con el entorno, estando incluso compenetrados los profesores con ese principio, se aprecia que, para desarrollarlo, realizan tareas en las que usan fotografías o diapositivas en mucha mayor proporción que actividades en las que se acude a recursos personales, institucionales o realidades fuera de la escuela, comprendiendo así que es difícil romper el marco institucional establecido y configurado por el horario, la dotación de medios, la política curricular, etc. Alterar el papel profesional -cambiar unas actividades por otras- es mucho más que un problema de voluntades individuales o de teorías y creencias del profesor.

Las tareas dominantes acotan el marco de interrogantes y decisiones que se plantea el profesor. La dinámica del pensamiento profesional de los docentes es una respuesta a los interrogantes que les plantea su práctica, que se especifica en una serie de tareas reclamadas o posibilitadas por un determinado contexto. Incluso los profesores insatisfechos con lo que se les solicita y que aspiran a una enseñanza diferente tienen que realizar algún tipo de compromiso con esas exigencias. En la práctica renovadora de los profesores más inquietos puede apreciarse una cierta yuxtaposición de tareas y un equilibrio de compromisos: unas que dan cierta satisfacción a un modelo renovador de enseñanza y otras que son inevitablemente fruto de una exigencia exterior, de la presión de los padres, del *currículum* establecido, etc. Recordemos el caso de la profesora D de los primeros ejemplos.

La competencia de los profesores no está en diseñar tareas propias, o eligiendo a partir del conocimiento de un hipotético repertorio muy amplio elaborado por la tradición y conocimiento profesional colectivo, sino que tiene mucho más que ver con su capacidad para prever, reaccionar y dar salida a las situaciones por las que transcurre su hacer

profesional en un marco institucionalizado.

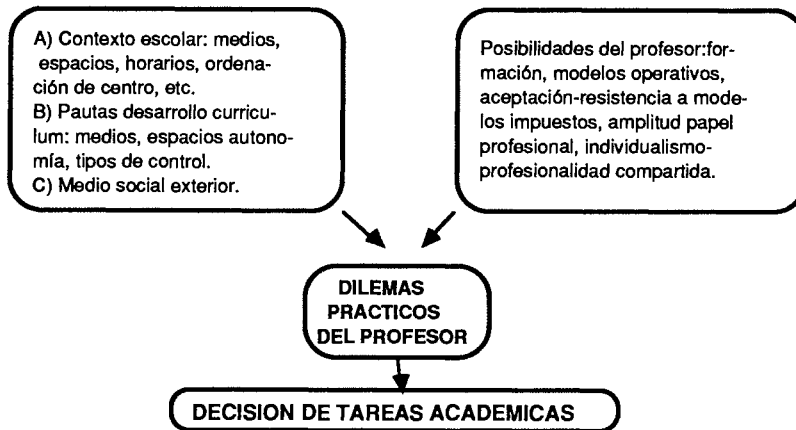
Su competencia profesional se expresa más bien en el *cómo enfrenta las situaciones que le vienen dadas*. Se trata más de ver la originalidad en el moldear personalmente las situaciones que se le dan ya prefiguradas o ver cómo choca con ellas, burlando los límites impuestos o adoptando una posición de sometimiento. La competencia ideal que pudiera pensarse como un esquema apriorístico racionalizador de toda su práctica no es real, porque el profesor trabaja con condiciones dadas que tienen un determinado grado de flexibilidad. La racionalidad que puede introducir es situacional, referida a posiciones concretas. Y las decisiones que toma son respuestas, más o menos originales y coherentes, a esas situaciones dadas, introduciendo una cierta intencionalidad en su práctica, coherente con un *currículum*, un modelo de educación, etc. Por ello, la renovación pedagógica es, en muchos casos, un discurso de resistencia ante lo dado, sobre todo cuando se parte de un sistema rígido y burocratizado.

En este campo de actuación del profesor, como en cualquier otro, las decisiones que adopta son soluciones a los dilemas prácticos que se le configuran a él de forma particular, a partir de la confrontación entre la percepción personal de las condiciones dadas y su bagaje profesional. Las respuestas que da a esos dilemas pueden ser más o menos predecibles porque son repeticiones ante un contexto relativamente homogéneo que se reitera en el tiempo, o pueden ser originales para cada caso. Pueden tener una explicación consciente para él o ser una respuesta adaptativa o tomada de otros. El contexto no sólo son realidades existentes, aunque en alguna medida moldeables, flexibles y no cerradas, sino que es operativo a través de la percepción concreta que se tiene de él. Los condicionamientos pueden apreciarse como inevitables, subvertibles, tolerables, favorables, entorpecedores, etc. Y todo ello depende, en buena forma, del bagaje personal del profesor: de su formación, de su actitud profesional, de si se enfrenta individualmente o como miembro de un equipo que quiere transformar las situaciones, etc.

En definitiva, el ejercicio de la profesionalidad es el resultado particular para cada caso de la dialéctica entre la aportación individual y los condicionantes del contexto, tal como sean percibidos.

El esquema que sigue muestra la decisión o elección de tareas como la salida a los dilemas prácticos del profesor, fruto, a su vez, de la tensión entre la profesionalidad asumida, en forma individual, como posible y la percepción de la profesionalidad contextualmente configurada por las condiciones exteriores.

Si la racionalidad de la práctica y la toma de decisiones o iniciativas es situacional, como hemos visto se acepta hoy en la teorización más prometedora sobre el *currículum*, para entender en qué consiste la actividad del profesor y los márgenes de flexibilidad con que puede realizarla será preciso analizar los condicionamientos de tales situaciones.



- 1) Es preciso descubrir qué o quiénes definen las situaciones con las que se encuentran los profesores. Hemos tratado ejemplos de condicionamientos organizativos que pueden seleccionar tipos de tareas didácticas. En otro capítulo, nos hemos ocupado de condicionamientos institucionales, político-administrativos, etc. Lo que resulta evidente es que una visión de la profesionalidad docente, como una gama de competencias que se ejercen autónomamente, es algo irreal, aunque esa posibilidad se dé en un cierto grado y su extensión sea una reivindicación necesaria. A mayor margen de autonomía profesional, como individuos y como grupo profesional, mayores capacidades y posibilidades de desarrollo profesional.
- 2) Resulta evidente que, dentro de los factores que definen las situaciones con las que se encuentra el profesor, unos son más determinantes que otros, presentando diverso grado de flexibilidad y resistencia al cambio. En unos aspectos, la autonomía de los profesores puede desarrollarse más que en otros. Ya comentábamos que un profesor puede seleccionar las actividades a desarrollar en el aula, pero le es más difícil elegir tareas para realizar fuera de la misma. Un profesor puede escoger entre varios tipos de libros de texto, pero le será más problemático decidir una dinámica alternativa al uso de los mismos, porque toparía quizá con la inexistencia de bibliotecas, resistencia de compañeros, de las normas del centro, de los propios padres, etc. Normalmente, los marcos curriculares y organizativos proporcionan condicionamientos estables y persistentes. Una vez repartidos los profesores y los alumnos en las aulas, comienza propiamente la autonomía del profesor en la situación dominante: el cierre de las condiciones didácticas que caracterizarán el trabajo de los alumnos.

De ahí la importancia de que existan proyectos de centro elaborados por los equipos docentes a partir de la realidad de cada uno de ellos, y de ahí la trascendencia de un marco curricular mol-

deable y poco rígido. El proyecto colectivo de centro tiene la posibilidad de diseñar las invariantes de los marcos organizativos que, una vez establecidos, son difíciles de cambiar para cada profesor individualmente.

- 3) La propia institucionalización del marco en el que operan profesores y alumnos señala los aspectos que quedan abiertos a las concreciones del profesor. La definición de la situación marca esos márgenes. Los profesores han tenido circunscrito básicamente el sentido y contenido de su profesionalidad al campo técnico didáctico, muy condicionado a su vez por la política curricular y por la organización escolar, y al campo de las relaciones con sus alumnos. Pero ya sabemos la fuerte interdependencia que mantiene ese ámbito didáctico respecto de otras variables. Las decisiones para modelar aspectos organizativos han quedado definidas como taxativamente fuera de su alcance, considerando la poca autonomía de que han dispuesto y disponen los centros; o bien se convierten de hecho en algo difícil de cambiar dentro de una tradición profesional individualista.
- 4) Obviamente, la capacitación técnica y de análisis de los profesores es un factor de primera importancia para cerrar las características de las situaciones en una dirección o en otra, para explotar los márgenes de autonomía que las condiciones definen y para establecer estrategias que fuercen y burlen esos márgenes. Una capacitación que le viene de su estricta formación y de la capacidad de actuación conjunta con otros profesores. Muchas veces "lo dado", algo que se ve como elemento objetivo de la situación, no es más que la percepción de un obstáculo como inevitable, la expresión de la resignación profesional.

Lo paradójico es que la formación es, en la mayoría de los casos, un aprendizaje o refuerzo de las condiciones dadas, un elemento más de socialización dentro de esas condiciones. Estando llamada a modificar las condiciones negativas del sistema escolar, la formación inicial del profesorado pasa, en muchos casos, a ser un importante refuerzo de las mismas. La innovación en los sistemas educativos proviene más de los modelos de formación en el ejercicio, de los programas de innovación curricular, de los grupos de profesores autónomos, que de los sistemas de formación inicial, muy desligados de las necesidades de la práctica.

- 5) La capacidad de los profesores para cerrar las condiciones de su práctica dentro de los contextos dados tampoco se realiza desde el vacío, sino desde las coordenadas de un determinado discurso personal y colectivo. El cierre creativo de las coordenadas que vienen dadas no es una respuesta radicalmente individual, aunque sea personal, sino que se produce desde la ubicación de los profesores en un contexto de aspiraciones posibles, dentro de los modelos de escuela alternativa que hayan elaborado. Los profesores, por lo general, a nivel individual o como grupo innovador, plan-

tean la modelación de las condiciones escolares desde un discurso, más o menos coherente y estructurado, considerando modelos realizados en otros lugares, desde teorías o desde la investigación, pero no desde la nada. Lo que resalta el valor de la formación y el conocimiento de lo que hacen otros.

La renovación pedagógica en lo que va de siglo, lo que se ha entendido como pedagogía progresista o progresiva, por ejemplo, cabalga sobre la idea de hacer una escuela más adaptada a los intereses del alumno, con un trato más humanizado, donde se relativice la importancia de sus contenidos, etc. Este bagaje es el ejemplo de un marco desde el que se quiere modelar la práctica pedagógica.

Evidentemente, los marcos de referencia desde los que el profesor o grupos de profesores quieren cambiar las tareas dominantes en la escuela, el aprovechar los márgenes de autonomía que ésta permite o el cambiar las mismas condiciones, resaltan la importancia de unos elementos sobre otros. Su discurso está estructurado en torno a unos puntos dominantes desde los que se proyecta la innovación y la propuesta de nuevas tareas. Se percibe el cambio necesario de aquellas condiciones de la práctica resaltadas como relevantes. Entre nosotros se ha insistido mucho, por ejemplo, en la supresión de los libros de texto, en el acercamiento a las condiciones culturales del medio cercano a los centros, en dar menos importancia a los contenidos, etc.

Nos parece importante por lo mismo prestar atención al discurso de la renovación. En unos casos se pone más el acento en las actividades extracurriculares, por ejemplo, y en otros más en cambiar las actividades relacionadas con las materias "fuertes" del *currículum*.

Si la respuesta adaptativa y sumisa de los profesores a las condiciones impuestas nos resalta la fuerza de los procesos de socialización profesional, la dinámica de creación personal o de resistencia ante lo dado, por el contrario, nos plantea los procesos de instalación de un nuevo concepto de profesionalidad, un proceso de resocialización en nuevos modelos, a partir de otras teorías e ideas.

Las actividades como recurso estructurador de los diseños de acción del profesor.

Sin perder de vista esa realidad, desde una perspectiva didáctica, las posibilidades de diseñar o "cerrar" las condiciones del tipo de práctica que se realizará tienen lugar cuando el profesor planifica o diseña su acción y cuando elige las tareas que se ejecutarán después en la práctica. Sea cual sea el sistema educativo en el que nos situemos, sea cual sea el grado de responsabilidad y autonomía que ese sistema deje o permita a los profesores, éstos siempre tienen la función de la programación de su práctica como uno de los cometidos profesionales básicos. La profesión docente supone el ejercicio de una práctica institucionalizada que siempre incluye un margen de acción autónoma, y en esa medida, por analogía más que por otra cosa, puede incluirse su

función dentro de las profesiones que ejercen el diseño de prácticas apoyadas en un proceso de reflexión en la acción (SCHÖN, 1983). Aunque su autonomía quedase, en el peor de los casos, reducida al trato con sus alumnos y a la aplicación de un material que contiene el diseño del proceso didáctico a seguir, de alguna forma tiene que decidir lo que hará con sus alumnos y con esos materiales.

La capacidad de diseño como competencia profesional la plasma el profesor fundamentalmente en la elección y modelado de tareas académicas. Es el campo de sus decisiones por antonomasia. Su actuación profesional se circunscribe mucho más a ese ámbito que a la configuración de otros aspectos de las instituciones escolares, selección de contenidos del *currículum*, organización de los mismos, etc.

Por ser, pues, tan características del papel docente, nos ocuparemos de ver cómo las tareas vertebran la profesionalidad de los profesores en el diseño de la práctica. Las actividades son elementos nucleares en esa función. Si la práctica docente es bastante estable, tal como comentábamos anteriormente, y esa estabilidad va ligada a los esquemas prácticos inherentes a las tareas, el diseño tiene que cumplir el papel de eslabon intermedio en esa continuidad.

En el transcurso de la práctica, el profesor tomará muchas decisiones para resolver problemas que van surgiendo o fluyendo a medida que lo hace la propia acción en un espacio de tiempo, pero el marco de esa acción se mantiene bastante estable y ha quedado fijado desde el principio cuando realiza el diseño de la misma. La planificación como fase previa, explícitamente planteada como momento en el que se piensa y se decide, no siempre es un hábito profesional que se actualiza en cada momento o período de enseñanza. En muchos casos, se trata de la simple continuidad de un estilo adquirido con el tiempo que tal vez fue, en un primer momento, objeto de reflexión y de contraste en la práctica.

CLARK y ELMORE (1979) afirman que:

"Buena parte del aprendizaje y de la interacción social que tiene lugar en los meses siguientes al comienzo de curso se pueden predibujar directa o indirectamente por la forma en que el sistema de instrucción y el sistema social de clase se hayan planteado en la primera semana del curso" (Pág. 1).

En la revisión realizada por SHAVELSON (1983, pág. 402) se resalta ese efecto de continuidad de los primeros diseños del profesor, que tienen una influencia importante en lo que después ocurre en la clase. El profesor, en los momentos previos al inicio de un período de actividad, se puede plantear interrogantes básicos sobre cómo organizar el ambiente general de clase, la disposición del ambiente físico, la organización y selección de materiales, normas globales de comportamiento, etc. Echa mano, en suma, de una determinada configuración de los esquemas prácticos de actuación.

Varios resultados de investigación inciden en esta misma apreciación. MARX (1981), citado por WALTER (1984), encuentra que el número

de decisiones que toman los profesores decrece a medida que avanza el desarrollo de una unidad, lo que se explica porque la práctica ha quedado regulada de alguna forma en las primeras decisiones.

"La planificación que hacen los profesores a largo plazo al comienzo de curso tiene un impacto importante sobre lo que deciden en el resto del curso. Esas decisiones afectan al contenido, a las actividades, a la agrupación de los alumnos, a proyectos generales y a normas para los estudiantes" (WALTER, 1984, pág. 63).

Estas apreciaciones sobre la determinación del curso de la acción en la clase y del comportamiento de los profesores, a que dan lugar las decisiones tomadas al comienzo del curso, podrían referirse por igual al comienzo de cada período significativo en el calendario escolar y a cada unidad de tiempo correspondiente a una unidad didáctica o de la jornada escolar.

"La naturaleza y efectos de los procesos observados en clase son a menudo ampliamente determinados por los esfuerzos que, con anterioridad, han realizado los profesores en el curso de la preparación o diseño, algo en lo que se centra la atención con menos frecuencia" (CALDERHEAD, 1984, pág. 69).

Esta condición del comportamiento profesional del profesor vendría a resaltar lo que significa la función de diseñar: a) Proporcionar un *organizador previo* de su conducta, b) Un *regulador de la práctica* en la que se expresa el diseño, y c) Un instrumento que *estabiliza* de alguna forma las pautas generales por las que transcurre la acción, dándole coherencia mientras dura una unidad de tiempo o el desarrollo de una unidad didáctica. El diseño da así estabilidad y coherencia al curso fluido de los acontecimientos que, a simple vista, pueden parecer espontáneos, impredecibles, anárquicos, etc. La expresión de una cierta tendencia a simplificar y reducir la complejidad de la clase conduce a prolongar la acción predibujada en el diseño hasta la conclusión de la práctica, dándole coherencia y economía a la toma de decisiones de los profesores.

Los diversos esquemas con los que se han querido analizar los procesos de planificación de la enseñanza que realizan los profesores, derivados de planteamientos sobre diseño curricular o del estudio de los procesos que siguen los profesores en la toma de decisiones, han resaltado, por lo general, el hecho de que los docentes deben de tener o tienen, de hecho, en cuenta unos cuantos elementos bastante genéricos a la hora de programar una unidad didáctica o una jornada escolar. En este sentido, los esquemas normativos que han querido regular esa función didáctica de la planificación en los profesores, para que ésta se atuviese a un orden determinado, han estado bastante alejados de lo que es la práctica.

La unidad básica para analizar la acción didáctica y la programación es la tarea, afirma SHAVELSON (1983. pág. 397). El esquema de

programación en base a la formulación y secuencialización de objetivos concretos fuertemente estructurados, ha sido un esquema alternativo que entre los profesores no ha tenido mucho éxito, precisamente por no atenerse a cómo operan los procesos de regulación de la práctica y por ser un esquema de racionalidad ajena a la forma de proceder los docentes.

A la hora de elegir esquemas para que el profesor pueda apoyarse en ellos en el momento de realizar sus planes docentes, solemos encontrarnos con recomendaciones extremas: o bien se trata de propuestas muy genéricas, y por ello poco operativas para una gran parte del profesorado, o son esquemas tecnicistas que pretenden fijar meticulosamente microactividades para responder a objetivos específicos, distribuir los tiempos por tareas, etc. Las proyecciones de esos esquemas analíticos en la concepción más general de la enseñanza han sido evidentes en los esquemas-guía para la planificación docente (GIMENO,1982), proporcionando visiones demasiado vacías de significado para atender a la práctica de la enseñanza en la realidad. Por lo que, necesariamente, los profesores han tenido que operar a su vez con esquemas genéricos, extraídos de su propia experiencia y de acuerdo con las coordenadas institucionales, curriculares, etc., dentro de las que trabajan, adaptándolos a su forma de operar y a las condiciones reales en las que desarrollan su trabajo.

En la historia del pensamiento didáctico o del diseño curricular se han dado diversas orientaciones normativas, tratando de dirigir la conducta profesional de los profesores cuando programan. ¿Qué modelo de actuación racional seguir en el desarrollo de esa competencia profesional? Las respuestas han sido múltiples. Encontramos esquemas basados en el seguimiento de la estructura del contenido que ocupa la actividad académica; podemos hallar modelos de planes para destrezas; esquemas para diseñar experiencias que tratan de resolver problemas; propuestas apoyadas en la necesidad de estructurar unidades didácticas de acuerdo con proyectos relacionados con intereses de los alumnos, etc.

Desde perspectivas más ligadas a teorías psicológicas de la instrucción se han derivado modelos de diseño instructivo, generalmente con un alto nivel de estructuración, que suelen tener escasa funcionalidad para ser manejados por los profesores, sin entrar ahora en sus bases y posibilidades. (Véase a título de ejemplo REIGELUTH,1983).

Como en el caso de otras competencias profesionales, también ésta se ejerce particularizadamente, de acuerdo con los contenidos y situación a que haga referencia. Recuerda CALDERHEAD (1984) que:

" Dado que diferentes actividades, contenidos, alumnos, etc. reclaman varios tipos de preparación diferente, es imposible identificar un modelo de planificación efectivo. Parece que las habilidades para planificar se refieren, no tanto al dominio de una técnica en particular, sino al conocimiento de qué técnicas

requiere la situación" (Pág. 78).

Pensemos en la diferencia entre las áreas de conocimiento social, artístico, literatura, matemáticas, en las diferencias entre niños de educación preescolar y alumnos de bachillerato, etc.

En educación se han planteado, en ocasiones, modelos pretendidamente universalizables por una idea incorrecta de lo que es una norma pedagógica, sin analizar las posibilidades inherentes de generalización que tienen los principios y conceptos que se manejan; y, en otros casos, porque el discurso psicologicista y pedagogicista obvia la determinación y especificidad que introducen los contenidos culturales del *currículum*.

La discusión sobre modelos de planificación o programación para los docentes se ha centrado en la disputa en torno al modelo de objetivos y en las alternativas al mismo. El primero ha atravesado el panorama pedagógico de las dos últimas décadas entre nosotros, presentándose como el esquema universalmente racionalizador de la práctica por excelencia, incluida la práctica de los profesores (GIMENO, 1982). Esta discusión creo que nos ha despistado respecto de los problemas reales a abordar. Hay esquemas conceptuales que no sólo no ayudan, sino que a veces entorpecen la búsqueda por caminos más fructíferos, al no centrarse en las verdaderas claves del problema.

El reto no está en encontrar un esquema universal sobre cómo deben planificar los profesores, sino en resaltar cuáles son los problemas que habrán de abordar en esa función de planificación, considerando las circunstancias en que la ejercitan. Es decir, cuáles son los elementos clave que configuran las situaciones pedagógicas que están o deben estar en el campo de decisiones autónomas de los profesores. Para que el diseño oriente realmente una práctica adecuada, tiene que considerar las peculiaridades de ésta dentro del contexto en el que se desenvuelve profesionalmente el profesor.

Cuando un esquema teórico se pretende que pase a ser un instrumento de guía en la práctica pedagógica, un saber hacer, (aparte del análisis de los supuestos ideológicos y científicos en que se apoya cualquier propuesta que se haga en educación) deben sopesarse las posibilidades que tiene de ser asimilado como esquema teórico-práctico por los profesionales o especialistas, en este caso los profesores, teniendo en cuenta las condiciones reales en las que se va a ejercitar. Es decir, en qué medida un esquema ideal planteado desde fuera es útil para desarrollar esquemas prácticos de acción en los profesores. O lo que es lo mismo: analizar su valor profesionalizador.

Un esquema conceptual, como es el caso de un modelo de programación, que pretende ser prescriptivo para el profesor, proponiéndole una cierta forma de comportarse, no es un mero contenido a ser asimilado mentalmente por los docentes, más o menos científico y coherente, con unos valores implícitos, sino que plantea formas de *comportamiento profesional*. Es decir, afecta al concepto y ejercicio de la pro-

fesionalidad. Y estas formas no se instalan en la práctica por el mero hecho de que los profesionales las hayan asimilado en su memoria y las hayan comprendido, remuevan otras concepciones anteriores o cambien sus actitudes, sino que su implantación depende de en qué medida encajen con las condiciones objetivas que configuran el desarrollo de los comportamientos profesionales, lo que ya no solamente depende de voluntades personales individuales. Porque los esquemas prácticos, además de hacer referencia a una forma de organizarse a nivel subjetivo el saber hacer de los profesores, encuentran o no su apoyo y afianzamiento en condiciones de la práctica que no decide el profesor.

La incorporación de un esquema o de una idea a la práctica plantea un triple reto. a) Por un lado, el de instalarse en la mentalidad de los profesores, de forma que éstos la asimilen significativamente y descubran su sentido, venciendo resistencias actitudinales, creencias previas, etc. b) Además de esa asimilación tiene que establecerse una relación con las tareas prácticas reales que tienen encomendadas los profesores. c) En tercer lugar, para que ese esquema o idea se concrete en un comportamiento profesional practicable en contextos reales, ha de encontrar un cierto encaje en el contexto laboral de los profesores, algo que no lo definen ellos individualmente ni las peculiaridades del conocimiento pedagógico o del esquema concreto que les proporcionemos.

Una corriente alternativa de investigación del comportamiento profesional de los docentes, centrada en el estudio de los procesos y tareas que desarrolla el profesor en situaciones naturales, alentado por paradigmas cualitativos y naturalistas de investigación, ha contribuido poderosamente a proporcionarnos otra visión muy diferente de cómo operan los profesores, planteando una perspectiva distinta sobre la que asentar la racionalidad de la práctica de los docentes, y en concreto la competencia del diseño.

De ver cómo operan en la realidad los profesores en situaciones dadas no se deduce inexorablemente una norma modélica de cómo sería conveniente que actuaran. De la observación de la realidad no puede extraerse el modelo normativo de cómo debe ser esa realidad, a no ser que la admitamos como la mejor de las posibles, con todos sus supuestos. En ese caso no tendría sentido la formación. El papel ideal de los profesores tiene siempre que ver con modelos considerados convenientes y aconsejables, en función de filosofías diversas, independientemente de cómo es la práctica real.

Pero los esquemas que sirven en la realidad para racionalizar, subjetivamente y a nivel de grupo profesional, las prácticas espontáneas y naturales, que se han asentado como comportamientos profesionales característicos de un grupo profesional, nos pueden indicar cuáles son los *mecanismos adaptativos* que, en las situaciones naturales, resultan "económicos" a los profesores. Si esos mecanismos están extendidos y realmente funcionan, nos obligan a preguntarnos por las razones de su éxito.

Como ha mostrado la psicología cognitiva, el manejarse en situa-

ciones complejas lleva consigo la necesidad de simplificarlas para hacerlas manejables para el que tiene que tomar decisiones y moverse dentro de las mismas. Así pues, cabría preguntarse por los mecanismos, simplificaciones operativas o reducciones que utilizan los profesores para representarse lo que es una situación de enseñanza, en orden a ver cómo la perciben, qué aspectos resaltan en esa percepción, y qué elementos toman en consideración cuando programan actuaciones dentro de esos ambientes complejos.

El profesor siempre diseña su actuación de alguna forma, bien bajo el formato de plan escrito explícito o bien elaborándose internamente una estrategia mental para orientar y secuenciar su acción. La acción intencional sigue, como comentamos en otro momento, una *agenda* cuyo despliegue guía el transcurrir de la práctica profesional. En el caso de una acción puramente rutinaria cabría hablar de esquemas implícitos. Los planes parece que tienen un hilo conductor que les da sentido, en el caso de que sean la expresión sincera de esquemas pensados para poner en marcha, es decir cuando expresan la estrategia mental real que organiza la actividad, y no son una mera respuesta a cualquier exigencia administrativa. Los diseños del profesor los componen actividades seleccionadas y concatenadas para tratar los objetivos y contenidos curriculares vigentes o para darles una alternativa a éstos, dentro de un marco temporal y organizativo concreto.

YINGER (1977, pág. 116) considera que las *actividades* son como "marcos conductuales controlados" que permiten esa simplificación y reducción de la complejidad de que hablábamos, facilitando la toma de decisiones del profesor. Dicha simplificación proporciona una economía importante a la hora de desenvolverse en ambientes complejos, haciéndolos más manejables, y ayudando a planificar la acción futura, resaltando los aspectos más relevantes que aparecen de forma inmediata en la mente de los profesores como los verdaderos goznes de la práctica.

Las actividades, como marco de referencia del pensamiento de los profesores y en la planificación que hacen de su práctica, cobran un significado profesional importante en orden a concretar y desarrollar su actuación. Por ello podemos analizar el valor de las tareas como elementos reguladores de la conducta profesional de los profesores.

Al planificar tareas o actividades, se está condicionando fuertemente la acción, en la medida en que el esquema práctico es una imagen-resumen de lo que será la práctica; se prefigura el marco en el que pueden ocurrir determinados procesos de aprendizaje, ciertos comportamientos de los profesores, el uso de los medios didácticos de una forma determinada, particulares relaciones e intercambios personales, una forma de abordar el *currículum*, un procedimiento para manejarse dentro o fuera de la institución escolar, etc. Las tareas académicas las hemos apreciado como recursos que dirigen el pensamiento y la acción, tanto de los alumnos como de los profesores.

Y tal como muestra un importante cúmulo de investigación y la

observación de la realidad cotidiana, las *actividades* o tareas son elementos decisivos en torno a los cuales los profesores estructuran su acción. Las actividades concretan el tipo de práctica que se realiza, y son el esqueleto que nos puede servir para comprender cómo funciona esa práctica. Si, además, son una categoría significativa que los profesores tienen en cuenta cuando planifican la acción, podemos empezar a entender que los planes o programaciones -fase *preactiva* de la enseñanza- tengan continuidad en la práctica, en la medida en que la estructura de tareas o actividades previstas se mantenga estable desde la planificación hasta la realización o fase interactiva de la enseñanza.

Las tareas son de hecho recursos utilizados por los profesores para diseñar la práctica. Y si ello es así, puede que sea porque al profesorado le son útiles para manejarse profesionalmente dentro de los ambientes en que tienen que operar, o porque cumplen esa función simplificadora de la situación compleja que tienen que reducir para percibirla, decidirla y gobernarla. Es posible que se trate de una conducta profesional adaptativa a las exigencias de la peculiaridad de su profesión y a la complejidad de las situaciones de enseñanza.

La profesionalidad, compuesta por una serie de competencias profesionales y conocimientos justificadores, no es algo que se deduzca de modelos filosóficos o de esquemas teóricos en abstracto. En tanto su contenido es algo definido históricamente y exigido de alguna forma por las características del sistema educativo en el que actúan, por los usos en torno al desarrollo curricular, los esquemas de organización escolar dominantes, pautas de control al uso, etc., las generalizaciones que quieran hacerse en este sentido tienen que considerar ese marco histórico y relativizar cualquier modelo ideal de comportamiento de los docentes. Su posible universalización en todo caso habrá que referirla a las condiciones del medio profesional concreto en el que trabajan en un momento y contexto dados. De ahí, en parte, la variedad de resultados que se encuentran en la investigación sobre cómo planifican los profesores su acción didáctica.

Estos estudios nos ponen de manifiesto que los profesores actúan con esquemas muy generales que van reacomodando paulatinamente en el curso de la realización de la enseñanza (YINGER, 1977). Los elementos que a los profesores les son más útiles como punto de apoyo de sus planes son básicamente los *contenidos* curriculares a los que han de atender y las *actividades* que consideran se deberían realizar con los alumnos. Los materiales didácticos estructuradores del *currículum* desempeñan el importante papel de sintetizar ambos elementos en una propuesta determinada. Estos materiales -los libros de texto, por ejemplo- son soporte de estructuraciones, de secuencias sugeridas o explícitas de tareas y contenidos, como puede fácilmente comprobarse.

Resultados parecidos se obtienen de otras investigaciones que insisten en el hecho de que las actividades son un punto de referencia importante en la planificación, si bien es difícil generalizar resultados, puesto que el significado de lo que son actividades varía de unos casos a otros, y varía también la amplitud de tiempo y contenido que abarcan los

planes del profesor, su grado de especificidad, etc.

Tras un estudio en diversas áreas de contenido, TAYLOR (1970) encontraba que, en los planes escritos de los profesores, el elemento más destacable en cuanto a la extensión que acaparaba eran los *contenidos*, seguido de las *actividades* metodológicas. En un trabajo posterior realizado por ZAHORIK (1975) se pone de manifiesto que, aunque el contenido es el elemento por el que suelen comenzar a realizar los planes los profesores, la categoría más utilizada por todos ellos para confeccionar sus planes docentes o programaciones eran las actividades que iban a realizar los alumnos. PETERSON, MARX y CLARK (1978) obtuvieron resultados parecidos a los de ZAHORIK, en cuanto a la preocupación que los profesores muestran por las estrategias de enseñanza o por las actividades metodológicas que desarrollarán en clase. TILLEMA (1984) encuentra también la organización de los procedimientos y actividades como una categoría de referencia en la planificación que hacen los profesores, junto a otros elementos como la estructura y secuencia de la materia, el conocimiento previo de los alumnos y su motivación. En un trabajo de investigación de SALINAS (1987) referido a nuestro contexto, se vuelve a comprobar que las actividades de profesores y alumnos son puntos de referencia importantes cuando los profesores establecen los planes de trabajo.

YINGER (1977) ha señalado que las actividades son un elemento estructural básico en la toma de decisiones de los profesores por distintas razones :

- 1) En tanto les permiten organizar la clase de forma manejable. Las actividades son algo más específico que el pensar en la materia en conjunto o en unidades globales, y en cambio son más genéricas y significativas que los objetivos. Son unidades de referencia útiles, lo suficientemente precisas como para orientar la acción, pero manteniendo un nivel de complejidad en el que quepan los diversos aspectos que se entrecruzan en la práctica. Reducen, como dijimos en otro momento, la complejidad manteniendo la unidad de la práctica.
- 2) Porque ponen su punto de mira en la acción, en el trabajo que los alumnos van a realizar; de ahí su valor sugeridor de "lo que va a ocurrir", que es una preocupación básica de los profesores.
- 3) Se pueden secuencializar, en tanto son elementos relativamente independientes, configurando planes válidos para cursos de acción prolongados, para períodos de tiempo marcados por los calendarios y horarios escolares.
- 4) Son con facilidad, comunicables puesto que transmiten claramente la norma de comportamiento de profesores y alumnos. Dos profesores hablando de lo que hacen se comunican eficazmente cuando expresan su experiencia en términos de acción.
- 5) Permiten análisis objetivables de la realidad compleja, multidimensional y fluida, así como de los significados subjetivos que tienen para profesores y alumnos.

Todo este tipo de investigaciones no debe llevarnos a concluir o buscar el que uno o más puntos de referencia sean los comienzos de una secuencia temporal en los procesos de tomar decisiones que un profesor realiza cuando programa o diseña su práctica, a los que seguirían sucesivamente consideraciones relativas a otros aspectos. Porque el proceso de planificación no es lineal. Es decir, no se trata de encontrar la posible secuencia de problemas que van planteando y resolviendo los profesores cuando realizan los diseños o programaciones de si primero piensan en objetivos o en actividades, y después en el contenido, en los materiales o en la evaluación que tienen que hacer.

Más bien el problema está en considerar que los profesores, al establecer un plan o estrategia mental para ordenar su propia acción posterior, tienen en cuenta una serie de puntos de referencia o interrogantes relevantes que pueden considerar simultáneamente al definir una situación problemática, sólo que, a la hora de decidir la acción, alguno de esos puntos puede ser un referente más adecuado, más relevante o de mayor fuerza para darle salida a esa situación problemática.

Como han señalado MORINE (1976) y TILLEMA (1984), entre otros, los profesores no aíslan categorías específicas que más tarde elaboran consecutivamente, sino que, en la decisión, esas categorías se interimplican recíprocamente. Según estos autores, parece más aconsejable enfocar la planificación de los profesores como una función en la que hay que dar respuesta a una serie de interrogantes clave, implicando aspectos que son interdependientes entre sí.

Estas referencias a trabajos realizados en diversos contextos y con metodologías diferentes, aparte de poner de manifiesto que los modelos de racionalización de la práctica que han querido partir del establecimiento de objetivos no son, en la realidad, seguidos por los profesores, porque seguramente no les son útiles en el ejercicio de su profesión, resaltan siempre que son las *actividades*, junto a los contenidos, un punto básico de referencia para estructurar los planes docentes, tanto si éstos se concretan en esquemas escritos, como si son meras estrategias mentales.

El profesor, cuando planifica, estructura la situación de acuerdo con una serie de elementos que para él son relevantes, útiles para manejarse dentro de su ambiente natural de trabajo, y que son categorías significativas para reconocer las peculiaridades de la situación que tiene que afrontar, y poder así organizar anticipadamente su conducta como profesor.

El profesor puede reflexionar, y se le debe aconsejar que lo haga, sobre los objetivos que quiere conseguir y los que potencialmente se logran de forma implícita, a partir de aprendizajes secundarios derivados de las tareas dominantes que él practica con sus alumnos. Pero el objetivo no indica normalmente la forma de su consecución en términos de una práctica escolar concreta a realizar, si bien la claridad con que se nos presente y el valor que le concedamos es importante; sin embargo el que se consiga o no el objetivo depende, precisamente, de cómo se realice esa práctica, de la actividad desarrollada y del modo de hacerlo.

Un objetivo se logra a través del tiempo, como consecuencia de realizar múltiples actividades y se puede alcanzar por caminos diferentes. Y esa indefinición operativa que anida en la estrategia medios-fines, derivada del planteamiento curricular de TYLER (1973), es lo que convierte a este esquema de diseño, que arranca de la declaración y precisión de objetivos, en algo escasamente operativo para los profesores, que acaban sin saber y confundiendo lo que son objetivos y lo que son actividades.

Intentemos penetrar en las razones de que aparezcan las actividades o tareas como un elemento relevante en las estrategias mentales o planes de los profesores. El que los contenidos se señalen siempre como un elemento prioritario es natural, puesto que explícitamente la enseñanza tiene como primera justificación desarrollar un *currículum* y el profesor tiene que asumir ese papel de una u otra forma. Pero el que las actividades o tareas se señalen como elemento relevante se debe a razones de economía profesional.

Un profesor no puede, a partir de determinado modelo teórico, decidir su acción considerando numerosas variables respecto del alumno, de la materia, de los materiales, de él mismo, del ambiente escolar, etc. Podrá pensarla y reflexionarla antes y después de ejecutarla. Pero el ejercicio normal de su profesión no prevé lapsos generosos de tiempo para que ello ocurra de forma natural y suficiente. Lo que normalmente hace es simplificar el proceso de toma de decisiones acudiendo a *tareas-tipo*, esquemas prácticos de su repertorio que implican cursos de acción simplificados y prefigurados de alguna forma, donde todos esos elementos pedagógicos están implicados bajo una fórmula sintética para él. Así, le resulta fácil hacer arrancar la acción, dirigirla y mantenerla durante el tiempo que sea preciso.

Una tarea didáctica le sugiere una imagen activa, una representación, de cómo operar en ambientes complejos, como ocurre con el ejemplo que vimos de comenzar una clase con una lectura colectiva, que se realizaba de forma simultánea por todos los alumnos de un grupo. El saber práctico profesional operativo lo compone un repertorio de tareas que el profesor sabe poner en marcha en determinadas condiciones y para ciertos cometidos.

En el análisis de dimensiones o aspectos pedagógicos que se implican en una tarea comprendemos la complejidad simplificada en un esquema práctico. Piensa SHAVELSON y STERN (1983) que una tarea académica tiene los componentes básicos siguientes: un contenido, unos materiales a utilizar, actividades peculiares de profesores y alumnos, objetivos generales pero funcionales, condiciones del alumno y contexto sociocultural de la instrucción.

En el mismo sentido, señala CALDERHEAD (1984) que:

"Al diseñar una actividad, los profesores consideran una serie de factores y realizan varias decisiones. Tienen que decidir sobre la materia a cubrir, la información a dar a los alumnos, los procedimientos a ensayar, los libros y materiales

a usar o los ejercicios a realizar. Al tomar estas decisiones deben tener en cuenta el contexto en el que se trabaja, las capacidades e intereses de los alumnos, el *currículum*, y otros aspectos como es el plan global del centro y las restricciones del horario" (Pág. 73).

Son esos componentes de la tarea los aspectos que un profesor tiene que planificar y gestionar en sus clases, por ello le supone un recurso cómodo de actuación profesional.

Las tareas que vimos practicaban los profesores que pusimos como ejemplo son bastante conocidas para cualquier profesional de la enseñanza, incluso me atrevería a decir que las conoce sin preparación específica para ser profesor. Recurriendo a ellas, tiene organizada una jornada escolar, aunque lo haga de forma rutinaria. Son procedimientos que ponen en marcha a un grupo de alumnos. Es el recurso para dar salida a la situación.

Citando a GEOFFREY, afirma DENSCOMBE (1985):

"Mientras que la urgencia y la complejidad no pueden eliminarse por completo, la vida para el profesor puede ser más fácil por medio de la estructuración cuidadosa del trabajo de clase. Proporcionando continuidad a los acontecimientos, plácido trascurrir secuencializado y apropiada dosificación del trabajo" (Pág. 123).

La estructuración del trabajo y del tiempo a través de la previsión, decisión y realización de tareas permite al profesor gobernar una situación compleja como la de clase, reduciendo la ansiedad, facilitando la marcha ordenada de un grupo numeroso de alumnos, y dando cumplimiento a las exigencias del *currículum*. Necesidades psicológicas del profesor y economía ergonómica pueden explicar la relevancia de las actividades como elemento de referencia en los planes y en la actividad docente, y el que sus saberes profesionales operativos se estructuren en torno a esos esquemas prácticos.

C) El papel de las tareas en el gobierno de la clase.

Manejar un grupo de alumnos de forma que todos se impliquen en una dinámica de trabajo para que se desencadenen determinados procesos de aprendizaje individual, tratando ciertos contenidos dentro de un modelo educativo que consideremos adecuado no es tarea fácil, ni mucho menos. Es tan difícil que no podemos pensar en la posibilidad de que un profesor prevea, siga, dirija en alguna medida y diagnostique o evalúe esos procesos en todos y cada uno de los alumnos que están a su cargo. El profesor gobierna la práctica gracias a que, de alguna forma, la simplifica. Los buenos docentes, de acuerdo con este criterio, son capaces de hacerlo con esquemas más complejos. Pero no olvidemos que las funciones del profesor no se agotan en la enseñanza, sino que tienen que

desempeñar papeles diversos asignados institucionalmente en orden a la creación y mantenimiento de un clima para la socialización de los alumnos, funcionamiento de la clase y del centro.

Como máximo, podemos aspirar a que el profesor organice el escenario con las condiciones más propicias para que tales procesos educativos ocurran en las mejores condiciones y los siga en sus líneas generales. Si esto es así, en cada una de las actividades que pueden realizar los alumnos dentro de un tramo del horario escolar, pensemos en que, a lo largo de éste, se realizan múltiples actividades y que en ocasiones son varias las que están discurriendo simultáneamente. Un profesor normal no puede sopesar todas las dimensiones implicadas en la cantidad de tareas que debe realizar. Un cierto automatismo en la acción es inevitable, salvo que preveamos para los profesores un modelo de máquina inteligente en funcionamiento.

Cuando en un grupo se desarrollan diversas actividades simultáneamente y ocurren fenómenos diversos, la gestión del aula se dificulta sensiblemente y se convierte en una urgencia para los profesores. El profesor logra simplificar la situación recurriendo a *rutinas* profesionales que reducen esa complejidad.

Afirma BROPHY (1988):

"Evitando algunas actividades y procurando que otras tengan lugar en determinado momento y en ciertas condiciones, las normas y los procedimientos simplifican las complejidades de la vida en la clase tanto para los profesores como para los alumnos, imponiendo estructuras que hacen más fácilmente previsible el acontecer en el aula" (Pág. 4).

Son patrones de comportamiento y de autogobierno que, en la mayoría de los casos, no es preciso hacerlos explícitos ni imponerlos a los alumnos, sino fruto de la socialización de profesores y de alumnos en una cultura pedagógica que va paulatinamente condensándose en un estilo profesional, como modo natural de comportarse en situaciones de enseñar y de aprender en la escuela. Sabiduría que nutre el saber práctico de los profesores, lo que BROPHY (1988) llama el conocimiento profesional de *procedimiento*, o lo que SHULMAN (1986, 1987) denomina conocimiento profesional *estratégico*, un saber hacer muy ligado a las condiciones de la práctica real, que supone poner en funcionamiento, en situaciones reales, diferentes principios, normas, etc. conjuntamente, aún siendo muy diferentes entre sí, y que se integra junto al conocimiento profesional sobre la materia que se enseña, sobre principios psicológicos y pedagógicos diversos, gracias a la experiencia profesional.

Profesores y alumnos tienen que funcionar apoyados en un cierto grado de autodirección que es resultado de la introyección de esos esquemas de acción, para lo que deben tener en alguna medida claro y asumido el curso que cada actividad o tarea les reclama. Se exige que los alumnos estén familiarizados con ella, la conozcan previamente o se les explique de antemano.

