

El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización

Manuel Fernández Cruz

Universidad de Granada
mfernad@ugr.es

1. PLANTEAMIENTO CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA

Abordar la tarea de la enseñanza desde un planteamiento curricular supone ampliar la perspectiva de análisis de la práctica docente para no centrarla de manera exclusiva en aspectos normativos y tecnológicos del proceso educativo sino extenderla a los aspectos culturales, sociales e ideológicos que desde la teoría del currículum se priorizan como objeto de estudio¹. Es decir, adoptar una perspectiva omnicomprensiva (Sáenz, 1993) que permita integrar el estudio de los problemas prácticos de enseñanza, en el marco más amplio del análisis social y antropológico de la educación escolar que facilita la reflexión sobre los procesos implicados en la selección cultural que la escuela realiza y se concreta en el contenido y la forma de cada una de las distintas experiencias de aprendizaje que el alumnado realiza en el centro educativo. Esto permite trasladarnos de la visión normativa predominantes en los estudios didácticos a la perspectiva de la intervención profesional (con más clara ubicación en los estudios curriculares).

De esta manera se pretende que el enfoque curricular de la enseñanza realice una doble función: (a) permitir la adopción de pautas orientativas de la práctica docente, y (b) facilitar la declaración de las intenciones educativas. Por ello, cuando el sistema educativo se configura de tal manera que se cede formalmente al profesorado un espacio amplio de toma de decisiones cuya ocupación exige implicarse en tareas de indagación, reflexión y selección cultural, se hace necesario adoptar el enfoque curricular.

A la formalización de esta perspectiva holística e integradora de análisis sobre la enseñanza, en propuestas de diseño, pautas para la realización, evaluación y mejora de la práctica educativa, y su concreción en acciones formativas que completan la experiencia escolar del alumnado, le llamamos currículum.

Para Imbernón (1993) currículum es *una herramienta de profesionalización, de desarrollo profesional del profesorado y de la institución, e incluso de mejora social, pero desde la perspectiva de servicio a la sociedad y, por tanto, de apoyo a las ideas de progreso* (pág.32).

Pero más que conceptualizaciones comprensivas, las distintas definiciones del término, representan auténticas aproximaciones a la investigación sobre la práctica escolar, más reducidas o más amplias, más nítidas o más difusas, que priorizan algún o algunos aspectos de esa práctica. Un análisis de las definiciones de currículum permitió, en su

¹ No es objeto de este artículo dar cuenta de la teoría del currículum ni de su evolución histórica -desde Bobbit a las nuevas perspectivas de los años 90 pasando por las discusiones epistemológicas entre neomarxistas y reconceptualistas- sino de adoptar una visión personal y conectarla con el desarrollo profesional del docente.

momento, a Ferrández (1990), extraer tres elementos que aparecen implícitos en ellas y que justifican la adopción de un planteamiento curricular en la enseñanza:

- (a) El propósito educativo que orienta toda acción escolar.
- (b) La apertura a la crítica y, por ello, el cambio que promueve.
- (c) La relación con la práctica –normativa u orientadora-.

En general, existen dos concepciones complementarias latentes en las definiciones de currículum: (a) currículum como experiencia a desarrollar en la escuela o como conjunto de experiencias de aprendizaje –*currículum como acción*-; y (b) currículum como plataforma para la descripción y mejora de la realidad de las clases y para la reconstrucción del conocimiento configurador de la práctica –*currículum como representación de la acción*-.

2. CURRÍCULUM Y DESARROLLO CURRICULAR

La aportación de Stenhouse (1984) al estudio del currículum vino a esclarecer una nueva visión del desarrollo curricular como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y realización del currículum, frente a otra visión anterior muy extendida de desarrollo curricular como la aplicación más o menos fiel en la práctica de la enseñanza de un producto construido en forma de diseño o planificación de la acción. Se comienza a superar así una visión meramente tecnológica que al identificar y caracterizar el diseño y el desarrollo como dos fases distintas en la puesta en práctica del currículum, venía forzando a admitir como natural una separación que puede resultar peligrosa para el profesorado: la separación de los ámbitos de decisión política de aquellos otros de decisión escolar, que conlleva la responsabilidad exclusiva de los administradores sobre la primera y reduce sólo a la intervención en la segunda la responsabilidad del profesorado.

Nosotros vamos a entender aquí el desarrollo curricular como un espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza² donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos y estamentos, en función de aspectos contextuales substantivos como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas, todo aquello a lo que se denomina *determinaciones curriculares*.

Pero aún así, y con independencia de la legitimidad del papel que las administraciones educativas asumen en la concreción de los planteamientos curriculares generales a los que deben atenerse los centros y el profesorado del área administrativa de su competencia, el desarrollo del currículum, concebido como ese espacio *práctico* de toma de decisiones que permite la formalización de una perspectiva global de análisis del proceso educativo en propuestas de diseño y pautas para la realización, la evaluación y la mejora de la práctica educativa, y su concreción en actividades que van completando la experiencia escolar del alumnado, corresponde, sobre todo, a la escuela y a los protagonistas de la vida escolar, alumnado y profesorado, y, por tanto, puede ser eficazmente analizado cómo ámbito de profesionalización del docente.

Eso no significa desdeñar el carácter eminentemente social y político que es consustancial a la toma de decisiones curriculares. Sino considerarlo como el único marco

² Siguiendo un enfoque inclusivo del diseño curricular como un componente más del desarrollo.