La autodirección de los alumnos sólo es posible cuando han interiorizado y asumido, de algún modo, los patrones de comportamiento exigidos por cada tipo de tarea. Pero la falta de adecuación, en muchos casos, de los contenidos y de las actividades a los intereses y capacidades de los alumnos dificulta esa autodirección, al obstruir la aceptación de las normas de comportamiento en el trabajo que, de esta forma, se tienen que imponer. De ahí que la enseñanza sin interés para el alumno refuerce las pautas de control y de autoridad explícita por parte de los profesores, que tienen que hacer evidente su poder para mantener el control que no puede conseguir la dinámica de trabajo por sí misma. Por ello, no es extraño encontrarse modelos de comportamiento docente basados más en la práctica de tareas homogéneas para todo el grupo de alumnos en una clase y de realización simultánea para todos a la vez.

Ese es un estilo más cómodo de llevar a la vez a todos los alumnos por la misma secuencia de tareas y, a ser posible, más o menos al mismo tiempo. Pero la simultaneidad de tareas en grupos necesariamente heterogéneos de alumnos, implica vérselas con diferentes ritmos de trabajo y de aprendizaje, lo que se traduce en potenciales problemas para el gobierno del aula. No es extraño que el profesor desarrolle cierta prevención a todo lo que se salga del "alumno promedio", porque manejarse con la diversidad dentro de la clase con una secuencia de tareas a realizar de forma simultánea no es fácil, si bien se oculta cuando las clases son de corta duración. Así, el problema se anula para el profesor, al no percibir evidencias de que hay ritmos diversos. La práctica de tareas simultáneas requiere, en cambio, dotes didácticas más complejas y alguna tolerancia a un cierto grado de "desorden".

Lograr que el "trabajo funcione" y la clase se mantenga dentro de ciertos límites de conducta es una exigencia que todo profesor ha sentido como necesidad psicológica personal o como exigencia de la propia organización escolar. Implícita o explícitamente, social y profesionalmente, siempre se ha considerado como una cualidad profesional en los profesores su capacidad para manejar el grupo de clase, de forma que la vida transcurra sin disturbios o graves interrupciones, manteniéndose un cierto clima y nivel de trabajo. Es una demanda profesional proveniente del modo en que se ha organizado institucionalmente el proceso educativo.

El profesor utiliza la estructura de tareas que se desarrollan en el aula como un recurso para establecer y mantener algún tipo de control sobre el discurrir de la vida social del grupo de alumnos.

Afirma BOSSERT (1979) que:

" La estructura de actividades -que es una forma particular de organizar la enseñanza en la clase- crea el contexto en el que profesor y alumnos interaccionan y configura una forma de relaciones sociales" (Pag. 12).

Esa necesidad psicológica y de la institución requiere organizar el

orden del trabajo que transcurre a lo largo del día y en cada momento. La gestión de los profesores, en este sentido, se dirige básicamente a mantener el discurrir de la acción que llena el horario escolar, el ambiente en el que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar (BROPHY, 1983. DOYLE, 1986). El mantenimiento de un orden de trabajo en la institución escolar es fundamental para el cumplimiento no sólo de las finalidades requeridas por el *currículum*, sino para lograr ese objetivo no siempre explícito de la socialización de los individuos dentro de unas normas de comportamiento. Los papeles de dirigir el trabajo y de mantener el orden se realizan conjuntamente a través del primer cometido como vimos en otro momento, evitando que el segundo se haga obvio como tal. Como decíamos en otro lugar, la ética del orden basado en el trabajo ha sustituido a la norma impuesta por la autoridad que, de esa forma, no tiene que hacerse evidente por medio de imposiciones explícitas del profesor.

Los controles sobre los individuos en las sociedades modernas son controles simbólicos y técnicos, más que apoyados en intervenciones personales directas.

"El control pierde la apariencia de una lucha personal y tiende a presentarse como un problema de organización, un imperativo organizativo al que profesores y alumnos están obligados por encima de sus deseos" (DENSCOMBE, 1985, pág. 135).

Mantener la dinámica de trabajo significa muchas cosas: claridad de lo que se va a realizar, lograr algún interés por concluir la actividad, continuidad en la transición entre diferentes tipos de tareas, adecuación del grado de dificultad al alumno, el manejo ordenado de los materiales, organización del comportamiento dentro de la clase, atención a los alumnos que se muestran lentos o por delante respecto del ritmo promedio de progresión; es decir, se requiere, en suma, una estrategia para afrontar las diferencias entre éstos, proporcionar pautas para que los alumnos sepan si progresan adecuadamente o no hacia la meta de las tareas que realizan, etc. Todo ello forma parte del "orden del trabajo".

La preocupación por tener ocupados a los alumnos es evidente en cualquier profesor mientras está con ellos. Y todo docente tiene estrategias para lograrlo y para dirigir a los alumnos que se adelantan en su trabajo. Recuerdo a mi profesor de primaria que tenía un problema algebraico escrito en la pizarra, inalcanzable para las posibilidades de la clase, destinado a todos aquellos que hubiesen sido diligentes en el trabajo normal, para seguir manteniéndonos ocupados, lo que provocaba una disminución del ritmo de trabajo, pendiendo esa "amenaza". Pero, para él, era una regulación eficaz de la actividad para mantener a la clase ordenada. Existen otras estrategias más edificantes desde un punto de vista pedagógico, como la lectura recreativa, el dibujo libre, etc. Muchos profesores tienen tareas-comodín para esos casos en que el orden interno de clase puede decaer.

Las condiciones de la institución escolar, las de una clase numerosa de alumnos, la ética del trabajo, exigen un orden. Tal preocupación por mantener al grupo ocupado, más que ser la expresión de una ética del esfuerzo o del trabajo, es la concreción de una necesidad de supervivencia para el profesor y una forma de cumplir las funciones que le asigna la institucionalización de la enseñanza. Estar ocupados en algo no es valioso en sí mismo, sino en la medida en que facilita al profesor el manejo de la clase (DENSCOMBE, 1985, pág. 125).

De ahí que el clima social que originan un tipo u otro de tareas académicas sea una dimensión relevante a considerar en el análisis de la actividad escolar, en general, y de cada tarea académica, en particular. El repertorio, secuencia y cursos alternativos en la realización de tareas es fundamental para generar un determinado clima y una forma de controlar el mismo. La estructura del trabajo desencadena unos procesos determinados en las relaciones sociales dentro del aula, y la forma de organizar el trabajo es un recurso para mantener un determinado tipo de orden y de control.

Las tareas escolares implican una forma explícita de comportarse profesores y alumnos dentro de los ambientes complejos, dando lugar a un cierto sentido del orden social dentro de las clases, convirtiendo en previsible los acontecimientos que transcurren así por caminos previstos, que hacen sentirse al profesor profesionalmente "dueño" de la situación. Esa es una preocupación de todo docente, en mayor medida cuanto menor sea su experiencia, porque, dadas las condiciones en que ocurre, la enseñanza escolarizada es un prerrequisito del "buen funcionamiento" y del "rendimiento" escolar.

El profesor necesita tener conciencia de que todo transcurre ordenadamente, que los alumnos trabajan, que lo hacen con alguna atención, que se mantiene un nivel de "ruido" y de conflictividad tolerable, que van cumpliendo sus quehaceres en tiempos considerados como aceptables; todo ello de acuerdo con los parámetros definidos por las actividades que se realizan. Estructura de tareas, manejo de la clase y orden de trabajo son aspectos muy implicados entre sí.

La unidad básica para la organización de la actividad y de la conducta de los alumnos en la clase es la tarea académica, dándole una amplia acepción a este término (BERLINER, 1983. Citado por DOYLE, 1986b, pág. 398), en la medida en que organiza su comportamiento personal, el de todo un grupo, indicando el camino por el que ha de transcurrir la acción.

También en este campo de la gestión y organización de los acontecimientos que discurren en una clase durante el calendario y el horario escolar, se ha resaltado la importancia y continuidad de efectos de las normas y mecanismos de control del aula que se establecen en los primeros días del curso. [DOYLE (1979b), EMMER (1982), TIKUNOFF (1978)].

Siendo tan importante para el profesor orquestar, nunca mejor dicho, la actividad ordenada de todo un grupo, es lógico que sean las ta-

reas lo que le sirva de forma tan decisiva para organizarse a la hora de establecer sus planes docentes y a la hora de mantener el ambiente de aprendizaje de ese grupo. Las tareas, por esta razón añadida, se convierten en elementos muy funcionales para planear la práctica y para mantenerla hasta su final.

Moverse en la ambigüedad.

Todos los procesos y productos previsibles de la realización de una tarea se definen con diferente grado de ambigüedad. DOYLE (1983, pág. 183) sugiere la posibilidad de clasificar las actividades académicas de acuerdo con esa ambigüedad. Una característica importante, considerando el clima de evaluación que impregna toda la actividad escolar. La definición del producto final que el alumno debe mostrar en una determinada actividad supone una concreción de los valores de la escuela que él asimila como tal patrón de referencia. La ambigüedad es una peculiaridad inherente al aprendizaje. En una tarea que requiere procesos de memorización pueden apreciarse los resultados que se producen en los alumnos con menos ambigüedad que en otra que exige comprensión, o en otra que reclame procesos de resolución de problemas. La precisión o la falta de definición de cuál es el proceso estimulado por ciertas tareas o el valor de los resultados alcanzados por los alumnos en esos tipos de procesos es un elemento regulador de la conducta de los profesores a la hora de seleccionar actividades de aprendizaje. Las tareas de las que se esperan resultados de más clara apreciación se acomodan mejor o son más coherentes con el clima de evaluación reinante en toda la actividad didáctica y con cierta intolerancia hacia la diversidad.

Ello podría dar lugar a un cierto mecanismo selectivo a la hora de que los profesores decidan o elijan actividades dentro de un hipotético repertorio. En las tareas que definen procesos imprecisos o pretenden metas divergentes y que, por lo mismo, pueden dar lugar a resultados muy diferentes en los alumnos, el profesor o los materiales que estructuran la tarea no pueden transmitir a los alumnos qué es lo que se espera exactamente de ellos. Cuando hay que memorizar el contenido sustancial de un texto, el proceso requerido es claro, resultando fácil determinar la calidad de la consecución de ese objetivo. Proponer un problema para encontrarle soluciones alternativas no permite esa claridad.

Estas diferencias cualitativas entre diverso tipo de tareas, por lo que se refiere al grado de ambigüedad del producto esperado de las mismas, implica, como ha señalado ELLIOTT (1980, pág. 311), que es más fácil para los profesores controlar el rendimiento de la acción pedagógica a través de tareas con alto nivel de definición, es decir, que son menos ambiguas. En la medida en que el profesor tenga la urgencia de controlar todo lo que hacen los alumnos, pretendiendo que todo trabajo sea evaluable, idea que, de alguna forma, transpira la propia institución educativa, se sentirá más seguro dentro de actividades que

permitan más fácil control de los resultados.

De lo que se deduce que es más probable encontrar pautas docentes de comportamiento en los profesores tendentes a estimular esas tareas que llevan a productos menos ambiguos, cuando toda la actividad escolar está sometida a un cierto ambiente de evaluación y control. El clima de evaluación que afecta a las tareas escolares no es favorable a desarrollar actividades abiertas, que estimulen la divergencia, porque tales características son contrarias al clima de control y prestan menos seguridad al profesor sobre la validez y eficacia de los procedimientos pedagógicos.

En un clima escolar y con unos profesores educados ellos mismos dentro del clima de control de los aprendizajes es lógico que exista la tendencia a la reducción en la variedad de tareas posibles. Pensemos, además, en cómo esa mentalidad es favorecida por esquemas pedagógicos que estimulan acríticamente la objetividad de la evaluación, la programación precisa de procesos pedagógicos para tener seguridad objetiva en los resultados conseguidos, etc. Planteamientos que en las últimas décadas se han visto estimulados en la pedagogía por un cierto cientifismo mal entendido.

Esa tendencia hacia la selección de actividades menos ambiguas puede además producirse por otra razón. Una tarea más definida, en cuanto al proceso que ha de seguirse para lograr el resultado que se espera de ella, permite un control más fácil del grupo de alumnos. Una tarea más indefinida reclama más orientaciones del profesor a los alumnos, más supervisión y asesoramiento, más volumen de actividad, si queremos expresarlo así. Contrariamente, a una actividad rutinaria no hay que dedicarle tanto esfuerzo, es más cómoda.

No es de extrañar que, teniendo que atender a un grupo numeroso de alumnos, los profesores, al verse sometidos a copiosas demandas de intervención con las tareas ambiguas, propendan a seleccionar otras que implican una actuación más definida en los alumnos, simplificándose así la gestión de la clase y el mantenimiento del orden (DOYLE, 1986b, pág. 417). La ansiedad que en los profesores menos experimentados genera la "ingobernabilidad" de la clase puede llevarles a excluir, precisamente, tareas que van a exigir de ellos más actividad y provocar una sensación de inseguridad.

Las actividades "más ricas" introducen impredecibilidad para profesores y para alumnos, dibujando un marco profesional docente inseguro, aunque sea más estimulante, lo que exige saber vivir dentro de un clima de riesgo y de inseguridad profesional, en actitud indagatoria, de tolerancia hacia los cursos individuales de acción que caminan cubriendo procesos poco conocidos y escasamente controlables. Es decir, dichas tareas abiertas plantean un marco de profesionalidad no cerrada para profesores más creativos e investigadores de su acción, lejos de la búsqueda de fórmulas hechas para resolver problemas y aspiraciones muy concretas. El curso de acción de los profesores debe plantearse dentro de un clima de indefinición profesional donde cada profesor "cie-

rrer" su propia actuación, lo mismo que los docentes deben defender ese clima para las tareas que ellos proponen a los alumnos.

Como muy bien señaló BERNSTEIN (1983), la pedagogía moderna se caracteriza, precisamente, por estimular procesos y métodos más ambiguos, con parámetros técnicos y de calidad más difíciles de definir, de concretar y de provocar consenso social y profesional, y por lo tanto más difíciles de controlar. Los profesores se ven en muchos casos sometidos al conflicto de un discurso pedagógico progresista en contradicción con la realidad en la que trabajan. Tienen que estimular, a través de una serie de tareas dominantes, procesos cerrados que llevan a resultados más fácilmente tangibles, que facilitan el "trabajo ordenado en clase", por presiones de la misma institución en la que desarrollan su labor, por el clima de control que afecta a toda la educación escolarizada y por la economía de su propio trabajo. Al mismo tiempo, desde perspectivas ideológicas o pedagógicas, se les reclama una educación más moderna centrada en tareas que por definición desarrollan procesos más incontrolables, atender a las diferencias individuales de los alumnos, a ritmos de aprendizaje e intereses distintos, etc. No es difícil predecir quién vence en ese dilema de requerimientos contrapuestos.

Este discurso pedagógico moderno, preconizador de nuevas metodologías, que se concretan en tareas más complejas para profesores y alumnos, seguramente exige otras condiciones muy diferentes para los profesores. No es un problema que se resuelva simplemente formando a éstos, sino que reclama profundos cambios en las condiciones laborales y en la organización escolar, así como una reducción de la presión del control. De lo contrario, se convertirá en una mera pretensión ideológica de cambio, pero no en programas eficaces.

El grado de ambigüedad en los productos esperados en las tareas varía también de unas materias o áreas a otras, e incluso dentro de la propia materia, en función del tipo de contenido. Ese criterio es importante para comprender cómo unas actividades se acomodan o adaptan a un tipo de contenido y materia mejor que a otros. En el caso de las ciencias sociales, por ejemplo, el recuperar los estímulos y conocimientos de la vida exterior a las aulas es una fuente de sugerencias para encontrar tareas innovadoras, en un tipo de conocimiento que tiene una estructura más radial que lineal y donde la dispersión de resultados previsible es más tolerable *a priori* que en otras áreas, como pueden ser las ciencias o las matemáticas. La peculiaridad del contenido, la utilización del método científico, la posibilidad de conectar con recursos del medio, sean naturales o sociales, facilitan el desarrollo de la profesionalidad de los docentes. El margen de la creatividad y autonomía profesional es más estrecho o más difícil de concretar en tareas innovadoras cuando el *currículum* lo componen elementos más abstractos y alejados de la experiencia concreta del alumno, si tienen además una estructura interna más definida que obliga a una secuencia y al logro de resultados previos para poder seguir progresando.

En otros casos, la tolerancia hacia resultados diversificados puede

tocar la estructura profunda de las relaciones en el aula y en los centros. Cambiar y alterar las tareas dominantes para trabajar el lenguaje, por ejemplo, quizá requiera cambios profundos previos o en paralelo en algo más amplio como son los patrones de comunicación en los ambientes educativos. La forma de abordar didácticamente el lenguaje en la escolaridad guarda cierta relación con los esquemas de autoridad que desarrollan las instituciones escolares, que se concretan precisadamente en el uso del lenguaje, en quién puede usarlo y cuándo puede hacerlo. ¿Quién puede hablar en las aulas? ¿Cuál es el patrón de comunicación dominante en ellas? El lenguaje es el medio de controlar la acción pedagógica a través de órdenes, ejercicios, exámenes, preguntas del profesor, etc. Quizá cambiar el sentido del *currículum* relativo al lenguaje exija revisar el papel que los códigos lingüísticos, hablados y escritos, desempeñan en las relaciones sociales en la educación y en el ejercicio del control dentro de la misma. Si se ejerce todavía la práctica de la copia, del dictado, la búsqueda de la corrección formal como valor prioritario, aparte de reflejar cierta tradición pedagógica, ¿no estará denotando también un clima en el que el dominio de la palabra la tiene el profesor, donde la expresividad en general de la persona no tiene mucha cabida y por ello tampoco la tiene en el lenguaje?

Creo que existen profundas implicaciones entre el tipo de cultura que forman los *currícula* y que imparten las instituciones escolares y la manera en que se estructura la profesionalidad de los profesores y, en concreto, el bagaje de recursos prácticos en términos de tareas características que se van consolidando en el profesor. Las tareas didácticas regulan la práctica de los profesores, pero el que se vayan estabilizando unas y no otras como dominantes no es un mero problema de elección didáctica, sino que tiene relación con las funciones sociales de la enseñanza, la forma como la institución escolar responde a esas funciones y con el tipo y sentido de la cultura que se selecciona en los *currícula* que después se desarrollan en los procesos de enseñanza.

Vemos, pues, otro ejemplo de que los procesos de decisión de los profesores están sometidos a las coordenadas que, como es el caso de la mentalidad de control, el tipo de cultura y el significado de esa cultura en la escuela, etc. caracterizan muy decisivamente la actividad escolar.

D) Las tareas como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica.

La práctica del *currículum* no puede analizarse ni cuestionarse sino enmarcada en la perspectiva de si contribuye a emancipar o a someter a los agentes que lo reciben y lo desarrollan, es decir, de alumnos y profesores. La opción emancipatoria debe verse reflejada en la aproximación, en el tipo de análisis y en el conocimiento que se considera propio de los profesores y en el cómo consideremos su práctica. Un cono-

cimiento que ha de servir para la reflexión más que para la dirección de la acción GRUNDY (1987, pág. 130 y ss). Siendo el *currículum* terreno de juego de la dialéctica teoría-práctica, vamos a verla también operar en los mecanismos que estructuran la acción, a través de las tareas académicas.

Por ello, el *currículum*, a través de su formato pedagógico y en la medida en que una determinada elaboración del mismo sugiera o facilite actividades a los profesores y a los alumnos, es un elemento mediador entre la teoría y la acción, puente entre principios y realidades, pues son las tareas las que modelan la práctica. El profesor, al elegir y modelar tareas, delimita el escenario de la relación teoría-práctica que puede expresarse en ésta última.

Si se mantienen mínimamente estables las tareas, algo que se cumple casi de forma inevitable, quiere decirse que, de hecho, *la racionalidad concreta a que está sometida o que dirige a la práctica se expresa y está regulada por la racionalidad inherente a la secuencia, tipos de tareas realizadas, el diseño interno de las mismas y las formas de desarrollarlas*. En ese sentido, puede decirse que toda práctica, toda tarea, sean éstas cuales sean, expresan un tipo de racionalidad, lo que no quiere decir que toda práctica parta *a priori* de un planteamiento racional determinado, explícito y coherente. Esto último suele ser un deseo para alcanzar una acción fundamentada y no rutinaria o de respuesta a presiones de diverso tipo. Por ello, nos parece que el primer intento para comunicar teoría, investigación, conocimiento y práctica pasa por desvelar primero el tipo de racionalidad inherente a las prácticas vigentes. Y si éstas se configuran por concatenación de actividades molares o tareas, entonces sería conveniente analizar la comunicación explícita e implícita de supuestos de diverso orden a través de las tareas vigentes o en las que se diseñen *ex novo*.

Toda idea o principio derivado de una teoría o de la investigación, plasmada en un proyecto de *currículum* o en la mente de un profesor puede trasladarse e iluminar la práctica en la medida en que incida en los mecanismos que la analizan, modelan, guían y transforman. En tanto la acción se condiciona y prefigura decisivamente en el diseño, las tareas pensadas y decididas en la planificación de la enseñanza, las realicen los profesores individualmente o en equipo, o el propio material didáctico del que parten los profesores, podrían ser elementos de referencia para pensar en la posible comunicación intencional entre teoría y práctica. Pero, en cualquier caso, las tareas prácticas reales son expresión de múltiples supuestos implícitos de orden psicológico, pedagógico, epistemológico y social. Una idea, elementos de una teoría, un principio, se proyectan en la acción en tanto sirvan como fundamentos para diseñar y realizar tareas académicas. Si ésta no es la única vía, sí que es un camino importante, dada la capacidad de "relleno" de la práctica que tienen las tareas académicas.

La práctica es un entrelazado particular de tareas de profesores y de alumnos en secuencias características. Cada tarea es analizable en

función de una serie de dimensiones que se entrecruzan y sintetizan en ella, tal como argumentamos en otro momento. En dichas dimensiones, podemos ver reflejarse supuestos diversos que, explícita o implícitamente, son los fundamentos de la acción, la base racionalizadora de la misma. La tarea tiene una coherencia interna, al configurarse como una actividad estable y, al menos esquemáticamente, repetible que conduce a una finalidad. De acuerdo con los supuestos que se proyectan en ella tiene también una coherencia teórico-práctica.

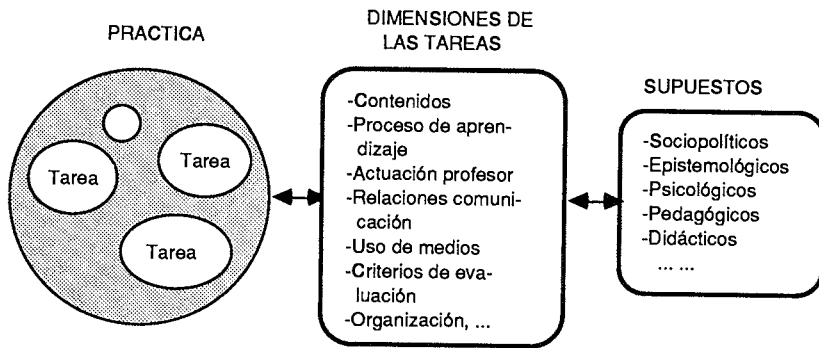


Fig. 6 : La comunicación entre teoría y práctica a través de las tareas.

Los conocimientos, teorías, resultados de investigación pueden ayudarnos a descubrir los supuestos en los que, de hecho, se apoyan las actividades prácticas, contrastarlos con las ideas introyectadas por los profesores como sustento racionalizador de sus acciones, combatir los supuestos y su peculiar plasmación subjetiva en los docentes cuando se considere que son erróneos, etc. Tareas-Dimensiones de las mismas-Supuestos subyacentes a éstas serían los tres elementos de la cadena de la comunicación e interacción dialéctica entre práctica, teoría, principios y valores que funciona en doble sentido: como recurso de análisis para buscar los fundamentos que de hecho tienen las prácticas vigentes, reflexionando sobre la acción, y como instrumento para estructurar prácticas innovadoras diferentes a las conocidas, a partir de determinados principios y supuestos, atribuyendo al conocimiento un papel de guía. El esquema puede servir como vía de concienciación sobre los supuestos de la práctica vigente o como elemento proyectivo en la configuración de nuevas realidades. Si bien éste último no es camino muy real en la generación de nuevos usos prácticos en educación. El gráfico anterior sintetizaría esta propuesta.

Esto significa que las justificaciones, fundamentaciones, razones y valoraciones que tengamos para seleccionar, ordenar, ponderar y modelar tareas a la hora de planificarlas y realizarlas de alguna forma, serán las fundamentaciones y supuestos que "se trasladen" a la acción y la orienten. En este sentido, las tareas o actividades académicas, con todos los

supuestos explícitos o subyacentes a cada una de sus dimensiones básicas son un vehículo de comunicación o de mediación entre la teoría o conocimiento sobre la enseñanza y la práctica. Analizando las tareas que se desarrollan en un área o disciplina, en un estilo de educación o en un nivel educativo podemos ver el flujo entre ideas dominantes y prácticas.

Esa comunicación entre teoría y práctica no se da en abstracto. El valor del conocimiento en educación no reside tanto en que ayude a concretar prácticas educativas eficaces, como pretende la visión positivista de la relación teoría-práctica, sino que, admitiendo el valor de las categorías interpretativas de los profesores, las que ellos utilizan para dar significado y "racionalidad" a su práctica, descubra el valor de las mismas, sus supuestos, intereses a los que se sirven, condicionamientos que reflejan, etc. (CARR y KEMMIS, 1988). Como indican estos autores:

"...si bien es cierto que la conciencia 'define la realidad', también lo es que la realidad puede distorsionar sistemáticamente la conciencia" (Pág. 142).

Prácticas reales, racionalización de las mismas por parte de los profesores, supuestos subyacentes analizados desde aportaciones diversas y desde una visión crítica de la realidad es la interacción que debe provocar la dinámica de conexión entre teoría y acción, recuperando así la teoría el valor "ilustrador" de la práctica para los profesores, ofreciéndoles instrumentos de análisis crítico de las experiencias prácticas (CARR y KEMMIS, 1988, pág. 72).

Hemos comentado dos funciones básicas de las tareas académicas: Ser mediadoras del aprendizaje real de los alumnos y ser elementos estructuradores de la práctica y de la profesionalidad de los profesores. Las tareas hacen además de vehículo entre los supuestos teóricos y la acción, no sólo en el sentido teoría-práctica, sino también en el sentido inverso, de la práctica a la teoría.

Tomando como elemento de referencia al profesor, la comunicación entre su pensamiento y su práctica se lleva a cabo a través de la decisión de tareas en las que se expresan los supuestos teóricos a nivel subjetivo, sus razonamientos en la adopción de decisiones. En situaciones normales, el profesor suele también tomar iniciativas o modelos propuestos desde el exterior, desde el material didáctico, etc. En este caso, el juego dialéctico entre teoría y práctica supone una interacción circular entre los modelos propuestos, las interpretaciones que realiza el profesor en tanto que mediador y la práctica real.

El pensamiento de los profesores puede explicitarse a través de múltiples procedimientos metodológicos, el pensamiento operativo en la práctica, formado por conjuntos de supuestos, ideas, creencias, seguramente asistemáticas e inconsistentes, está en muy estrecha relación con las tareas que realiza. En definitiva, de alguna forma, todo el *pensamiento práctico* de los profesores, sintetizado en imágenes, principios, rutinas, etc., el que se elabora como consecuencia de reflexionar sobre la experiencia propia y la de compañeros de profesión, tiene como primer desencadenante las contingencias que ocurren durante el trans-

curso de su experiencia. Las tareas definen las situaciones prácticas sobre las que, de forma inmediata, el profesor puede y tiene que reflexionar. Son *esquemas de acción* en los que pueden encontrarse supuestos muy diversos que justifican la práctica.

La actividad pedagógica, desde una perspectiva teórica, tiene escasa consistencia, dado que se escapa a la aprehensión en conceptos fijos, partiendo del supuesto de que el método es un conglomerado complejo de supuestos de orden epistemológico, psicológico, organizativo, instrumentación de materiales, etc. El método de enseñanza-aprendizaje como categoría de análisis ofrece escasa utilidad científica a la hora de elaborar un modelo explicativo de la enseñanza, una teoría de la misma, pues, en tanto se refiere a la actividad, es un proceso inaprehensible, que necesitaría categorías muy diversificadas para fijarlo, tipificarlo y poder distinguir unas situaciones metodológicas o modelos de otros diferentes. El método o *actividad* metodológica es "una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico, filosófico" que, para ser comprendido, requiere un análisis de las posturas que toma en muy diversas dimensiones (GIMENO, 1981, pág. 227).

Sin embargo, al ser una categoría integradora, un esquema práctico en el que se refleja el saber estratégico profesional de los profesores, sintetiza toda esa serie de elementos, resultando ser uno de los recursos seguramente más útiles para ellos cuando piensan la práctica, la planifican y la realizan. La actividad metodológica concretada en tareas es un elemento molar, significativo y manejable, que estructura toda la práctica, que conecta saber y saber-hacer, sintetizando elementos u opciones muy diversos en el contexto de acción que configura. Es un elemento integrador de todos los aspectos que se entrecruzan en la práctica. Y esto es lo que puede explicar los resultados de las investigaciones que hemos señalado.

Resulta evidente la utilidad de la *actividad* como elemento nuclear y sintetizador de las dimensiones de la enseñanza, y de ahí el que sea un aspecto importante para los profesores en orden a desarrollar una práctica que no puede ser decidida en cada una de sus dimensiones por aislado. Esta categoría es, por tanto, un elemento funcional y económico para el profesor.

Cinco aspectos básicos reclaman la atención del profesor cuando diseña la acción. Son los que sirven de referencia más inmediata cuando tiene que pensar y decidir una actividad académica o una secuencia de actividades para un período de tiempo escolar en condiciones normales:

- a) Considerar qué aspecto del *currículum* piensa cubrir con las actividades o con la secuencia de las mismas.
- b) Pensar en los *recursos* de que dispone: laboratorios, biblioteca, libros de texto, cuadernos de trabajo, objetos diversos, etc.
- c) Ponderar el tipo de *intercambios personales* que se realizarán para organizar la actividad de acuerdo con ello: trabajo individual supervisado por el profesor, tarea plenamente autónoma, trabajo entre varios alumnos, etc. Este aspecto es básico en orden al gobierno de

la actividad en el aula.

- d) *Organización* de la clase para que todo ello sea posible: disposición del espacio y el mobiliario, preparación de rincones de trabajo, horario, aprovechamiento de otros recursos del centro, y organización de la salida del mismo.
- e) Solamente de forma implícita el profesor intuye que de un tipo de actividad se deduce un *proceso educativo* que él considera aceptable. Seguramente esta razón opera como punto de referencia evidente en la decisión en los profesores más capaces, pero no suele ser habitual su explicitación a la hora de realizar la opción en una programación. Es una razón inherente al repertorio de actividades que constituyen el estilo didáctico de los profesores, su acervo profesional práctico.

Detrás de cada uno de estos aspectos básicos, existen unos supuestos y posibilidades alternativas para elegir. Clarificarlos con los profesores y discutirlos es el camino para hacerles conscientes de esos supuestos y de las teorías implícitas que les guían, descubriendo así la racionalidad o irracionalidad propia de su práctica, promoviendo otras alternativas.

En el ejercicio normal del trabajo, o a la hora de planificar la práctica, no podemos exigir que todo profesor piense cada una de las actividades según las características y dimensiones que se entrecruzan en ellas. Las dimensiones teóricas asumidas por la práctica son fruto de una reflexión exterior que puede hacerse con los profesores y hacerla ellos mismos por sí solos. Menos todavía puede pretenderse que los profesores decidan su práctica deductivamente partiendo de teorías o supuestos teóricos.

Esas decisiones están agilizadas al formar parte de *rutinas* profesionales. Los profesores tienen imágenes mentales de lo que es cada actividad-tipo, con sus justificaciones, generalmente implícitas, y éstos son los recursos de los que echa mano cuando decide un plan de acción. La reflexión no es ajena a la elección de esquemas prácticos, pero resultaría ilusorio creer que cada tarea decidida es precedida de un proceso de reflexión puntual. Sus decisiones tampoco se apoyan en conocimientos formales contrastados que, desde fuera de la práctica, se suelen denominar como teoría o conocimiento científico. El conocimiento más útil para ellos es el experiencial.

Al profesor se le reconoce básicamente como poseedor de experiencia, pero no de conocimiento formalizado sobre su práctica, si bien los planteamientos recientes sobre el pensamiento de los profesores resaltan el valor de su conocimiento experiencial práctico [ELBAZ (1983), CLANDININ (1986)]. Ese conocimiento práctico, sin embargo, es de suma utilidad, sintetizado en *imágenes* que resumen la experiencia, la reflexión sobre la misma, con dimensiones afectivas y morales, proyectándose en la acción futura (CLANDININ 1986).

Un problema no resuelto por la investigación sobre el pensamiento práctico de los profesores es la ligazón que pueda existir entre esa racionalidad subjetiva, que está plagada de supuestos y "retazos" de

cultura, con teorías formales, válidas o caducadas, divulgadas a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual él pertenece. Debajo de esa experiencia y de las reflexiones presentes o pasadas implicadas en ella sí que los profesores parten de supuestos teóricos, que no son generalmente conscientes ni explícitos. La conexión teoría-práctica tiene un primer significado: explicitar la racionalidad inherente a las actividades para discutirla y contrastarla.

Lo que cabe hacer en la formación y perfeccionamiento del profesorado es diseccionar y fundamentar las *actividades-tipo*, que son estrategias de utilidad demostrada, para facilitar decisiones más fundamentadas, además de ofertarle otras nuevas. Hablar de esquemas de acción con supuestos teóricos en una perspectiva de autonomía profesional es algo muy distinto de las "recetas" acabadas.

Un profesor cuando lee a FREINET, por ejemplo, entiende muy fácilmente ante qué modelo pedagógico se encuentra, y seguramente ve posibilidades de que él pueda aplicarlo en alguna medida; no tanto, quizá, por la filosofía que anida dentro del mismo, sino porque ese modelo se especifica en actividades concretas para el profesor y para los alumnos; es un recurso fácilmente captable como elemento significativo para organizar su práctica. STENHOUSE (1979) decía que la mejora de la práctica real se producirá más fácilmente cuando al profesor le proporcionemos "ejemplos imitables", descripciones de casos que no principios abstractos, pues son los que dan un gran valor a la comunicación entre profesores como recurso de enriquecimiento y desarrollo profesional y de creación de un *corpus* de conocimiento profesional práctico.

La socialización profesional de los docentes suele ser el elemento formativo más relevante a la hora de dotarle de un repertorio de tareas. La formación inicial no suele detenerse o atender a estos niveles operativos, sino que funciona más con un modelo implícitamente deductivo, que presupone que, de principios muy diversos, el futuro profesor sabrá extraer consecuencias de acción. Un supuesto que contribuye a que dicha formación sea, en buena parte de los casos, inoperante.

El bagaje del saber hacer profesional ligado a la forma de abordar las diferentes áreas curriculares lo componen hallazgos que sintetizan la creatividad profesional y que, de alguna forma, estabilizan un recurso de comportamiento de los docentes que resulta operativo. El mismo profesor que ha logrado el hallazgo lo repetirá o lo comunicará a otros. Un profesor, cuando comienza, no inventa todo su bagaje profesional de repente, pero no por ello es incapaz de conducir una clase. Lo que hace es reproducir esquemas de tareas que él conoce, que ha vivido o reproduce por experiencia vicaria.

Las tareas son, pues, algo así como los puntos de condensación de la experiencia y de la creatividad del colectivo profesional, síntesis de opciones prácticas y de supuestos teóricos, que se propaga a través de la formación y de la socialización profesional de los docentes. De esa forma es como el saber profesional se hace transmisible. Pero es preciso establecer una diferenciación: mientras unos profesores poseen y

van adquiriendo los fundamentos de las tareas que practican, asimilan apoyaturas nuevas para reafirmar, corregir o ir modelando su saber hacer, manteniendo una actitud de autocrítica y autoanálisis profesional, otros realizan una labor sometiéndose a los patrones de comportamiento de unas tareas académicas en las que se encuentran cómodos o con los que cumplen la misión institucional asignada sin tener ni buscar esos fundamentos.

El profesor creativo no es, pues, solamente aquél que busca nuevas tareas o pretende realizarlas de forma personal en un área curricular determinada, sino el que, además de enriquecer su conocimiento de recursos, posee los fundamentos de las tareas que realiza. La formación y el perfeccionamiento de profesores tiene que sintetizar esos dos componentes sin separarlos: ideas que contribuyen a afianzar, revisar o encontrar prácticas nuevas, y recursos prácticos que se aprenden como formas operativas que deben fundamentarse.

Pero ése es un modelo al que aspirar. El profesor, en la realidad, selecciona unas tareas u otras en función de criterios muy generales y escasamente estructurados, más por adaptación a las condiciones de su contexto, o según ciertos rasgos muy llamativos de las tareas. Decide actividades grupales, por ejemplo, en función de que considere que "los alumnos trabajan así con más motivación", o rechaza esa actividad "porque se pierde mucho tiempo", "se provoca desorden", le es más difícil controlar y seguir lo que están haciendo sus alumnos, etc. Tampoco podemos aspirar a que un profesor analice pormenorizadamente cómo transcurre cada actividad o tarea en cada uno de los alumnos a los que atiende, sabiendo que un profesor debe ocuparse de varias decenas de ellos durante un tiempo prolongado.

CLARK y PETERSON (1986) han destacado que los *esquemas teóricos* de los profesores o su pensamiento pedagógico se condensan, en buena medida, en torno a lo que ocurre en la práctica del aula. SHULMAN (1986) señala dos formas básicas de conocimiento, de acuerdo con las que se organiza el saber pedagógico de los profesores: el *conocimiento de casos* prácticos y el conocimiento *estratégico*. En el conocimiento de casos, que no es sino una sucesión de situaciones prácticas junto a la forma de desarrollarlas, el profesor puede encontrar modelos de ejemplificación de principios y proposiciones más abstractas. El conocimiento estratégico es el que se pone de manifiesto cuando el profesor afronta situaciones prácticas, que no son simples ni siempre sencillas. Este conocimiento es el que le lleva a revisar los esquemas de acción, supuestos previos, modelos tomados de otros, proporcionados por *casos* de otros profesores o suyos propios. Sólo la reflexión sobre la propia acción y la de otros, antes y después de ejecutarla, puede hacer operativo ese conocimiento estratégico vinculado siempre a la práctica.

Por ello, centrarse en el análisis de lo que constituye la práctica -las tareas- es la forma operativa de remover y mejorar los *esquemas de actuación práctica* de los profesores, pues ellas llevan de forma inherente, como ya hemos visto, un orden interno de acción que configura la profesionalidad del profesor. Pero, además, es el camino más eficaz

para explicitar primero, analizando y criticando después, los *esquemas teóricos* que dan apoyatura racionalizadora a esas prácticas. Esquemas prácticos y esquemas teóricos se relacionan entre sí.

La práctica y la premura del *currículum* y del tiempo escolar reclaman al profesor desarrollar *esquemas prácticos*. De ahí creemos que o bien tiene *a priori* muy bien plasmados en tareas-esquema los supuestos que quiera hacer valer como principios racionalizadores de su práctica, lo que configura sus esquemas teóricos operativos, o las tareas que ejecute difícilmente pueden tener un esquema fundamentante operativo. *La teoría operativa para los profesores a la hora de guiar situaciones prácticas la compone todo conglomerado de supuestos, principios, datos de investigación, "retazos" de grandes teorizaciones y orientaciones filosóficas, etc., que, formando un esquema teórico más o menos estructurado, actúa de elemento racionalizador de los esquemas prácticos inherentes en las tareas.* La teoría pedagógica y la investigación educativa puede tener además otras virtualidades para los profesores, pero la que señalamos nos parece básica y prioritaria a considerar, en orden a que la actividad profesional refleje una intencionalidad fundamentada, dejando de ser rutina o tradiciones acríticas.

En la medida en que las actividades académicas son la forma en la que se organiza y expresa la profesionalidad del docente dentro de un contexto institucional que exige realizar actividades para cumplimentar el *currículum*, es a través de esas tareas como podemos ver las interacciones entre supuestos subyacentes y actividad práctica. A cada tarea, como esquema práctico operativo de acción, le corresponde un esquema teórico racionalizador. Pero de un esquema teórico previo no se deduce fácilmente un esquema de actuación práctica, porque en cada tarea se entrecruzan múltiples supuestos y porque no es fácil que del conocimiento se derive una directriz práctica evidente y unívoca.

La vía deductiva de comunicación entre conocimiento, investigación o teoría con la acción, cuando el conocimiento puede orientar la acción, de tener alguna posibilidad de realizarse es en los momentos en que se diseña la práctica, tiempo por lo general escaso en la estructuración laboral del puesto de trabajo de la mayoría de los profesores. En las acciones de enseñanza, la teoría la concebimos como el conjunto de supuestos que demuestran o pueden verse en la acción. La institucionalización de la función de los profesores favorece el que éstos sean ejecutantes de esquemas de acción, pero mucho menos diseñadores de las mismas a partir de esquemas teóricos.

Las tareas prácticas han de ser el primer motivo de reflexión crítica de los profesores. Ese es un supuesto fundamental de los planteamientos de *investigación en la acción*. Estudiar la continuidad-discontinuidad entre supuestos científicos, creencias del profesor, planes docentes o estrategias mentales para actuar y prácticas reales que se establecen en un marco escolar y social determinado, permite analizar los caminos por los que teoría y acción se interpenetran en educación. El conocimiento a nivel didáctico es un regulador técnico de

la práctica a través de la regulación de las tareas y del pensamiento del profesor que se proyecta en sus análisis y decisiones.

Una tarea académica supone un curso de acción, desencadena fenómenos, reacciones en los alumnos, pone en funcionamiento materiales, métodos, etc. que proporcionan al profesor el rango de posibles "señales" o estímulos sobre los que pensar profesionalmente. El flujo de esas señales y datos significativos para el profesor, a partir de los que él percibe, interpreta y reacciona, está condicionado por la acción concreta que desarrolla, por las tareas que realizan alumnos y profesores (JOYCE,1980). Las actividades son los microambientes que proporcionan los *datos* que concretan el sentido de la realidad para los profesores. De esa forma, el propio procesamiento de información que pueden realizar los profesores, la interacción entre pensamiento y práctica, el que de forma más urgente le solicitan los problemas a resolver de modo inmediato, queda mediatizado por los requerimientos de su propia práctica. La práctica, como urgencia inmediata de los profesores, es el marco que sugiere problemas e interrogantes dentro de contextos complejos.

La práctica vigente es, en principio, el teatro más inmediato que estimula el pensamiento y reflexiones del profesor. Sin que ello sea obstáculo para que pueda remontarse más allá de ese marco. No quiere decirse que el pensamiento se agote en las urgencias de la práctica, y que no tenga valor a la hora de configurar planteamientos prácticos desde unas determinadas ideas y posiciones, pero sí que es urgido, canalizado, estimulado, requerido por ella y, en esa misma medida, condicionado. La necesidad de reaccionar ante exigencias inmediatas absorbe preocupaciones, tiempo y recursos de pensamiento. Las interpretaciones que realiza el profesor son una forma de ordenar y hacer inteligible la escena de la clase o cualquier otro ambiente pedagógico (CARTER y DOYLE,1987, pág. 149). La comprensión de situaciones implica procesos de construcción en los que se da una interacción a la que concurren informaciones de la memoria semántica para captar las situaciones presentes dentro de contextos específicos. Esos contextos específicos están determinados por las tareas prácticas que ocupan la actividad de los profesores.

Desde la opción de convertir a los docentes en agentes que dominen su propia práctica en vez de ser dominados por ella, el papel intelectual del profesor respecto de sus acciones cobra especial significado. Reivindicar el papel del conocimiento en los profesores no tiene el significado de convertirlos en especuladores abstractos sobre la educación, sino en analistas reflexivos de su práctica y de las condiciones *en* las que y *por* las que se produce la misma, lo que lleva a una profunda revisión del concepto de competencia profesional, a favor de una propuesta enfrentada a la imagen de *técnicos, servidores públicos o ejecutivos* (SMYTH, 1987). Lejos de una interpretación instrumentalista del papel del profesor, o de intelectual dedicado a elaboraciones abstractas alejadas de la práctica, la imagen del profesor como intelectual comprometido con su propia realidad práctica supone dotarle del

poder y de los instrumentos para discutir y reelaborar su propia acción. Propuesta que exige dotarle de capacidades para cuestionar los supuestos morales, sociales y políticos de la acción educativa (SMYTH, 1987), al modo en que GRAMSCI concebía el papel del intelectual en la sociedad.

Es la consecuencia de un planteamiento de pedagogía crítica donde el pensamiento pedagógico ha de contribuir a una clarificación de todos los supuestos que se encubren en las prácticas educativas y en los marcos en los que se realizan. Las prácticas escolares concretadas en tareas académicas expresan modelos de comportamiento intelectual, actitudes hacia el saber, valores sociales y morales para modelar el comportamiento del alumno, tal como vimos anteriormente. Sólo la actitud del intelectual crítico en los profesores puede contribuir a darles conciencia de los valores que defienden de hecho sus prácticas, de los efectos de las mismas, presumibles unas veces y evidentes en otras, dentro de una perspectiva de transformación de la realidad educativa y social, más allá de una simple reflexión técnica sobre su práctica.

Este es un proceso sin fin. Porque, no sólo es preciso buscar la racionalidad digamos que de tipo más técnico, referida a apoyos psicológicos o didácticos a todo lo que se hace o se quiera hacer en la enseñanza, sino también la coherencia con esquemas culturales y filosóficos dentro de un modelo educativo, social y dentro de su propia proyección histórica en la vida de los hombres y de los grupos sociales.

Es conveniente partir de la reflexión sobre la propia práctica para evitar que el mundo del discurso intelectual -esquemas teóricos- se separe de las prácticas reales que se ejercitan en los ambientes escolares. Una posibilidad no fácil de instalar dentro de los sistemas educativos, unas veces por la misma autodefensa del profesor para no cuestionar y dejar que otros cuestionen lo que hace; otras por las condiciones de trabajo en las que actúa, y por requerimientos exteriores para que logre efectos estandarizados de aprendizaje en los alumnos, de acuerdo con patrones de calidad, rentabilidad, calidad y excelencia que se le sugieren desde fuera. La práctica se estabiliza y se construye en base a tradiciones históricas y presiones sociales. Los profesores como analistas de la acción educativa deben comprometerse en su reconstrucción (SMYTH, 1987).

De ahí la importancia de remover los supuestos de las prácticas vigentes y de promover su análisis. El pensamiento y las preocupaciones técnico-profesionales de los profesores pueden inferirse o explicitarse por diferentes caminos metodológicos, pero es fundamental la autocrítica, la revisión autobiográfica, el análisis junto a observadores externos y de los propios compañeros, partiendo de las tareas que se realizan en clase. De ese análisis puede extraerse el modelo cognitivo y los supuestos diversos que guían al profesor en la configuración y desarrollo de una tarea (CARTER y DOYLE, 1987). Un recurso importante para la formación y perfeccionamiento del profesorado apoyados en la reflexión sobre la acción.

No parece que sea realista el que se presente un esquema ideal en el

que, partiendo de supuestos de conocimiento, de teoría, de opciones modélicas, se piense y se decida un sistema escolar, el funcionamiento de un centro o de un aula y hasta el de un proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción desde la nada no es frecuente en sistemas escolares desarrollados que acumulan tradiciones numerosas, salvo que pueda darse puntualmente en programas específicos. El caso de la educación preescolar puede ser un ejemplo en el que es posible construir con pocos condicionantes dados, puesto que es un estilo en configuración, para un nivel todavía sin mucha tradición ni total extensión entre nosotros.

Un profesor, mejor o peor pertrechado de conocimientos, aterriza en un sistema escolar ya configurado, con sus niveles, sus *currícula*, sus pautas de funcionamiento interno y junto a otros profesores. Es a partir de su entrada dentro de tales condiciones como puede pensarse la posible acción de sus ideas en la práctica que él ejecutará, respondiendo de una forma adaptativa particular a las condiciones de todo ese contexto. La comunicación de ideas a la acción se suele tener que realizar con un determinado tipo de práctica en desarrollo, mientras transcurre. Innovar en educación, como en otros campos de acción social, suele ser más un problema de cambiar el curso de acciones ya preexistentes que el crear una cosa totalmente nueva.

Algo parecido le ocurre cuando se pretende innovar un sistema escolar en su totalidad desde unos determinados planteamientos. Se encuentra con unas condiciones de la realidad. Y la bondad de las ideas innovadoras en abstracto puede juzgarse con patrones ideales, pero, en orden a su incidencia en la práctica, hay que valorarlas por el juego que se establece entre esas ideas y las condiciones del medio en el que se desarrollan.

El juego entre ideas y práctica, bien sea en uno o en otro sentido, para analizar la práctica desde la teoría o para diseñar prácticas desde las ideas, funciona dentro de un sistema dado que, con sus condicionamientos, introduce unas posibilidades a esa comunicación o le marca unos derroteros. Y el poder de las ideas para cambiar las prácticas se da cuando aquéllas intervienen en la "iluminación", esclarecimiento y discusión de las prácticas reales dominantes que se ejercen o se van a implantar. La comunicación teoría-práctica a través de las tareas tiene que contemplarse en el ambiente real en el que se producen.

Se suele admitir que son dos los caminos privilegiados para comunicar ideas o teorías con la acción pedagógica: a) La formación de los profesores, en tanto proporcione estrategias prácticas o condicione sus modos de percibir y analizar la realidad educativa o preste esquemas teóricos sustentadores de prácticas diversas. b) En segundo lugar, el *currículum*, que selecciona y estructura el contenido y los objetivos partiendo de determinadas ideas sobre la educación, el aprendizaje, necesidades sociales, etc. En el trascurso de la acción de enseñar esos dos caminos operan entrelazados en alguna medida, porque el desarrollo del *currículum* en la práctica depende de la modelación particular que le den los profesores. De ahí que, en orden a trasladar determinados su-

puestos o ideas a realizaciones concretas, esos dos caminos de comunicación se interimpliquen, pero pasando en todo caso por la formación de profesores, pues el *currículum* como fuente de códigos pedagógicos, al fin y al cabo, tiene como destinatario al profesor.

E) Las tareas en la formación y perfeccionamiento de profesores.

Detrás del debate de la formación de los profesores está la pregunta básica sobre el *status* del conocimiento sobre la enseñanza, sobre qué conocimiento es el que mejor ayuda a los profesores, si es que éste existe (DIORIO, 1982). Considerando que las tareas nos sirven para analizar coherentemente la práctica y para entender la relación entre ésta y los supuestos teóricos, parece que esta perspectiva puede ser interesante en la formación de profesores.

El proceso de expresión de las ideas y propuestas curriculares a través de la concreción en las prácticas o actividades escolares es el campo más directamente implicado en la tarea profesional de los docentes.

La formación de profesores tiene múltiples facetas y prioridades, pero, en todo caso, debe considerar inexcusablemente las siguientes:

- 1) Dotarles de un *saber hacer práctico* en los niveles y en las áreas del *currículum* que vayan a desarrollar, en la organización de los centros, etc., ofreciendo alternativas diversas. Un saber hacer que tiene que concretarse en modelos o esquemas no del todo cerrados de tareas didácticas apropiadas para los alumnos, de acuerdo con la especialidad que se ejerce. No se trata de proveerles de modelos de conducta metodológica a reproducir, sino de esquemas prácticos moldeables y adaptables según las circunstancias, sin olvidar los fundamentos que les sirven de apoyo.
- 2) Ayudarles a establecer una *fundamentación* de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica, en función de la coherencia de las tareas que realizan con un determinado modelo educativo y con el conocimiento aceptado como válido en un momento dado. Toda práctica tiene que justificarse en función de los valores y de las ideas que la sustentan. Esta fundamentación ha de cubrir todas las dimensiones implícitas en las tareas, ejerciendo de elemento flexibilizador de los esquemas prácticos o del saber hacer, facilitando su adaptación a circunstancias muy diversas.
- 3) Ser capaces de *analizar y cuestionarse las condiciones* que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas, analizando sus supuestos, y promoviendo alternativas más acordes con modelos educativos adecuados con las necesidades de los alumnos y con una sociedad más democrática y justa.

Para lograr esos objetivos se puede optar por alternativas muy diversas. La formación de profesores, metodológicamente hablando, es tan compleja como la de sus mismos alumnos. Lo que nos parece importante ahora resaltar es el hecho de que o se ligan de alguna forma los diversos componentes del *currículum* de formación con las actividades reales que los profesores realizan y tendrán que realizar en los contextos escolares, o esa formación puede quedar aislada del ejercicio de la profesionalidad, como mínimo. No queremos decir que toda formación que no tenga un reflejo en la capacidad de análisis y propuesta de un tipo de práctica didáctica carezca de sentido, sino que ésta tendrá otras justificaciones. La práctica educativa puede entenderse no sólo referida a tareas didácticas, sino como modelos coherentes de educación que responden de forma particular a supuestos muy diversos de orden filosófico, moral, social y político.

Sin esa proyección del conocimiento, los profesores seguirán siendo reproductores de las prácticas en las que ellos se han socializado y que las instituciones les piden realizar. Si no logramos alguna conexión entre formación y práctica, la profesionalidad docente, entendiendo por tal el bagaje de usos prácticos con los conocimientos, valores e ideologías que los sustentan, se ejerce y se reproduce sin que sus actores intervengan en su modelación y mejora.

Es importante que el profesor conozca que existe correlación entre las diferencias sociocultural y económica de los individuos en la sociedad con las oportunidades educativas y los resultados escolares, por ejemplo. Pero también hay que ayudarle a ver cómo esas diferencias se reproducen en las propias prácticas que él realiza, en los métodos verbalistas que él preconiza, etc. Es importante estar a favor de la igualdad de los sexos en la sociedad, pero es imprescindible mostrar cómo el profesor reproduce actitudes sexistas formando grupos de trabajo, tratando a los alumnos, en su lenguaje, organizando juegos, etc. Es muy importante conocer modelos psicológicos de aprendizaje activo, teorías constructivistas del aprendizaje, etc., pero es preciso reflejarlas en actividades concretas que realicen los alumnos.

Las tareas, como unidad de análisis aplicable a la acción de profesores, a la de los alumnos o a cualquier otro elemento que sustituya al profesor como emisor de contenido o estructurador de la práctica, pueden ser un recurso interesante para adentrarse en la comprensión y desenvolverse en el *contexto real de enseñanza*. Un análisis muy analítico, más microscópico, del proceso de enseñanza-aprendizaje rompería para los profesores la unidad significativa de la acción.

El éxito y la actualidad de planteamientos como el de la *investigación en la acción* con los profesores se basa en que contribuyen a relacionar teoría y práctica no en abstracto, sino en las propias tareas e interacción que ellos mantienen con sus alumnos. Lo que pretenden estos enfoques es incidir en la comprensión de los supuestos que anidan en las prácticas, así como en los resultados que se deducen de ellas para los alumnos.

La importancia en la formación de profesores del análisis molar de la práctica de enseñanza que permiten las tareas, en las que tantos supuestos y dimensiones se entrecruzan, estaría, resumiendo lo tratado, en los siguientes puntos :

a) En las tareas o actividades que realizan profesores y alumnos anidan supuestos filosóficos, psicológicos y didácticos que pueden ser los fundamentos de la acción, el componente racionalizador de la misma, siendo las tareas el elemento que enlaza dichos supuestos con la práctica. Las grandes concepciones sobre la educación, los modelos educativos, las teorías educativas, los resultados de la investigación, etc., contribuirán a diseñar o remodelar la práctica en la medida en que nos ayuden a seleccionar, estructurar y construir tareas para los alumnos y para los profesores. Dando por supuesto que, desde una misma concepción teórica, se pueden extraer múltiples direcciones prácticas.

De igual modo, analizando las tareas dominantes en una realidad, podemos extraer los supuestos que operan en la misma, realizar la crítica y prever alternativas. El profesor verá como significativos para su práctica determinados enfoques teóricos, especulaciones, resultados de investigación, etc., en la medida en que todo ello le clarifique aspectos de su práctica cotidiana relacionados ineludiblemente con las tareas que él y sus alumnos realizan.

b) En una tarea *observamos* actividades de los profesores, de los alumnos, materiales con que se realiza, proceso de aprendizaje que despierta, condiciones institucionales que requiere o que la condicionan. Pero será preciso el análisis del significado subjetivo que tiene para los agentes de la misma, así como su valor dentro del modelo educativo general que contribuye a definir y dentro del que operan, para asignarle el significado real que posee. Las tareas pueden tener un valor psicológico determinado para los alumnos, de acuerdo con los procesos que desencadenan, pero su validez educativa queda definida por la idoneidad de esos procesos y de todos los efectos secundarios que se produzcan respecto del patrón o modelo educativo que contribuyan a definir. No podemos quedarnos en un mero análisis positivista de la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) Una tarea aislada tiene significado sobre todo en la medida en que se repite y tiene un cierto carácter dominante dentro de un modelo metodológico. Pero cada una de ellas en particular, donde realmente encuentran su significado es dentro del contexto de tareas con las que se entrelazan en esa secuencia didáctica y dentro de un modelo pedagógico más amplio. Los modelos educativos se traducen en secuencias de tareas y, de esa forma, se convierten en sugerencias útiles para los docentes. El profesor capta la esencia de un esquema metodológico y educativo y se apropia de él en tanto se concrete en actividades prácticas, pues es de esa forma como los esquemas teóricos-prácticos pueden resultarle significativos y operativos.

d) La tarea o actividad, al ser un elemento definidor de un contexto que controla la conducta, define de forma particular el comportamiento de los alumnos implicados, las interacciones sociales y la de los alum-

nos con el propio profesor. La tarea condiciona la comunicación en el aula, dice si el alumno trabaja solo o con otros compañeros. De esos procesos comunicativos se deducen consecuencias y efectos pedagógicos muy diversos. Para los alumnos, las tareas marcan los microcontextos de aprendizaje, condicionan los procesos estimulados y su valor educativo y de socialización. Se determina de esa forma el escenario de aprendizaje y de socialización posibles, los procesos cubiertos y el ámbito de los mismos: cognitivos, afectivos, sociales, motóricos, etc. De esta forma, en el análisis de la práctica tomaremos conciencia de los procesos de comunicación en el aula y ayudaremos a los profesores al enfoque ecológico de las situaciones con las que se enfrentan.

e) Las tareas son útiles a los profesores para gobernar su conducta dentro de situaciones complejas, manteniendo un cierto dominio de las situaciones y del ambiente, evitando inseguridades y ansiedades profesionales. La gestión y gobierno de la clase está muy relacionada con las tareas, como hemos podido ver. El dominio de su estructura reduce la ansiedad porque facilitan el gobierno de la práctica. Los profesores sin experiencia sienten con más urgencia esa necesidad de control de los acontecimientos en las aulas y en los centros escolares. Un profesor sin dominio sobre tales situaciones, apoyado en un plan de trabajo, acentúa el comportamiento autoritario personal sobre los alumnos como medio de mantener el orden. Pero es preciso también hacerle consciente del tipo de orden implícito que existe detrás de cada forma de realizar el trabajo escolar.

Una formación que tenga en cuenta este enfoque da seguridad al profesorado y puede evitar el que caigan presos de los usos dominantes de la institución escolar en la que entran, ante la falta de una alternativa propia que ellos puedan implantar con seguridad profesional.

f) Las tareas del profesor o de cualquier otro elemento que oriente la actividad del alumno -caso de los materiales curriculares estructurados, como puede ser un libro de texto- seleccionan, conducen o alimentan tareas del alumno, siendo éstas, junto a los contenidos, las que son responsables del tipo de procesos de aprendizaje estimulados y, de esa forma, del vaciado real de las propuestas del *currículum*. De esos procesos dependen los resultados educativos. Por tanto, uno de los elementos más inmediatos para juzgar una tarea es el tipo de proceso de aprendizaje que despierta y los efectos secundarios que produce, expresión de su *currículum oculto*. Del análisis de las tareas dominantes en una clase, en un modelo educativo o en un determinado sistema escolar, podemos extraer el juicio sobre la calidad de la enseñanza, así como la conciencia de los aspectos que quedan olvidados por los modelos imperantes.

g) Los contenidos cubiertos por la tarea y la forma de tratarlos, interaccionan entre sí. Contenido y forma de la tarea son aspectos interrelacionados, expresión de la relación dialéctica entre contenido y método en educación. No podemos olvidar que un contenido tiene diferente potencialidad educativa en función de lo que hagamos con él. Pero

es igualmente cierto que distintos tipos de contenidos o una selección diferente dentro de una misma parcela cultural pueden sugerir diversas tareas y conferir a éstas posibilidades muy desiguales. De ahí que las actividades varíen en diferentes áreas del *currículum* y que diversas concepciones de lo que ha de ser la ciencia o las humanidades den lugar a distintas actividades metodológicas. Los profesores deben comprender el poder que tienen las actividades para dar sentido al *currículum* y cómo detrás de las actividades dominantes se esconde un *currículum* posible y no otro, una concepción determinada sobre el valor de los contenidos. Es preciso combatir, en la formación de profesores, la separación entre contenidos e ideas sobre la educación del contenido de la misma.

h) La tarea, tal como se la representa el profesor, señala los materiales necesarios, la forma de su utilización y, por tanto, la rentabilidad didáctica de los mismos. Muchas tareas no son posibles por la carencia de esos recursos didácticos, y la variedad de los mismos facilitan variabilidad en las actividades. Con unos materiales dados sólo son posibles unas determinadas tareas, pero si no se conocen los procesos de aprendizaje inherentes a cada una de ellas, los materiales no serán adecuadamente explotados o ni siquiera llegará a sentirse la necesidad de su utilización. Pensemos en que ciertos profesores propician la utilización de materiales de pintura para tareas repetitivas, o que, en muchas ocasiones, no se utilizan los pocos instrumentos de laboratorio de que se dispone, etc. La pobre utilización que a veces hacen los profesores de los recursos existentes se explica, en parte, porque no los sienten como elementos necesarios para las tareas que ellos seleccionan. El que ciertos materiales "se especialicen" en determinado tipo de actividades nos indica que los profesores configuran imágenes de lo que es una tarea que ven ligada a unos elementos didácticos y no a otros. Así, por ejemplo, veremos utilizar la diapositiva en ciencias sociales o en ciencias naturales y muy poco en actividades de lenguaje, por ejemplo.

La representación que el profesor tiene de lo que es una tarea y de cómo desarrollarla implica la existencia o no de materiales y el modo de usarlos. De ahí que la renovación pedagógica requiera explicitar las posibilidades de los recursos en diverso tipo de actividades, en orden a estimular los procesos de aprendizaje correspondientes. Los medios audiovisuales, por ejemplo, lo mismo que puede ocurrir con la incorporación de los microordenadores, no han cambiado demasiado la educación porque "asimilan" o "recuperan" para tareas esquemáticas y empobrecidas a las que están acostumbrados los profesores. Los medios didácticos tienen, por sí mismos, escaso poder de renovación de los esquemas teórico-prácticos de los profesores, exigiendo inversiones que quedan infrutilizadas en muchos ocasiones.

i) La tarea o una secuencia de varias de ellas marcan una organización del tiempo, del espacio, de la propia estructuración del aula, de sus elementos y hasta del centro. La actividad didáctica, yuxtaposición de tareas, tiene una ubicación institucional y exige unas determinadas

condiciones o se ve limitada por las mismas. Una organización escolar concreta es un marco para que unas tareas sean posibles y otras no, o para que se desarrollen con unas posibilidades u otras. Las alteraciones cualitativas en enseñanza, que exigen cambios en las actividades que se realizan, reclaman también renovar pautas de organización para que ello sea posible. Los horarios, el mobiliario, la disposición de espacios en el centro, etc., condicionan fuertemente el tipo de actividades que son posibles, aunque exista siempre un margen de flexibilidad. Por ello, la renovación pedagógica no sólo tiene una dimensión estrictamente metodológica que atañe a los profesores, sino otra dimensión organizativa e institucional. El profesor tiene que aprender a ver interdependencias entre comportamientos didácticos y formas de organización escolar.

j) En tanto que un tipo de tarea refuerza un cierto valor del contenido o se adapta mejor a unos contenidos que a otros, apoya lo que será objeto de evaluación. Un profesor de ciencias sociales que utilice con frecuencia el aprovechamiento de informaciones provenientes del contexto exterior, realice visitas a instituciones de la comunidad, estimule a que los alumnos hagan encuestas, etc., está poniendo de manifiesto la relevancia que tiene un tipo de conocimiento. En tanto que estas actividades son coherentes con una valoración epistemológica del conocimiento como instrumento de comprensión de la realidad circundante, seguramente esa misma concepción marcará los aspectos relevantes abarcados por la evaluación que realice, e incluso puede que la forma misma de evaluar.

Cada tipo de tarea refuerza un proceso de aprendizaje y da un sentido a los contenidos tratados, ponderando lo que se considera relevante para la escuela y para el profesor. Detrás de las tareas existe un vaciado implícito de lo que es sustantivo, preparando así el marco de la selección para la evaluación. El contenido de los exámenes y evaluaciones en la enseñanza es seleccionado, de hecho, por la estructura de tareas dominantes en los métodos al uso.

k) El análisis de tareas en función de las dimensiones que en ellas pueden encontrarse es un instrumento igualmente válido para analizar los materiales en los que se refleja el *currículum*. A fin de cuentas, los profesores deciden, inician y realizan muchas tareas de acuerdo con las sugerencias que encuentran en los materiales didácticos. No olvidemos que quien diseña realmente la acción en muchas ocasiones no es el profesor, dado que el diseño ha escapado de sus posibilidades. El material que presenta al *currículum* o a un aspecto del mismo puede ser analizado en función de las tareas que propone a profesores y alumnos.

La práctica de analizar todas estas determinaciones y aspectos en las tareas es una buena metodología de formación y perfeccionamiento del profesorado. De forma operativa se puede desentrañar el significado de realidad, los fundamentos de la misma, etc. Metodologías como el análisis de incidentes críticos, el análisis de casos relevantes, experiencias modelo o la investigación en la acción operan con el supuesto de que la conexión teoría y práctica se produce mejor al analizar esta últi-

ma para reorientarla posteriormente.

Este enfoque nos permite realizar un análisis suficientemente preciso de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la innovación y del comportamiento de los profesores, sin perder el significado global de los fenómenos didácticos. La actividad didáctica, con todos los aspectos que en ella se entrecruzan, adquiere sentido unitario para el profesorado y le facilita pensar la enseñanza en torno a las dimensiones que la configuran. En definitiva, si las elaboraciones conceptuales deben tener alguna utilidad para los profesores tienen que facilitarles su desenvolvimiento en los ambientes o contextos naturales en los que trabaja.

Seguramente, a partir de la fundamentación de las tareas a realizar, propiciando un proceso de deliberación en su selección, de acuerdo con los efectos que se presuponen en cada una de ellas, buscando alternativas y modos distintos de realizarlas, es como los profesores pueden articular técnicamente su enseñanza, guardando cierto grado de racionalidad interna. Es, tal vez, el medio de que los profesores logren grados más altos de racionalidad en su práctica, de que apliquen el conocimiento y de que se estimulen en ellos los procesos circulares de conexión teoría-práctica.

F) Dimensiones de las tareas académicas.

La complejidad de variables o dimensiones que se entrecruzan en las tareas, la diversidad de las mismas de acuerdo con el área curricular en la que nos encontremos, hacen difícil establecer cualquier tipología de tareas con utilidad general para cualquier profesor. La actividad propuesta en un material es más fácil de analizar tal como allí aparece, con el inconveniente de que el valor real de la misma solamente puede ser apreciado en el contexto de su realización. Lo que puede resultar interesante es analizar tareas de acuerdo con algunas de sus dimensiones relevantes en orden a caracterizarlas y a valorarlas desde un punto de vista educativo.

A partir de diversas aportaciones [BLUMENFELD (1987), HOLLON (1980), LANDES (1981), NEWPORT (1980), RATHS (1971), WHEELER (1976), YINGER (1977)] y de acuerdo con todo el desarrollo que hemos seguido, esquematizaremos una serie de dimensiones para analizar las tareas y extraer los supuestos implícitos o explícitos en las mismas.

Estas dimensiones pueden servirnos de pautas de observación y valoración de las prácticas metodológicas imperantes, evaluar estilos pedagógicos, analizar y estructurar programaciones de los profesores y ayudar a éstos a reflexionar sobre su propia práctica. Son aspectos en torno a los que los profesores deben plantear sus interrogantes y tomar decisiones fundamentadas, para darle una racionalidad interna a los planes docentes.

DIMENSIONES DE LAS TAREAS ACADÉMICAS:

1.- **Contenido**, tópico, habilidad o destreza curricular cubierto o focalizado, total o parcialmente, por la actividad. Vaciado del contenido de información que cubre.

Sustantividad epistemológica del contenido cubierto: datos, hechos, conceptos, teorías, estructuras conceptuales. Contenidos desconectados o trabados entre sí, valoración de componentes, ponderación de diversos contenidos dentro de una tarea o a través de actividades concatenadas, etc.

Valor cultural de los contenidos. Introducción de aspectos históricos, génesis de corrientes, hallazgos, significación social de aportaciones culturales y científicas, etc.

Relevancia de los aprendizajes inferidos para la vida exterior a la escuela, tratándose de la educación obligatoria. Sentido prope-deúutico de los aprendizajes para otros niveles o materias *versus* sentido terminal para el alumno que aprende.

Actualidad y vigencia científica o cultural del conocimiento o habilidad abarcados por la tarea, si no se trata de revisiones históricas.

Valoración del contenido cubierto en la planificación de la tarea y a la luz del proceso que se sigue en la enseñanza.

2.- **Ordenación de los contenidos:** elemento de referencia en torno al que se estructuran los contenidos de la unidad didáctica abarcados por una o más tareas entrelazadas: intereses de los alumnos, problema social, tópico de la asignatura, estructura o mapa conceptual, etc.

3.- Capacidad de **interrelacionar contenidos** entre sí dentro de la misma área o materia, o bien entre áreas diferentes; interrelación de los contenidos con la experiencia personal y culturalmente cercana. Realizar un periódico o una encuesta, por ejemplo, tiene la posibilidad de integrar múltiples contenidos y efectos de aprendizaje. Capacidad de explotación de la tarea en distinto tipo de situaciones o áreas del *currículum*, materias, etc.

4.- **Papel del alumno** que prevé o desarrolla. Claridad de lo que la tarea le propone realizar.

Procesos de aprendizaje estimulados por la actividad o tarea: memorístico, comprensión significativa de lo que se aprende, integración de informaciones, expresión personal, estímulo a la originalidad, resolución de problemas, etc.

Conexión de la experiencia académica con la experiencia previa, bien sea con la pertinente a un tipo de conocimientos previos de la misma materia o área, bien sea apelando a las experiencias personales. Detección de concepciones erróneas, etc.

Comprensividad en cuanto a tipos de aprendizajes que teóricamente abarca: intelectuales, afectivos, sociales, motores.

Análisis de objetivos previsiblemente afectados o cubiertos, de acuerdo con las condiciones en las que se realiza. Adecuación

de tales procesos a la filosofía que orienta la acción educativa. Efectos secundarios o de *currículum* oculto que previsiblemente se desprenden de las condiciones y forma en que se desarrolla la tarea y de acuerdo con las actividades dominantes en un área determinada, profesor, etc.

5.- Motivación que despierta en el alumno o grupo de alumnos como garantía de la riqueza de los procesos anteriores, de la generación de actitudes positivas y de continuidad de los efectos previsibles. Implicación personal que estimula: interés intrínseco por la actividad.

6.- Adecuación a la madurez de los alumnos, para poder deducir aprovechamiento.

Adecuación del tiempo de su duración a la resistencia de los alumnos, fatiga, motivación, etc.

7.- Compatibilidad o incoherencia de las tareas realizadas y propuestas por cada profesor con las de otros enseñantes que imparten docencia a los mismos alumnos, en tanto supongan estilos contradictorios o exijan trabajos incompatibles. La congruencia puede ser analizada en tiempo y esfuerzo exigido al alumno y en cuanto al significado de la actividad para éste. Las contradicciones entre estilos docentes especificados en tareas académicas diferentes o realizadas de distinta forma tienen consecuencias importantes para los alumnos, les reclaman adaptaciones sucesivas a estilos diversos.

8.- Grado de estructuración: definición del patrón de conducta esperado del alumno. Grado de ambigüedad, directividad o cierre del mismo. Hay tareas que permiten diferentes cursos de realización, mientras que otras plantean procesos más directivamente a seguir.

¿Quién decide el cierre cuando hay ambigüedad?: el profesor, los mismos alumnos, el material,

9.- Posibilidades y medios de expresión que permiten o estimulan explícitamente: orales, escritos, gráficos, audiovisuales, etc. Una tarea dará tantas más posibilidades cuantos más procesos de expresión facilite en los alumnos. Aspecto que también puede apreciarse no sólo en cada tarea sino en la variedad de actividades que se practiquen de forma dominante.

10.- Criterios explícitos o subyacentes de evaluación formal o informal de la tarea. Diferentes tareas tienen desigual significado y peso en la evaluación en función de qué procesos son los que más valoran los profesores, aunque sea de forma implícita.

11.- Funciones del profesor que reclama la planificación de la tarea y su desarrollo. Se puede decir que cada tarea del alumno exige o es correlativa con un determinado tipo de actuación de los profesores, sea ésta simultánea, de realización previa o posterior a la de los alumnos. Hay tareas que el profesor prepara con poco esfuerzo, mientras que otras comportan bastante más dedicación previa. Las tareas que se afianzan tienen mucho que ver con un determinado sentido de la economía de la acción para los profesores. Las tareas son posibles o no en muchos casos según tengan cabida y puedan abordarse en las condiciones de trabajo de los profesores.

Adecuación de las tareas dominantes a las posibilidades laborales de los profesores y sus recursos personales, formación, etc. Actividades que pueden verse afectadas por la realización de otras dominantes.

Potenciación del desarrollo profesional. Grado de autonomía profesional del profesor en la selección y diseño de la tarea. Modelos de los que parte el docente. Determinación de los parámetros de la actividad: los determina el propio profesor, son deter-minados a través del material.

Planificación individual o del **equipo docente** de las secuencias de tareas, horarios, etc. Profesionalidad individual o colectiva.

12.- Patrones de comunicación y clima que fomenta, estimula o requiere entre alumnos o entre éstos y los profesores como condición para la mejor realización: trabajo individual, por grupos, dependencia del profesor, autonomía y trabajo personal, etc. Marco social que prefigura.

Pautas y estilos de **control** y de **autoridad** que se ven reforzados.

13.- Materiales que requiere su desarrollo para que éste tenga lugar en las mejores condiciones. Posibilidades de satisfacer esta demanda dadas las condiciones del contexto. Cada material encuentra una forma particular de uso en tareas diferentes, tanto por parte de profesores como por los alumnos.

Variedad y tipos de materiales utilizados: comerciales, elaborados por el profesor o por los alumnos. "Especialización" o uso establecido de materiales determinados en tareas concretas, sin aprovechar otras posibilidades.

Participación de los profesores y alumnos en el diseño de materiales.

Explotación de las posibilidades del material de acuerdo con el uso que se hace del mismo. Tipo de interacción que se establece entre el material y los alumnos.

Pautas de **adquisición** y **consumo** de los materiales, consecuencias académicas y sociales de las mismas.

14.- Condiciones organizativas de su realización. Cada tarea implica un determinado tipo de comportamiento por parte de profesores y alumnos coherente con una determinada organización de aula y del centro. Las tareas dominantes son coherentes con esa organización y, cuando se plantea una innovación, es preciso alterar el marco organizativo normal. Las tareas más socorridas son las que permiten una acomodación más fácil del curso de acción exigido por las mismas a determinados modelos de organización de aula y de centro. Nuevas tareas reclaman cambios organizativos que pueden quedar fuera de la competencia individual de los profesores.

Lugar en el que se desarrolla: pupitre, aula, centro, fuera del mismo, en casa, etc. Espacios exigidos. Adecuada disposición y existencia de recursos para la realización en cada caso: del espacio,

del mobiliario, de los medios, etc. Recordemos, como ejemplo, que una tarea a realizar en casa, si los medios disponibles para desarrollarla en buenas condiciones ya no dependen del profesor ni del centro escolar, queda a merced de las desiguales oportunidades que cada alumno tiene en su propio medio cultural.

Adecuación de tiempo requerido por la tarea a los horarios establecidos para que dé sus frutos. Tiempos preestablecidos condicionan el marco de decisiones sobre actividades posibles.

Ubicación conveniente en la jornada escolar y en la semana, como períodos básicos de referencia en la organización de actividades escolares.

Disponibilidad de recursos del centro y en el aula para ser aprovechados fácilmente en el desarrollo normal de las tareas: biblioteca, laboratorios, etc.

15.- Evaluación general del **clima escolar** que genera, de acuerdo con la interconexión con otras actividades, predominio de la tarea sobre otras posibles, etc. Creación de ambientes estimulantes, monótonos o empobrecidos, etc.

CONDICIONES FORMALES DE LAS TAREAS:

a) Pautas de organización de actividades, realizadas de forma **simultánea e idénticas**, desarrolladas a la vez por todos los alumnos, frente a tareas diversas realizadas al mismo tiempo. Este aspecto organizativo de la gestión de la actividad en el aula por parte del profesor es una técnica muy importante para resolver o no el problema de la diversidad de alumnos, ritmos diferentes de aprendizaje, sin segregarlos. Tiene importantes repercusiones en el gobierno de la clase, aprovechamiento de tiempos "muertos", en el "ruido" para el clima de trabajo, en la seguridad del profesor y en aspectos que a veces desbordan el ámbito del aula: utilizar materiales exteriores a la misma, etc.

b) Secuencia de fases internas o de tareas más concretas dentro de **actividades-marco** más generales. Una actividad tiene significados concretos dentro de la secuencias de tareas en las que se produce y repite. Realizar, por ejemplo, un trabajo de investigación implica otras tareas más específicas que cobran pleno significado dentro de la actividad general.

c) **Coherencia** entre tareas entrelazadas en una secuencia metodológica o empleadas en el desarrollo de una unidad didáctica. Interconexión de actividades y continuidad entre las mismas para dar un sentido unitario a la acción.

d) La localización de las tareas en determinados tramos del **horario** escolar presta un determinado valor a las mismas. Actividades interrumpidas, colocadas al final de la jornada escolar o al comienzo de la misma no tienen el mismo valor.

e) Adecuada **jerarquización** entre las tareas sucesivas y el reparto de horarios dedicados a un tópico, materia, etc.

f) **Equilibrio** entre diferente tipo de actividades para dar cabida a procesos distintos, intereses varios de los alumnos, etc. Predominio de una determinada tarea en relación a otras y según su duración temporal.

CAPITULO IX

UN ESQUEMA PARA EL DISEÑO DE LA PRACTICA.

- Equilibrio de competencias repartidas.
- El diseño a realizar por los profesores.
- Elementos a considerar en la configuración contextual de la enseñanza.

Equilibrio de competencias repartidas.

La función de diseñar el *currículum* es una de las facetas más relevantes dentro del conjunto de prácticas relacionadas con su elaboración y desarrollo, recogiendo los aspectos de orden técnico pedagógico más genuinos, a través de los que cobra forma y queda preparado para su implantación en la práctica.

¿Cuál es el sentido abarcado por el término "diseño del *currículum*"? Si la validez de las propuestas curriculares se contrastan finalmente en las realizaciones prácticas a que dan lugar, el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual, el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al *currículum* y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica.

Las características del diseño y la expresión que adopte es lo que da forma al *currículum*. En campos tan complejos como la educación, el diseño concreta el proyecto pedagógico, cumpliendo además, según PRATT (1980, pág. 9), otra serie de funciones, como son: resaltar los objetivos que se persiguen, incrementar la probabilidad de alcanzarlos, economía de tiempo y esfuerzo, facilitar la comunicación y coordinación de proyectos, reducir el estrés de los profesores. En la medida en que la enseñanza y toda la educación significa intervención en la práctica guiada por cierta intencionalidad, es conveniente aplicarle ciertos principios de organización para que la complejidad de aspectos que se implican en ella se puedan realizar dentro de un proyecto ordenado, manejable y con alguna sistemática interna que dé forma a la orientación que guía al *currículum*. Desde esta posición, ordenar y hacer progresar la práctica exige consolidar determinados esquemas de diseñar.

El diseño es la función de ir dándole forma progresivamente al *currículum* en diferentes etapas, fases o a través de las instancias que lo deciden y moldean. Diseña el político que prescribe el *currículum*, el fabricante de libros de texto, el centro que realiza un plan o el profesor que concreta una programación. Todo ello supone decisiones acumuladas que dan forma a la práctica. Las fases o momentos del mismo son aproximaciones sucesivas a la forma que la práctica tiene prefiguradamente antes de convertirse en acción o *enseñanza interactiva*.

El diseño del *currículum* tiene que ver con el momento de prever el desarrollo o realización de la enseñanza para que las finalidades del primero se lleven a cabo, en coherencia con ciertas teorías o principios pedagógicos, organizando los contenidos y la actividad en función de ciertas teorías del aprendizaje humano, principios metodológicos, prever determinados medios, condiciones del ambiente de aprendizaje, etc. En la medida en que los *currícula* no son meras selecciones de contenidos sino todo un proyecto educativo a desarrollar en la práctica, el diseño curricular y el diseño de la enseñanza son conceptos prácticamente coincidentes, puesto que es preciso prever aspectos mucho más complejos que las meras condiciones de aprendizaje de unos contenidos intelectuales. Por eso mismo, no son del todo coincidentes el diseño de instrucción y diseño del *currículum* o de la enseñanza. Eso quiere decir que es preciso considerar supuestos muy diversos que tienen que ver con la previsión de la práctica en la que el *currículum* se desarrollará. Diseñar el *currículum* en orden a su desarrollo en prácticas pedagógicas concretas no sólo exige ordenar sus componentes para ser aprendidos por los alumnos, sino prever las condiciones mismas de la enseñanza en el contexto escolar o fuera de él. La función más inmediata que tienen que realizar los profesores es la de diseñar o prever la práctica de la enseñanza -la enseñanza *preactiva* de JACKSON (1968)- de forma que en su ejecución se desarrolle el *currículum*, una parcela o un tópico del mismo.

Diseñar la práctica es algo más amplio que atender a los objetivos y contenidos del *currículum*, porque supone preparar las condiciones de su desarrollo a la vez que también se atiende a éste. Es concretar las condiciones en las que se realizará el *currículum*, y ello supone establecer un puente para plasmar las ideas en la realidad, un eslabón que conecta las intenciones y la acción. De acuerdo con las ideas que orienten ese puente, el proceso de enseñanza y de aprendizaje pueden variar considerablemente. Así, por ejemplo, el principio pedagógico de la conexión de la experiencia personal con los aprendizajes formales como idea organizadora de la práctica, si incide en la previsión de las condiciones de enseñanza y se mantiene en el desarrollo de los planes realizados, supondrá un estilo de enseñanza, una ordenación de contenidos, la selección de unas actividades, una recopilación de recursos, un contexto ambiental peculiar, etc.

En su acepción más general, es preciso contemplar la globalidad de la escolaridad, considerando por diseño del *currículum* la organización

de las finalidades educativas y de los contenidos culturales de tal forma que pongan de manifiesto la progresión potencial por los diferentes niveles de la escolaridad (BEAUCHAMP, 1981, pág. 108). Es decir, que el diseño no es, como resulta lógico, una operación al margen de la ordenación del sistema escolar.

La amplitud del concepto del que se parta es importante, pues, de esa forma, queda delimitado el teatro de operaciones y los agentes que intervienen en el mismo.

El Diccionario de GOOD (1973) ofrece dos acepciones básicas para el concepto de diseño curricular: 1) La forma como se disponen las diferentes partes del *currículum* para facilitar la enseñanza y el aprendizaje y posibilitar que los centros planifiquen la actividad en diferentes períodos de tiempo. 2) Un proceso de conceptualización de una serie de relaciones sistémicas entre los alumnos, el comportamiento del profesor, los materiales, el contenido, el tiempo, los resultados de aprendizaje, es decir, una guía para la instrucción que organiza todos los factores relacionados con la práctica, en orden a conseguir unos determinados resultados. La segunda acepción es la que hace relación al diseño que tienen que acometer los profesores como la prefiguración y previsión de la práctica que hemos comentado, mientras que, como mucho, podrían ser colaboradores en la primera, referida a la ordenación más general del proyecto curricular. En realidad, puede tratarse de fases o aspectos de un mismo proceso global.

Es decir, una acepción o enfoque está más directamente relacionado con la organización que se fija en lo que es el *currículum* como producto u ordenación tangible, que puede reflejarse en un documento o material didáctico, mientras la otra se refiere a la racionalización más inmediata de la práctica de la enseñanza, en la que se tienen en cuenta los aspectos más relevantes de la misma para que ésta se desarrolle siguiendo un esquema determinado.

También se puede hablar del macrodiseño del *currículum*, por un lado, como estructura general de ideas y contenidos, hasta de diseños específicos para prácticas muy concretas, como es el que puede hacer un profesor para desarrollar un tópico curricular cualquiera. Existen acepciones más amplias todavía sobre lo que es el diseño, alcanzando hasta toda aquella decisión, opción, ordenación del sistema dentro del que se produce el *currículum*, etc., que otros autores y contextos denominan como *desarrollo del currículum*, si bien el término diseño suele referirse, por lo general, a significados más precisos como confección de guías, materiales, libros de texto o el ámbito de la programación que hace el profesor.

Podemos encontrar enfoques que, dentro de la teoría curricular, preconizan cómo organizar la enseñanza o unidades didácticas concretas en sus rasgos más generales, hasta otras opciones, como es el caso de modelos propuestos desde teorías del diseño de instrucción, que pretenden llegar hasta ajustadas programaciones en las que se quieren precisar actividades o estrategias de enseñanza muy específicas para lograr objetivos muy concretos o para el dominio de contenidos bastante

precisados [REIGELUTH (1987), ROMISZOWSKI (1981)].

Pondremos, como ejemplo, el modelo de diseño de la instrucción sugerido por ROMISZOWSKI (1981, pág. 269), que plantea una secuencia de cuatro niveles de diseño en los que se realizan operaciones diferenciadas, donde veremos la función del diseño como progresiva concreción de la ordenación de la práctica prevista, siguiendo unas ideas-guías que actúan de puente entre el *currículum* como expresión de planes y contenidos muy generales y la práctica concretada en actividades instructivas.

COMPETENCIAS DEL NIVEL

I.- Definición de la totalidad de objetivos para el sistema, así como otras acciones que, no siendo de instrucción, deben considerarse para asegurar la consecución del programa.

II.- Definición de: a) Objetivos detallados para lograr los objetivos generales, b) Secuenciación de interrelaciones entre estos objetivos, de forma que se establezcan relaciones de dependencia, c) Establecer las exigencias de partida o prerrequisitos.

III.- Clasificación de los objetivos detallados de acuerdo con alguna taxonomía sobre tipos de aprendizaje para asignar tácticas específicas de instrucción a cada uno de ellos.

IV.- Analizar qué implica exactamente cada objetivo del nivel II (nociones, destrezas, operaciones mentales, patrones de comportamiento,...) estableciendo tácticas de instrucción a un nivel más específico.

OPERACIONES DE DISEÑO

1.- Sistema relativo a la totalidad del curso o currículum, especificando las unidades y su secuencia interna.

2.- Lecciones o unidades de instrucción para conseguir un objetivo o un grupo reducido de ellos con algún grado de coherencia entre sí.

3.- Actividades instructivas para lograr, de forma efectiva, el aprendizaje de objetivos específicos.

4.- Planificación de etapas detalladas de aprendizaje.

El diseño se contempla como un proceso de progresiva definición, cada vez más concreta, de los pasos que se precisan dar para que los alumnos alcancen los resultados que se esperan de un *currículum*. Se trata de un problema de ordenación de unidades cada vez más específicas que formarán un complejo mapa de segmentos de procesos instructivos dirigidos a cubrir las unidades en las que se ha especificado el *currículum*. Viéndolo en el modelo gráfico anterior, cada fase del diseño supone una especificación de subcomponentes de la anterior.

La dificultad de adoptar un modelo de *diseño de instrucción* aplicado al proceso de *diseño del currículum*, se explica por varias causas que conviene señalar.

1) Primeramente, está el hecho de que las posibles unidades en las que se divide el *currículum*, primero áreas o asignaturas, después unidades dentro de cada una de ellas, lecciones, etc., son pasos secuenciales

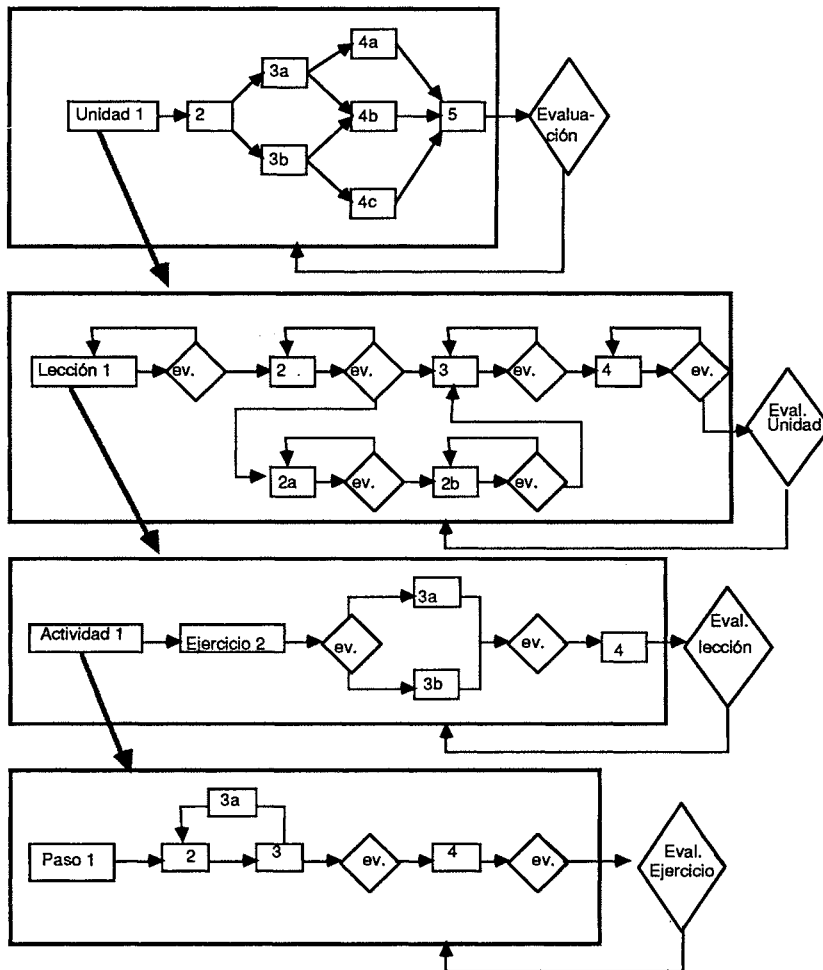


Fig. 7 : Secuencia de fases del modelo de diseño de ROMISZOWSKI.

que admiten ordenaciones o secuencias alternativas diferentes y que, en principio, son equivalentes, salvo para contenidos o aspectos específicos con una estructura secuencial lineal muy definida, que no se da en muchos casos. La unidad y coherencia total de la secuencia de elementos elegidos exigiría que un mismo agente tuviese en su mano la posibilidad de realizar el proceso total. O bien que los distintos agentes que realicen fases distintas de la secuencia estuviesen muy bien coordinados, algo difícil de lograr cuando el diseño sabemos que es una competencia o función repartida. Se plantea un modelo algorítmico con una concatenación de pasos que no es fácil de acomodar a la realidad donde intervienen agentes muy diversos en la concreción curricular. No es previsible, ni tampoco conveniente, pensar en una ordenación de los contenidos y objetivos de la enseñanza tan minuciosamente establecida, pues

supondría realizar "cierres" de situaciones que son por naturaleza abiertas, discutibles, donde caben opciones diversas.

2) En segundo lugar, resulta difícil hacer compatible un modelo de diseño de instrucción de ese tipo con una serie de principios pedagógicos, como son la adecuación a diferencias individuales, consideración de las peculiaridades contextuales de un grupo de alumnos, acogida de experiencias del alumno, posibilidad de que, en determinadas circunstancias, el alumno participe en la concreción del plan de trabajo que va a desarrollar, etc. Un diseño establecido en función de determinantes pretendidamente técnicos resultaría rígido en este sentido y daría lugar a un proyecto difícilmente adecuado a alumnos concretos; pondría a los profesores en el papel de meros agentes mecánicos de su aplicación. Si los profesores han de intervenir para flexibilizarlo, no podemos esperar que éstos puedan racionalizar su práctica y la toma de decisiones con un modelo de este tipo, aunque tuviesen preparación para ello. Tal dificultad proviene de que el diseño de la instrucción, tal como éste se suele concebir en la psicología educativa hasta ahora, es algo mucho más específico que lo que nosotros hemos llamado el diseño de la práctica de la enseñanza. Y las tareas que realizan los profesores guardan más relación con este último que con el diseño de la instrucción.

Para lograr planes estructurados muy especificados tendría que tratarse de un diseño realizado desde fuera de la práctica, por agentes distintos al profesor. Son modelos cuasialgorítmicos de instrucción extraídos o aplicables más bien al diseño de materiales, programas presentados por medios técnicos, válidos en todo caso para tópicos con una fuerte estructura lineal entre sus componentes, etc. Los modelos de diseño de instrucción que se han generado desde la psicología entran más en la configuración de una tecnología didáctica regida por principios precisos (que suele aplicarse en programas o paquetes instructivos) que en el campo de la técnica didáctica válida para ser aprovechada por los profesores, cuyo marco de decisiones es muy diferente y mucho más complejo, en cualquier caso.

3) Si un mismo agente, caso del profesor o grupo de profesores, no es posible que realice todo ese complicado proceso, se trata, pues, de una función repartida entre agentes distintos que realizan sus cometidos con diferentes finalidades, a través de medios o mecanismos con un cierto grado de autonomía funcional. El proceso de desarrollo, concreción y diseño del *currículum* en la realidad mantiene una cierta dependencia causal entre agentes y niveles pero muestra importantes discontinuidades, como no puede ser de otro modo, en las que se expresa la pluralidad de opciones, modos alternativos de realizar una función, vaciado diferente de grandes enunciados culturales, etc. No se puede aspirar a que esos agentes estén coordinados perfectamente, y ni siquiera pretenderlo es una opción recomendable.

4) Nos parece carente de lógica cualquier diseño que quiera apoyarse en aspectos formales del aprendizaje, como es la separación taxonómica de componentes o tipos de aprendizajes, por tres razones

básicas. Porque, tal como ya hemos comentado, es difícil admitir la falta de relación entre procesos o componentes de aprendizaje y tipos de contenidos. Si un contenido lleva inherente de alguna forma ciertas determinaciones para la manera de enseñarlo, ello exige contemplar tal especificidad en el diseño de la enseñanza, del proceso instructivo y de todo el *currículum*. Por otra parte, conviene no olvidar que los componentes de aprendizaje pueden distinguirse, en todo caso, previamente o con posterioridad a que haya ocurrido el proceso de su consecución, pero desde el punto de vista del gobierno de la práctica, es necesario establecer estrategias o tareas que los comprendan a todos a la vez, por lo que esos diseños son de poca utilidad para los profesores.

5) Finalmente, realizar un diseño esquemático de acuerdo con una lógica determinada, en cuanto a secuencia de componentes de contenidos a aprender, que será una opción entre otras posibles, puede darnos un esquema relativamente sencillo, pero el diseño de la práctica pedagógica tiene que incorporar otros criterios relativos al valor de esos contenidos para los alumnos a los que se destinan, en función del contexto cultural en el que se imparten, según la posición que se adopta ante los contenidos de cultura, puesto que no son elaboraciones ahistóricas ni asépticas, etc. Las variables que toma en consideración normalmente un esquema de diseño de la instrucción no son suficientes para el diseño de la práctica de la enseñanza y del *currículum*. Cada esquema de diseño de instrucción, según de la teoría que parta, hace relevantes unos temas y problemas sobre otros (ARAUJO y CHADWICK, 1988).

En definitiva, el diseño pedagógico en general y el del *currículum* en particular no consiste en el ejercicio de una técnica en sentido estricto que pueda ajustarse a una esquematización de un proceso en el que se aplica una norma derivada de un conocimiento riguroso, sino que es, más bien, la realización de una práctica en la que es preciso deliberar entre opciones, considerar circunstancias particulares de la situación en la que se aplica, para la que no se puede disponer de estrategias rigoristas ni de fundamentos muy precisos. El diseño, como operación donde juega una intencionalidad a conseguir, las circunstancias de la situación y orientaciones provenientes de conocimientos diversos, no permite una tecnificación rigurosa. Un planteamiento en el diseño curricular tiene que guardar coherencia con la teoría del *currículum* que lo engloba, puesto que se trata de hacer operativa en la práctica una concepción de éste. Las teorías del diseño sirven de hecho a concepciones determinadas de lo que es éste. De un planteamiento psicologicista o técnico se derivan supuestos muy distintos para el diseño que de una concepción del *currículum* como ámbito de interrelación entre teoría a práctica. El modelo de diseño que hemos puesto como ejemplo no es compatible con la concepción crítica del *currículum*.

Analizándolo como función de concreción del *currículum*, el diseño se convierte en la suma de decisiones acumulativas que progresivamente prefiguran un tipo de práctica, donde podemos apreciar márgenes de autonomía que el sistema curricular delega, olvida y permite en sus agentes participantes. A través del reparto de competencias en las deci-

siones relacionadas con el diseño se expresan los márgenes de autonomía y dependencia de los agentes moldeadores del *currículum* y de los destinatarios del mismo. En el diseño se manifiesta un esquema de gobierno de la práctica educativa, de relaciones sociales, políticas y técnico-pedagógicas.

Conviene señalar, por último, que el estilo profesional de los docentes es la resultante de múltiples requerimientos. Las posibilidades que realmente poseen de diseñar la práctica están en función del tiempo y de la formación que tienen para ello y de los recursos con que cuenta para realizar el diseño. Cualquier sugerencia modélica sobre cómo diseñar "idealmente" la práctica debiera contemplar sus esquemas de procesamiento de propuestas exteriores, sugerencias, etc., en función de su situación profesional. Cuanto más exigente sea cualquier modelo ofrecido a los profesores como instrumento profesional, independientemente de la bondad del mismo, tantas menos posibilidades tiene de que éstos puedan aplicarlo. La tecnificación implica así, inevitablemente, desprofesionalización del profesor.

La operación de diseño curricular se da en un contexto, en un *sistema curricular* y no puede esquematizarse en un modelo secuencialmente riguroso. Los modelos de instrucción son de difícil aplicación a la complejidad de los objetivos y contenidos de cualquier *currículum* o a partes sustanciales del mismo. Su invalidez viene marcada por la distancia que en educación es preciso establecer entre la acción tecnológicamente estructurada y la actividad como práctica deliberativa en contextos reales. Y de esa distinción ha de derivarse la diferencia entre planes rigurosos a desarrollar por los profesores o esquemas no-terminados y orientativos que proponer al profesor para su cierre y experimentación. El *currículum* como realidad procesual, el papel activo que inevitablemente deben jugar los profesores, la necesidad de acomodar los tratamientos pedagógicos a las necesidades de contextos muy diferentes, llevan a plantear el diseño en términos de propuestas flexibles, sea cual sea el nivel de decisión o elaboración del *currículum* desde la que se piense el diseño del mismo.

Varios son los factores que dificultan disponer de modelos inequívocos para diseñar el *currículum*:

- 1) El nivel de concreción con el que se pretenda operar o el grado de determinación de la práctica que se quiera imprimir en el diseño. Se puede hablar de diseño como estructura general de ideas, contenidos, etc., de situaciones de enseñanza en la que se manejen todos los determinantes de la misma, o de diseños de pasajes de instrucción específicos para tópicos o habilidades concretas. La complejidad de los contenidos y objetivos curriculares exigen aproximaciones coherentes con ellos. Esta dimensión no es una característica puramente formal, puesto que, a mayor grado de precisión en el diseño previo a la práctica, menor margen de libertad se tiene en su adaptación a situaciones concretas, o en su manejo por parte de los profesores, si se realiza por otro agente que no sean ellos.

2) Según la faceta de la elaboración y desarrollo del *curriculum* en la que se fije, se explica la dificultad de sistematizar las operaciones de diseño, dando lugar a una dispersión de acepciones de dicha actividad [GOLBY (1975), SCHUBERT (1986), SOCKETT (1976)].

La práctica de la función de diseñar el *curriculum* depende, en primer lugar, de lo que se entienda por tal. Evidentemente, si el *curriculum* lo componen una selección de tópicos de conocimientos relativos a diversas áreas o disciplinas, el diseño supone su estructuración para ser enseñados-aprendidos. Si el *curriculum* es provocar una serie de experiencias o procesos, se pone el énfasis en los aspectos pedagógicos de orden metodológico y el diseño curricular se convierte en la organización de esas experiencias y de los ambientes que las favorecen. De hecho los esquemas de diseño y la teorización correspondiente han ido de la mano de la evolución del concepto de *curriculum* y de las tendencias que lo configuran como tal en diferentes momentos históricos (MULLEN, 1976).

Entendiendo el *curriculum* como el proyecto cultural que se realiza dentro de unas condiciones escolares, el diseño debe abordar los problemas relativos a la secuencia o secuencias posibles de progresión de los alumnos por los contenidos o habilidades de que se trate. Pero como ello se consigue o no, se logra de una determinada forma que no es neutra en relación a esos contenidos y al fomento de determinadas actitudes y vivencias importantes de cara a la consecución de otros objetivos colaterales también importantes, el diseño pedagógico del *curriculum* debe considerar, al tiempo, la determinante de los contenidos de índole intelectual junto a las condiciones contextuales y metodológicas más idóneas para el logro de una experiencia educativa adecuada. Admitiendo que este último aspecto introduce criterios de difícil concreción, relacionados con valores a veces enfrentados entre sí, resulta difícil aplicar al diseño del *curriculum* esquemas muy precisos y universales para abordar un objeto a veces nebuloso. Independientemente de perspectivas diversas sobre el *curriculum*, lo cierto es que en los casos reales se tiene que atender a contenidos, habilidades diversas, a diseño de ambientes, etc. Y esa combinación de requerimientos está, además, en función de peculiaridades propias de cada área o asignatura.

Hoy vivimos en una situación donde perspectivas enfrentadas nos plantean alternativas de difícil conjunción. Un movimiento preocupado por rendimientos constatables -la vuelta a lo "básico"- en los saberes considerados seguros impone unos objetivos y la preponderancia de ciertos contenidos, resaltando quehaceres ineludibles para profesores y alumnos. Al tiempo, al menos en la enseñanza obligatoria, se sigue manteniendo la vigencia de ciertos valores pedagógicos derivados del movimiento de la escuela más centrada en el desarrollo de la personalidad del alumno, destacando el valor de las experiencias de aprendizaje, etc., que ha dado lugar a concebir el *curriculum* como conjunto de actividades y experiencias. En esta tesitura, es difícil, por lo tanto, disponer de esquemas inequívocos de desarrollar y diseñar un proyecto curricular.

Lógicamente, la misma dispersión de significados que se producen cuando se habla de *currículum* se vuelve a encontrar cuando se trata el problema de su diseño. Si el *currículum* es el documento escrito que contiene la ordenación de fines, contenidos, etc., que se quieren desarrollar en un determinado nivel de enseñanza, el diseño es la forma de dotar a todo ello de una arquitectura coherente. Si el *currículum* es la forma y contenidos estructurados que se contienen en unos determinados materiales o libros de texto, el diseño consiste en estructurar todo ese material. Si el *currículum* es la experiencia real de aprendizaje que los alumnos obtienen del *currículum* como plan cultural que se desarrolla dentro de unas determinadas condiciones, entonces el diseño consiste en organizar el proyecto y las condiciones en que se desarrollará por parte del profesor o equipo de docentes. El poder de concretar la práctica que tenga el diseño dependerá, en cada caso, de lo determinante que sea la elaboración del *currículum* para la misma.

3) Por otra parte, los esquemas de diseño guardan relación con el cómo esa función esté conformada y repartida entre una serie de agentes dentro del sistema curricular de cada realidad educativa. Como hemos visto, las decisiones sobre este tema no son, ni mucho menos, exclusivas de los profesores. La función del diseño tiene mucho que ver con la configuración de la dimensión centralización-descentralización en dicho sistema, es decir, de cómo se hallan repartidas las funciones de elaborar los *currícula* entre agentes diversos. Algo que suele ser peculiar para cada caso. Desde el diseño del *currículum* como globalidad que afecta a todo el sistema, pasando por el correspondiente a un nivel escolar, a un curso, a un centro o a un momento parcial en un aula para desarrollar una serie de tópicos concretos, existe una gama de operaciones y decisiones que corresponden a diversos agentes intervinientes que, por supuesto, desbordan el ámbito de la autonomía profesional de los profesores.

Los agentes participantes en las decisiones al respecto, administración, profesores, expertos, editores de materiales y textos escolares, padres, alumnos, etc., tienen competencias desiguales y en aspectos específicos en cada caso, como vimos en otro momento. Este reparto de competencias suele ser ignorado al plantear este tema en los tratados y aportaciones realizados desde una perspectiva eminentemente técnica que descuida la contextualización de la función de diseñar. El diseño conecta inexorablemente con la definición del marco de política curricular en cada caso. Hablar, por tanto, de diseñar el *currículum* supone adoptar decisiones que pueden reforzar el *statu quo* del reparto vigente de competencias o contribuir a su alteración, considerando que la definición institucional del margen de autonomía profesional de los docentes queda enmarcada en la posición que se adopte.

4) Abundando en ese condicionamiento contextual, es preciso señalar que la propia organización del *currículum* dentro del sistema escolar dicta el marco de referencia para ejercer la función del diseño. La ordenación de la enseñanza dentro del aparato escolar toma posiciones sobre el *currículum* y sobre ciertos aspectos de su diseño. La

separación de contenidos por áreas o disciplinas, la estructuración de los mismos por cursos académicos o por ciclos que engloban varios años, la ordenación del régimen de profesorado en sistemas de monodocencia - un profesor para todas las áreas curriculares- o para unas cuantas disciplinas afines, o bien para materias especializadas, son, entre otros aspectos, variables afectadas por decisiones que no corresponden al diseño del *currículum* en la acepción más comunmente tratada, pero que lo determinan de forma muy directa.

5) La configuración social de la profesionalidad docente, predominantemente individualista y con poca tradición de trabajo en equipo dentro de los centros o fuera de ellos, es una dimensión importante a tener en cuenta por cualquier planteamiento como el que nos ocupa, ya que las posibilidades de participación de los profesores, comunicación de las elaboraciones al respecto, diseños interdisciplinares, etc., quedan favorecidos o dificultados por el estilo dominante en este sentido. De hecho, en la medida en que los centros escolares tengan, y deben tenerlo, un margen para organizar su proyecto pedagógico, el diseño y los esquemas para realizarlo tienen que contemplar esa dimensión colectiva del ejercicio de una competencia docente que no es sólo individual.

Ofrecer un esquema de racionalizar el diseño que realiza la autoridad administrativa cuando propone o impone un determinado *currículum* es una cosa. Diseñar materiales didácticos a partir de las orientaciones propuestas por la administración supone desenvolverse en otro ámbito distinto con más proyección en la acción, si es que los profesores dependen de dichos materiales. Programar la práctica de los docentes es otra actividad mediatizada por las dos anteriores. Diseñar el proyecto educativo de un centro con sus aspectos curriculares y paracurriculares es otra faceta. Diseñar el *currículum* en cada uno de esos casos supone realizar operaciones diferentes aunque complementarias. La conveniencia de optar por un esquema técnico u otro no es un problema instrumental, sino relacionado con el contexto al que va dirigido, es decir, supone una valoración de su papel en el entramado de un sistema curricular determinado. Y, del mismo modo que las transformaciones que se producen en cada nivel o fase del desarrollo curricular tienen consecuencias en las siguientes, el diseño que se adopta en cada una de ellas es un dato o decisión que afecta a las posteriores. El diseño que realiza la administración influye en la configuración de libros de texto, por ejemplo, y menos en los profesores directamente. El diseño del material afecta a cómo los profesores diseñan su práctica en la medida en que éstos dependan de él, etc.

En tanto el *currículum* se concreta en todas esas actividades, también en ellas se realizan funciones de diseño curricular. Ésta no es, pues, una función sencilla de esquematizar, al desarrollarse en diversos ámbitos y fases. La teoría del diseño y los esquemas para realizarlo son subteorías del *currículum* y reflejan parecidos problemas a los de la teoría global del mismo. Por ello, los esquemas de diseño de instrucción no suelen ser adecuados en la medida en que no contemplan el que la instrucción es la ejecución de un proceso en un ámbito institucional

enmarcado en una política curricular.

Las acepciones, pues, de lo que se entiende por diseño no sólo varían en función de los diferentes modelos que puedan proponerse para realizarlo, derivados de experiencias diversas o de modelos de racionalizar la práctica, sino también según el aspecto y fase de desarrollo del *currículum* al que se refieran y en función de los agentes que realizan esa función. El rango de problemas a los que enfrentarse, las variables sobre las que decidir y actuar en el diseño curricular dependen del marco de referencia que acotemos para lo que entendamos por *currículum*, de a qué o a quiénes estemos refiriendo tal función o competencia y de los marcos de autonomía que los diversos agentes educativos tienen en dicha función.

Para nosotros, el *currículum* es algo que se concreta en un proceso, es decir que no es independiente de la práctica que lo configura, por lo que el diseño es una faceta que contribuye a darle forma, a definirlo, bien realice dicha función la administración educativa, una editorial de libros de texto, un equipo de expertos o profesores elaborando materiales o el propio profesor para sus clases. Lo importante es ver cómo la conjunción de las funciones de diseño que realizan todos esos agentes en el sistema escolar contribuye a determinar o favorecer un cierto tipo de práctica pedagógica y un estilo profesional en los docentes. Porque de esa conjunción es de donde debemos extraer las líneas para cambiar la práctica. Las diferentes formas de afrontar el diseño en cada fase son, precisamente, modos de determinar la práctica de una manera u otra. Por ello, *los modelos de diseñar el currículum deben analizarse, a nuestro entender, como formas de determinar la práctica*, pues es en el diseño donde se plasman y acotan los valores y significados potenciales que puede tener un determinado *currículum*, en tanto se concreta en planes, secuencias u ordenaciones generales de la acción.

De ahí que el *diseño del currículum* se confunda con su propio *desarrollo* (PRATT, 1980, pág. 5). El desarrollo se refiere al proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del *currículum*, función realizada de modo peculiar en cada sistema educativo, mientras que el diseño suele hacer referencia a la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo.

Partiremos, pues, de la constatación de que la función de diseño es una competencia repartida dentro del *sistema curricular*, dejando al profesor en esa distribución una serie de funciones, peculiares en cada sistema educativo y en cada nivel del mismo. Los espacios para modelar el *currículum* que tiene el profesor son diferentes en educación preescolar, primaria, secundaria o en enseñanza superior. En primer lugar, porque el contenido y sentido del mismo son distintos, y, en segundo lugar, porque la autonomía profesional tiene diferentes márgenes de acción en un caso o en otro. Hablar de cómo los profesores pueden diseñar la práctica en abstracto al margen de las posibilidades reales que tienen de hacerlo no es un punto de vista válido, ya que, en cualquier

caso, dicha competencia profesional, como cualquier otra, está limitada por un marco, definida dentro de un contexto profesional.

Por tanto, cada modelo de diseño que se ofrezca como esquema a seguir por los profesores toma de hecho una opción ante ese cuadro de distribución de responsabilidades y determinaciones. Y cuando proporcionemos un esquema a los profesores, dentro de unas condiciones dadas, hemos de hacer dos consideraciones: si se adecúa a sus posibilidades y si resulta liberador para los mismos o refuerza, por el contrario, su dependencia profesional. Es importante considerar los márgenes de actuación que ha de tener el profesor para acomodar un proyecto educativo a su realidad concreta y defender un espacio autónomo de decisiones para que pueda realizarlo, con la consiguiente reclamación de la redistribución de competencias de diseño que haya que realizar en todo el sistema curricular global.

Mal puede defenderse la idea de un plan racional para desarrollar en la práctica al margen de las peculiaridades del contexto en que se llevará a cabo. La racionalidad pedagógica hay que analizarla en la situación o contexto particular, y resulta difícil pensar en otro agente que no sea el grupo de profesores de un centro o cada uno de ellos por aislado, el llamado a proporcionar dicha racionalidad. Admitir como inevitable y coyuntural el hecho de que los profesores tengan que depender de diseños exteriores en distintas áreas curriculares, dado el estado de cosas del que partimos, implica ver a los diseños que se le proporcionen como herramientas de ayuda que provoquen la experimentación de los profesores, en lugar de dejarles el papel de meros aplicadores. Elevar el actual reparto de competencias a esquema para pensar esa función, basado en la debilidad de la formación del profesor y en una forma de controlar la práctica, supondría admitir la necesidad de esa desprofesionalización.

En los sistemas educativos organizados, más en la medida en que el profesor esté poco formado cultural y pedagógicamente, estaremos ante una competencia que escapará de sus posibilidades en alguna medida. Lo que no debemos hacer después es elevar esa situación a categoría de esquema, propiciando modelos de programar que, de hecho, dan por muy limitada la capacidad de tomar decisiones de los profesores y de modelar los contenidos y su práctica de enseñanza, remitiéndolos a que consideren aspectos muy concretos de la misma. Lo que supone legitimar los diseños realizados desde fuera de las condiciones de la práctica en la que se aplicará, realizados por agentes distintos al profesor.

El *currículum* es un instrumento de formación profesional para los enseñantes y las formas de diseñarlo hasta convertirlo en práctica concreta, los esquemas que se sigan para ello, tienen incidencia en el desarrollo de la profesionalidad docente. De ahí la importancia de ir rescatando esa función para los profesores que una taylorización de los *curricula* ha sustraído a los mismos. Un planteamiento que lleva a preconizar la necesidad de que ellos participen en una función tan decisiva para modelar la práctica y para activar sus destrezas profesionales.

STENHOUSE (1987) ha señalado que:

"Un *currículum*, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar su desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje" (Pág. 104).

Por ello, se encuentran posiciones que denuncian el control que supone el hecho de que el *currículum* se diseñe fuera del ámbito de los profesores (NUNAN,1983), lo que hace más difícil la adaptación de la enseñanza al alumno y resta oportunidades de desarrollo profesional a los docentes. Relegar a éstos a la función de ejecutar en la práctica esquemas pensados fuera de ella supone admitir que el profesor tendrá escaso poder de controlar la enseñanza y que dicho control queda en manos de quien realiza en el exterior esos diseños. Lo que no siempre corresponde a la administración, como es nuestro caso, sino a los fabricantes de materiales didácticos y libros de texto, fundamentalmente, que tienen, como se indicó en otro momento, no sólo la función de ser intermediarios comerciales, sino de agentes decisivos en la concreción del *currículum*, elaboradores del contenido y de la forma de su transmisión.

Cuando un profesor diseña su práctica, se desenvuelve, obviamente, en un marco de posibilidades cuyos límites o márgenes son más o menos permeables y flexibles, diferenciados para distintas áreas del *currículum*, según de qué nivel de la enseñanza se trate, etc. Esos márgenes los delimitan:

- a) Las directrices curriculares que, con una mayor o menor precisión y rigidez, establecen el *currículum* y su secuencia para un determinado nivel, curso, ciclo o modalidad de enseñanza.
- b) El tipo de evaluación o control externo que se ejerza sobre el *currículum*, que no es el que puede realizar el propio profesor.
- c) La dependencia que realmente exista en los profesores respecto de materiales didácticos, libros de texto, etc. Dependencia condicionada no sólo por la formación de los profesores, sino por la variedad de su oferta y por la legislación y normas administrativas al respecto. Esa dependencia resta protagonismo profesional al docente, y se convierte en empobrecedora del mismo cuando la oferta es homogénea.
- d) La operatividad de su formación profesional para identificar las variables que determinan la experiencia y los resultados de aprendizaje, actuando sobre las mismas.
- e) Formación para poder intervenir en lo que en otro momento llamamos *traducción pedagógica* de los contenidos curriculares, que le proporcionará autonomía real para seleccionarlos, ponderarlos, organizarlos o adaptarlos a las necesidades de los alumnos.

Profesores con escaso dominio de la materia mal pueden traducirla pedagógicamente.

- f) El marco organizativo del centro que, cuando tiene un proyecto educativo conjunto, establece las grandes coordenadas dentro de las que se desenvuelve la actividad individual de cada profesor.
- g) Las posibilidades materiales reales de dedicarse a esta función de preparación de la práctica, *previa* a la realización de la enseñanza, dadas las condiciones de su trabajo.

Las condiciones dominantes hacen que los profesores tengan de hecho una capacidad limitada de actuación en este sentido. Por ello en la realidad es impensable por el momento, mientras no cambien esas condiciones, que los profesores sean completamente autónomos en el ejercicio de esta competencia profesional básica. Reconocer la profesión docente como una profesión de diseño (SCHÖN, 1983), no deja de ser una metáfora estimulante que tiene el valor de la utopía que nos dé conciencia sobre cómo las formas dominantes de ejercer la función profesional están bastante alejadas de dicho modelo, aunque siempre haya que reconocer el papel activo del profesor por la apertura relativa que presenta todo contexto práctico en donde él tiene que cerrar la acción tomando decisiones, por el carácter radicalmente indeterminado que tiene toda situación y cualquier normatividad pedagógica (FERNANDEZ PEREZ, 1971).

En las condiciones institucionales dominantes, los profesores tienen que depender necesariamente de diseños proporcionados desde el exterior por editoriales de libros de texto, materiales diversos, con sus guías respectivas, o de proyectos elaborados por otros docentes. El profesor normal en las condiciones de trabajo reinantes, dada la complejidad del diseño, de alguna forma requiere diseños preelaborados. Ayudas que no pueden descuidar otro punto de vista: que el diseño del *currículum* tiene que ayudar a ejercer la práctica de enseñanza no sólo para lograr ciertos efectos o resultados, que se alcancen determinados aprendizajes, sino para que el propio sistema se perfeccione y los profesores se desarrollen profesionalmente. La tecnificación del *currículum*, impuesta por su misma complejidad, implica, en las condiciones actuales, una cierta desprofesionalización del docente y un control técnico exterior de su conducta (APPLE, 1983).

Tan poco ajustado a la realidad es el discurso que ensalza el papel del profesor sin considerar los condicionamientos de su función, como admitir un determinismo didáctico que considere que el profesor es mero agente de fuerzas y valores exteriores. Hemos visto que el docente tiene un marco de autonomía profesional que puede utilizar o no, y sus prácticas pueden dar por sentado dicho marco o forzar los límites del mismo, pero, para ensanchar los ámbitos de libertad profesional, su acción debe desarrollarse no sólo en los aspectos didácticos referidos a su aula. Aunque reconozcamos los límites de la actuación profesional, lo cierto es que el profesor desempeña un papel activo, como se vio en otro momento, a la hora de modelar el *currículum* dentro del ambiente de

clase. Es el último intérprete del primitivo proyecto cultural que es el *currículum* antes de que éste se convierta en acciones concretas y dé lugar a aprendizajes en los alumnos. Toma decisiones muy importantes para dar un sentido u otro a la experiencia de aprendizaje que tendrán los alumnos. Y ese poder se concreta en la función de diseño de la práctica que a él le queda.

A la hora de adoptar un esquema determinado, es preciso considerar las necesidades del sector dominante del profesorado para ofrecerle recursos apropiados que desarrollen su profesionalidad en vez de anularla. Un esquema de programación que los profesores no pueden seguir por falta de preparación o porque no se acomoda a las posibilidades reales de su aplicación, es una propuesta gratuita para los mismos. Algo que debiera tenerse en cuenta a la hora de establecer políticas o programas de innovación en este sentido. La imagen del profesor como absoluto creador y artífice de su práctica es un objetivo que exige un profesorado preparado que no tenemos. Caminar hacia esa meta requiere proporcionar diseños intermedios al profesor de los que no pueden prescindir por el momento una gran mayoría de ellos, con el fin de que le ayuden a emanciparse progresivamente, lo que significa que, en realidad, puedan trabajar con dichos esquemas. Lo que no quiere decir que sea la administración la que proporcione dichos modelos, pues bajo sus esquemas de intervención administrativa y burocrática en la realidad legitimará y fijará esquemas que son, por definición, cambiantes y aleatorios.

Consideramos que la opción básica del diseño del *currículum* reside, no en ofertar esquemas con un pretendido valor universal, o expresiones de racionalidad indiscutible, algo que creemos es inviable, sino en elegir los modelos y fórmulas más adecuadas y operativas para afrontar las necesidades de un sistema educativo en un momento dado, sin que la adopción de tal esquema hipoteque las posibilidades de desarrollo de los profesores.

A través de la formación y del perfeccionamiento profesional de los docentes, se les proporciona esquemas de cómo programar, desarrollar o evaluar la enseñanza, por ejemplo. Como ya se ha dicho en otro lugar, los esquemas teóricos que ofrezcamos a los profesores para orientar en ellos un determinado comportamiento profesional se instalan en la práctica, se hacen realidad o dejan de hacerlo, no por el hecho de que los asimilen o no, venciendo de por sí muchas resistencias provocadas por actitudes contrarias y por ideas previas fuertemente asentadas. Esos esquemas no pasan a formar parte de los recursos y destrezas profesionales practicables sólo porque el profesor los asimile intelectualmente, sino que ello depende además de las posibilidades de tal implantación dentro del ambiente profesional en el que ejercen los docentes.

Una destreza profesional nueva o cualquier propuesta metodológica de renovación de la práctica para un contexto concreto se hace realidad en función de las posibilidades que permite ese juego dialéctico entre la capacitación profesional de los docentes y las condiciones de la realidad en la que trabajan.

Antes de hablar de cómo diseñar el *currículum* es preciso, pues, plantearse el reparto de competencias más adecuado para garantizar los derechos de los alumnos a recibir una *educación de calidad*, las necesidades mínimas de *control sobre el sistema escolar* y una política liberalizadora que deje mayores márgenes de *autonomía a los centros y a los profesores* para poder desarrollar esa competencia profesional. Un equilibrio difícil, sin lugar a dudas.

Por lo tanto, la función de diseñar y los esquemas que se proporcionen para ello no pueden ser independientes de: a) Cómo se halla repartida esa función en la estructura del sistema educativo, de acuerdo con los determinantes de la práctica que vimos al analizar el sistema curricular general, y de acuerdo con las regulaciones administrativas correspondientes. Una función que sabemos acaparan los medios estructuradores que le presentan diseños al profesor. b) Según la opción que tomemos sobre qué márgenes reales de actuación autónoma han de tener los centros y los profesores para modelar el *currículum* con sus alumnos. c) De acuerdo con las propias posibilidades del profesorado para realizar tal misión, limitadas por su formación.

Desde una perspectiva técnica de control importará mucho que a los profesores les llegue bien definido el *currículum*; desde un planteamiento educativo que ligue el *currículum* al entorno y a la comunidad cultural inmediata será importante que el diseño curricular lo configure, en buena medida, el propio centro y los profesores, partiendo, si es necesario, de propuestas de diseño a experimentar, concretar y adaptar.

Preconizar un modelo o una distribución en fases o momentos para un sistema educativo es repartir la competencia del control sobre la propia práctica. En el sistema educativo español existen cuatro instancias que deciden sobre el *currículum*, que por lo tanto intervienen en su diseño concretando su significado: 1) La administración educativa central que garantiza la unidad del sistema educativo en todo el Estado, 2) Las Comunidades Autónomas con competencias al respecto que desarrollan los mínimos e incorporan elementos propios, 3) Los Centros escolares que tienen legalmente atribuidas funciones para decidir partes del *currículum* y modelar el proyecto pedagógico, 4) Los profesores que tienen reconocido por el ordenamiento legal vigente la libertad de cátedra.

Esta distribución, propiciada por el reparto de competencias en el diseño curricular en nuestro sistema educativo, tiene que tomarse en consideración en cualquier esquema de diseño y en cualquier política curricular alternativa o proyecto de innovación, analizando qué formas son las más idóneas para compaginar las exigencias de control, calidad de la práctica para los alumnos, desarrollo de los profesores y participación de la comunidad educativa.

Los problemas que se entrecruzan en el diseño, pues, no son sólo técnicos, sino políticos, de reparto de competencias dentro del sistema curricular, definición de la profesionalidad de los docentes, de forma-

ción de los mismos, de cómo ésta se halla delimitada en el sistema curricular de cada nivel del sistema educativo.

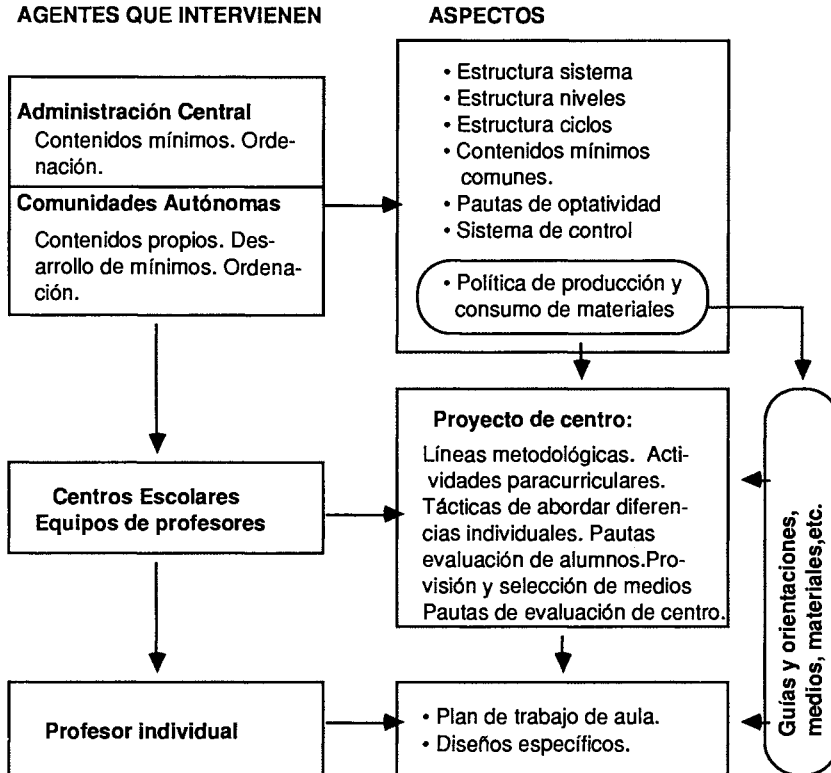


Fig. 8: Niveles y agentes que comparten el diseño: Sus funciones.

El diseño a realizar por los profesores.

Partiremos, pues, de la consideración de que las funciones que tienen los profesores en el diseño del *currículum* son competencias acotadas dentro del sistema que lo configura. Sabemos, pues, que no la realizan en el vacío: existe un *currículum* que se les presenta de alguna forma organizado, unos materiales, etc. No es infrecuente que el profesor, ya socializado en la dependencia, renuncie a su capacidad de decisión en este aspecto, dependiendo del diseño de la práctica que de hecho realizan los materiales didácticos o los libros de texto que él sigue.

El tema de la planificación en los profesores ha sido, en los últimos años, un núcleo de atención desde una perspectiva cualitativa y cognitiva al analizar las prácticas reales y los procesos que siguen los profesores, tratando de analizar el pensamiento y proceso de toma de decisiones que

tienen lugar cuando realizan la función de la planificación.

Como se dijo en otro momento, los planes de acción cuando siguen una orientación para cumplir con algún tipo de intención, son esquemas o una "agenda" de tramos de actividades con un orden interno dentro de cada una y de ellas entre sí (LEINHARDT y GREENO, 1986). Ese orden da coherencia y fluidez a la acción facilitando el desenvolvimiento de los profesores con esquemas sencillos dentro de situaciones complejas. La programación o diseño de los profesores es la plasmación formal de esa agenda de actividades relacionadas con determinados contenidos a abordar en el curso de un tiempo escolar.

Desde la investigación sobre cómo operan los profesores en el diseño en condiciones reales es difícil concluir un esquema normativo, porque se trata de constataciones del ejercicio de la profesionalidad dentro de un esquema particular de determinaciones, pero sí nos proporcionan un marco para pensar la función de la planificación en la práctica, de la que se extraen los elementos de referencia que son base para las estrategias mentales y prácticas de los profesores y a través de los que llegamos a comprender cómo se comportan éstos dentro de un marco de circunstancias. La planificación cumple además la función de darles seguridad desde un punto de vista psicológico (CLARK, 1986).

Parece que los profesores, cuando planifican, realizan un proceso cíclico de progresivo acercamiento a las condiciones de la realidad (YINGER, 1977), en el que se implican los elementos básicos que el docente toma en consideración. Una aproximación al contexto que poco tiene que ver con la definición de secuencias que plantean los esquemas propositivos dominantes de instrucción. Cada uno de esos planes se desarrolla dentro de circunstancias muy diversas y es difícil generalizar un esquema válido para cualquiera de esas situaciones.

Esas líneas de investigación, algunos de cuyos resultados más relevantes ya hemos comentado en otro capítulo, resaltan dos puntos básicos de referencia para tomar decisiones los profesores a la hora de planificar la enseñanza, que son las consideraciones en torno a los *contenidos* y las relativas al diseño de *actividades*. Decidir sobre lo primero supone acotar el significado de los contenidos, seleccionar actividades supone tomar opciones sobre el *proceso* de aprendizaje posible, sobre el *ambiente* escolar en general, organización de ese proceso, sobre el *papel* que desarrollen los profesores, etc.

En la medida en que queramos proporcionar a los docentes un esquema para su práctica, se deben resaltar los elementos básicos en los que queremos que éstos centren su atención, su reflexión y sus decisiones contextuales. Los profesores, cuando diseñan, tienen que elaborar un cuadro general. TAYLOR (1970, pág. 74) piensa que un aspecto clave de cualquier esquema de programación tiene que dirigirse a configurar, precisamente, un *contexto de enseñanza*, que se estructura a partir de la consideración de la materia que se tiene que tratar, seleccionada y secuencializada, el tiempo que se va a dedicar a su enseñanza, los métodos que se van a emplear y una serie de criterios gene-

rales de tipo filosófico y psicológico que justifiquen contenido y método, considerando los intereses de los alumnos, recursos disponibles, limitaciones contextuales, etc. En un esquema de programación para profesores se tiene que hacer referencia a los aspectos más decisivos que determinan ese contexto de enseñanza.

El diseño, en tanto es una función de los profesores, debe servir para *pensar la práctica antes de realizarla*, identificar problemas claves en la misma y dotarla de una determinada racionalidad, de un fundamento y de dirección coherente con la intencionalidad que debe dirigirla. Eso es básicamente la programación. Quien ofrece un modelo de diseñar la práctica curricular está proponiendo una forma de pensarla, resaltando los aspectos que considera esenciales de la misma. Esa es la función decisiva de lo que JACKSON (1968) llamó la *enseñanza preactiva*.

Elementos a considerar en la configuración contextual de la enseñanza.

Creemos que un esquema acertado de programación dirigido a profesores tiene que incidir necesariamente sobre tres puntos capitales: la sustantividad y ordenación de los *contenidos* del *currículum*, la configuración de las *actividades* más adecuadas para lograr lo que se pretende y la capacidad de realizar esos planes dentro de unas determinadas *condiciones* de espacio, tiempo, dotación de recursos, estructura organizativa, etc., sin que ello signifique una actitud acomodaticia a las mismas, sino de toma en consideración. La toma de decisiones del profesor en cuanto diseñador del *currículum* y de la práctica creemos que puede centrarse en la ponderación de esos tres capítulos básicos y en las interacciones entre los mismos, optando por una determinada *secuencia*, de las múltiples que son posibles.

Son los aspectos que reclaman competencias docentes específicas, relacionadas con la *valoración de la cultura en la escuela*, con el *saber práctico pedagógico*, síntesis de múltiples componentes y con *competencias estratégicas* para desenvolverse en situaciones concretas, sabiendo analizar la peculiaridad de la situación y ofrecer alternativas de intervención en cada caso. No se trata, pues, de un esquema-recetario de programación, sino de un planteamiento de las coordenadas para pensar y actuar en la práctica.

a) La reflexión en torno a los contenidos.

Quizá sea éste el aspecto menos resaltado cuando se habla del diseño de la enseñanza, y menos todavía cuando se hace referencia a la programación que realizan los profesores. Si diseñar el *currículum* es darle forma pedagógica, es evidente que la reflexión en torno a sus contenidos es capital para los profesores. A fin de cuentas, si la cultura del *currículum* escolar no es una mera yuxtaposición de retazos de lo

que denominamos cultura elaborada, debe implicar una cuidadosa selección y ordenación pedagógica, es decir una "traducción" educativa de acuerdo con el papel que consideremos ha de cumplir en la educación del alumno. Y esa es función capital del diseño curricular.

Pero, en muchos casos, la intervención de los profesores en esa operación se ve dificultada por la carencia de capacitación técnico-pedagógica y cultural suficiente y adecuada para ejercer esta competencia. Aunque seguramente esa falta de intervención esté potenciada también por la misma definición institucional de las funciones del profesor, que prevé y entiende como más propia de él el papel de reproductor de la cultura seleccionada por instancias políticas, administrativas y académicas superiores que la de creador o la de traductor de la misma. Al profesor en la enseñanza primaria o secundaria no se le define por ser creador de cultura, precisamente. Esta asignación de funciones y la peculiar formación de los profesores dificultan la intervención real de los mismos en el diseño del *currículum*.

Analizando después las condiciones reales de trabajo comprobamos además que el tiempo y recursos dedicados a la preparación de la enseñanza distan de ser favorables a las funciones *preactivas* o de preparación de la práctica. De ahí que el diseño posible del *currículum* que los profesores pueden teóricamente realizar es suplido por agentes externos a la práctica, como es el caso de los materiales estructuradores del *currículum*, los libros de texto, etc.

Por tanto, la concreción de la función del diseño que podemos apreciar realizan muchos profesores es la de partir de unos determinados contenidos ya elaborados por esos agentes externos, que se le ofrecen además con una cierta secuenciación, tratando de dilucidar la forma de enseñarlos a través de unas actividades, dosificarlos en el tiempo, concretarlos en unas ciertas condiciones, etc. Buena parte de la rigidez de la enseñanza, de la falta de acomodación a las condiciones del alumno o del medio cultural, del fracaso escolar, provienen de esa dependencia de los profesores respecto del diseño de contenidos realizado fuera de las condiciones de su práctica y de los intereses y posibilidades de los alumnos.

Lo cierto es que, si el *currículum* supone una selección de contenidos muy diversos de cultura -en el sentido que se especificó en el primer capítulo- ordenados bajo claves pedagógicas, es preciso reconocer que se requiere una competencia de cierto nivel en el área cultural de que se trate, además de otras competencias pedagógicas, para poder intervenir activamente en el diseño curricular. Eso exige un profesorado bien preparado. Inevitablemente, creemos que son necesarias elaboraciones de calidad del *currículum*, que puedan ser una base de partida para muchos profesores. Esa ha sido la función para la renovación de la práctica y de los contenidos de la enseñanza que ha desempeñado el movimiento curricular durante el último cuarto de siglo en muchos países, elaborando proyectos diversos, concretados en materiales valiosos que reflejan la selección de contenidos estructurados pedagógi-

camente con actividades sugeridoras. Función que no cumplen satisfactoriamente nuestros libros de texto, puesto que la mayoría de ellos no se ocupan de presentar alternativas de calidad a los profesores.

No obstante, dentro de los límites que impondrá la estructura del puesto de trabajo y la formación del profesorado, considerando que "pensar la idoneidad de los contenidos" es una competencia clave para ellos, creemos que resulta muy conveniente que intervengan en la evaluación de la entidad que tiene un contenido curricular para los alumnos, las posibles vías de conexión con su experiencia e intereses, su utilidad para apoyar en él otros aprendizajes posteriores, la capacidad para explicar situaciones reales de tipo físico, social, cultural, personal, etc. Una reflexión fundamental sobre todo en la enseñanza obligatoria, donde es preciso encontrar sustantividad propia a lo que se enseña, sin que ello suponga desdeñar cierto papel propedéutico a todo contenido. La polémica que distingue entre contenidos que pueden preparar para asimilar otros, por un lado, y aquéllos que pueden tener sentido por sí mismos es bastante artificial y estéril.

b) Organizar los contenidos

Partiendo de un *currículum*, siempre interpretable y moldeable, el profesor debe cuestionarse la mejor forma de organizar el contenido del mismo. Este cometido enlaza con una de las finalidades básicas de la educación, pues ésta tiene que ver, de alguna forma, con la reconstrucción de los conocimientos en los alumnos y, dada la amplitud del capital cultural disponible, resulta difícil pensar en la comunicación cultural natural entre generaciones sin elaboraciones cuidadosas de la transmisión de esos contenidos. La educación formal es un vehículo en la reconstrucción del conocimiento (PEREZ, 1983), entre conocimientos subjetivos y académicos, entre diversos conocimientos subjetivos, el del profesor y los de los alumnos. Situándonos dentro de una disciplina, en un área o en la opción de relacionar áreas y disciplinas diversas, la forma de presentar organizados y agrupados los contenidos tiene enorme importancia, por cuanto la decisión que se tome condiciona también las relaciones posibles que pueda establecer el alumno en su aprendizaje (COLL, 1987).

Una ya larga tradición pedagógica ha resaltado la importancia de ordenar los programas escolares en torno a *unidades globales* de cierta extensión, con capacidad de integración de contenidos diversos, que estructure períodos largos de actividad pedagógica. La conveniencia de superar las fronteras siempre artificiales de los conocimientos especializados, la necesidad de integrar contenidos diversos en unidades coherentes que apoyen también un aprendizaje más integrado en los alumnos, el que una opción de ese tipo pueda ofrecer realmente algo con sentido cultural y no meros retazos de saberes yuxtapuestos, ciertas ventajas de cara a la organización de la actividad, etc., son razones, entre otras, que fundamentan dicha opción.

Unidades didácticas, centros de interés, proyectos de aprendizaje,

núcleos interdisciplinarios, módulos curriculares, etc., son denominaciones que, desde diversas ópticas, autores o movimientos pedagógicos, apelan a esa virtualidad del diseño de la cultura del *currículum* integrada en grandes unidades. Como señala WARWICK (1987), pocas innovaciones curriculares han recibido tan amplia atención como el diseño modular, igualmente atractivo para profesores como para alumnos en cualquier sector del sistema educativo, además de ofrecer ciertas ventajas organizativas. La mayoría de proyectos curriculares han seguido esta opción. El éxito de esta fórmula se ha constatado en diversos campos curriculares. Si ventajosa es su adopción en las áreas científicas, no lo es menos para las humanidades, estudios sociales, etc., donde puede contribuir muy decisivamente a clarificar la estructura de los contenidos, los criterios para su selección, abordar el desarrollo de actitudes y destrezas complejas, plantear una línea de progresión, etc. (DUNN y cols. 1988, pág. 13).

Esa fórmula supone distribuir el *currículum* en unidades con sentido en sí mismas, que pueden añadirse a otras para cubrir un área o un objetivo amplio y a largo plazo. La secuencia de unidades ofrece alternativas diversas a concretar, de acuerdo con la propia entidad del contenido, las opciones pedagógicas y las ventajas de organización del *currículum* en períodos o niveles educativos. Un problema no fácil de resolver, que en cualquier caso debiera quedar fuera de las regulaciones administrativas. Asegura BRIGGS (1973, pág. 20) que la estructura del conocimiento a tener en cuenta cuando pretendemos que se aprenda supone establecer unas relaciones de dependencia y de independencia de las partes integrantes, dispuestas de tal forma que indiquen cuándo el orden de la secuencia puede ser optativo o aleatorio y cuándo ha de hacerse cuidadosamente para lograr una transferencia óptima para alcanzar destrezas u objetivos complejos. Sólo muy pocos contenidos curriculares exigen una secuencia algorítmica lineal como modelo inevitable. Cabe pensar en secuencias *lineales* de módulos para cubrir un determinado *currículum* o aspecto parcial del mismo que, por su ventaja organizativa para moverse por ella, es quizá utilizada más de lo que se debiera (ROMISZOWSKI, 1981). Decidir módulos que se desarrollan unos tras de otros por un mismo grupo de alumnos es una fórmula sencilla para la gestión de la actividad que realiza el profesor, que incluso sigue la ordenación administrativa cuando regula ciclos y cursos, fórmula a la que se suelen acoger también los libros de texto.

Otra opción es el modelo de secuencia en espiral [BRIGGS (1973), BRUNER (1972), ROMISZOWSKI (1981)], desarrollos que profundizan aspectos parciales de otros módulos más genéricos.

Se podría partir del supuesto que plantea BRUNER (1972) de que si cualquier materia ofrece elementos interesantes para la educación del niño, de forma que algo puede enseñárseles honradamente en cualquier momento, entonces:

"... debe concluirse que un plan de estudios debe elaborarse en torno a

grandes cuestiones, principios y valores que una sociedad estima dignos del *continuo* interés de sus miembros" (Pág. 81).

Lo importante es que, en cada momento, se edifique sobre lo anterior, ampliando, diferenciando, ofreciendo otros niveles de profundidad, etc., lo que vale lo mismo para el estudio de la comedia en literatura como para diversos tópicos en ciencias. Cada uno se desarrolla en los que le siguen. Sí que es precisa la clarificación en el diseño de las relaciones que se van a seguir en ese desarrollo espiral para mantener una cierta coherencia en todo el *currículum*. Un modelo organizativo que exige estrecha coordinación entre profesores, cuando son varios especialistas los que imparten diversas asignaturas o áreas curriculares, o que exige partir de elaboraciones de diseño previas, como es el caso de los *currícula* integrados de ciencia (Caso del SCISP del School Council, 1973. El *Scottish Integrated Science*, 1977) o en estudios sociales. El modelo lineal es más adaptable a modelos dominantes de profesionalidad individualistas, pues la asignación de segmentos es más fácil y no reclama con tanta evidencia la coordinación como el modelo espiral.

ROMISZOWSKI (1981) habla también de los modelos *piramidales* y de las *redes de tópicos*. El primero es coherente con una estructura curricular en la que una cierta base común se considera válida o necesaria para todos los alumnos (El *core curriculum*), mientras que se pueden prever desarrollos posteriores que suponen opciones para diversos alumnos. La *red de tópicos* es una estructura que selecciona componentes diversos en torno a un proyecto concreto o centro de interés.

Obviamente, la elección de unidades para organizar en torno a ellas el contenido es, en gran medida, aleatoria, puesto que un mismo contenido se puede impartir en unidades muy diferentes o agruparse con otros muy distintos entre sí. Las secuencias posibles de módulos concatenados son numerosas. Se puede optar por unidades discretas conectadas linealmente, desgajar de módulos generales otros más específicos, atender a asignaturas separadas u optar por unidades integradoras, etc. (WELLER, 1988). Ese carácter aleatorio debe evitar la pretensión de fijar unidades de referencia de valor estable y universal. La elección de los módulos debe estar condicionada por su capacidad para estimular al alumno y por su pertinencia para integrar contenidos.

Por ello nos parece inapropiado que la administración educativa opte por una determinada selección de unidades, fijándolas en una ordenación legal que suele estabilizarse en el tiempo, como ocurre en la regulación del *currículum* que se viene practicando para la educación primaria española. Estas decisiones debieran quedar para reflejarlas en la confección del material, para los centros y para cada profesor en particular.

Sintetizando, las ventajas de esta opción modular pueden agruparse en torno a una serie de razones:

- a) Facilitar la motivación del alumno que puede apreciar mayor coherencia entre contenidos, al verlos relacionados con determi-

nados núcleos ordenadores del saber. (Pensemos en unidades como: *Trabajando con la madera, La ciencia a partir de los juguetes, El niño y los plásticos, etc.*, del proyecto de *Science 5-13, School Council, 1982*).

- b) El módulo permite establecer relaciones entre contenidos diversos que se podrían conectar más difícilmente si el mismo profesor los tratase en momentos diversos, o distintos profesores los abordan en materias y horarios diferentes. La enseñanza modular reclama conexiones entre especialistas cuando se trata de un nivel que exige competencias científicas más elaboradas por parte de los profesores, pero es un recurso para lograr la relación entre los saberes cuando el estilo dominante no es el de trabajo en grupo por parte del profesorado. Es un medio de progresar hacia un *curriculum* bajo código *integrado*, tal como vimos en otro momento.
- c) El módulo permite no sólo relacionar contenidos intelectuales, sino conectarlos con actividades prácticas, destrezas diversas que no suelen depender de contenidos específicos. Los módulos dan lugar a plantear una actividad metodológica potencialmente más variada, integradora de recursos diversos, materiales, medios audiovisuales, etc., así como hacer más tolerable el aprendizaje de contenidos que, siendo estrictamente necesarios, son más difíciles para motivar al alumno cuando se le proporcionan descontextualizados de otros aprendizajes. En este sentido, los módulos reclaman de forma natural ciclos de acción prolongados con una unidad metodológica, tratamientos en horarios coherentes, etc.
- d) Favorece la ordenación del trabajo dentro de la clase y en los centros, en grupos de diferente nivel y ritmo de progreso, recurso fundamental para facilitar el tratamiento de la diversidad y diferencias entre alumnos. En otro lugar fundamentamos la idea de que una organización modular dentro de áreas o materias puede ser un recurso, menos discriminatorio que otros, de tratar la diversidad de alumnos dentro de un nivel educativo o de un mismo grupo de ellos. La estructura modular de una materia o área permite distinguir partes esenciales comunes para todos de partes equivalentes pero diferentes entre sí que pueden ser objeto de elección para los alumnos, establecer módulos de desarrollo para alumnos aventajados, etc. Es una fórmula para organizar la optatividad.
- e) El módulo marca ciclos de actividad para contenidos con una coherencia interna, acota el significado de ciertos objetivos y parcelas curriculares, lo que puede dar lugar a programar la evaluación que realiza el profesor del alumno, diagnosticar el progreso del mismo y regular su promoción dentro del sistema escolar.
- f) El módulo, como unidad intermedia entre tópicos parciales y materias o áreas de curso completo, es una ayuda reguladora para la propia actividad del profesor.

c) Clarificar la estructura del contenido del módulo.

Dado que las unidades modulares son agrupamientos coyunturales de conveniencia, es preciso que la programación del propio profesor clarifique su estructura interna para ordenar su aprendizaje, hacer explícita la dependencia interna entre componentes, conceptos, etc., ponderar la importancia de todos esos elementos, atenderlos a todos y a las relaciones entre los mismos, pudiendo seguir el aprendizaje del alumno.

Para acercarse a esa clarificación, se puede acudir al recurso de establecer en cada caso los *mapas conceptuales* que reflejan los componentes y algunas de las relaciones más significativas entre los mismos. Un mapa conceptual, según NOVAK (1984), es:

"... un intento de representar significativamente las relaciones entre conceptos en forma de proposiciones. Éstas son dos o más conceptos ligados entre sí por medio de términos en una unidad semántica..."

"Excepto para un número relativamente reducido de conceptos adquiridos muy tempranamente por los niños a través de procesos de aprendizaje por descubrimiento, la mayor parte de conceptos significativos se aprenden por el establecimiento de composiciones en las que se integra el concepto a ser asimilado" (Pág. 15).

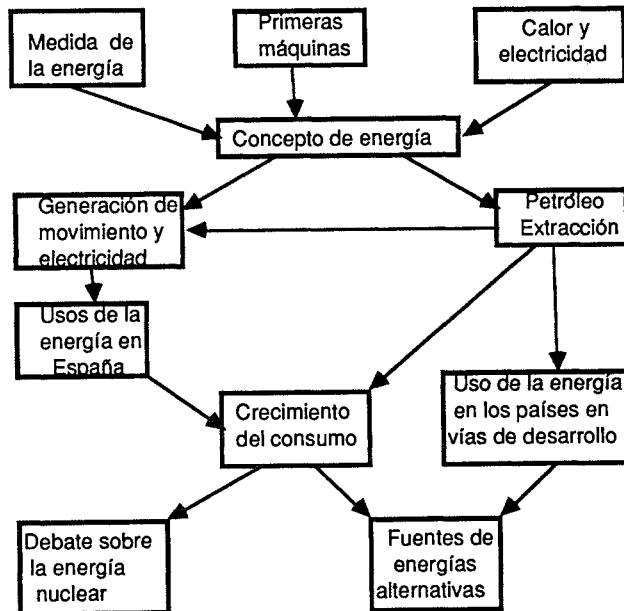


Fig. 9: Mapa conceptual sobre la Energía. Proyecto: *Science in a Social Context*.

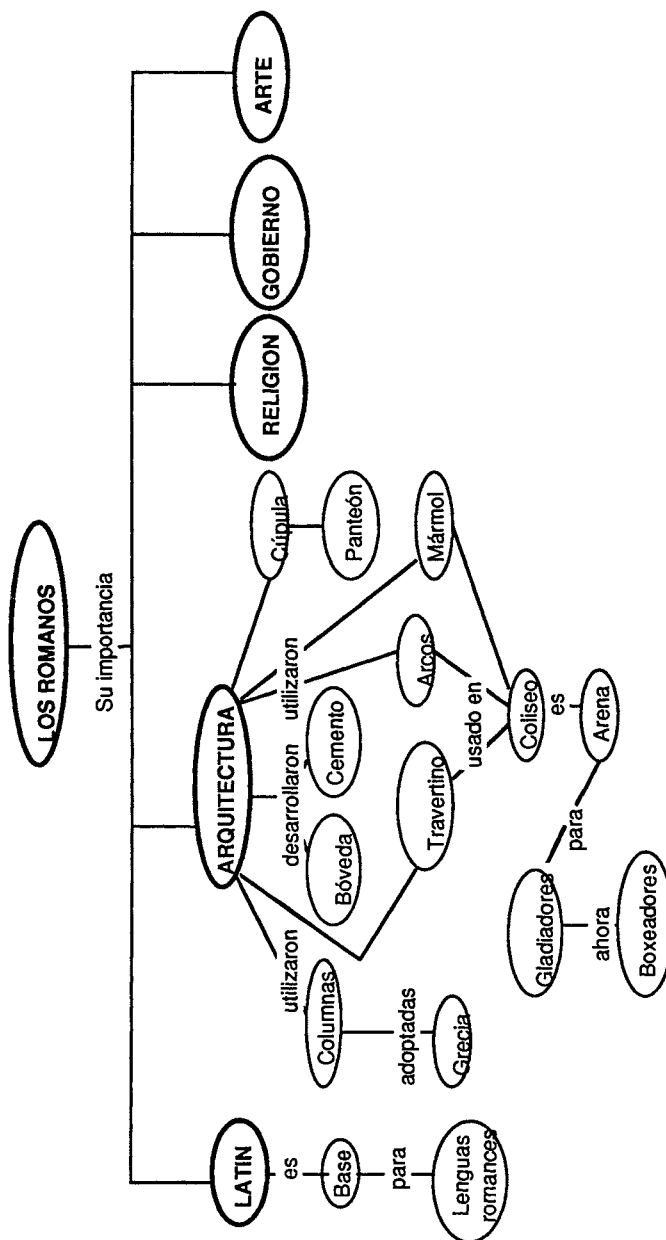


Fig. 10 : Desarrollo parcial del mapa conceptual de una unidad de Historia para enseñanza secundaria. (NOVAK, 1984, pág. 84-85)

Las redes pueden ser múltiples y alternativas dentro de una unidad, en tanto los contenidos de las mismas no guarden relaciones de dependencia estrictamente lineal y unívoca entre sí, como es el caso de ciertos conceptos matemáticos y científicos. A título de ejemplo, pueden verse algunas estructuras o mapas. La primera de ellas se refiere a una unidad de ciencia de un proyecto curricular. La segunda es un desarrollo parcial del mapa conceptual referido a la unidad de los Romanos, propuesta por NOVAK.

Los mapas conceptuales representan la jerarquización de componentes, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de AUSUBEL, que modeliza el proceso de aprendizaje como la integración de elementos dentro de estructuras jerarquizadas que organizan el significado de componentes parciales en todos coherentes y significativos, evitando el aislamiento de elementos desconectados de la estructura, lo que les haría más vulnerables al olvido y a la falta de aplicación y utilización en situaciones diversas. Pueden encontrar apoyo también en los análisis de *esquemas* o *redes semánticas* de NORMAN (1975), que postulan la organización, ordenada por conjuntos semánticos, de las informaciones recibidas. El aprendizaje significativo tiene más probabilidad de producirse cuando los nuevos conceptos se integran en una estructura más amplia, subsumidos dentro de la misma, por lo que los mapas tienen ese carácter jerarquizador de dependencias, representando los conceptos inclusores en la parte superior de la estructura, que se va diferenciando en conceptos más específicos y ejemplificaciones a medida que descendemos por ella. Aunque la idea de jerarquía no implica relaciones únicas posibles, sino las relaciones de causación, comparaciones, pertenencia, dependencia o inclusión. Es decir, que un mapa puede reflejar diferente tipo de relaciones con un nivel de detalle variable (POSNER, 1986. pág. 26-27).

El mapa puede referirse a conceptos, hechos, datos relevantes, teorías, normas, principios, generalizaciones, etc.

NOVAK (1984) sintetiza las virtualidades de los mapas afirmando que:

"En la planificación y organización del *currículum*, los mapas conceptuales tienen la ventaja de servir para separar la información significativa de la trivial, así como para elegir ejemplificaciones. Con respecto al gobierno de la clase, ayudan a los estudiantes en su papel de aprendices, clarifican el del profesor y crean una atmósfera de mutuo respeto, alentando la cooperación entre profesores y alumnos (o del alumno con la institución escolar) en una batalla en la que el 'monstruo' a conquistar es la significatividad de la información y la victoria compartir el significado" (Pág. 23).

A partir de un determinado mapa, profesores y alumnos pueden incluir nuevos elementos, encontrar nuevas relaciones entre varios de ellos, intercambiar o poner en común representaciones diferentes de un mismo concepto inclusor, "negociar" los significados, etc.

La red conceptual permite al profesor, en sus estrategias didácti-

cas, descubrir concepciones erróneas del alumno, sus significaciones previas y enlazar con ellas o con otros mapas, rastrear los requisitos para impartir con seguridad un nuevo contenido, adecuar el nivel de especificación y complejidad de un mapa al nivel de los alumnos, seleccionando adecuadamente los contenidos, programar niveles de desarrollo diferentes, controlar el desarrollo cíclico de unidades en momentos distintos, prever líneas de desarrollo complementario para alumnos aventajados, establecer, en suma, la secuencia para abordar la unidad, sabiendo que no es seguramente la única posible. Los mapas conceptuales son recursos manejables por el profesorado, puesto que, en cualquier caso, suponen la explicitación de lo que hace. Esas virtualidades, junto a su flexibilidad para ser desarrollados a diferente nivel de complejidad, les dan el valor de fórmula adecuada para aplicar por los profesores para diverso tipo de alumnos, según la profundidad del conocimiento del mismo profesor, etc.

Elaboraciones más complejas o muy especificadas derivadas de otras aportaciones del diseño de la instrucción, sin perjuicio de su valor explicativo, pueden ser de escasa utilidad sobre todo para los profesores, dado el nivel de complejidad del *currículum* escolar y del tipo de decisiones que ellos están llamados a tomar, como ocurre con el caso de la teoría de la elaboración y modelos muy estructurados de diseño [ARAUJO y CHADWICK (1988), MERRILL (1977), PEREZ (1983), REIGELUTH (1983, 1987), REIGELUTH y MERRILL (1980), ROMISZOWSKI (1981, 1984)].

Separar elementos a partir de una taxonomía de componentes formales (hechos, conceptos, principios o procedimientos), como hace el último de los autores citados, con el fin de establecer estrategias de enseñanza o actividades específicas para lograr su aprendizaje, supone partir de un modelo cuasicibernético de enseñanza de difícil aplicación en procesos de intercambio humano e imposible de manejar por los profesores, que tienen un modelo de funcionar profesional muy distinto, como ya hemos visto. Aparte de correr el peligro de perder de vista la unidad del proceso educativo. La complejidad de un mapa que integre submapas para componentes específicos llevaría a formular conjuntos inmanejables por los profesores, ya poco proclives por formación y por la estructura del trabajo dentro de la que funcionan, a plantear temas referidos a los contenidos curriculares. Los profesores se desenvuelven en ambientes complejos que los hacen manejables simplificando los "datos de la situación".

Además de explicitar la red del mapa conceptual, la valoración educativa de los contenidos para ciertas áreas del *currículum* puede mejorar con las siguientes consideraciones:

- 1) Introduciendo a los alumnos en actividades donde se ponga de manifiesto el *método científico* de la propia disciplina o área. No se trata de hacer del método un contenido de aprendizaje más, sino de utilizarlo en alguna medida en las propias actividades de aprendizaje: recoger datos, informaciones, elaborarlas, encuestas, trabajos de campo, etc. Su virtualidad reside en motivar al alumno,

conectar datos, experiencias y elaboraciones conceptuales, estimular una actitud constructivista, histórica y en cierto modo relativa del conocimiento.

- 2) La *perspectiva histórica* del conocimiento es un valor cultural importante que matiza las actitudes ante la verdad, la objetividad, evitando el dogmatismo y la rigidez del pensamiento. La dimensión diacrónica de cualquier concepto, ideas, teorías, creencias, elaboración o descubrimiento, análisis de las circunstancias en las que se produjo, etc. ofrecen una oportunidad educativa y cultural siempre interesante.
- 3) La *proyección social* de cualquier conocimiento o unidad es siempre relevante a efectos de que la cultura escolar guarde relación con el mundo en el que se vive, principio que puede aplicarse obviamente de forma desigual a distinto tipo de unidades, asignaturas o áreas. El principio de la conexión de la cultura o del *currículum* escolar con el *currículum* paralelo exterior a la institución implica un esfuerzo constante por encontrar relaciones significativas entre los contenidos escolares y las realidades exteriores, entre el nuevo contenido y los significados previos del alumno nutridos por esa cultura, enlazar con las creencias, elementos culturales, instituciones, usos sociales diversos, etc. Un principio que en Ciencias Sociales, Estudios Ambientales, Ciencia y Tecnología, por ejemplo, tiene fácil aplicación, pero que sirve de igual modo para materias instrumentales como el Lenguaje y la misma Matemática.

A fin de cuentas debería quedar bien claro aquel viejo principio pedagógico de que la ordenación sistemática del conocimiento existente, o el orden por el que se descubrió, no siempre impone un orden en su transmisión, que debe guardar una lógica pedagógica, dentro de la que el mapa conceptual de la materia impone ciertos elementos y relaciones, pero no las agota, pues existen otros criterios a tener en cuenta.

d) Estructuración de las actividades o tareas.

En el capítulo anterior nos hemos detenido en el papel que cumplen las tareas como elementos estructuradores de los planes y de la acción de los profesores. Este tratamiento creemos que tiene aplicación básicamente en las planificaciones de la acción pedagógica, de la instrucción, que se va a realizar en clase. No se puede extrapolar, pues, a cualquier tipo de proceso de planificación. Siempre que el profesor realice algún plan en el que "visualice" lo que va a realizar él con sus alumnos, puede ser visto desde el prisma que hemos desarrollado. Planificar o diseñar es, precisamente, anticipar el futuro de algo -sea objeto o acción-, relacionar medios con fines y construir un esquema que guíe la acción.

Partiendo de que los profesores estructuran su práctica teniendo como referencia básica las actividades o tareas académicas y que ese ámbito es el terreno por antonomasia donde pueden y se les pide que

realicen sus opciones profesionales, comprenderemos la importancia que tiene este aspecto en el diseño de la enseñanza. Las actividades son planes estratégicos de instrucción con unas determinadas virtualidades. Pero es importante pensar que los profesores parten de esos esquemas prácticos, más que elaborarlos tras considerar un determinado mapa. El plan didáctico que proyecta el profesor sería una secuencia particular y un entrelazado de tareas para realizar alumnos y profesores, en orden a abordar un cierto *currículum* o una parte del mismo que ha podido quedar reflejada en un mapa, realizado a diversos niveles de generalidad o concreción, que mantiene la coherencia de la práctica durante un curso de acción que se prolonga en un espacio de tiempo, marcando con ello un estilo de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen tareas o actividades complejas dentro de las que caben otras más específicas, cobertura en la que encuentran sentido. La práctica de la enseñanza vimos que se puede analizar como un cierto entramado jerárquico de actividades, inclusivas unas de otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción. Así, por ejemplo, realizar un periódico escolar o analizar la cultura de una zona es una actividad-proyecto que, como marco general, comprende otras muchas que encuentran sentido dentro de la actividad más global. Lo malo es que la parcelación del *currículum* en tópicos, áreas, profesores especialistas, horarios entrecortados, etc., entorpece cada vez más la realización de esas actividades marco que contribuyen a dar sentido a la tarea educativa de cara a los alumnos.

Las actividades globales a veces sólo son posibles dentro de "talleres" paracurriculares o en tareas llamadas extraescolares, que tienen más poder de dar un sentido distinto a la práctica educativa que muchos otros empeños. Tareas específicas como realizar resúmenes, leer textos diversos, analizar objetos, etc., sólo pueden cubrir aspectos siempre parciales del *currículum* que pueden llevar, y creemos que de hecho llevan, a no proporcionar un sentido unitario a la práctica educativa.

Frente a la opinión de que los planes didácticos de los profesores tienen continuidad solamente en su estructura general a lo largo de su desarrollo, creemos conveniente oponer la tesis y constatación de que la selección de actividades que realizan los profesores y la interacción entre tipos de tareas de éstos y las de los alumnos se mantiene bastante estable desde la planificación hasta la realización de la práctica. Pensemos, a título de ejemplo, en la tarea de hacer una observación en Ciencias Naturales para descubrir los procesos de fotosíntesis en las plantas. Esta tarea a realizar por los alumnos, que tiene la potencialidad psicológica de despertar procesos diversos de observación, descubrimiento, elaboración de conceptos, etc., exige prever muchas cosas: una serie de medios didácticos, planificarla para un tiempo, organizarla en el aula, en el centro o fuera de él, de forma que se puedan observar realmente los efectos de la privación de luz a las plantas; reclama unas tareas paralelas en el profesor, etc. Si esa tarea no ha sido prevista en

el plan del profesor, difícilmente se podrá improvisar, y si se prevé y pone en marcha el curso de la acción, quedará marcado en gran medida por un período de tiempo, aunque las circunstancias puedan variar las incidencias de su desarrollo, se enriquezca o se empobrezca en la experiencia. En este sentido, decíamos que las tareas que estructuran un plan tienen alto poder determinante de la práctica mientras dura el desarrollo del plan inherente a cada actividad.

Los elementos implicados en una tarea, las opciones que de hecho o conscientemente se toman en las diversas dimensiones en las que podemos analizarlas, requieren una cierta preparación y una estabilización de la acción desde su diseño hasta su ejecución.

Las dimensiones que señalamos en el capítulo anterior para analizar las tareas y realizar un proceso de discusión de las mismas, creemos que sirven también como puntos de referencia para diseñarlas y seleccionarlas dentro de las programaciones del profesor, de acuerdo con la filosofía educativa global que implica una opción u otra. La pauta de dimensiones de análisis la sugerimos, pues, como pauta de referencia en la planificación o diseño de actividades didácticas.

RATHS (1971) señala una serie de principios o criterios para seleccionar y ponderar el valor educativo de las actividades, al ofrecer un esquema de programación alternativo al modelo de objetivos:

1. Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Es más importante, por ejemplo, que el alumno pueda elegir entre fuentes de información que el que se le permita decidir en la dimensión de cuándo desarrollará una actividad: ahora o más tarde.
2. Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor.
3. Una actividad que permita al alumno o le estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales, es más importante que otra que no lo haga. Implicarse en temas que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etc., es más rentable que tratar tópicos sin cuestionarse problemas de importancia.
4. Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo pintando, escribiendo, narrando, etc.
5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a alumnos con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.
6. Las actividades que estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y las nuevas adquisiciones.
7. Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que los estudiantes examinen temas o aspectos de los mismos en los que no se suele detener el ciudadano normalmente

y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, guerra, paz, etc.

8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, que pueden suponer el salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entrañan riesgo.

9. Una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos que escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como meras "tareas a completar", sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuándolas de una vez para siempre.

10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis, son más importantes que las que ignoran la necesidad de esa regulación.

11. Las actividades que dan oportunidad a los estudiantes de planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que no ofrecen esas oportunidades.

12. Una actividad es más sustantiva si permite la acogida de intereses de los alumnos para que se comprometan personalmente.

e) Atención a habilidades, destrezas u objetivos comunes a cualquier unidad, asignatura o área curricular.

Muchos objetivos de la educación requieren atención permanente en toda la escolaridad, sin que se pueda decir si son contenido u objeto específico de un área o de otra. Otras veces lo son más propiamente de alguna de ellas, pero se deben tener en cuenta a lo largo de todo su desarrollo. Su logro depende de que se consideren en mucho tipo de actividades distintas. Clasificar documentación, ser capaz de extraer lo esencial de una información, ordenar ideas, adquirir buenos hábitos de trabajo, comunicarse con soltura y expresividad, escribir correctamente y con fluidez, ser tolerante y cooperar con los demás, etc., no son componentes parciales de ninguna asignatura y, sin embargo, justifican por sí solos toda la educación obligatoria e incluso posterior. Se adquieren o no como consecuencia de atenderlos en actividades muy diversas y durante tratamientos prolongados.

Lo que ocurre es que resulta frecuente la pérdida de visión del objetivo educativo global por parte del profesorado, como consecuencia de la taylorización de su trabajo, tal como comentamos en otro lugar, y esos objetivos pasan a ser "terreno de nadie" o se dejan, en ocasiones, como labor "complementaria" para momentos especiales o bajo la responsabilidad, a veces, de figuras como la del tutor, caso de la docencia impartida por especialidades, cuando son diversos los profesores que se ocupan de un mismo grupo de alumnos.

Existen destrezas concretas que se atienden en módulos específicos, como puede ser la capacidad de medir magnitudes diversas o calcular distancias en mapas, pero las habilidades generales del tipo que hemos indicado son competencia de todo el equipo de docentes y de cada profesor a lo largo de toda la enseñanza. La planificación conjunta es la fórmula que evitará el olvido de ese mínimo común entre todos los pro-

fesores.

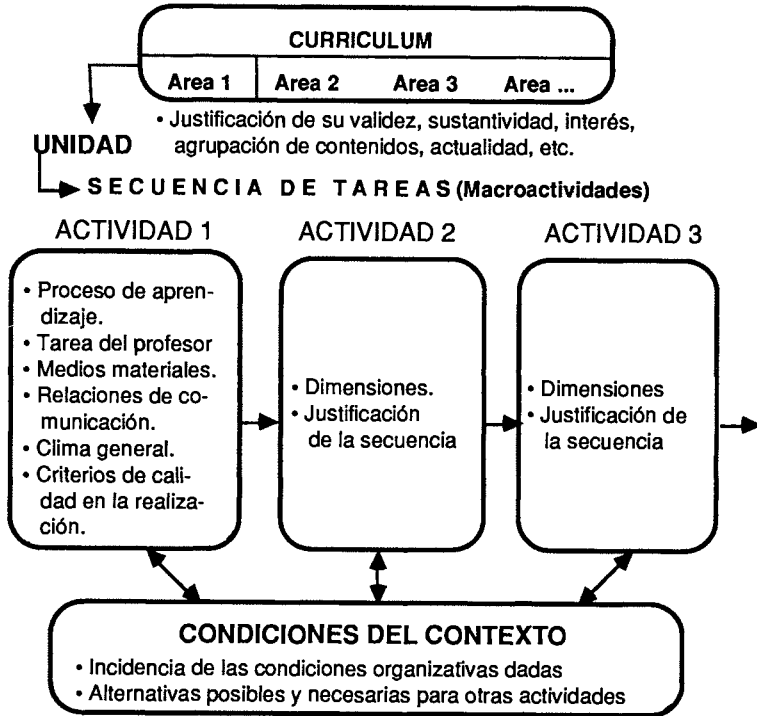


Fig. 11 : Marco de referencia para el diseño de enseñanza de los profesores.

El modelo que antecede resume los aspectos claves del diseño del *currículum*, resaltando los puntos sobre los que la autonomía profesional de los docentes tiene que tomar posiciones que determinarán muy decisivamente su práctica posterior.

EL CURRICULUM EVALUADO

- La evaluación: un énfasis en el *curriculum*.
- La evaluación como expresión de juicios y decisiones de los profesores.
- A) El producto-norma que se considera rendimiento ideal.
- B) La ampliación de contenidos en los esquemas de mediación.
- C) Modelos de evaluación, pruebas y escalas de medida en la recogida de información.

La evaluación: un énfasis en el *curriculum*.

El *curriculum* abarcado por los procedimientos de evaluación es, en definitiva, el *curriculum* más valorado, la expresión de la última concreción de su significado para profesores que así ponen de manifiesto una ponderación, y para alumnos que, de esa forma, perciben a través de qué criterios se les valora. En este sentido, el énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes curriculares es un aspecto más de la transformación del *curriculum* en el curso de su desarrollo dentro de las condiciones escolares. Modulación que *a priori* no es despreciable, conociendo la carga institucional y psicológica que tienen los procedimientos de evaluación en las aulas. Desde una perspectiva interna escolar, el *curriculum* enfatizado es el seleccionado de hecho como contenido de los procedimientos de control. Lo que la experiencia de aprendizaje significa para los alumnos la transmite el tipo y contenido de los controles de que es objeto, bien se trate de procedimientos formales o informales, externos o realizados por el propio profesor que pondera un determinado tipo de contenido.

De alguna forma, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados, y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado, son muy frecuentes. Un alumno sabe que le evalúan cuando le preguntan, cuando le

supervisan tareas, cuando el profesor le propone una línea de trabajo cotidiano, cuando le desaprueban. En toda esa dinámica y clima, desde la perspectiva del alumno, se configura un criterio acerca de lo que se entenderá por aprendizaje valioso de calidad.

Por tanto, la realización y concreción de significados del *currículum*, no es ajena a ese clima de evaluación, que explícitamente puede apreciarse en el tipo de aprendizajes que quedan resaltados por los sistemas de control formal dominantes. La evaluación actúa, pues, como una *presión modeladora de la práctica curricular*, ligada a otros agentes, como la política curricular, el tipo de tareas en las que se expresa el *currículum* y el profesorado eligiendo contenidos o planificando actividades. En los capítulos correspondientes hemos visto las formas de actuación de la política y cómo la misma selección de tareas que llevan a cabo los profesores podría estar condicionada por la capacidad de éstas para mantener un "clima de trabajo ordenado en clase" y por el carácter evaluable de sus resultados. Los mismos materiales que traducen el *currículum* señalan en innumerables ocasiones, especialmente en la enseñanza primaria, qué saberes y destrezas deben ser enfatizados y valorados. En este capítulo nos detendremos más en cómo esa presión se ejerce a través de la evaluación que realizan los profesores.

La fuerza de las evaluaciones formales e informales del profesor como ponderación de determinados componentes del *currículum* es siempre importante, y se convierte en la única realizada explícitamente cuando, como es nuestro caso, no existen controles externos en el sistema educativo. El único procedimiento de control real del *currículum* es preciso apreciarlo en las pautas internas del funcionamiento escolar y en los procedimientos de evaluación que formal e informalmente realizan los profesores, aunque se justifique la evaluación con fines de diagnóstico del progreso del aprendizaje.

Las evaluaciones tienen de hecho varias funciones, pero una muy destacable: servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos por el *currículum* secuencializado a lo largo de la escolaridad, sancionando la promoción de éstos. Dicha función reguladora del paso del alumno por el sistema escolar es inherente a la misma ordenación del *currículum* como sistema organizado, y es difícil pensar en otra posibilidad. Los alumnos y el mismo profesor no distinguen procedimientos de evaluación realizados con propósito de diagnóstico de otros con función sancionadora de estados de aprendizaje con vistas a la promoción del alumno por el *currículum* regulado dentro de la escolaridad. Aunque la educación obligatoria no sea selectiva, la evaluación realizada dentro de ella gradúa a los alumnos, los jerarquiza, porque así ordena su progresión.

Se trata de funciones de control que quedan en manos del profesor. Habiendo destacado los límites de la autonomía de la profesionalidad de los docentes, es preciso resaltar ahora que, en nuestro sistema educativo, queda totalmente en sus manos el progreso del alumno por el sistema

escolar, como únicos depositarios de los procedimientos formales de control, lo cual les confiere un enorme poder dentro de la institución. Utilizar los resultados de rendimiento escolares proporcionados por las evaluaciones realizadas por los profesores como única información disponible para la evaluación del sistema, supone remitirse a la validez y mecánica de realización de los métodos desarrollados por ellos. Como esos procedimientos, como veremos más adelante, expresan los valores del profesor y del sistema escolar, la capacidad crítica que tiene dicha información sobre la realidad del *curriculum* y la calidad de la enseñanza es muy baja. El fracaso escolar no expresa, por ejemplo, sino una disfunción, una falta de acomodación de los alumnos a "unas exigencias", pero sin más valor diagnóstico que ese, al referirse a conceptos y criterios internos de rendimiento escolar, a conocimientos y procesos de aprendizaje ponderados internamente en función del propio sistema de valores, prácticas y teorías implícitas dominantes con las que funciona el sistema escolar y el curricular. Las notas escolares, como datos expresados por el sistema educativo, reproducen todas las prácticas y valores dominantes en ese sistema y, por ello, no sirven como información para discutirlo. Es importante no identificar resultados del sistema con calidad del mismo, mientras no se aclaren los criterios, contenidos y procesos que enfatizan y ponderan los procedimientos a través de los que se obtienen los datos del rendimiento escolar.

El análisis sobre la calidad de la enseñanza a partir de esa información es un debate que no se puede apoyar en criterios contrastables. Con un medio de información sobre el funcionamiento del sistema como el que tenemos, llevando el argumento al absurdo, bastaría suprimir los suspensos, hacer que los profesores fuesen más tolerantes, para que la calidad del sistema "aumentase".

Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora. La política educativa, la evaluación de validez de los *curricula* vigentes, la respuesta de los centros ante su comunidad quedan sin contraste posible; los mismos profesores se justifican con acomodarse a la regulación abundante a que es sometida su práctica. El *curriculum* que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante. Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores.

El procedimiento de regulación exhaustiva del proceso de desarrollo curricular tiene la contrapartida, entre nosotros, de no proporcionar información válida sobre el funcionamiento del sistema educativo. El modelo de control externo de productos, con las deficiencias que se le achacan en los sistemas en los que se practica, tiene, en cierta medida,

algún valor de información contrastable. El sistema de control del proceso exige perentoriamente en una sociedad democrática montar dispositivos paralelos de diagnóstico del sistema si se quiere conocer su calidad como medio de ofrecer información a todos los interesados. Es la función que cumple la investigación evaluativa en orden a profundizar la democratización de la propia institución escolar (SIMONS,1987). La *evaluación democrática del currículum* puede contemplarse como un servicio de información a la sociedad sobre las características de la realización del mismo (MACDONAL,1983). La dimensión social y política de los procedimientos de evaluación a que se somete la práctica curricular es evidente y así ha sido resaltada por múltiples autores [APPLE (1974), HOUSE (1980), SIMONS (1987), entre otros]. Si no existen esos diagnósticos, la única noticia de funcionamiento del sistema escolar y del *currículum* se reduce a los datos proporcionados por el profesor en las evaluaciones de los alumnos. Esto explica la prolija reglamentación a que, en nuestro sistema escolar de primaria y secundaria, se ve sometido el tema de la evaluación, aparte de ser un aspecto más en el que se aprecia el intervencionismo pedagógico.

La evaluación para el diagnóstico y el control democrático de la calidad de la enseñanza y del *currículum* impartido puede ser vista como una amenaza para la autonomía de las partes, especialmente de los profesores, pero es también el recurso para evitar la patrimonialización de una actividad, y es precisa para el funcionamiento de una sociedad democrática. En la medida en que no hay más información sobre el sistema que la que dan los profesores con la evaluación de alumnos, las disfunciones que esos datos puedan detectar podrían repercutir en una imputación a los profesores como únicos responsables del sistema y no a otros condicionamientos del mismo, aparte de reproducir las condiciones en las que se obtienen y los criterios que les sirven de base.

La evaluación como expresión de juicios y decisiones de los profesores.

Dentro de nuestro sistema escolar, la transformación o incidencia en el *currículum* que tiene lugar en la práctica como consecuencia de la presión evaluadora hay que remitirla a los procedimientos empleados por los profesores. Los mecanismos que desarrollan los docentes en el acto de evaluación son tanto más decisivos, por cuanto todas las funciones de la evaluación dependen de la que realizan éstos sobre los alumnos. Seguramente existe una especie de desinterés colectivo para no analizar un problema que tanto centra las actividades de las instituciones educativas. El profesor, como ser dependiente, profesionalmente hablando, recupera su autonomía al no existir control explícito sobre su práctica, o al menos puede tener esa sensación.

Como instrumento de análisis para aproximarse a los fenómenos implicados en la mecánica y en el significado real de lo que es la

evaluación, podría enfocarse el acto de evaluar, con los mismos esquemas con los que se están analizando los procesos de toma de decisiones del profesor, el procesamiento de la información que antecede a las evaluaciones y la utilización de esquemas mentales mediadores en su práctica pedagógica. Al fin y al cabo, la actividad de evaluar para los profesores es un acto más del proceso de enseñanza, algo que, de manera informal o formal, realizan cotidianamente; es lo que llamaríamos la fase de comprobación de su enseñanza, o lo que JACKSON llamó la fase *postactiva* de la misma, sin excluir la recogida de información llevada a cabo en la fase interactiva, mientras va transcurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación en general, la simple asignación de una nota, la calificación o apreciación de un trabajo, de un ejercicio, o de cualquier actividad del alumno, la adjudicación de toda categoría que suponga la ubicación de una realización del alumno dentro de una escala implícita o explícita, es la *expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones*, por elemental que sea, y que se apoya en distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o por mera observación informal.

La importancia de las notas y de las evaluaciones escolares desde un punto de vista social, académico y personal para los alumnos contrasta seguramente con la simplicidad de los procesos por los que se adjudican a los alumnos; unos procesos que tienen mucho que ver con una típica conducta simplificada de toma de decisiones por parte del profesor.

El fracaso escolar como expresión de una evaluación negativa está directamente ligado al cómo se realiza todo este proceso y a los esquemas que intervienen en él. Incluso puede plantearse la hipótesis, como hace NOIZET y CAVERNI (1983), de si no serán los propios procedimientos de evaluación los responsables del fracaso escolar. La comprensión de éste exige seguirle los pasos al proceso por el que el sistema educativo o un profesor en concreto asigna una calificación negativa, pues es el resultado de una serie de decisiones de los profesores.

La literatura sobre la toma de decisiones del profesor resalta el hecho de que éstas no se elaboran según un modelo teórico altamente estructurado, sino que tienen mucho que ver con las apremiantes exigencias institucionales y con las demandas que la situación ambiental de clase le reclama en un momento determinado. Y en todo caso, como señalábamos, considerando un reducido espectro de informaciones.

Señala PRATT WHITMER (1983) que:

"las exigencias inmediatas del aula y las características de los alumnos influyen fuertemente en la asignación de calificaciones, en el proceso de selección, organización e inferencia de evidencia sobre la que se elabora la calificación" (Pág. 2).

Esta circunstancia debiera tenerse en cuenta cuando se propongan a los profesores modelos ideales del tipo que fuere para realizar la evaluación de sus alumnos.

Seguramente las calificaciones escolares que implican juicios de valoración sobre los alumnos, sobre la calidad de sus trabajos, etc. se adjudican a partir de una información elemental sobre el alumno o tomando como punto de partida alguna percepción muy genérica sobre su personalidad global. La participación de estos "contaminantes" naturales del proceso de evaluación es una consecuencia del contexto de relaciones interpersonales en el que se desarrolla la enseñanza, y lo es en mayor medida en los niveles más elementales de educación. Otra manifestación de la "economía" del proceso evaluador en los profesores reside en la comprobación de la constancia del mismo a través del tiempo, dentro de estilos peculiares de evaluar en cada profesor, que no evita la inestabilidad de los juicios expresados, como ya resaltarán las investigaciones docimológicas de PIERON (1963). El comportamiento de los evaluadores pone de manifiesto la coherencia de sus apreciaciones sucesivas sobre un mismo alumno a través del tiempo como tendencia estadísticamente comprobada. (CAVERNI y NOIZET, 1978).

Entre la *calificación*, apreciación o juicio que se da a un examen o a cualquier tipo de realización o conducta de un alumno, y esa *realización*, conducta o trabajo materialmente observable del alumno existe un *proceso intermedio* de elaboración de un juicio por parte del evaluador. El esquema planteado por los autores citados establece la interacción entre tres elementos básicos que interactúan en el acto de evaluación: el evaluador, provisto de una *memoria* que contiene diversas informaciones sobre el productor de la realización o conducta a evaluar, un *producto real a evaluar*, realización de un acto de *comparación*. La interacción implica una *mediación* que es la esencia del acto de evaluar, un proceso que puede adoptar formas y procedimientos muy distintos en función de:

- a) Cuál sea el *objeto* de la evaluación.
- b) De acuerdo con las características del *evaluador* que realiza el juicio en el que ocurre el proceso de mediación.
- c) Según el *modelo de evaluación*, implícito o explícito, que se utilice expresamente o no para recoger la información.
- d) En función del *contexto* inmediato en el que se recoge dicha información o del contexto que reclama un determinado tipo de noticias procedentes de la evaluación.

NOIZET y BONNIOL (1969), refiriéndose a la valoración de exámenes, proponen estudiar la evaluación como un *comportamiento*, es decir, la forma global de responder un evaluador ante una situación de evaluación en la que se encuentra. Estos autores han elaborado un esquema para comprender dicho comportamiento en los profesores cuando éstos se enfrentan a lo que nosotros conocemos como exámenes o ejercicios específicos que se valoran por algún procedimiento.

NOIZET y CAVERNI (1978) aseguran que el evaluador, en esa situa-

ción, de acuerdo con determinados criterios, extrae una serie de índices o informaciones relevantes del trabajo del alumno, a partir de los cuales llegará a una decisión. El comportamiento del evaluador es un acto perceptivo y cognitivo, en el que se toman decisiones, por lo que puede estudiarse de acuerdo con lo que la psicología puede aportar en ese terreno. Más, considerando que la evaluación misma es ponderación de una realidad en función de ciertos criterios.

"el estudio de los procesos que conducen a la recogida de índices -datos- debe enfocarse desde dos puntos de vista. Por un lado, se debe explicar el proceso de recogida de esos índices. Y por otra parte cómo las informaciones previas que tiene el evaluador influyen en la toma de datos que se realice" (Pág. 120).

Se puede suponer que la asignación de una nota o un juicio de evaluación se apoya en algún tipo de información que el evaluador posee o adquiere específicamente para realizar tales juicios. En realidad, informaciones previas se unen a las específicas cuando se expresan esas valoraciones en las situaciones escolares más comunes. La escuela y el profesor idean y desarrollan procedimientos para obtener datos que les capacitan para realizar juicios sobre sus alumnos. En la adjudicación de calificaciones o elaboración de valoraciones en general sobre los alumnos intervienen informaciones previas, adquiridas por el profesor en el curso de la interacción con sus alumnos, que actúan concomitantemente en el instante de realizar el juicio. ALLAL (1988) pone de manifiesto que los profesores utilizan en sus valoraciones múltiples tipos de indicios, que varían en función del área en la que ejercen la enseñanza. Procesos que difieren ampliamente entre los profesores, aunque se puedan encontrar determinados patrones de comportamiento, en general más complejos que los mínimos exigidos por las regulaciones que el sistema impone a los profesores. Mezclan datos cuantitativos de los alumnos procedentes de pruebas diversas con otras "noticias" cualitativas que provienen de observaciones, etc.

PRATT WHITMER (1983) y ALLAL (1988) han comprobado que los profesores recogen informaciones variadas que después ponderan de forma singular: anotaciones o calificaciones en diferente tipo de situaciones (pruebas, trabajos escritos, ejercicios, etc.) para satisfacer sus criterios de validez. Los profesores tienen sus particulares teorías acerca del peso relativo que tiene una tarea frente a otras, un criterio al lado de otros, etc. Así, por ejemplo, pueden dar más peso a un test que al trabajo realizado en casa por el alumno o viceversa. Una prueba, llamada a veces *objetiva*, puede ser más determinante que cualquier otro tipo de información y, en cambio, muy poco objetiva. En este aspecto, las teorías del profesor acerca de la validez de determinados procedimientos y formas de obtener información de los alumnos juegan un papel muy decisivo.

Al lado de indicios relativos a la producción a evaluar, intervienen otros factores contingentes como es el *esfuerzo* manifestado por el alumno en relación con la capacidad que se le supone, como primer

criterio para subir o bajar la calificación, la dificultad de la tarea, el apoyo familiar, la conducta en clase, la madurez del alumno, y toda una serie de atribuciones que realiza el profesor sobre el éxito y el fracaso escolar, etc., intervienen en el acto de evaluar.

La información considerada queda sometida a un *proceso de selección y elaboración* de la información que llevará a la emisión de un juicio y asignación de calificación. Será importante saber qué aspecto de la situación condiciona ese proceso y cómo los distintos sistemas de evaluar modelan el procedimiento de obtención y *reducción* de la información por parte del profesor y qué informaciones pasan a tener el carácter de relevantes frente a otras que se desprecian. Es interesante comprobar si diferentes modelos o formas de entender la evaluación, si distintos sistemas de calificación, etc., condicionan todo ese procesamiento de información que es la base de la asignación de calificaciones y juicios de evaluación, si suponen modelos diferenciados de procesar la información. Desde luego el uso de diferentes técnicas de examen es claro que canaliza la recogida de información sobre un alumno. Una prueba objetiva es muy diferente a un examen basado en la interpretación de un texto, por ejemplo, no sólo para el que debe realizarlo, sino para el que tiene que evaluarlo.

Creo que es ahí donde reside la posibilidad de mejorar realmente los procedimientos de evaluación, actuando sobre el proceso intermedio de mediación, mejorándolo o sustituyéndolo; lo que implica una transformación real en el funcionamiento de la mentalidad de los profesores y no meramente la adquisición de un esquema o modelo aprendido pero no incorporado a ese funcionamiento.

Concebida de esta forma la evaluación, según NOIZET y CAVERNI (1978), se plasma en:

"un proceso de comparación entre las producciones a evaluar - y por extensión, de cualquier conducta a valorar- con un modelo de referencia inscrito en el marco de las estructuras cognitivas del evaluador" (Pág. 68).

Además de producciones, como son los exámenes o trabajos específicamente planificados para ser evaluados, podemos referir este planteamiento a la evaluación de conductas, de actividades y asignaciones de trabajo que cumplimenta el alumno, etc.

La *memoria* provee al evaluador de informaciones sobre el sujeto (o los sujetos) al que pertenece el producto a evaluar. Esas informaciones son previas al acto mismo de la evaluación. En esa memoria se engloban datos sobre las condiciones en que se realizó la tarea o producción a evaluar, informaciones pertenecientes al sujeto evaluado, etc. Dicha memoria no actúa a su vez asépticamente, sino que en ella, según los casos, se activan determinadas informaciones filtradas por un *selector* de la propia memoria. El selector condiciona aquello que se espera como posible en un sujeto (*producto esperado*) dentro de los *productos posibles*, siendo este proceso una de las operaciones cogni-

tivas básicas del acto de evaluación.

El *tipo de tarea* que han tenido que realizar los alumnos condiciona los productos posibles que se pueden esperar, así como el *rendimiento-norma* o rendimiento ideal que considera el evaluador es propio del tipo de tarea o producción del alumno/s que va a evaluar. Es preciso analizar el tipo de tareas que se proponen al alumno, porque ahí reside un indicio fundamental de lo que se considera una "adecuada actividad de aprendizaje". Las tareas dominantes suponen un concepto de rendimiento ideal cuya apreciación puede quedar también implícita en la somera comprobación de la conclusión de la actividad en sí misma. En ocasiones, el patrón de calidad se puede extraer por indicios poco relacionados con la cualidad de la realización. PRATT WHITMER (1983) considera, tras un estudio basado en la colaboración de muy diversos métodos de análisis, que la evaluación de los profesores se apoya en la existencia de una serie de procedimientos personales, bastante rutinarios, en los que inciden una serie de contingencias. Así, por ejemplo, los profesores parten del supuesto de que el *completar las tareas* asignadas al alumno conlleva el que el aprendizaje haya tenido lugar por el hecho de cumplimentarlas. El dato de si un alumno cumplimenta o no las tareas es, pues, una información importante a la hora de evaluar, algo de tanto peso, quizá, como la calidad misma de la producción.

Analizando nosotros ejercicios corregidos por profesores en educación primaria, hemos comprobado cómo el profesor/a califica con un "Bien" (B) la tarea ejecutada por el alumno, por el hecho de que la hubiese concluido, aunque podían apreciarse de forma evidente errores diversos en el ejercicio completado que no habían sido detectados o, al menos, no se habían señalado. Solamente la conclusión de la tarea, independientemente del modo de realización y de la calidad del producto final, puede ser un criterio de procedimiento importante que utiliza el profesor a la hora de evaluar. Ese procedimiento se comportaría como una "rutina" que agiliza y economiza el proceso de evaluación, simplificando la recogida de información y su elaboración para la emisión del juicio "Bien". La información, fácil de apreciar, de que un alumno concluye un trabajo se convierte en relevante para, a partir de ella, realizar el juicio de valoración.

El *modelo de referencia* es el tamizador esencial en el acto de evaluar, al convertirse en criterio para analizar la producción o trabajo del alumno. Modelo que, además de ser afectado por los productos esperados, queda mediatizado también por la *escala de medida* que se utilice. En una escala de 0 a 10, por ejemplo, el 5 marca el punto de diferenciación entre los que está bien y lo que está mal.

El acto de evaluación así formalizado acaba en la expresión de un juicio, una nota, etc., que surge de la puesta en funcionamiento de un acto de comparación entre el producto a evaluar y el modelo de referencia. Cualquier acto de evaluación implícitamente supone realizar todas esas operaciones, aunque sea de una forma bastante simplificada, rudimentaria, automatizada, sin excesivo detenimiento. Los actos de evaluación se facilitan por la acción de esquemas de procesamiento-

comportamiento de los profesores bastante rutinizados, aunque sólo sea por economía profesional.

Un profesor realiza el acto de evaluar de maneras muy distintas, pero siempre se pueden suponer esos procesos a los que aludimos en todas ellas. Acceder a la privacidad de estos procedimientos en cada profesor es sin embargo bastante difícil, por la sencilla razón de que la recogida de información sobre el trabajo y la conducta de los alumnos, la transformación de esa información y la emisión del juicio correspondiente es uno de los mecanismos más decisivos en la configuración de todo un estilo pedagógico personal, con fuertes concomitancias con el tipo de comunicación que mantiene con el alumnado. Esos mecanismos se conciben más como pertenecientes a la esfera de lo íntimo, personal y oculto, que a la estricta faceta profesional, pública, objetivable y discutible. Y aquí reside una de las claves por las que creemos que resulta difícil modificar los procedimientos de evaluación en la enseñanza: porque no es una simple conducta técnico-profesional, sino un complejo proceso donde se ponen en juego mecanismos mediadores con fuertes implicaciones personales, difícilmente explicitables en muchas ocasiones para el propio profesor.

El esquema mediador tiene fuertes proyecciones de la personalidad de los profesores y se traduce en las relaciones que establece con sus alumnos; es un producto de una biografía personal, de una formación, de una capacidad de apertura o sensibilidad hacia el medio ambiente, etc.

Para contrastar por vía analógica esa situación de privacidad, piénsese en lo extraño que sería que un médico sintiese reparos en hacer públicos, verbalmente o por escrito, los indicios sintomáticos y los criterios que le llevan a evaluar -diagnosticar- el estado particular de un paciente. Ello se debe a que, en esa operación, no están implicados mecanismos psicológicos tan personales, ni se halla tan ligada esa función al establecimiento de una relación con el paciente, como ocurre con el profesor.

El *modelo de referencia mediador* que sustenta o sirve de tamizador en el proceso de recogida de informaciones, elaboración de juicios y toma de decisiones está, desde luego, constituido antes del acto de evaluación, si bien puede sufrir alteraciones al mismo tiempo que se desarrolla la tarea de evaluar. Tal modelo de referencia no se mantiene totalmente estable a lo largo del proceso de evaluación ni en evaluaciones sucesivas, si bien puede suponerse la constancia de ciertos rasgos esenciales que explican estilos personales estables. Esta apreciación sobre la inestabilidad del modelo de referencia ha sido comprobada explícitamente en el acto de corregir múltiples producciones o exámenes de alumnos de forma consecutiva. La pauta de lo que un profesor considera respuesta ideal adecuada en una prueba puede variar a medida que pasa de la corrección de un ejercicio a otro.

La emisión del juicio de evaluación sobre el alumno en términos o categorías simplificadas, numéricas o verbales, que pretenden resumir los juicios que les anteceden, exige llevar a cabo una *reducción* impor-

tante de toda la información que pueda tener sobre un alumno o sobre una tarea. Esa reducción de información es lo que tratan de superar los sistemas de proporcionar informes cualitativos sobre los alumnos y sus realizaciones. Los informes cualitativos contrarrestan la reducción exigida por los procedimientos numéricos o de categorías verbales muy simples ("Aprobado", "Progresó adecuadamente", etc.), teniendo mucha más capacidad de información para quien los recibe.

La propia dinámica a que se ve sometido el sistema escolar por la presión de la sociedad y de la propia administración refuerza y reclama ese proceso de sobresimplificación, pues pide tener clasificados a los sujetos en categorías simples y muy reducidas, propias de la evaluación llamada *sumativa* -expresión de estados terminales- para que los colectivos de alumnos sean globalizados como grupo y poder así discriminar fácilmente entre los mismos, dar paso a las acreditaciones, etc. La estadística sobre el fracaso escolar, por ejemplo, no podría hacerse disponiendo de informaciones exhaustivas sobre los alumnos. Las exigencias sociales y de la administración puede decirse que son coherentes con los procesos simplificados de recogida de información que los profesores realizan en la evaluación. Al fin y al cabo los sistemas de valoración del saber no los han inventado los profesores.

Además, el predominio del paradigma cuantitativo como modelo de cientificidad, que concede valor de objetividad a la expresión numérica de las cualidades y estados de aprendizaje, cuando lo utilizan de forma espontánea los profesores, enfatiza la reducción de la información para emitir juicios de evaluación. Son sistemas cómodos para el profesor. La evaluación en base a códigos numéricos en una escala simplificada, que pretende reflejar estados de aprendizaje terminal en los alumnos, es un modelo sencillo de realizar la evaluación para el profesor, que se ajusta, en cuanto a comodidad de manejo, a la economía de procesos psicológicos que ocurren cuando ese profesor tiene que realizar la operación psicológica de emitir opiniones formalizadas sobre sus alumnos.

La principal implicación de este tipo de planteamientos e investigaciones está en hacernos tomar conciencia de la importancia que tienen los mecanismos implícitos en los actos de evaluación que realizan los profesores, su carácter idiosincrásico y su traslación a datos que después adquieren un enorme valor, independientemente de las circunstancias en que se produjeron. Pero sin olvidar que, además de las peculiaridades individuales provocadas por el proceso mediador idiosincrásico que se pone de manifiesto en la evaluación, puede pensarse en patrones de comportamiento generalizables, reforzados o impuestos por las exigencias y la regulación del sistema educativo y del *currículum*, junto a modelos de comportamiento difundidos por la formación inicial y el perfeccionamiento del profesorado. En este sentido, es muy importante analizar los esquemas dominantes de racionalización de la práctica pedagógica que se han difundido últimamente entre los profesores: la búsqueda de la objetividad, programar tareas ajustadas a objetivos que sean evaluables con facilidad, ponderar indirectamente la impor-

tancia de determinados propósitos en función de si es o no fácil contrastar progresos en los alumnos, etc.

Convendrá no caer en el peligro de analizar estos procesos solamente desde una perspectiva psicologicista, refiriéndolos a la mera subjetividad de los profesores, puesto que es necesario ver en ellos la acción de marcos institucionales y sociológicos que los determinan. La evaluación no es, desde luego, la pura manifestación de una conducta psicológica de los profesores que sea abarcable con mecanismos de explicación psicológica individual. Es, antes que nada, una exigencia institucional que después se ha racionalizado como posibilidad de conocimiento del alumno, regulación del proceso de aprendizaje, etc.

La conducta de evaluación por parte de los profesores es una pauta de comportamiento profesional más en la que los docentes se socializan. Se trata de una evaluación realizada de acuerdo con las exigencias de una institución y en unas condiciones concretas no puestas por el evaluador ni por los evaluados.

El *contexto* en el que se realiza el acto de evaluación es tan importante como el proceso mismo de recogida de información, valoración subsiguiente y toma de decisiones. El condicionamiento llega hasta decidir el tipo de evaluación que se puede realizar en cada contexto.

Formalizamos en un esquema genérico la acción de evaluar partiendo de la aproximación de NOIZET y CAVERNI (1978), que se expresa matizadamente según se trate de evaluación de personas, con presencia personal del sujeto evaluado, referida a producciones del alumno, como es el caso de los exámenes o trabajos escolares, rasgos de maduración personal, etc.

Nos parece que es importante destacar de ese esquema los aspectos siguientes:

1) El proceso de realización de una evaluación implica una elaboración de una serie de informaciones seleccionadas como relevantes dentro de los indicios presentados al evaluador. Dicha elaboración supone, por comodidad psicológica y economía profesional, una necesaria reducción de las informaciones posibles a tener en cuenta. Es decir, es un proceso simplificado en la realidad por necesidades subjetivas y limitaciones objetivas del profesor. Éste no es un diagnosticador exhaustivo de realidades excesivamente complejas. El principio de economía profesional supone reducir la situación compleja a unas dimensiones manejables y ello lleva a extraer unas cuantas notas relacionadas con la captación de la situación. Los modelos exigentes de evaluación en ese sentido implican, sencillamente, la imposibilidad de realizarlos por parte de los profesores en las condiciones de su puesto de trabajo.

2) Todo el proceso de información implicado en la evaluación queda limitado por el *flujo de señales* que se producen en una situación. A fin de cuentas, el profesor sólo puede tener noticia de indicios que son provocados por el sistema de tareas dominantes en las situaciones educativas institucionalizadas. Las tareas dependen a su vez de tradi-

ciones pedagógicas, planteamientos metodológicos, exigencias curriculares, etc. en coherencia con los valores e ideas que configuran el sistema didáctico dentro de las aulas y los centros. La evaluación tiene un alto poder de configurar realidades sociales y pedagógicas dentro del aula y, en esa medida, debe ser objeto de atención, pero es a su vez producto de presiones institucionales y de un control que se realiza técnicamente a través del modelo de tareas dominantes. Cambiar los métodos exige modificar la evaluación en coherencia, pero cambiar la evaluación sin variar los métodos puede llevar a efectos que más tarde señalaremos. El método posibilita la fluencia de un tipo u otro de señales a seleccionar como relevantes por el profesor para, a partir de ella, elaborar juicios. No se puede evaluar la fluidez verbal si las tareas no favorecen la expresión de los alumnos en clase, por ejemplo. Y si la norma dominante es la de "no hablar en clase", cuando el profesor evalúe esa cualidad u objetivo, obviamente estará evaluando en realidad otra cosa.

3) La selección de información considerada relevante y el propio proceso de elaboración de juicio quedan influidos por los esquemas mediadores del evaluador, en nuestro caso del profesor, que actúan igualmente a la hora de seleccionar lo que serán contenidos o procesos relevantes a evaluar. Un efecto condicionado por las propias técnicas que se utilizan para recoger y expresar la información considerada relevante, en el que se expresa el contenido del pensamiento del profesor, sus perspectivas cognitivas, teorías implícitas, procesos de atribución, otras informaciones de que dispone sobre los sujetos, sobre sus contextos, etc. Criterios todos ellos que son matizados por la ponderación de valor que se les atribuye. Los esquemas mediadores del profesor y el cambio de tareas dominantes, con el tipo de rendimiento ideal implícito que llevan de forma inherente, son los factores básicos a tener en cuenta en una mejora de las tácticas evaluadoras dentro del sistema educativo.

El contacto entre evaluador y el objeto o sujeto a evaluar no es un acto mecánico, aséptico y directo, sino que se realiza a través de un proceso complicado de mediación. El proceso de intercesión, más o menos explícito y complejo, que hace de intermediario entre el evaluador y el objeto evaluado, es responsable de dos procesos, básicamente:

- 1) De la selección y toma en consideración de una serie de informaciones que el evaluador realiza respecto del objeto de evaluación contextualizado.
- 2) De la toma de decisiones que conduce a una valoración concreta del objeto o sujeto evaluado.

Si desde un punto de vista educativo la evaluación se define hoy como una ponderación de realidades apreciadas y valoradas en función de unos criterios, entonces este esquema explicativo cobra mucha mayor relevancia. Ese esquema mediador es el genuino responsable de la mediatización del *currículum* que hacen las prácticas de evaluación.

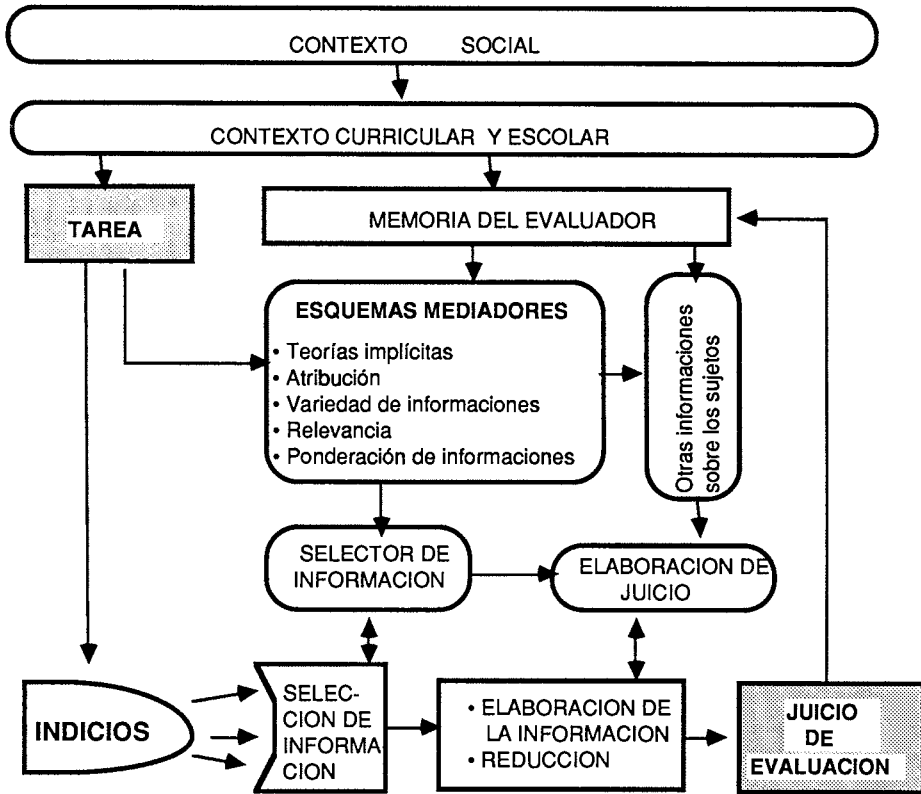


Fig.12 : Proceso de información y toma de decisiones en la evaluación.

Gracias a la intervención del esquema mediador puede explicarse que jueces o evaluadores diferentes se comporten de forma distinta, o emitan juicios diferentes ante una misma situación u objeto evaluado. Cada profesor dispone de un esquema mediador que es personal, aunque existan esquemas generales propios de un grupo o tipo de profesores, y puedan hallarse patrones generales de comportamiento evaluador extensibles a todos los docentes como grupo que se mueve dentro de una subcultura profesional particular.

De igual modo, cabría hacer la afirmación de que, si un mismo evaluador emite dos juicios o realiza dos procesos diferenciados de recogida de información ante un mismo objeto en dos momentos diferentes, es porque en esos dos momentos se ha puesto de manifiesto un esquema mediador diferenciado. El factor *estabilidad*, la idiosincrasia de ese esquema y los factores que producen la falta de la misma son variables importantes para explicar la arbitrariedad en la evaluación educativa.

La estabilización puede explicarse en función de la experiencia

profesional de los profesores, de acuerdo con su estilo pedagógico, etc. Cabe pensar que, en este aspecto como en otros componentes de la profesionalidad de los profesores, existe un proceso de aprendizaje de esquemas o de socialización profesional, consistente en la asimilación de patrones definidos por la institución escolar, por la ideología pedagógica y por los valores del *currículum*.

Desde esta perspectiva, la sensibilidad por la subjetividad (¿arbitrariedad?) que tanto ha preocupado siempre en los estudios de docimología con la aspiración a un objetivismo *justo y cientifista*, habría que sustituirla por un mayor énfasis en el análisis de los esquemas mediadores como productores naturales de esa arbitrariedad en los juicios que hacen los profesores. Porque en eso que se llama subjetividad del evaluador se expresan los valores dominantes, la formación recibida, la cultura profesional, las presiones del medio, la estructura de tareas dominantes, el contexto curricular, la forma de reducción necesaria de las informaciones, etc., condicionantes todos ellos del esquema mediador. Las calificaciones escolares muestran el ajuste a criterios y condiciones interpretadas por los profesores como valores de referencia, implicados en los esquemas de mediación que intervienen en la elaboración y expresión de juicios, notas, etc.

Este análisis puede ser clarificador del valor reproductivo o tautológico que tienen los datos de evaluación proporcionados por los profesores respecto de los valores dominantes de la cultura pedagógica por ellos introyectada y de las mismas condiciones escolares y del *currículum* dominante. Por eso son precisas evaluaciones diagnósticas cuando queremos conocer el sistema escolar desde otros puntos de vista o criterios contrastados. Pensemos ahora en el significado del fracaso escolar, de acuerdo con el análisis que puede hacerse de los esquemas mediadores en una determinada área del *currículum*, en un nivel escolar concreto o en un grupo de profesores determinado, según cuáles sean los referentes de los profesores y quiénes o qué los configuran. Fracasar significa no poder alcanzar mínimos establecidos, valores culturales dominantes tal como los introyectan los profesores.

La capacidad de incidencia del esquema mediador de los docentes en la evaluación es alterable y educable, por supuesto. Ello es posible porque, como asegura NOIZET y CAVERNI (1978, pág.71), el modelo de referencia se constituye y se modifica de acuerdo con una serie de informaciones. Se ponen aquí de manifiesto muy directamente la operatividad de las *perspectivas curriculares* sobre el aprendizaje considerado valioso, seleccionadoras de los contenidos y procesos más ponderados en la evaluación. Ya comentamos en otro momento cómo los profesores tienden a seleccionar tareas de acuerdo con la facilidad de evaluar sus resultados que cada una de ellas permite. Concepto de rendimiento ideal inherente a tareas académicas y modelo mediador en la selección de ítems o cuestiones en la evaluación o en la valoración de pruebas y realizaciones del alumno tienen mucho que ver entre sí.

Conviene insistir en tres aspectos básicos que afectan al funciona-

miento de los esquemas mediadores en el caso de la evaluación y a través de ella en la configuración del *currículum* en la práctica.

A) El producto-norma que se considera rendimiento ideal.

Los esquemas mediadores se reflejan en una primera concreción: los resultados que se consideran "rendimiento ideal". Obviamente, este concepto en el profesor está muy contaminado, desde luego, por el contenido del rendimiento legitimado institucionalmente en el *currículum*, por el concepto de cultura legitimada a transmitir que en él se contiene.

La recogida de información por parte del evaluador está sin duda mediatizada por su idea de rendimiento ideal que se pondrá de manifiesto en los *criterios* de evaluación que utiliza para analizar los objetos y situaciones en las que evalúa.

Una mejora pedagógica de las prácticas de evaluación ha de pasar por una revisión de los criterios de evaluación que condicionan la recogida de información en los objetos evaluados y que con anterioridad han seleccionado el contenido a evaluar. Primeramente, haciendo explícitos los criterios que reflejan el concepto subjetivo de rendimiento ideal. Porque esos criterios coinciden, por otra parte, con convicciones muy asentadas en los profesores referidas a ese rendimiento, práctica que se fundamenta en el valor formativo de la explicitación, discusión y reformulación de las teorías implícitas de los profesores.

La ponderación de criterios se convierte en un valor educativo defendido de forma implícita, como componente sobresaliente de rendimiento valorado. NOIZET y CAVERNI (1978) hablan de la organización jerárquica de los criterios de evaluación.

El rendimiento ideal agrupa diferentes aspectos de las personas, no sólo de tipo intelectual, sino también otras características propias de la personalidad a la que pertenece el objeto o aspecto evaluado. Dentro de la escolaridad y de la evaluación de los niveles preprimario y primario, la propia filosofía pedagógica que fundamenta la evaluación estimula esa toma en consideración de criterios referidos a facetas muy diversas.

Por ejemplo, asistimos a la enfatización de las características de pedagogía invisible dentro de los movimientos progresistas en educación, que estimulan al profesorado a considerar aspectos de la personalidad de los alumnos cada vez más amplios, dentro de la consideración de lo que son fines propios de la escolaridad y, por lo tanto, aumentan los rasgos a tener en cuenta dentro de las funciones de control y de diagnóstico de la evaluación. La propia legislación en la educación obligatoria estimula esta ampliación de los matices que se van considerando como relevantes a la hora de evaluar dentro de la escuela. La ampliación del espectro de facetas sometidas a la evaluación complica bastante la realización de la misma. La mezcla de noticias sobre el alumno y de criterios a la hora de evaluar se legitima

así por el propio discurso pedagógico, aunque después, contradictoriamente se le pida objetividad y "afinamiento" en los juicios a los profesores.

Los propios mecanismos de evaluación, gracias al efecto halo, implican que los juicios o percepciones sobre unos aspectos de la persona influyan en las evaluaciones que se realizan sobre otros aspectos diferentes en los sujetos evaluados. La ideología humanista de comprensión total del alumno refuerza ese efecto.

Así como en educación primaria la contaminación de rasgos no-intelectuales dentro de lo que se consideran explícita e implícitamente objetos de evaluación es expresa, esa contaminación permanece tácita en otros niveles educativos "más académicos", si bien podría detectarse una tendencia a ir especializándose en los aspectos intelectuales del rendimiento de los alumnos. Esto nos llevaría a pensar en distinto tipo de esquemas mediadores en el acto de evaluación en función de los parámetros institucionalizados en distintos niveles y tipos de educación.

A medida que el contenido del rendimiento-ideal sea más variado y englobe mayor número de aspectos diferentes del individuo, el acto de mediación del selector personal (mediatizado por la exigencia institucionalizada) está condicionado y nutrido por más componentes y teorías implícitas de los profesores.

Además de la estabilidad del *esquema mediador*, cabría hablar, pues, de su contenido; elemento éste decisivo a la hora de cambiar en profundidad las tácticas de evaluación.

El contenido y las formas de actuación de los *mediadores* en el acto de evaluación es, sin duda, un buen instrumento para analizar el efecto de ciertas fuerzas sociales y culturales en general dentro de las tendencias reproductoras de la educación. La educación es, por ejemplo, reproductora en buena parte a través de las técnicas de control de los individuos dentro de las instituciones. Y el control no coercitivo, sino ejercido a través de mecanismos técnicos reside, en buena parte, en la definición del rendimiento ideal que se realiza en las escuelas. Los valores dominantes difundidos por la cultura, la formación del profesor, los libros de texto, las exigencias burocráticas, etc., determinan los valores y contenidos de las teorías implícitas de los profesores los cuales, a través de los esquemas mediadores ejercidos en la selección del *currículum*, de las tareas académicas y de la ponderación que realizan en la evaluación, afianzan un determinado concepto de "aprendizaje escolar valioso".

Es preciso distinguir, como señala PORTER (1979), lo que es la simple *cobertura* de contenidos del contenido *enfático*, que es aquel al que se le da más relevancia, invirtiendo más tiempo en su enseñanza, proponiendo mayor número y variedad de actividades para su aprendizaje, practicando más sobre un tipo de contenido que sobre otros, señalando explícitamente qué tiene más importancia, etc. Existen muchas claves explícitas e implícitas para dar idea a los alumnos de

que un tipo determinado de conocimiento es más sustancial para un profesor que otro. Esas mismas claves para revelar un grado de énfasis se dan también a los profesores. Basta examinar detenidamente los contenidos del *currículum* prescrito, los subrayados y enmarques de un libro de texto, etc.

El énfasis en el contenido diferenciado se traduce en una modelación particular de la estrategia de enseñanza-aprendizaje y se pondrá de manifiesto en el filtro selectivo al seleccionar aspectos en la evaluación o al corregir trabajos, pruebas, etc. de los alumnos. El alumno no será insensible a esa ponderación, teniendo que aprender muy temprano esa valoración selectiva como necesidad para salir con éxito del sistema.

La ponderación particular del conocimiento en la selección del *currículum* general, en los agentes de desarrollo y presentación del mismo a los profesores, las guías curriculares para éstos, junto a la peculiar modelación que en todo ello introducen instancias como los grupos o equipos de profesores y cada docente de forma individual, son los agentes moldeadores del conocimiento impartido en la escuela y, consecuentemente, serán elementos moldeadores del *currículum* evaluado a través de la configuración del selector mediador. Esas mismas coordenadas son las que sirven para analizar el filtro selectivo de tipo epistemológico en la evaluación.

Pues, precisamente, el tipo de contenido que es resaltado por la evaluación es el indicador más fiable para los alumnos y para analizar el sistema pedagógico en orden a explicitar cuál es el *conocimiento enfatizado* o ponderado con más fuerza.

B) La ampliación de contenidos en los esquemas de mediación.

Las reacciones ante las pretensiones de objetivación de los procedimientos de evaluación, la proyección que tienen los planteamientos cualitativos en la investigación, han tenido una amplia repercusión en las consideraciones sobre la evaluación escolar.

Por otra parte, la proyección de supuestos y teorías diversas de tipo psicopedagógico en los planteamientos didácticos han ido introduciendo consideraciones más amplias en los enfoques sobre la enseñanza, en aras de un mejor y más completo conocimiento de los alumnos, aumentando así lo que se considera *objetos necesarios a ser conocidos* por parte de los educadores. Esta tendencia al aumento de facetas a ser evaluadas, o simplemente a ser diagnosticadas, complican ciertamente los sistemas de evaluación pedagógica.

Esa tendencia a la ampliación del objeto de evaluación puede estar motivada por tres fuerzas fundamentales:

1) La preocupación estrictamente metodológica de dominar mejor cualquier objeto de conocimiento, en este caso los alumnos o sus experiencias escolares de aprendizaje. Es evidente que los aprendizajes de los sujetos han de explicarse en función de datos pertenecientes a los

contextos en los que se producen, de orden social general, familiares, situacionales de clase y de centro, y en función de las peculiaridades personales de los propios sujetos. La comunicación y orientación de los alumnos implica adoptar una actitud "diagnóstica" más amplia en la evaluación.

La tendencia científica al enfoque holístico para la mejor comprensión de los fenómenos educativos lleva al ensanchamiento de lo que se consideran en un momento dado, facetas a ser objeto de evaluación independiente, o al menos referentes de información para ponderar la situación personal de los alumnos en orden a realizar la evaluación académica apoyada en criterios personalizados.

La crítica a las metodologías cuantitativas, la apuesta por otras de orden más cualitativo, o la complementariedad de ambas, lleva a enfocar procesos pedagógicos que se producen dentro de contextos o situaciones. Es decir, nos lleva a un enfoque más ecológico de los problemas con el consiguiente incremento de facetas a conocer, diagnosticar, evaluar en suma.

Se critica, por ejemplo, que los exámenes tradicionales no atienden más que a productos fáciles de detectar, olvidando procesos complejos de aprendizaje (ELLIOTT, 1980). Se dice también que una tendencia a la objetivación de los procedimientos de evaluación puede llevar emparejada una tendencia a la reducción de aspiraciones, al querer someterlas a un control más preciso, orientando selectivamente aspiraciones y métodos hacia aquellos aspectos más factiblemente evaluables. Los estudios realizados sobre contenidos de pruebas de evaluación muestran un pronunciado corrimiento hacia los objetivos de conocimiento más elementales.

Las teorías y modelos de evaluación curricular, que es otra de las corrientes que influyen metodológicamente por analogía en los planteamientos de evaluación de alumnos, llevan también la propuesta de la ampliación de lo que se considera objeto de evaluación para conocer mejor la explicación de los complejos resultados que se deducen de cualquier propuesta curricular, como de cualquier acción educativa en concreto. Si bien la evaluación del *currículum* no es lo mismo que la evaluación de alumnos, aunque ésta es un dato para la primera, sí que se palpa ese afán de conocer las realidades educativas más ampliamente, considerando cada vez más facetas.

2) En segundo lugar, cualquier concepción humanista de la educación aplicada al tema de la evaluación ha propuesto de forma más o menos directa, no sólo la pérdida de dureza y dramatismo en las evaluaciones y exámenes, la suavización y la difuminación de los actos de evaluación, la transformación de la evaluación en un proceso más diluido en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación continua), sino que en aras de un más completo conocimiento del alumno y de una relación más humana con él, que desde luego hay que defender, se reclama un "más amplio y mejor conocimiento del alumno". Se preconiza la necesidad de ser sensible a datos de la persona que suponen

una ampliación del objeto a diagnosticar.

Esta tendencia hacia la ampliación del objeto de evaluación-diagnóstico para mejor entender al sujeto del aprendizaje escolar, no sólo la defienden las corrientes progresistas y humanizadoras de la educación, sino también la tendencia a tecnocratizar los procesos pedagógicos basados en esquemas de psicología psicométrica o de control técnico de todo lo que se hace con el criterio de rentabilizar acciones educativas.

Se puede comprobar cómo en los boletines o expedientes del alumno, sobre todo desde la Ley General de Educación de 1970, se han introducido informaciones relevantes sobre diversos aspectos de la personalidad de los sujetos, recomendando la utilización de los más variados instrumentos de medición de variables de la personalidad, de la sociabilidad de los alumnos, de sus actitudes, intereses, etc.

Una de las proyecciones del modelo pedagógico implícito que se extendió a partir de los años 70 fue el de la educación personalizada, defendida desde una particular visión del personalismo. GARCIA HOZ (1972) sugería que:

"El diagnóstico del escolar ha de cubrir todos los aspectos de su personalidad si verdaderamente queremos personalizar la educación. Esto vale tanto como decir que las aptitudes, los intereses y la sociabilidad del escolar han de ser tenidos en cuenta; pero también y junto a estos rasgos, las deficiencias, las inhibiciones, la sociabilidad negativa; porque también las imperfecciones han de ser incluidas en el marco total de la personalidad" (Pág. 35).

Paralelamente, propone este autor, que tomamos a título de ejemplo, que todos esos elementos de diagnóstico sirvan para poder realizar un *pronóstico* de los objetivos a alcanzar. Objetivos que se amplían enormemente, pues son conocidos los esfuerzos taxonómicos que se han hecho para sistematizar los diferentes tipos de resultados educativos a pretender y, por lo tanto, las facetas sobre las que habrá que plantearse algún tipo de recogida de información para realizar la evaluación, que van mucho más allá de los aprendizajes intelectuales, introduciéndose en los terrenos de las actitudes, los hábitos, los valores, etc. Ese mismo autor comentaba la necesidad de considerar valores relativos al individuo (criterio propio, alegría, reciedumbre), valores técnicos (hábitos de trabajo, constancia, sobriedad), valores sociales (sinceridad, confianza, compañerismo).

La misma Ley General de Educación establecía que:

"En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo como un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

" De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que

consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro" (Art. 11).

La Orden Ministerial de 1970 (B.O.E. de 25-XI), establecía, desarrollando el concepto de la nueva evaluación que se proponía, que las sesiones de evaluación:

"aseguran una apreciación objetiva que permita la valoración comparada y contrastada del desarrollo y aprovechamiento del alumno en todos los aspectos de su formación. La evaluación es, por tanto, un medio para valorar y orientar educativamente tanto al alumno como al propio sistema".

En esta misma disposición legal se propone una exploración inicial de alumnos para adquirir información sobre cuatro sectores:

- a) Datos personales, familiares y ambientales.
- b) Antecedentes académicos
- c) Datos psicológicos
- d) Datos médicos

Se manifiesta explícitamente que los datos psicológicos sobre la inteligencia general, aptitudes destacables y otros aspectos de la personalidad se considerarán provisionales hasta que sean confirmados o modificados por observaciones posteriores. El modelo de Registro Personal del Alumno (ERPA) que se regula en una Resolución posterior (B.O.E. 3-XII-70) recoge apartados relativos a datos físicos del alumno, familiares, de rendimiento académico y datos de tipo psicológico referidos a aptitudes, personalidad (Inteligencia, Atención, Memoria, Imaginación, Aptitudes psicomotrices, Rasgos personales más destacados, Hábitos, Actitudes de comportamiento y sociabilidad, Intereses, etc.).

Este concepto de *evaluación exhaustiva* se fue afianzando como sinónimo de renovación pedagógica en las aulas, con claro énfasis en la idea de la ampliación del objeto a evaluar.

Más cerca en el tiempo, podemos apreciar cómo en la Reforma de las Enseñanzas Medias se pide al profesorado que evalúe no sólo los objetivos relativos a las asignaturas, sino también objetivos comunes a todas ellas, como son: la correcta expresión oral y escrita, la comprensión de mensajes habituales, la utilización crítica de la información, la actuación creativa del alumno, el razonamiento lógico, la visión integradora de la realidad, la actitud abierta y crítica, el hábito racional de trabajo y la capacidad de trabajo en equipo.

No pretendemos invalidar ahora las propuestas pedagógicas implícitas en esa forma de orientar la evaluación, que ponen de manifiesto, una vez más una forma de intervenir en el proceso pedagógico por parte del legislador y del administrador. Queremos que estas notas sirvan para apoyar la afirmación sobre la existencia de una tendencia a la ampliación de lo que se considera objeto de evaluación referido a los

alumnos en los ambientes escolares. La ideología psicológica y humanista de conocer mejor al alumno es recuperada por la ideología de control en la institución escolar, aunque ésta vaya disfrazada de mentalidad técnica de conocer mejor y más fiablemente las realidades educativas. Parece que se entienda como sinónimo el atender a un aspecto en la educación y el tener que evaluarlo, no se sabe si porque todo lo que se considera como contenido educativo debe ser evaluado y controlado o porque, al pedir su evaluación, se considerará en el proceso educativo. El primer supuesto no tiene fundamento, ya que los objetivos más ricos son los más difíciles y a veces imposibles de evaluar en los contextos escolares. El segundo, supone pensar que las pautas de comportamiento de los profesores cambian por las exigencias de la administración. En cualquier caso, las consecuencias no son necesariamente positivas.

La tendencia a esa ampliación, que desde una óptica de investigación es necesaria y deseable, se explica como intento de llegar a un conocimiento más completo de las complejas realidades educativas, aunque se hayan desarrollado en la investigación dominante desde una perspectiva generalmente psicométrica y cuantitativa de valor discutible. Pero cuando esa ideología de que "todo puede y debe ser evaluado" se aplica al diagnóstico y evaluación de los alumnos, tiene consecuencias diversas que es preciso sopesar. Porque no debiera olvidarse que, dentro de las múltiples funciones que cumple la evaluación en contextos reales, no dentro de modelos ideales, está la de ser un elemento de control, de valoración de los individuos ante la sociedad y de control personal de los profesores sobre los alumnos, además de pretender que sea un procedimiento de diagnóstico al servicio de su mejor conocimiento para su más completa atención personal.

Como la función de control es inexcusable para la gran mayoría de instituciones escolares, y se ha convertido en valor dominante incluso en aquellas que, como las de educación primaria, no tienen una función selectiva explícitamente, la mentalidad del profesorado está condicionada por dicha función, enturbiando las mismas relaciones pedagógicas y de poder en la clase. Cualquier modificación o propuesta que se haga en los planteamientos evaluadores provocados por los motivos que sean, como es el querer un mejor conocimiento de los alumnos con evaluaciones más comprensivas, disponer de una evaluación continua, etc., será recuperado, de alguna forma, inevitablemente por la faceta controladora que tiene la evaluación de alumnos. Este efecto recuperador que presenta la faceta controladora de la evaluación debe ser tenido muy en cuenta al plantear propuestas de actuación para los profesores dentro del sistema educativo.

Sin una modificación sustancial de la ideología y de las prácticas dominantes al respecto, la ampliación de facetas a evaluar puede llevar a un control más completo sobre alumnos, a que éstos tengan cada vez conciencia más clara de que todo lo que se hace es objeto de valoraciones y juicios, a que aprender sea equivalente a tener que dar cuenta

de lo aprendido, etc. Con el agravante de que, si un concepto de *aprendizaje ideal* dominante implica valores sociales y morales, la concepción del *aprendiz ideal* expresada en todas esas cualidades que hemos visto, recogidas por la ordenación legal, lo es de forma mucho más clara. No tiene las mismas consecuencias para el alumno, para su imagen personal y social, para la institución escolar, el que se diga de él que tiene una nota negativa o positiva en Lengua, o que se fije en su expediente personal que "actúa de forma creativa" o que "no tiene capacidad de trabajo en equipo", porque, si es discutible el criterio por el que se le califica en Lengua, ¿qué criterio estará pesando cuando lo evalúan en esas otras características? ¿qué entenderá un profesor por creatividad? ¿en función de qué tipo de trabajo en grupo diagnosticará la capacidad que tiene el alumno de trabajar de esa forma? No sólo son criterios más difusos, sino más claramente cargados desde un punto de vista ideológico, por lo que ha de sopesarse si han de figurar en su expediente personal.

Todo aquello que ha de ser objeto de atención en la educación no debe formar parte necesariamente de la pretensión de constatar progresos de forma precisa e inmediata. Lo que no es obstáculo para que el profesor se preocupe por indagar el desarrollo de los procesos educativos correspondientes. Y todo lo que debe ser objeto de preocupación diagnóstica en los profesores sobre los más variados aspectos educativos no tiene que formar parte inexcusablemente del elenco de notas y observaciones registradas y valoradas como resultados formales de evaluación. El que el profesor haya de considerarlos no quiere decir que se evalúen y menos que se reflejen en la "ficha" personal.

3) Creo que una cierta intención o ideología de control impera en todo el sistema y lleva a proponer modelos más completos de evaluación, abarcando cada vez más variables a ser consideradas en los procedimientos de evaluación. La mentalidad tecnocratizadora y de gestión que domina en los sistemas educativos y en las burocracias que los rigen lleva a querer que todo lo que ocurra dentro del sistema educativo sea objeto de conocimiento y de control para una gestión más eficaz. No hay nada que oponer a que exista un mejor conocimiento del sistema para realizar una política más racionalizadora. Pero es sintomático observar cómo esas mismas disposiciones administrativas que regulaban la evaluación de alumnos, también se propusieron el control de los centros, pero se expandió y sólo se implantó el concepto en lo que hacía relación a la evaluación de alumnos, pero no lo que concernía a los centros escolares, a los profesores o al sistema en su conjunto.

Las consecuencias de la ampliación del espectro de variables o cualidades a evaluar son varias. Está, en primer lugar, el problema ético de qué efectos tiene un conocimiento de aspectos personales de los alumnos en los mecanismos de control escolar, condicionamiento de expectativas del profesor, etc., si ese más amplio conocimiento no va ligado a una maduración general del pensamiento del profesor y a un cambio de las prácticas pedagógicas, o a una transformación profunda de las mismas. ¿Qué pasa cuando unas relaciones jerarquizadas o sim-

plemente autoritarias o paternalistas entre profesores y alumnos disponen de un elenco de datos de ese tipo? ¿Qué dinámica psicológica se produce en los "jueces" (profesores) como evaluadores cuando se preconizan procedimientos de recogida ampliada de datos sobre los sujetos?

Las pedagogías progresistas o humanistas, como las tecnocráticas, llevan a introducir criterios borrosos en la apreciación de los rendimientos y de las realidades educativas, que son de difícil constatación.

Todos estos fenómenos deberían considerarse cuando se estudian los mecanismos psicológicos de la evaluación, que adquieren más importancia en un concepto difuso de evaluación, con criterios difíciles de concretar, porque entonces las creencias, valores y mecanismos ideológicos mediadores del "juez" cobran más importancia y son menos explícitos.

El poder que tenga de transformar las relaciones educativas la ampliación del objeto de la evaluación debe considerarse según cuáles sean las necesidades de la evaluación dentro de un determinado nivel educativo. Por ejemplo, en la educación primaria, donde no tiene que haber un mecanismo de control selectivo, sino meramente de información, el valor distorsionador y el compromiso ético del evaluador son muy diferentes al caso donde tenga que proporcionarse un juicio de evaluación sumativa con valor importante para el exterior y para la vida del alumno, si bien toda evaluación que se refleja como dato objetivado de alguna manera adquiere un valor autónomo, aunque las notas escolares no tengan un valor selectivo en un determinado nivel de enseñanza.

Otra consecuencia importante de la ampliación del objeto de la evaluación, con la consiguiente complejidad técnica, reside en la potencial división de la función educativa y una cierta desprofesionalización de los profesores al tratarse de una tecnificación modélica que escapa de su competencia, reclamando la actuación de "nuevos profesionales no-docentes". Como ha ocurrido en otros muchos campos, la progresiva complicación y la creciente tecnificación de una tarea lleva consigo una mayor diferenciación o división social del trabajo y una pérdida en el dominio del proceso global por parte de los profesores.

Así, por ejemplo, hoy ya se admite como normal que los psicólogos monopolicen o compartan determinadas parcelas del diagnóstico y de la evaluación pedagógica, que quedan fuera de las "posibilidades" del profesor. Dificultades de aprendizaje, problemas de lectura, nivel de socialización y de relaciones sociales, madurez afectiva, motivación del aprendizaje, etc. Se trata de una tendencia en la que facetas relacionadas con la educación y la enseñanza se consideran competencia de "otros profesionales no-profesores". Las presiones corporativas de nuevos colectivos de titulados no son ajenas a la configuración de las actuaciones profesionales que se consideran como propias, y hasta necesarias, en un momento dado para una "enseñanza de calidad".

No es que sustraigan al profesor competencias que ya tiene, sino que, al tecnificarlas, en lugar de reprofesionalizar al profesor se recla-

ma un nuevo técnico para "ayudarle", de suerte que la globalidad y coherencia pedagógica puede verse amenazada.

No es recomendable para la labor educativa que la comprobación de los efectos de la acción de enseñanza quedara fuera del control de los profesores, porque, en la medida en que eso ocurriese, los mismos datos de la evaluación servirían de poco para reorientar de forma constante la propia acción de enseñanza. Quien más directamente puede utilizar los datos proporcionados por la evaluación es quien tiene en su mano la dirección del proceso didáctico.

Es obvio que todos los aspectos pedagógicos o componentes del proceso didáctico que son susceptibles de ser evaluados no son abordables por el profesor en las condiciones en las que desarrolla su trabajo. Cualquier profesor no puede estar analizando cómo van sus alumnos en una serie de facetas bastante dispersas, desde el progreso intelectual a su comportamiento social, por ejemplo, hasta el funcionamiento de un determinado tipo de programa, organización de centro, etc.

Planteemos un supuesto nada irreal: un profesor normal de preescolar o de educación primaria, tiene a su cargo alrededor de 30 alumnos, a los que debe conocer en 8 facetas que se consideran importantes (lenguaje, conocimientos sociales, del mundo natural, de matemática, comportamiento con sus compañeros, madurez psicomotora, expresión creativa y hábitos de trabajo). Para que el conocimiento en esas facetas curriculares y educativas sea más preciso podríamos recomendar que el profesor diferencie aspectos dentro de ellas. En lenguaje podría tener en cuenta, por ejemplo: la corrección ortográfica, la riqueza de expresión escrita, la capacidad de comprensión oral y la capacidad lectora. Es decir, cuatro criterios diferentes. En otras áreas podríamos diferenciar un número parecido de aspectos. No es una exageración, pensemos en la cantidad de facetas a observar que propone cualquier repertorio de escalas de observación.

Pues bien, ese profesor tendría que diferenciar informaciones a la hora de recoger datos de 32 aspectos en cada alumno (8x4). Multiplicando por los 30 alumnos que tiene, debe lograr, registrar o retener mentalmente 960 unidades diferenciadas de información. Quizá buena parte de toda esa información la va obteniendo asistemáticamente en el curso de su interacción con los alumnos lo que, para hacerse de forma correcta y consciente, exige un desdoblamiento mientras actúa, que no es nada fácil, dado que, mientras la enseñanza transcurre, al profesor se le plantean innumerables problemas a resolver y decisiones inaplazables. Pero si, para recabar toda esa información o parte de ella, utiliza algún procedimiento específico, reserva algún tiempo especial a ese objetivo, o utiliza cualquier instrumento, por rudimentario que éste sea, la exigencia de tiempo dedicado sería enorme.

Sería interesante ver el tiempo invertido por los profesores en preparar la enseñanza, orientar a sus alumnos, y evaluar sus trabajos, para comprobar con bastante seguridad que históricamente se van incrementando en forma progresiva los esfuerzos y momentos dedicados a esta última función de la evaluación en mucha mayor medida que a las

demás funciones, por el simple hecho de que, en los últimos decenios, se ha insistido mucho en la evaluación *continua* y bastante menos en la transformación de las condiciones del puesto de trabajo de los profesores y en el cambio necesario de sus esquemas mentales mediadores.

Es decir, hay que ponderar que existen limitaciones objetivas en la estructura laboral del puesto de trabajo del profesor, en sus posibilidades de procesamiento de información, que deben considerarse para que el profesor pueda cumplir con planes exhaustivos de evaluación o técnicamente complejos. Todo puede ser objeto de algún tipo de evaluación, pero no todo puede ser evaluado por el profesor.

Por ello, no es de extrañar que a esa limitación que he llamado objetiva se le haya de añadir otra subjetiva, proveniente de la limitación psicológica del propio profesor para manejar mentalmente el cúmulo de información que reclama cualquier sugerencia de evaluación medianamente exigente y exhaustiva. A pesar de la falta de formación adecuada en el profesorado, éste, en la evaluación de alumnos, como ocurre con otras facetas de su trabajo, no puede manejar sino un número muy reducido de categorías para evaluar y emitir juicios sobre los alumnos.

Creemos que cualquier esquema o modelo de realizar la evaluación, o cualquier propuesta de cambio cualitativo de las prácticas escolares, como puede ser la evaluación formativa, la cualitativa, la evaluación continua, etc., tiene que considerar las posibilidades de ser realmente implantado en términos de su adecuación a las limitaciones objetivas y subjetivas de los profesores en su puesto de trabajo. Las primeras se pueden mejorar con una reducción del número de alumnos, con una liberación de tiempos durante la jornada escolar, etc., por ejemplo. Las segundas pueden modificarse con una mejor formación. No son condiciones inamovibles, pero sí con limitaciones. La posibilidad de que el profesor maneje mentalmente con soltura y con corrección un determinado esquema y cumpla las tareas que ese esquema o modelo de comportamiento pedagógico propone es condición para que se implante en la práctica.

La función fundamental que la evaluación debe cumplir en el proceso didáctico es la de informar o dar conciencia a los profesores sobre cómo marchan los acontecimientos en su clase, los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos que se desencadenan en la enseñanza, etc. Si una propuesta de evaluación o un modo de entender cómo ésta ha de hacerse no puede ser abordada por los profesores dentro de la marcha normal de su trabajo, es una propuesta inútil aunque, desde un punto de vista teórico, sea correcta y conveniente. La capacidad de recoger, elaborar e interpretar informaciones provenientes del contexto en el que actúan es limitada en los profesores, como en cualquier ser humano.

La información más útil, desde un punto de vista didáctico, la más aprovechable para el desarrollo de una actividad o metodología que el profesor ha de dirigir lo más conscientemente posible, es la que él

mismo puede manejar e integrar en las decisiones que él toma constantemente.

A los efectos de mejorar la comprensión de los problemas y de proponer soluciones alternativas con validez en la práctica, es preciso diferenciar lo que puede ser un modelo de evaluación conveniente e ideal de lo que es un modelo de evaluación asimilable por los profesores.

C) Modelos de evaluación, pruebas y escalas de medida en la recogida de información.

Los aspectos técnicos de cómo realizar la evaluación son secundarios, aunque no irrelevantes. En la medida en que hacen referencia a cómo realizar una serie de operaciones, son de importancia para los profesores, pero es más trascendental o prioritario dotarles de conceptos e instrumentos críticos para analizar el contenido de la evaluación y la utilización de la misma. Las interrogantes educativas básicas que plantea la evaluación hacen referencia, para nosotros, a dos aspectos fundamentales:

a) Cómo se configura social, institucional, subjetivamente y en el *currículum* el contenido y procesos considerados sustanciosos.

b) Qué consecuencias tiene para el alumno, para el ambiente social, para el clima de clase, para la institución la utilización y publicidad de la información obtenida respecto del primer punto.

Al lado de esto, los problemas instrumentales o técnicos nos parecen secundarios, al menos es preciso verlos desde otra óptica. Son muchos los temas para reflexionar que provoca la evaluación en ambientes educativos y, cada uno de ellos, tiene significados personales, sociales y educativos muy diversos (ALVAREZ,1985)

El problema técnico en evaluación, relacionado con *modelos* de evaluar, con las *técnicas* utilizadas o con las *escalas* que sirven para expresar los juicios terminales de la misma, deben ser objeto de atención al suponer procesos de mediación diferenciados en el desarrollo de la evaluación y llevan a considerar como relevante distintas informaciones, con el efecto consiguiente de enfatizar un tipo de resultados y procesos en el *currículum*. Los procedimientos concretos que utiliza el sistema educativo o cada profesor en particular son elementos técnicos mediadores de la información a recoger y, a veces, condicionantes directos del concepto de rendimiento ideal de los profesores.

Cuando en campos de saber y/o actividades, como es el caso de la educación, el saber teórico fundamentante es tan disperso y los saberes prácticos están tan poco sistematizados en quienes los aplican, es normal que influencias contradictorias se entremezclen tanto en la perspectiva teórica como en la práctica. Los modelos y las técnicas de evaluación difunden teorías o supuestos inherentes y formas de realizar la práctica correspondiente en contradicción, en ciertos casos, con otras creencias, supuestos y prácticas. La difusión de esos modelos y técnicas tiene amplias consecuencias que generalmente no se analizan

en quienes las adoptan. Son efectos de la evaluación sobre el alumno y en el condicionamiento de los procesos educativos, pues una forma dominante de evaluar acaba configurando una forma de aprender y de trabajar dentro de las tareas académicas.

Pero, lo que es más decisivo y sutil es que una técnica de evaluación *mediatiza los procesos de conocimiento* sobre la realidad que se asientan en los profesores como estilo cognitivo profesional. Esas dos razones son las que justifican aquí la atención al componente técnico de la evaluación:

a) La capacidad de información que tiene un procedimiento de evaluación, con las consecuencias en el modo de percibir y conocer la realidad.

b) La mediación que establece en los contenidos y procesos exigidos de los alumnos e introyectados en éstos y en el profesor como rendimiento ideal.

La idea implícita de aprendizaje ideal puede venirle al profesor, no tanto por la consideración explícita del peso e importancia epistemológica o educativa de determinados contenidos y procedimientos sustantivos de aprendizaje, sino como una consecuencia indirecta del rendimiento o productos posibles inherentes a las tareas académicas dominantes, así como por los procedimientos de evaluación que se le ofrecen como técnicas valiosas de valorar dichos rendimientos. La fe en el poder diagnóstico de un tipo de técnica de evaluación puede elevar las posibilidades inherentes al tipo de prueba al concepto de aprendizaje ponderado y exigido como valioso. La difusión de modelos, métodos y técnicas de evaluación entre los profesores, sin integrarlos en el planteamiento al que sirven, puede incidir en la configuración de creencias sobre la entidad de contenidos y aprendizajes valorables por el tipo de prueba que se le proporciona como instrumento valioso, quizá adornado con las cualidades de objetividad, rigor, precisión, etc.

Veamos estos razonamientos a través de un ejemplo. Un profesor, manejando pruebas objetivas, tiene un comportamiento muy característico que no tendría ante un examen sobre cuestiones amplias y complejas. Distintos son también los supuestos que le han llevado a optar por una fórmula u otra. La prueba objetiva le permite realizar un proceso de información muy rápido y sencillo, así como a decisiones igualmente económicas y cuasi automatizadas a partir de la información recogida. El mecanismo de decisión no se dilata apenas desde la recogida de información hasta la emisión de juicio. Digamos que, desde el punto de vista de la comodidad del profesor, este tipo de exámenes son psicológicamente y profesionalmente cómodos: por el ahorro de energías que tiene que dedicar a la corrección y porque reducen la ambigüedad e inseguridad en el momento de tomar la decisión. No es de extrañar, pues que, para cierto sector del profesorado, independientemente de la objetividad que estos procedimientos posibiliten, todos esos factores despierten cierta simpatía. Comodidad que viene a ser reforzada por una idea de científicidad aparente. Una prueba objetiva del tipo verdadero-

falso despierta una imagen de rigor, una facilidad de corrección y una seguridad en el juicio de evaluación que se desprende de ese proceso. Ante un mismo examen de este tipo, es muy probable que dos o más profesores diferentes llegaran a un mismo resultado en sus juicios. Se producirá una coincidencia en los jueces evaluadores, gracias al funcionamiento muy parecido del esquema mediador en el acto de la corrección.

Esta coincidencia de juicios está motivada por la concreción del objeto evaluado y por la forma como facilita el funcionamiento del proceso de mediación y de toma de decisiones en el evaluador. Pero tal coincidencia intersubjetiva no debe engañarnos y llevarnos a considerarla como sinónima de la objetividad científica. Y tampoco debe hacernos pensar que, de esta forma, no operan elementos distorsionantes en el proceso de evaluación e interpretación del *currículum*. Lo que ocurre es que el elemento mediador en el caso de los ítems muy concretos actúa básicamente a la hora de cerrar la prueba, en el momento de decidir qué elementos van a constituir el tipo de rendimiento exigido y los tipos de respuesta que se les permite dar a los alumnos en los momentos de la realización de la pruebas. Es decir, toda la carga del análisis debe recaer, en este caso, en los momentos previos a la realización de la prueba.

Diríase que el esquema selector o mediador puede actuar en dos momentos diferenciados con desigual peso según de qué técnica se trate: en el momento de decidir qué tipo de rendimiento o de conocimiento se considera relevante al concretar en qué va a consistir el contenido y procedimiento de un examen, o bien en el momento de seleccionar el tipo de información relevante en el objeto a evaluar. La "objetividad" en el proceso de corrección de los exámenes o trabajos de los alumnos en ciertos casos no es sino la conciencia de dicha objetividad que se produce por el reflejo de cierta automatización en el funcionamiento de los procesos de recogida de información y de toma de decisiones. La asignación de una posición en una escala, una vez emitido un juicio global, y la obtención de datos para llegar a ese juicio son más sencillos, evidentemente.

Un profesor ante un examen o tarea del alumno de cierto grado de complejidad tiene que realizar un proceso de recogida de información más complicada, porque hay más respuestas no estrictamente previstas del alumno, y porque se ponen de manifiesto aspectos más complejos de las tareas escolares. No sólo la recogida de información es más costosa, sino que la propia toma de decisiones es más compleja y necesita ponderar aspectos ciertamente complicados de las informaciones tomadas. La ambigüedad le resta economía al procedimiento, pero tiene la contrapartida de estimular cuestionamientos, procesos de ponderación de criterios, ampliar el espectro de informaciones necesarias, contrastar respuestas muy diferentes entre los alumnos, etc.

Las creencias epistemológicas del profesor, el *currículum ponderado y cubierto* es un componente del selector, que puede analizarse en el momento de "cerrar" el *contenido de la prueba o tarea* encomen-

dada o en el momento de "cerrar" el *juicio* ante los contenidos de una prueba o producción del alumno. En el caso de la prueba objetiva, puede darse la facilitación en la apreciación con criterios homogéneos de un producto procedente de distintos sujetos, pero no se les ha permitido la expresión de otra serie de datos o indicios.

Puede verse en el ejemplo la incidencia que la forma técnica de realizar la evaluación de producciones, exámenes, tareas o rasgos diversos condiciona el tipo de información que el evaluador tiene que seleccionar al realizar la evaluación, la comodidad profesional con que se puede recoger la información y elaborar el juicio, pero también cómo puede condicionar el funcionamiento del propio mecanismo selector. Una técnica de evaluación expresa una opción educativa y, a veces, se selecciona en coherencia con ella, en todo caso la reforzará; pero, en la medida en que la opción técnica sea una decisión apriorística y forme parte de un estilo de evaluar dominante, será un condicionante del estilo de procesamiento de informaciones en los profesores en la mediación del *currículum*. La importancia del papel que tienen diversos tipos de formas instrumentales de evaluación como condicionantes del comportamiento cognitivo del evaluador son obvias (NOIZET y CAVERNI, 1978, pág.136).

Las tareas escolares son, en general, lo suficientemente complejas como para poner en funcionamiento tipos de procesos muy variados de aprendizaje. Un estilo didáctico, el uso dominante de determinadas estrategias didácticas, imponen una dirección en el aprendizaje; ¿qué congruencia guardan las realizaciones exigidas al alumno durante la realización de la prueba o trabajo exigido para ser evaluado y las que normalmente realiza el alumno cuando aprende? ¿en qué medida la necesidad de evaluar y de hacerlo de una forma determinada supone una selección de ciertos componentes del *currículum* en niveles o áreas curriculares?

El propio desarrollo de la teorización y de modelos de evaluación ha llevado a proponer diversos procedimientos, donde el procesamiento de información es muy característico en cada caso. La evaluación *formal* frente a la *informal*, la *sumativa* frente a la *formativa*, etc., plantean unos retos particulares al profesor para realizarlas, condicionando los mismos procesos de pensamiento y toma de decisiones que el profesor deberá realizar. Si se aprecia, por ejemplo, que la evaluación formativa o continua no ha calado en nuestro sistema pedagógico es, en buena parte, por la falta de asimilación por los profesores de los mecanismos inherentes a esos tipos de evaluación más complejos. Lo que podría deberse a falta de formación, a limitaciones de procesamiento subjetivas o a inconvenientes objetivos. Es preciso analizar si, en las condiciones de trabajo, y con el nivel de formación que poseen, son posibles los mecanismos que reclama desarrollar cada uno de los tipos de evaluación. Cuando se proponen modelos de realizar la evaluación, es preciso dilucidar las posibilidades reales de que los profesores asimilen a sus esquemas prácticos los mecanismos que implican esos mode-

los de comportamiento evaluador.

La polémica de los métodos cualitativos frente a los cuantitativos, con los sistemas de calificación de alumnos que les son propios, es otro ejemplo de cómo, en un sistema de evaluación, ha de juzgarse desde la perspectiva del tipo de información que selecciona como potencialmente relevante para el evaluador y en coherencia con qué tipo de rendimiento ideal se emplean de hecho esas técnicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- AERA, (1931), "The curriculum". *Review of Educational Research*. 1. Enero.
- ALLAL, L. (1988), "Quantitative and qualitative components of teachers' evaluations strategies". *Teaching & Teacher Education*. Vol. 4. Núm. 1. Págs. 41-51.
- ALVAREZ, J. M. (1985), "Evaluando la evaluación". En: *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona. Alamex. Págs. 79-84.
- APPLE, M. (1973), "Curriculum design and cultural order". En: N. SHIMAHARA (Ed): *Educational reconstruction: Promise and Challenge*. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill. Págs. 157-183.
- APPLE, M. (1974), "The process and ideology of valuing in educational settings' ". En: APPLE, M., SUBKOVIK, M y LUFLER, H. (Eds.): *Educational evaluation: Analysis and responsibility*. Berkeley. McCutchan. Págs. 3-34.
- APPLE, M. (1983), "Curriculum form and the logic of technical control". En: APPLE, M. y WEIS, L. (Eds), *Ideology and practice in schooling*. Filadelfia. Temple University Press. Págs. 143-165.
- APPLE, M. (1984), "Economía de la publicación de libros de texto". *Revista de Educación*. Núm. 275. Septiembre-Diciembre. Págs. 43-62.
- APPLE, M. (1986), *Teachers and texts*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1987), *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- ARAUJO, J y CHADWICK, C. (1988), *Tecnología educativa. Teorías de la instrucción*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- BEAUCHAMP, G. A. (1981), *Curriculum Theory*. Itasca. F.E. Peacock Publishers Inc. 4ª edición.
- BELTH, M. (1977), *The process of thinking*. Nueva York. David McKay Company.
- BELTRAN, F. (1987), *Un modelo de determinaciones en política curricular: Estudio del origen social del currículo tecnoburocrático en España*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Microfilm. Núm. de Serie 215-2.
- BENNETT, N. (1979), *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid. Morata.
- BENNETT, N. (1988), " The effective primary school teacher: The search for a theory of pedagogy". *Teaching & Teacher Education*. Vol. 4. Núm. 1. Págs. 19-30.
- BEN-PERETZ, M. (1984), "Curriculum theory and practice in teacher education programs". En: KATZ, L. (Ed), *Advances in teacher education.V.1*. Norwood, Ablex Publishing Corp.
- BEN-PERETZ, M., BROME, R. y HALKES, R. (Ed), (1986), *Advances of research on teacher thinking*. Lisse. ISSAT.
- BERG, G. (1983), "Developing the teacher profession: Autonomy, professional code, knowledge base". *The Australian Journal of Education*. V. 27. Núm. 2. Págs. 173-186.
- BERLAK, A y BERLACK, H. (1981), *Dilemmas of schooling*. Londres, Methuen.
- BERNSTEIN, B. (1980), " On the classification and framing of educational knowledge" En: YOUNG, M. (Ed), *Knowledge and control*. Londres. Collier Macmillan. 6ª impresión. Págs. 47-69.
- BERNSTEIN, B. (1983), "Clase y pedagogías visibles e invisibles". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. (Comp.) : *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 54-72.
- BLUMENFELD, Ph. y otros, (1987), "Task as a heuristic for understanding student learning and motivation". *Journal of Curriculum Studies*. V. 19. Núm. 2. Págs. 135-148.
- BOSSERT. S. T. (1979), *Tasks and social relationships in the classroom*. Cambridge.

- Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1983), "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En: GIMENO, J y PEREZ, A (Comp.): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 20-36.
- BRIGGS, L. (1973), *El ordenamiento de secuencia en la instrucción*. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- BROADFOOT, P. (1983), "Assessment constraints on curriculum practice: A comparative study". En: HAMMERSLEY, M. *Curriculum practice: Some sociological case studies*. Londres. The Falmer Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1979), *The ecology of human development*. Cambridge. Ma. Harvard University Press. Traducción al castellano: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Ediciones Paidós. 1987.
- BRONFENBRENNER, U. (1981), "L'écologie expérimentale de l'éducation". En: BEAUDOT, A. : *Sociologie de l'école*. Paris. Dunod.
- BROPHY, J. (1982), "How teacher influence what is taught and learned in classroom". *The Elementary School Journal*. V. 83. Núm. 1. Págs. 1-13.
- BROPHY, J. (1983), "Classroom organization and management". *The Elementary School Journal*. V. 83. Núm. 4.
- BROPHY, J. (1988), " Educating teachers about managing classroom and students". *Teaching & Teacher Education*. Vol. 4. Núm. 1. Págs. 1-18.
- BROWN, Ch. y BROWN, Ch. (1982), *Exploring Primary Science 7-11*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1972), *El proceso de la educación*. México. UTEHA.
- BUCHMAN, M y SCHMIDT, W. (1981), *The school day and content commitments*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CALDERHEAD, J. (1984), *Teachers' classroom decision-making*. Londres. Holt, Rinehart and Winston.
- CALLAHAN, R. (1962), *Education and the cult of efficiency*. Chicago. The University of Chicago Press.
- CARTER, K. y W. DOYLE, (1987), "Teachers' knowledge structures and comprehension processes". En: CALDERHEAD, J. (Ed), *Exploring teachers' thinking*. Londres. Cassell Education. Págs. 147-160.
- CARR, W. y S. KEMMIS, (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CAVERNI, J. P. y G. NOIZET, (1978), " Le comportement des évaluateurs dans l'évaluation scolaire continue". *L'Orientation scolaire et Professionnelle*. Núm. 2. Págs. 175-195.
- CLANDININ, D. J. (1986), *Classroom practice. Teacher images in action*. Londres. The Falmer Press.
- CLARK, Ch. y ELMORE, J. (1981), *Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLARK, Ch. y LAMPERT, M. (1985), *What knowledge is of most worth to teacher? Insights from studies of teacher thinking*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- CLARK, Ch. y P, PETERSON, (1986), "Teachers' thought processes". En: WITTRICK, M. (Ed), *Handbook of research on teaching*. Nueva York. Macmillan Publishing Com. Pág. 255-296.

- COLL, C. (1987), *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- COLLEGE DE FRANCE, (1985), *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. París.
- CORNALL, P. (1986), "A partir de aquí: el «porqué», el «qué» y el «cómo» del desarrollo curricular secundario durante los próximos años". En: GALTON, M. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona. Martínez Roca.
- CRONBACH, L. J. y GLESER, G. C. (1965), *Psychological tests and personal decisions.2*. Urbana-Chicago-Londres. University of Illinois Press.
- CROSSMAN, (1987), "Teacher's interactions with girls and boys in science lessons". En: KELLY, A. (Ed), *Science for girls?*. Open University Press. Milton Keynes. Págs. 58-65.
- Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, (1953), Dirección General de Enseñanza Primaria. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. Madrid.
- DALE, R. (1977), "Implications of the discovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching". En: GLEESON, D. (Ed), *Identity and structure: Issues in the sociology of education*. Driffield. Nafferton Books.
- DE LA ORDEN, A. (1968a), "Programas, niveles y trabajo escolar". En: CEDODEP: *Niveles, cuestionarios y programas escolares*. Madrid. CEDODEP. Págs. 123 -127.
- DE LA ORDEN, A. (1968b), "El proceso de elaboración de programas" En: CEDODEP: *Niveles, cuestionarios y programas escolares*. Madrid. CEDODEP. Págs.159-167.
- DEAKIN UNIVERSITY, (1985), *Curriculum desing and innovation*. Victoria. Deaking University Press.
- DEWEY, J. (1967a), *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada.
- DEWEY, J. (1967b), *Experiencia y Educación*. Buenos Aires. Losada.
- DIORIO, J. A. (1982), "Knowledge, autonomy and the practice of teaching". *Curriculum Inquiry*. 12. 3. Págs. 257-282.
- DOSIER: (1985), "Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa". *Revista de Educación*. Núm. 278. Septiembre-Diciembre. Págs.135-153.
- DOTTRENS, R. (1961), *Cómo mejorar los programas escolares*. Buenos Aires. Kapelusz.
- DOYLE, W. (1977), "Learning the classroom environment: An ecological analysis". *Journal of Teacher Education*. 26. 6. Págs. 51-55.
- DOYLE, W. (1979a), "Classroom tasks and students' abilities". En: PETERSON, P. y WALBERG, H. *Research on teaching*. Berkeley. McCutchan Pub. Co. Págs. 183-209.
- DOYLE, W. (1979b), "Making managerial decisions in classroom". En: DUKE, D.L. (Ed): *Classroom management*. Chicago. NSSE.
- DOYLE, W. (1982), "Research on classroom contexts: Toward a knowledge base for policy and practice in teacher education." En: GRIFFIN, G. (Ed), *Alternate perspectives for program development*. Texas University. Austin. Research and Development Center for Teacher Education.
- DOYLE, W. (1983), "Academic work". *Review of Educational Research*. Vol. 53. Núm. 2. Págs. 159-199.
- DOYLE, W. (1985), "Managing student learning in classroom". En: DEAKIN UNIVERSITY, *Classroom processes. Task, pupil and teacher*. Victoria. Deakin University Press.
- DOYLE, W. y CARTER, K. (1986a), "Academic tasks in classroom". En: HAMMERSLEY, M. *Case studies in classroom research*. Milton Keines. Open University Press.
- DOYLE, W. (1986b), "Classroom organization and management". En: WITTRICK, M. (Ed),

- Handbook of research on teaching*. Nueva York. Macmillan Publishing Com. pág. 392-431.
- DOYLE, W. (1987), "The classroom as a workplace: Implications for staff development". En: WIDEEN, M. y ANDREWS, I. (Ed), *Staff development for school improvement*. Londres. The Falmer Press. Págs. 38-54.
- DOYLE, W. y PONDER, G. (1977), "The ethic of practicability: Implications for curriculum development". En: MOLNAR, A. y ZAHORIK, J. (Ed), *Curriculum Theory*. Washington. ASCD.
- DUNN, R. (1988), "Preparing a module". En: WARWICK, D. (Ed.), *Teaching and learning through modules*. Oxford. Basil Blackwell. Págs. 9-25.
- EISNER, E. (1979), *The educational imagination*. Nueva York. Macmillan Publishing Company.
- EISNER, E. y WALLANCE, E. (1974), *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley. McCutchan Pub. Co.
- ELBAZ, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres. Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (1980), "Implications of classroom research for professional development". En: HOYLE, E. (Ed), *Professional development of teacher*. Nueva York. Kogan Page. Págs. 308-324.
- EMMER, E. y ANDERSON, L. (1982), "Effective classroom management at the beginning of the school year". En: DOYLE, W. y GOOD, Th. (Ed), *Focus on teaching*. Chicago. Chicago University Press. Págs. 1-13.
- EQUIPO ALMENAR, (1987), *Espora: Ciencias Naturales. 5ª EGB*. Madrid. Ediciones Anaya.
- FEIMAN-NEMSER, Sh. y BUCHMANN, M. (1985), *The first year of teacher preparation: transition to pedagogical thinking?*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1971), "El residuo de indeterminación técnica". *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 29. Núm. 15. Págs. 275-295.
- FRASER, B. J. (1986), *Classroom environment*. Londres. Croom Helm.
- FREINET, C. (1972), *La educación moral y cívica*. Barcelona. Laia.
- GALL, M. (1981), *Handbook for evaluating and selecting curriculum materials*. Boston. Allyn and Bacon, Inc.
- GARDNER, M. (1985), "Cognitive psychological approaches to instructional task analysis". En: GORDON, E. (Ed), *Review of Research in Education*. 1985. Vol. 12. Washington. AERA.
- GARCIA HOZ, V. (1972), *Educación personalizada*. Valladolid. Miñón.
- GIBBY, B. (1978), "Curriculum objectives". En: LAWTON, D. y otros: *Theory and practice of curriculum studies*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- GIMENO, J. (1981), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya.
- GIMENO, J. (1982), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980), *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1986a), *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB. V: Los padres ante la Reforma*. (Informe de investigación) Madrid. CIDE.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1986b), *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB. II: Los profesores de la Reforma*. (Informe de investigación), Madrid. CIDE.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1987a), *El pensamiento psicopedagógico de los profesores* (Informe de investigación). Madrid. CIDE.

- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1987b), *Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB. III: Los centros ante la reforma*. (Informe de investigación). Madrid. CIDE.
- GINSBURG, M. (1986), "Reproduction, contradictions, and conceptions of curriculum in preservice teacher education". *Curriculum Inquiry*. V. 16. Núm. 3. Págs. 283-309.
- GIROUX, H. (1981), *Ideology culture and the process of schooling*. Londres. The Falmer Press.
- GIROUX, H. PENNA, A. y PINAR, W. (1981), *Curriculum & Instruction*. Berkeley. MacCutchan. Pub. Co.
- GITLIN, A. (1983), "School structure and teachers' work". En: APPLE, M. y WEIS, L. (Eds), *Ideology and practice in schooling*. Filadelfia. Temple University Press. Págs. 193-212.
- GITLIN, A. (1987), "Common school structures and teacher behaviour". En: SMYTH, J. (Ed), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres. The Falmer Press. Págs. 107-119.
- GLATTER, R. (1977), "Appearance and reality in curriculum control". En: Quinta Conferencia Anual de la Sociedad Británica de Administración Educativa, *Control of the curriculum. Issues and trends in Britain and Europe*. Londres. University of London. Institute of Education.
- GODDARD, M. (1987), "Teachers' views about the importance of science to boy and girls". En: KELLY, A. (Ed), *Science for girls?*. Open University Press. Milton Keynes.
- GOLBY, M. (Ed), (1975), *Curriculum design*. Londres. Crom Helm- The Open University Press.
- GOOD, C. (1973), *Dictionary of Education*. Nueva York. McGraw-Hill.
- GRUNDY, S. (1987), *Curriculum: Product or praxis*. Londres. The Falmer Press. (Trad. cast.: *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata. 1991).
- GUERIN, G. H. y MAIER, A.S. (1983), *Informal assessment in education*. Mayfield Pub. Co. Palo Alto.
- HÁBERMAS, J. (1982), *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.
- HALKES, R. y OLSON, J. K. (1984), *Teacher Thinking*. Lisse. Swets & Zeitlinger.
- HAMMERSLEY, M. (1977), *Teachers perspectives*. Milton Keynes. The Open University Press.
- HARGREAVES, D. (1980), "The occupational culture of teachers". En: WOODS, P. (Ed), *Teacher strategies*. Londres. Croom-Helm. Págs. 125-148.
- HAVELOCK, R. (1979), *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Michigan. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. 7ª edición.
- HILSON, S. y CANE, B. S. (1971), *The teacher's day*. NFER. Windsor
- HOLLON, R. y cols. (1980), *A system for observing and analyzing elementary school science teaching: a user's manual*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- HOUSE, E. (1980), *Evaluating with validity*. Beverly Hills. Sage.
- HOYLE, E. (1980), "Professionalization and desprofessionalization in education". En: HOYLE, E. (Ed), *World Year Book of Education*. Londres. Kogan Page. Págs. 42-54.
- HUBERMAN, A. M. (1986) "Répertoires, recettes et vie de classe: Comment les enseignants utilisent l'information". En: CRAHAY, M. y LAFONTAINE, D. (Eds) *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas. Editions Labor. Págs.151-183.
- HURST, P. (1985), "Descentralization: Panacea or Red Herring?". En: LAUGLO, J. y McLEAN, M., *The control of education*. Londres. Heinemann Educational Books.

- Págs. 79-85.
- ILLICH, I. (1974), *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral Editores.
- INCIE, (1976), *Los textos escolares de EGB*. INCIE. Madrid.
- JACKSON, Ph. (1968), *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.
- JOYCE, B. (1980), *Toward a theory of information processing in teaching*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- JOYCE, B y WEIL, M. (1972), *Models of teaching*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc.
- JOHNSON, M. (1967), "Definitions and models in curriculum theory. En: GIROUX, H. A. (Ed.), (1981), GIROUX, H. PENNA, A. y PINAR, W., *Curriculum & Instruction*. Berkeley. MacCutchan. Pub. Co. Págs. 69-86.
- KELLY, A. (Ed), (1987), *Science for girls?*. Open University Press. Milton Keynes.
- KELLY, G. (1966), *Teoría de la personalidad. Psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires. Troquel.
- KEMMIS, S. (1986), *Curriculum Theorizing: Beyond reproduction theory*. Victoria. Deakin University Press. (Trad. esp.: *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid. Morata, 1988).
- KING, A. y BROWNELL, J. (1976), *The curriculum and the disciplines of knowledge. A theory of curriculum practice*. Huntington. Robert E. Krieger Pub. Co.
- KING, N. (1977), *The hidden curriculum and the socialization of kindergarten children*. University of Wisconsin-Madison. Tesis Doctoral.
- KING, N. (1986), "Recontextualizing the curriculum". *Theory into Practice*. XXV, Núm. 1. Págs. 36-40.
- KLIEBARD, H. (1975), "Persistent curriculum issues in historical perspective". En: PINAR, W. (Ed.), *Curriculum Theorizing. The reconceptualists*. Berkeley. McCutchan. Pub. Co. Págs. 39-50.
- KLIEBARD, H. (1975), "Bureaucracy and curriculum theory". En: PINAR, W. (Ed.), *Curriculum Theorizing. The reconceptualists*. Berkeley. McCutchan. Pub. Co. Págs. 51-69.
- LANDES, N. (1981), *The task features analysis system*. Michigan State University.
- LANDSHEERE, G. de, (1979), *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid. Narcea.
- LANDSHEERE, V. de, (1987), "Competencias mínimas para la enseñanza secundaria". *Perspectivas*. Vol. XVII. Núm. 1. Págs. 41-50.
- LAUGLO, J. y McLEAN, M. (1985), *The control of education*. Londres. Heinemann Educational Books.
- LAWTON, D. (1975), *Class, culture and the curriculum*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- LAWTON, D. (1982), *The end of the 'Secret Garden'? A study in the politics of the curriculum*. London. Institute of Education.
- LAWTON, D. (1983), *Curriculum studies and curriculum planning*. Londres. Hodder and Stoughton.
- LEINHARDT, G., WEIDMAN, C. y HAMMOND, K. M. (1987), "Introduction and integration of classroom routines by expert teachers". *Curriculum Inquiry*. 17: 2. Págs. 135-176.
- LEINHARDT, G. y GREENO, J. G. (1986), "The cognitive skill of teaching". *Journal of Educational Psychology*. 78. Abril. Págs. 75-95.
- LEITHWOOD, K.A (Ed), (1982), *Studies in curriculum decisions making*. Toronto. The Ontario Institute for Studies in Education.
- LOPEZ DEL CASTILLO, T. (1982), "Planes y programas escolares en la legislación española".

- Bordon*. Núm. 242-243. Págs. 127-202.
- LORTIE, D. (1975), *School teacher: A sociological study*. Chicago. University of Chicago Press.
- LOUGHLIN, C. y SUINA, J. (1987), *El ambiente de aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid. Morata.
- LUNDGREN, U.P. (1981), *Model analysis of pedagogical processes*. 2ª ed. CWK Gleerup. Ordfront, Estocolmo.
- LUNDGREN, U.P. (1983), *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Victoria. Deakin University Press.
- LYONS, R. (1985), "Descentralized educational planning: is it a contradiction?". En: LAUGLO, J. y McLEAN, M. *The control of education*. Londres. Heinemann Educational Books. Págs. 79-85.
- MACDONAL, B. (1983), "La evaluación y el control de la educación". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. (Comp.) : *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 467-478.
- MACOS: *Man; a Course of Study*. Washington, Curriculum Development Associates of Washington, D.C.
- MAILLO, A. (1967), *La inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- MARTINEZ, J. (1987), *El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: Un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor*. Universitat de Valencia. Tesis Doctoral.
- MCNEIL, L. (1983), "Defensive teaching and classroom control". En: APPLE, M. y WEIS, L. (Ed.), *Ideology and practice in schooling*. Filadelfia. Temple University Press. Págs. 114-142.
- MERRILL, M. (1977), "Content analysis via concept elaboration theory". *Journal of Instructional Development*. 1,1, Págs. 10-13.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado), (1985-86), *Formación Permanente del Profesorado*.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, (Dirección Gral. de Enseñanzas Medias), (1985), *Hacia la Reforma. I. Documentos*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORINE, G. (1976), *A study of teacher planning*. West Laboratory for Educational Research and Development. San Francisco.
- MULLEN, G. (1976), *The development of curriculum field, 1940-1975*. Evanston, Illinois. Northwestern University. Tesis Doctoral.
- NESPOR, J. (1987), "Academic task in a high school english class". *Curriculum Inquiry*. 17: 2. Págs. 203-228.
- NEWELL, A. y SIMON, H. (1972), *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- NEWPORT, J. F. (1980), "Describing styles in operational terms". *School Science and Mathematics*. Págs. 480-491.
- NOIZET, G y BONNIOL, J. (1969), "Pour une docimologie expérimental". *Bulletin de Psychologie*. Vol. 22. núm. 276. Págs. 782-787.
- NOIZET, G. y CAVERNI, J. P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*. París. P.U.F.
- NOIZET, G. y CAVERNI, J. P. (1983), "Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire?". *Revue Française de Pédagogie*. Núm. 62. Enero-Febrero-Marzo. Págs. 7-14.

- NORMAN, D. y otros. (1975), *Explorations in cognitions*. San Francisco. Freeman.
- NOVAK, J. y GOWIN, B. (1984), *Learning how to learn*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, T. (1983), *Countering educational design*. Londres. Croom Helm.
- OLSON, J. (1980a), *Innovative doctrine and practical dilemmas. A case study of curriculum translation*. University of Birmingham. Tesis Doctoral.
- OLSON, J. (1980b), "Teacher constructs and curriculum change". *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 12. Núm. 1. Págs. 1-11.
- OLSON, J. (1981), "Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation". *Instructional Science*. 10. Págs.259-275.
- OLSON, J. (1982), "Classroom knowledge and curriculum change: An introduction". En: OLSON, J. (Ed), *Innovation in the science curriculum*. Londres, Croom-Helm.
- PALMADE, G. (1979), *Interdisciplinarietà e ideologías*. Madrid. Narcea.
- PAPAGIANNIS, G. , BICKEL, R. y S. KLEES, (1986), "Hacia una Economía política de la innovación educativa". *Educación y Sociedad*. Núm. 5. Págs. 149-198.
- PEREZ, A. (1983), "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. (Comp.), *La enseñanza. su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 95- 138.
- PEREZ, A. (1983), " Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción". En: GIMENO, J. y PEREZ, A.(Comp.) *La enseñanza. su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 322-348.
- PETERS, R. (1966), *Ethics and education*. Londres. George Allen and Unwin.
- PETERSON, P., MARX, R. y Ch. CLARK, (1978), "Teacher planning, teacher behavior, and student achievement". *American Educational Research Journal*.15. Págs. 417-432.
- PHENIX, Ph. (1964), *Realms of meaning*. Nueva York. McGraw-Hill.
- PHILLIPS, R. (1962), *An historical study of the concept curriculum*. Evanston, Illinois. Northwestern University, Tesis Doctoral.
- PIAGET, J. y otros, (1967), *La nueva educación moral*. Buenos Aires. Losada.
- PIERON, H. (1963), *Examens et docimologie*. Paris. P.U.F.
- PINAR, W (Ed), (1975), *Curriculum Theorizing. The reconceptualists*. Berkeley. McCutchan Pub. Co.
- PINAR, W. y GRUMET, M. (1981), "Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies". En: LAWN, M. y BARTON, L.: *Rethinking Curriculum Studies*. Londres. Croom-Helm. Págs. 20-42.
- POPKEWITZ, T. (1986), "The social context of schooling, change and educational research". En: TAYLOR, Ph. (Ed): *Recent developments in curriculum studies*. Windsor. NFER-Nelson. Págs. 205-232.
- POPKEWITZ, T. (1987), "Knowledge and interest in curriculum studies". En: POPKEWITZ, T. (Ed), *Critical studies in teacher education*. Londres. The Falmer Press. Págs. 335-354.
- POPE, M. y KING, T. (1981), *Personal construct psychology and education*. Londres. Academic Press.
- POPE, M. y SCOTT, E. (1984), "Teachers' epistemology and practice". En: HALKES, R. y OLSON, J. (Ed), *Teacher thinking*. Lisse. Swets and Zeitlinger.
- PORTER, A. y otros, (1979). *Teacher autonomy and the control of content taught*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.

- POSNER, G. (1982), "Cognitive science conception of curriculum and instruction". *Journal of Curriculum Studies*. 14. Págs. 343-351.
- POSNER, G. y RUDNITSKY, A. (1986), *Course design. A guide to curriculum development*. Nueva York. Longman. 3ª edición.
- PRATT, D. (1980), *Curriculum. Design and development*. Nueva York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- PRATT WHITMER, S. (1983), *A descriptive multimethod study of teacher judgment during the marking process*. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- RATHS, J. D. (1971), "Teaching without specifics objectives". *Educational Leadership*. Abril. Págs. 714-720.
- REID, W. (1980), *Thinking about the curriculum*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- REID, W. (1981), "The deliberative approach to the study of the curriculum and its relation to critical pluralism". En: LAWN, M. y L. BARTON, *Rethinking curriculum studies*. Londres. Croom Helm. Págs. 160-185.
- REIGELUTH, Ch. (Ed), (1983), *Instructional desing. Theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale. (N.J.) LEA.
- REIGELUTH, Ch. (Ed), (1987), *Instructional theories in action*. Hillsdale. (N.J.) LEA.
- REIGELUTH Ch. y MERRILL, M. (1980), "The elaboration theory of instruction: A model for secuencing and synthesizing instruction". *Instructional Science*. 9, Págs. 195-219.
- ROMISZOWSKI, A. (1981), *Designing instructional systems*. Londres. Kogan Page.
- ROMISZOWSKI, A. (1984), *Producing instructional systems*. Londres. Kogan Page.
- ROQUEPLO, Ph. (1983), *El reparto del saber. Ciencia, cultura y divulgación*. Barcelona. Gedisa.
- RULE, I. (1973), *A philosophical inquiry into the meaning(s) of 'curriculum'*. Nueva York University. Tesis doctoral.
- SALINAS, B. (1987), *La planificación en el profesor de EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- SCHIRO, M. (1978), *Curriculum for better schools. The great ideological debate*. Englewood Cliffs. N.J. Educational Technology Pub.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner*. Londres. Temple Smith.
- SCHUBERT, W. (1986), *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. Nueva York. Macmillan Publi. Comp.
- SCHWAB, J. (1973), "Problemas, tópicos y puntos de discusión". En: ELAM, S. *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. El Ateneo.
- SCHWAB, J. (1983), "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. (Comp): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 197-209.
- SCHWILLE, J. y cols. (1979a), *Factors influencing teachers' decisions about what to teach: Sociological perspectives*. Institute for Reseach on Teaching. Michigan State University.
- SCHWILLE, J. y cols. (1979b), *Content decision-making and the politics of education*. Institute for Reseach on Teaching. Michigan State University.
- SCHWILLE, J. y cols. (1982). *Teachers as policy brokers in the content of elementary school mathematics*. Institute for Reseach on Teaching. Michigan State University.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983), " Investigación sobre pensamiento pedagógico del

- profesor, sus juicios, decisiones, y conducta". En: GIMENO, J. y PEREZ, A. (Comp): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. Págs. 372-419.
- SHULMAN, L. (1986), "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*. V.15. Núm. 2. Págs. 4-14.
- SHULMAN, L. (1987), "Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*. Vol. 57. Núm. 1. Págs. 1-22.
- SIMONS, H. (1987), *Getting to know schools in a democracy*. Londres. The Falmer Press.
- SKILBECK, M. (1972), "School-based curriculum development". En: WALTON, J. (Ed), (1976), *Rational curriculum Planning: Four case studies*. Londres. Ward Lock Educational.
- SKILBECK, M. (1982), *A core curriculum for de common school*. Londres. University of London Institute of Education.
- SKILBECK, M. (1984), *School-based curriculum development*. Londres. Harper and Row, Publishers.
- SMYTH, J. (1987), "Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers". En: SMYTH, J. (Ed), *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres. The Falmer Press. Págs. 155-168.
- SMITH, P. y CONNOLLY, K. (1980), *The ecology of preschool behavior*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SOCKETT, H. (1976), *Designing the curriculum*. Londres. Open Books.
- STAKE, R. (1986), "An evolutionary view of educational improvement". En: HOUSE, E. *New directions in educational evaluation*. Londres. The Falmer Press. Págs. 89-102.
- STENHOUSE, L. (1970), *The Humanities Curriculum Project: An introduction*. Londres. The School Council-Heinemann Educational Books.
- STENHOUSE, L. (1979), "Can research improve teaching?". En: *Report: National in-service course on curriculum design, course structure and evaluation in physical education*. Dunfermline College of Physical Education.
- STENHOUSE, L. (1980), "Curriculum research and the art of the teacher". *Curriculum*. 1.1. Págs. 40-44.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1986), El legado del movimiento curricular. En: GALTON, M. y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona. Martínez Roca.
- STÖCKER, K. (1964), *Principios de Didáctica Moderna*. Buenos Aires. Kapelusz.
- TABACHNICK, R. y ZEICHNER, K. (1982), *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Trabajo presentado a la reunión anual de la AERA. Nueva York.
- TANNER, D. y TANNER, L. (1980), *Curriculum development. Theory into practice*. Nueva York. Macmillan Pub. Co. 2ª edición.
- TAYLOR, F.W. (1969), *Management científico*. Barcelona. Oikos-Tau.
- TAYLOR, P. (1970), *How teachers plan their courses. Studies in curriculum planning*. Londres. NFER.
- TERHART, E. (1987), "Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?". *Revista de Educación*. Núm. 284. Septiembre-Diciembre. Págs. 133-158.
- TIKUNOFF, W. WARD, B. y DASHO, S. (1978), *Volume A : Three case studies*. Far West Laboratory for Educational Research and Development. San Francisco.
- TILLEMA, H. (1984), Categories in teacher planning. En: HALKES, R. y OLSON, J. K. (Ed),

- Teacher thinking*. Lisse. Swets and Zeitlinger. Págs. 176-185.
- TYLER, R. (1973), *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
- TYLER, R. (1981). "Specific approaches to curriculum development". En: GIROUX, H. PENNA y PINAR. Op. Cit. Págs. 17-30.
- VALLANCE, E. (1985), "Ways of knowing and curricular conceptions: Implications for program planning". En: EISNER, E. (Ed), *Learning and teaching. The ways of knowing*. Chicago. NSSE.
- WALKER, D. (1971), "A naturalistic model for curriculum development". *School Review*. 80, Págs. 51-65.
- WALKER, D. (1973), "What curriculum research". En: TAYLOR, P.H. (1975), *Curriculum, School and Society*. Windsor. NFER. Págs. 246-262.
- WALTER, L. J. (1984), "A syntesis of research findings on teacher planning and decision making" En: EGBER, R. L. *Using research to improve teacher education*. Washington. AACTE. Págs. 60-69.
- WARWICK, D. (1987), *The modular curriculum*. Oxford. Basil Blackwell.
- WELLER, G. (1988), "Starting from scratch". En: WARWICK, D. (Ed.), (1988), *Teaching and learning through modules*. Oxford. Basil Blackwell. Págs. 69-89.
- WHEELER, D. K., (1976), *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid. Santillana.
- WEBER, E. (1976), *Estilos de educación*. Barcelona. Herder.
- WEIL, M. y JOYCE, B. (1978), *Information processing Models of teaching*. Englewoods Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc.
- WEIL, M. y JOYCE, B. (1978), *Personal Models of teachiing*. Englewoods Cliffs, N. J. Prentice-Hall, Inc.
- WEIL, M. y JOYCE, B.(1978), *Social Models of teaching*. Englewoods Cliffs, N. J. Prentice-Hall, Inc.
- WHITTY, G. (1985), *Sociology and school knowledge*. Londres. Methuen.
- WILSON, S. SHULMAN, L. y RICHERT, A. (1987), "150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching". En: CALDERHEAD, J. (Ed), *Exploring teachers' thinking*. Londres. Cassell Education.
- YINGER, R. (1977), *A study of teacher plannig: description and theory development using ethnography and information processing methods*. Michigan State University. Tesis Doctoral.
- YOUNG, M. (1980), " An approach to study of curricula as socially organized knowledge". En: YOUNG, M. (Ed), *Knowledge and control*. Londres. Collier Macmillan. 6ª Impresión. Págs. 19-46.
- YOUNG, R. E. (1981a), "A study of teacher epistemologies". *The Australian Journal of Education*. Vol. 25. Núm.2. Págs. 194-209.
- YOUNG, R. E. (1981b), "The epistemic discourse of teachers: An ethnographic study". *Antropology and Education Quarterly*. Vol. 12. Núm. 2. Págs. 122-144.
- ZAHORIK, J. A. (1975), "Teachers' planning models". *Educational Leadership*. 33. Págs. 134-139.

INDICE DE MATERIAS

- A.E.R.A. , 48.
- Actividades metodológicas. Véase: *Tareas: sus dimensiones*.
- Ambiente escolar, 107, 109 y ss., 261, 277. Véase: *Medio escolar: sus componentes*.
- Análisis de tareas, 252. Véase: *Tareas: sus dimensiones*.
- Aprendizaje escolar y *curriculum*, 65, 96, 106.
- Aprendizajes evaluados, 373 y ss.
- Areas curriculares, 81-83, 93, 97.
- Arquitectura escolar, 111.
- Autoconcepto profesional, 211.
- Autonomía del profesor, 130, 135, 142, 144, 169, 173, 176, 181, 200, 206, 290, 296.
- Bachillerato, 148, 154. Véase: *Educación secundaria obligatoria*.
- Burocracia y *curriculum* , 38-39, 53, 67. Véase: *Curriculum como actividad político-administrativa*.
- C.E.D.O.D.E.P. , 152, 153.
- C.E.N.I.D.E. , 169.
- Calidad de la enseñanza, 20, 37, 84, 88. Véase: *Tareas y calidad de la enseñanza*.
- Calificaciones escolares, 378, 396.
- Cambio en educación. Véase: *Reforma del curriculum*.
- Centralización-Descentralización, 38, 39, 128, 131, 143, 166, 348. Véase: *Control*.
- Centros de desarrollo curricular, 146.
- escolares: autonomía curricular, 157.
- Ciclos, 98, 157.
- Códigos curriculares, 17, 90 y ss., 134. Véase: *Formato del curriculum*.
- Collège de France, 78.
- Competencias sobre el *curriculum* , 174.
- Comprensividad. Véase: *Educación comprensiva*.
- Concepciones epistemológicas del profesor, 216 y ss.
- Condiciones institucionales del *curriculum* , 106.
- Conflictos culturales y *curriculum* , 72-74, 78, 79-80.
- Conocimiento pedagógico: su entidad, 207.
- Conocimientos profesionales de los profesores, 220.
- Consejo Escolar, 171.
- Construcción del *curriculum* , 119 y ss.
- Constructivismo psicológico de Kelly, 205.
- Contenidos del *curriculum* , 65-69.
- - y organización escolar, 80, 97-98, 107, 111, 173, 293.
- Contexto de aula y *curriculum* , 13-15, 21, 25, 50, 277. Véase: *Ambiente escolar*.
- histórico del *curriculum* , 13, 18, 25, 54, 147.
- personal y *curriculum* , 25.
- político del *curriculum* , 25, 108-109.
- Contextos educativos, 32.
- Control, 67, 116, 131, 136, 171, 273, 284, 308, 353, 395.
- de calidad en educación, 141, 219.
- de productos del *curriculum* , 141, 219.
- del proceso curricular, 138, 170, 180-181, 375.
- Cuestionarios Nacionales (1953), 151.
- Curriculum* acultural, 21-22, 34, 51, 90, 225.
- básico, 70-71, 74, 80. Véase: *Educación básica y Curriculum como cultura básica*.
- Definiciones y acepciones, 13, 14, 16, 17, 20, 40, 121.
- Esquema explicativo, 40-43, 123.
- como acceso al conocimiento, 16.
- como actividad académica, 24.
- - planificada, 14, 15, 16, 50.
- - político-administrativa, 25, 37, 38, 102, 107-108. Véase: *Burocracia y curriculum*.
- como aprendizajes conseguidos por los alumnos, 14, 15, 55.
- como conocimiento valioso para los profesores, 35. Véase: *Perspectivas de los profesores* .
- como cultura básica, 34. Véase: *Curriculum básico y Educación básica* .

- como experiencia ordenada, 14.
- como mapa cultural, 22, 69.
- como organizador de la práctica, 14.
Véase: *Práctica escolar y currículum*.
- como praxis, 15, 16, 21, 23, 240.
- como problema práctico, 56, 57, 59, 62.

- como proceso, 17, 23, 51, 121, 122.
- - social, 24,
- como resumen de contenidos, 14, 40.
Véase: *Mapa cultural*.
- como selección cultural, 18, 19, 20, 65.
Véase: *Mapa cultural*.
- - de objetivos, 55.
- como solapamiento de prácticas, 16, 22, 23-24, 32, 37, 119.
- como tareas académicas, 15, 240 y ss.
- como tecnología, 52.
- e instrucción, 262.
- en acción, 125, 241 y ss. Véase: *Curriculum real*.
- en España, 37, 39.
- en la teoría pedagógica, 32-34, 39.
- en niveles y tipos de educación, 18.
- evaluado, 125, 372.
- extraescolar, 85 y ss.
- integrado, 92 y ss. 363.
- mosaico, 92 y ss.
- oculto, 51, 89.
- "oficial". Véase: *Curriculum prescrito*.
- por asignaturas, 92.
- prescrito, 122, 123, 127, 130.
- presentado a los profesores, 124.
- real, 240. Véase: *Curriculum en acción*.
- realizado, 125.
- y evaluación, 32, 125.
- y producción cultural, 27.
- - de medios didácticos, 27.
- y profesionalidad docente, 36, 37. Véase: *Profesionalidad del profesor*.
- y roles profesionales del profesor, 196 y ss.
- y valores dominantes, 21, 22, 57, 79-80, 72-74.
- Desprofesionalización del profesor, 105, 137, 138, 169-170, 176-177, 178, 179, 185-186, 325, 352, 396. Véase: *Autonomía del profesor*.
- Didáctica: su objeto, 20.
- Didácticas Especiales, 222, 223.
- Diferencias individuales y *currículum*, 72-75, 89, 188, 344. Véase: *Diversidad de alumnos y currículum*.
- Dilemas del profesor, 210, 228-229, 323. Véase: *Dilemas prácticos*.
- prácticos, 213, 290, 294-295. Véase: *Dilemas del profesor*.
- Disciplina, 272.
- Disciplinas del *currículum*. Véase: *Áreas curriculares*.
- Diseño: agentes intervinientes, 355.
- elementos de decisión, 358 y ss.
- de instrucción, 342, 346. Véase: *Secuencias de instrucción*.
- de la práctica, 340, 358 y ss.
- de tareas, 368 y ss.
- del *currículum*, 98, 188, 297, 339.
Véase: *Diseño de la práctica*.
- en base a tareas, 303 y ss.
- y poder en educación, 339 y ss.
- y profesionalidad del profesor, 352.
- Diversidad de alumnos y *currículum*, 76-77. Véase: *Diferencias individuales y currículum*.
- E.G.B. : su *currículum*, 35, 148.
- Educación básica, 73, 79, 93. Véase: *Curriculum básico, Enseñanza obligatoria y Curriculum como cultura básica*.
- compensatoria, 21, 76.
- comprensiva, 75, 77-78, 84, 132.
- infantil, 21, 92, 102, 243.
- moral. Véase: *Tareas y educación moral*.
- Primaria, 75, 93, 148.
- progresiva, 48, 50, 101, 227.
- secundaria obligatoria, 78.
- Eficientismo pedagógico, 52 y ss. 139.
- Elementos del medio escolar, 111.
- Emancipación, 57.
- Empirismo y *currículum*, 24.
- Enseñanza obligatoria y *currículum*, 16, 19, 65-66, 70, 74, 77-78, 80.
- privada, 143.
- Equipos docentes, 94-95, 232 y ss. 349.
- Escalas de medida, 399.
- Escolarización, 66.
- Escuela Nueva, 48, 101.
- "sin contenidos". Véase: *Curriculum acultural*
- Especialistas (Profesores), 94-96.
- en educación y *currículum*, 28, 38.
- Especialización. Código de, 91.
- Esquemas prácticos, 246, 282, 294, 320, 324.
- teóricos, 323.
- Estilos de enseñanza, 225, 254 y ss.
- Estructura de tareas, 251, 253, 258, 330.

- Evaluación: modelos, 399.
- como modeladora del *currículum*, 378 y ss.
- como procesamiento de información, 378 y ss.
- continua, 398.
- de centros, 165.

- de materiales. Véase: *Materiales: análisis y evaluación*.
- de proyectos curriculares, 208.
- "total", 390 y ss.
- Exploring Primary Science*, 103.
- Fines de la educación y *currículum*, 15, 17, 18, 19, 20, 66, 68.
- Formación de profesores, 232, 322. Véase: *Socialización profesional*.
- y *currículum*, 34, 100, 114-115, 135, 168, 178, 187, 215, 217-218, 219, 222, 296, 328 y ss. 354.
- Formato del *currículum*, 17, 40, 61, 90 y ss. 147, 168-169.
- Fracaso escolar y *currículum*, 35, 77, 375.
- Gestión científica, 53.
- del aula, 280 y ss., 308 y ss., 330.
- Globalización, 96, 152.
- Habilidades y destrezas en el *currículum*, 371.
- Historia del *currículum*, 37, 38, 52.
- Humanities Curriculum Project*, 103.
- Igualdad de oportunidades, 72-74, 88-89, 133.
- Individualismo profesional, 170-171, 188, 234, 236-237, 349. Véase: *Equipos docentes*.
- Infantil. Véase: *Educación Infantil*.
- Innovación del *currículum*, 28. Véase: *Reforma del currículum y Renovación pedagógica*.
- educativa. Véase: *Renovación pedagógica*.
- Inspección educativa, 138, 141, 163, 171.
- Interacción método-contenido, 56. Véase: *Currículum e instrucción*.
- Interdisciplinariedad, 97.
- Investigación en la acción, 324, 329.
- L.O.D.E., 68, 170.
- L.O.E.C.E., 170.
- Ley de Educación Primaria (1945), 149, 150, 152, 153, 159, 164-165, 169.
- de Ordenación de la Enseñanza Media, 150, 165.
- General de Educación, 68, 154, 165, 392.
- Libro Blanco, 153, 165.
- Libros de texto, 80, 81, 153, 169, 176 y ss. Véase: *Materiales curriculares*.
- MACOS, 103.
- Mapa conceptual, 364.
- cultural, 22, 69.
- Materiales: análisis y evaluación, 193, 333.
- curriculares, 102-104, 145, 172, 173, 176 y ss. 332.
- didácticos: su regulación, 145, 159. Véase: *Libros de texto*.
- Medio ecológico. Véase: *Ambiente escolar*.
- escolar: sus componentes, 111.
- Medios de comunicación y *currículum*, 85-88.
- Método y contenido: su interacción, 264.
- Metodología y *currículum*, 100.
- Métodos cualitativos-cuantitativos, 390-391, 403.
- Mínimos curriculares, 36, 128, 132, 172.
- Modelado del *currículum* por el profesor, 124.
- Modelo de objetivos. Véase: *Objetivos: su definición*.
- Módulos curriculares, 361 y ss.
- Niveles de enseñanza y *currículum*, 43.
- Norma de rendimiento y *currículum*, 35-36. Véase: *Rendimiento "ideal"*.
- Nueva Sociología de la Educación y *currículum*, 21, 198.
- Objetivos: su definición, 139, 140, 154, 155, 158, 2012, 300-301.
- "Orientaciones Pedagógicas", 154, 155.
- Padres, valores, 79.
- Paradigma ecológico, 243 y ss. Véase: *Ambiente escolar*.
- Pedagogía invisible, 51, 115, 315.
- Pensamiento del profesor, 169, 200, 216, 292-293, 319, 321. Véase: *Dilemas del profesor, Profesional reflexivo, Perspectivas del profesor y Tareas y pensamiento del profesor*.
- Perfeccionamiento de profesores y *currículum*. Véase: *Formación de profesores y currículum*.
- Perspectiva academicista en el *currículum*, 46.
- crítica, 56.
- experiencial en el *currículum*, 48.
- humanista en el *currículum*, 49.
- Perspectivas de los profesores, 218, 228, 229-232. Véase: *Pensamiento del profesor*.
- Planificación del profesor, 122, 145, 224, 297 y ss. 356 y ss. 369.
- Política cultural y *currículum*, 87, 90.
- curricular, 127 y ss.
- Positivismo y educación, 56-57.
- Práctica escolar institucionalizada, 32, 35.
- escolar y *currículum*, 13, 14, 15, 21, 29-30, 36. Véase: *Práctica pedagógica y Práctica escolar institucionalizada*.
- pedagógica: sus características, 241 y ss.
- Preescolar. Véase: *Educación Infantil*.

- Procesamiento de información en profesores. Véase: *Evaluación como procesamiento de información*.
- Profesional reflexivo, 202. Véase: *Pensamiento del profesor*.
- Profesionalidad del profesor, 93-95, 99-100, 113-115. Véase: *Curriculum y profesionalidad docente, Tareas y profesionalidad docente y Diseño y profesionalidad del profesor*.
- Profesor como diseñador, 297 y ss. 356.
- como mediador del conocimiento, 208, 212, 216, 222.
- Profesores y *curriculum*, 93, 196. y ss.
- "Programas Renovados", 157.
- Propedéutico (*curriculum*), 81.
- Psicología y pensamiento educativo, 20, 56.
- Puesto de trabajo de los profesores, 178, 179, 189, 196 y ss. 283 y ss.
- Racionalidad medios-fines, 55.
- técnica, 201, 262.
- Redes de tópicos, 362.
- semánticas, 366.
- Reforma del *curriculum*, 19, 22, 32, 42, 79, 84, 150, 178, 190, 208, 210, 213, 287. Véase: *Reformas educativas en España*.
- Reformas educativas en España, 22, 79, 148, 167, 393.
- Regulaciones del *curriculum*, 131.
- Relación teoría-práctica en tareas, 316 y ss.
- - y *curriculum*, 32, 56, 316 y ss. Véase: *Relación teoría práctica en tareas*.
- Relaciones profesor-alumnos y *curriculum*, 36.
- Rendimiento "ideal", 388. Véase: *Norma de rendimiento y curriculum*.
- Renovación pedagógica, 85, 131, 137, 168-69, 179, 192, 204, 236, 297.
- S.C.I.S.P., 362.
- Science 5-13, 363.
- Secuencias de instrucción, 361 y ss.
- Segregación de alumnos, 75, 77.
- Semiprofesión, 202.
- Sistema curricular, 26, 119 y ss. 128, 345-346.
- social y *curriculum*, 15-16, 18, 21, 23, 24, 37, 41, 57, y ss. 127.
- Sobrecarga de programas, 36, 80.
- Socialización profesional, 223. Véase: *Formación de profesores*.
- y *curriculum*, 19, 20, 36, 66, 67.
- Tareas académicas, 240. y ss. 320. Véase: *Tareas formales*.
- - y efectos educativos, 265-266, 331.
 - escolares. Véase: *Tareas académicas*.
 - formales, 249.
 - Grados de ambigüedad, 313.
 - Sus dimensiones, 318, 330, 334, 370.
- Tipos, 268, 314, 334. Véase: *Tareas: sus dimensiones*.
 - y calidad de la enseñanza, 253, 261 y ss.
 - y conocimientos, 263, 331.
 - y contenidos: su interacción, 266-268.
 - y educación moral, 272 y ss.
 - y evaluación, 285, 314, 333.
 - y formación del profesorado, 328 y ss.
 - y pensamiento del profesor, 316 y ss.
 - y proceso de aprendizaje, 261 y ss.
 - y profesionalidad docente, 254 y ss., 279.
 - y socialización del alumno, 268 y ss.
- Taylorismo, 53-54, 97, 99-100, 159.
- Tecnicismo en educación, 25.
- Teorías sobre el *curriculum*, 24, 43 y ss.
- - su insuficiencia, 24. Véase: *Teorías sobre el curriculum*.
 - - Funciones, 43-44.
- Toma de decisiones, 199, 200, 203, 292, 294, 321.
- Tutoría, 100.
- Unidad didáctica, 152, 360.
- "Vuelta a lo básico", 47, 84, 347.

INDICE DE AUTORES

- A.E.R.A, 48
ALLAL, L., 379
ALVAREZ, J.M., 399
APPLE, M., 17, 21, 89, 110, 111,
180, 186, 188, 376, 353,
ARAUJO, J., 345, 367
AUSUBEL, D., 366
BEAUCHAMP, G., 119, 262, 341
BELTH, M., 267
BELTRAN, F., 164, 167
BEN-PERETZ, M., 209, 292
BENNETT, N., 225, 261, 264
BERG, G., 238
BERLACK, A. y H., 229
BERLINER, 312
BERNSTEIN, B., 21, 51, 92, 93, 97,
115, 230, 315,
BLUMENFELD, Ph., 261, 270, 334
BONNIOL, J., 378
BOSSERT, S., 310
BOURDIEU, P., 73
BRIGGS, L., 361
BROADFOOT, P., 141, 142
BRONFENBRENNER, U., 244, 250,
266
BROPHY, J., 122, 205, 309
BROWN, Ch., 103
BROWNELL, A., 81, 221
BRUNER, J., 103, 178, 220, 227,
361
BUCHMAN, M., 208, 211
CALDERHEAD, J., 299, 300, 307
CALLAHAN, R., 53
CANE, B., 287
CARR, W., 56, 58, 127, 319
CARTER, K., 253, 281, 325, 326
CAVERNI, J., 377, 378, 380, 384,
387, 388, 402
CHADWICK, C., 345, 367
CLANDININ, D., 321
CLARK, Ch., 323, 224, 292, 298,
305, 357
COHEN, 272
COLL, C., 360
CONNOLLY, K., 110, 243
CORNALL, P., 75
DALE, R., 203
DE LA ORDEN, A., 154
DENSCOMBE, 308, 311, 312
DEWEY, J., 48, 50, 89, 112, 227,
229, 262,
DIORIO, J., 206
DOTTRENS, R., 46
DOYLE, W., 209, 244, 246, 251,
252, 253, 260, 261, 263, 268,
272, 276, 281, 311, 312, 313,
314, 325, 326
DUNN, R., 361
EISNER, E., 45, 102
ELBAZ, F., 321
ELLIOTT, J., 291, 313
ELMORE, J., 224, 298
EMMER, E., 312
FERNANDEZ, M., 180, 353
FRASER, B., 109
FREINET, C., 274, 322
FREIRE, P., 215
GALL, M., 193
GARCIA HOZ, V., 155, 392
GARDNER, M., 266
GEOFFREY, 308
GIBBY, B., 61
GIMENO, J., 54, 79, 139, 216, 217,
218, 219, 230, 268, 272, 276,
281, 288, 291, 300, 301, 320
GINSBURG, M., 218
GIROUX, H., 17, 52
GITLIN, A., 185, 186, 187, 188,
199
GLATTER, R., 144
GOLBY, M., 347
GOOD, C., 341
GOODARD, M., 210
GRAMSCI, A., 326
GREENO, J., 280, 281, 357
GRUMET, M., 37, 52
GRUNDY, S., 14, 23, 57, 122, 196,
214, 317

- HABERMAS, J., 42, 57
 HALKES, R., 292
 HAMMERSLEY, M., 218, 228
 HARGREAVES, D., 218
 HAVELOCK, R., 236
 HEUBNER, H., 16
 HILSUM, S., 287
 HOLLON, R., 334
 HOUSE, E., 376
 HOYLE, E., 233
 HUBERMAN, A., 245
 HURST, P., 143
 ILLICH, I., 87
 JACKSON, Ph., 125, 246, 283, 340, 358
 JOHNSON, M., 55, 262
 JOYCE, B., 225, 325
 KELLY, A., 210
 KELLY, G., 205,
 KEMMIS, S., 56, 58, 59, 60, 127, 319
 KING, A., 81, 221, 226
 KING, N., 23, 25, 110, 275, 276
 KLIEBARD, H., 43, 52, 53
 LAMPERT, M., 224
 LANDES, N., 334
 LANDHEERE, V., 77
 LAUGLO, J., 139
 LAWTON, D., 70, 74, 1 27
 LEINHARDT, G., 280, 281, 357
 LEITHWOOD, K., 208
 LEWIN, K., 109
 LOPEZ DEL CASTILLO, T., 154
 LORTIE, D., 133
 LOUGHLIN, C., 110, 111
 LUNDGREN, U., 17, 44, 91, 107, 108, 204, 225
 LYONS, R., 144
 MACDONAL, B., 376
 MAILLO, A., 163
 MARTINEZ, J., 293
 MARX, R., 298, 305
 MCNEIL, L., 16, 45, 197
 MERRILL, M., 367
 MOLINER, M., 13
 MORINE, G., 306
 MULLEN, G., 347
 NESPOR, J., 261
 NEWELL, A., 252
 NEWPORT, J., 334
 NOIZET, G., 377, 378, 380, 384, 387, 388, 402
 NORMAN, D., 366
 NOVAK, J., 364, 366
 NUNAN, T., 352
 OLSON, J., 209, 210, 213
 PALMADE, G., 97
 PAPAGIANNIS, G., 19
 PENNA, A., 52
 PEREZ, A., 79, 184, 197, 216, 217, 218, 219, 230, 288, 291, 292, 360, 367
 PETERS, R., 267
 PETERSON, P., 305, 323
 PHENIX, Ph., 46
 PHILLIPS, R., 49
 PIAGET, J., 227, 274
 PIERON, H., 378
 PINAR, W., 37, 52
 POPE, M., 217, 222, 226
 POPKEWITZ, T., 243, 263
 PORTER, A., 389
 POSNER, G., 261, 366
 PRATT WHITMER, S., 377, 379, 381
 PRATT, D., 339, 350
 RATHS, J., 334, 370
 REID, W., 44, 45, 56, 60, 62
 REIGELUTH, Ch., 300, 342, 367
 RICHERT, A., 222
 ROMISZOWSKI, A., 342, 361, 362, 367
 ROQUEPLO, Ph., 86
 RULE, I., 14
 SALINAS, B., 122, 145, 180, 305
 SCHIRO, M., 45
 SCHMIDT, W., 207, 211
 SCHÖN, D., 201, 202, 298, 353
 SCHUBERT, W., 14, 24, 109, 112, 119, 347
 SCHWAB, J., 60, 62, 82, 83, 207
 SCHWILLE, J., 204, 205, 208
 SCOTT, E., 217, 222
 SHAVELSON, R., 292, 298, 299, 307
 SHULMAN, L., 219, 220, 221, 222, 226, 309, 323
 SIMON, H., 252
 SIMONS, H., 376
 SKILBECK, M., 71, 106, 132, 144
 SKINNER, F., 226
 SMITH, P., 110, 243
 SMYTH, J., 325, 326
 SOCKETT, H., 347
 STAKE, R., 259
 STENHOUSE, L., 60, 61, 101, 103, 178, 190, 209, 214, 268, 322, 352
 STERN, P., 307
 STÖCKER, K., 274
 SUINA, J., 110, 111
 TABACHNICK, R., 218, 229
 TANNER, D. y L., 45, 213, 214, 262
 TAYLOR, F., 53
 TAYLOR, P., 305, 357
 TERHART, E., 202
 TIKUNOFF, W., 312
 TILLEMA, H., 305, 306

TYLER, R., 54, 55, 139, 154, 307
WALKER, D., 23, 24, 60
WALTER, L., 298, 299
WARWICK, D., 361
WEBER, E., 225
WEIL, M., 225
WELLER, G., 362
WHEELER, D., 334

WHITTY, G., 21, 73
WILSON, S., 222
YINGER, R., 303, 304, 305, 334,
357
YOUNG, M., 21
YOUNG, R., 216, 217, 227, 228,
ZAHORIK, J., 305
ZEICHNER, K., 218, 229

Otras obras de Ediciones Morata de interés

- Apple, M.:** *Política cultural y educación*, (2.^a ed.), 2001.
——— y **Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas*, (4.^a ed.), 2005.
- Astington, J. W.:** *El descubrimiento infantil de la mente*, 1998.
- Beane, J. A.:** *La integración del currículum*, 2005.
- Beltrán, F. y San Martín, A.:** *Diseñar la coherencia escolar*, (2.^a ed.), 2002.
- Bruner, J.:** *Desarrollo cognitivo y educación*, (5.^a ed.), 2004.
- Cairney, T. H.:** *Enseñanza de la comprensión lectora*, (4.^a ed.), 2005.
- Calvo, S. y Gutiérrez, J.:** *El espejismo de la educación ambiental*, 2007.
- Carbonell, J.:** *La aventura de innovar*, (3.^a ed.), 2006.
——— y **Tort, A.:** *La educación y su representación en los medios*, 2006.
- Clemente Linuesa, M.:** *Lectura y cultura escrita*, 2004.
- Connell, R. W.:** *Escuelas y justicia social*, (3.^a ed.), 2006.
- Cuenca, R. y cols.:** *Nuevos maestros en América Latina*, 2007.
- Cummins, J.:** *Lenguaje, poder y pedagogía*, 2002.
- Defrance, B.:** *Disciplina en la escuela*, 2005.
- Delval, J.:** *Aprender en la vida y en la escuela*, (4.^a ed.), 2006.
——— *Hacia una escuela ciudadana*, 2006.
- Dewey, J.:** *Democracia y educación*, 2004.
- Elliott, J.:** *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (4.^a ed.), 2005.
——— *Investigación-acción en educación*, (5.^a ed.), 2005.
- Fernández Enguita, M.:** *Educación en tiempos inciertos*, (2.^a ed.), 2006.
- Flick, U.:** *Introducción a la investigación cualitativa*, (2.^a ed.), 2006.
- Fraser, N. y Honneth, A.:** *¿Redistribución o reconocimiento?*, 2006.
- Freire, P.:** *Pedagogía de la indignación*, (2.^a ed.), 2006.
- Gimeno Sacristán, J.:** *El alumno como invención*, 2003.
——— *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, (9.^a ed.), 2007.
——— *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*, (3.^a ed.), 2005.
——— *Educación y convivir en la cultura global*, (2.^a ed.), 2002.
——— *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, (11.^a ed.), 2002.
——— *Poderes inestables en educación*, (2.^a ed.), 1999.
——— **(Comp.):** *La reforma necesaria*, 2006.
——— y **Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza*, (11.^a ed.), 2005.
- Gómez, J. C.:** *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*, 2007.

- Gómez Llorente, L.:** *La educación pública*, (2.^a ed.), 2001.
- Graves, D. H.:** *Didáctica de la escritura*, (3.^a ed.), 2002.
- Grundy, S.:** *Producto o praxis del currículum*, (3.^a ed.), 1998.
- Hargreaves, A.:** *Profesorado, cultura y postmodernidad*, (5.^a ed.), 2005.
- Harlen, W.:** *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, (5.^a ed.), 2003.
- Jackson, Ph. W.:** *La vida en las aulas*, (6.^a ed.), 2001.
- Kemmis, S.:** *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, (3.^a ed.), 1998.
- Kushner, S.:** *Personalizar la evaluación*, 2002.
- López, L. E. y Jung, I. (Comps.):** *Sobre las huellas de la voz*, 1999.
- Martínez Bonafé, J.:** *Políticas del libro de texto escolar*, 2002.
- Martínez Rodríguez, J. B.:** *Educación para la ciudadanía*, 2005.
- Marx, K., Weber, M. y Durkheim, E.:** *Sociología y educación*, 2006.
- McKernan, J.:** *Investigación-acción y currículum*, (2.^a ed.), 2001.
- McLane, J. B. y McNamee, G. D.:** *Alfabetización temprana*, (2.^a ed.), 2006.
- Nobile, A.:** *Literatura infantil y juvenil*, (3.^a ed.), 2007.
- Olweus, D.:** *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, (3.^a ed.), 2006.
- Peacock, A.:** *Alfabetización ecológica en educación primaria*, 2006.
- Pérez Gómez, A. I.:** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (4.^a ed.), 2004.
- Piaget, J.:** *Psicología del niño*, (17.^a ed.), 2007.
- Popkewitz, Th.:** *Sociología política de las reformas educativas*, (3.^a ed.), 2000.
- Pozo, J. I.:** *Adquisición de conocimiento*, (2.^a ed.), 2006.
- *Teorías cognitivas del aprendizaje*, (9.^a ed.), 2006.
- **y Gómez Crespo, M. A.:** *Aprender y enseñar ciencia*, (5.^a ed.), 2006.
- Puelles, M.:** *Problemas actuales de política educativa*, 2006.
- Santos Guerra, M. A.:** *La escuela que aprende*, (4.^a ed.), 2006.
- Siraj-Blatchford, J. (Comp.):** *Nuevas tecnologías para la ed. infantil y primaria*, 2005.
- Stake, R. E.:** *Investigación con estudio de casos*, (2.^a ed.), 1999.
- Steinberg, Sh. y Kincheloe, J.:** *Cultura infantil y multinacionales*, 2000.
- Stenhouse, L.:** *Investigación y desarrollo del currículum*, (5.^a ed.), 2003.
- *La investigación como base de la enseñanza*, (5.^a ed.), 2004.
- Suckling, A. y Temple, C.:** *Herramientas contra el acoso escolar*, 2006.
- Torres, J.:** *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, (5.^a ed.), 2006.
- *El currículum oculto*, (8.^a ed.), 2005.
- *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 2001.
- *La desmotivación del profesorado*, 2006.
- Tyler, J.:** *Organización escolar*, (2.^a ed.), 1996.
- Valle, F.:** *Psicolingüística*, (2.^a ed.), 1992.
- Viñao, A.:** *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, (2.^a ed.), 2006.
- Willis, A. y Ricciuti, H.:** *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, (3.^a ed.), 2000.

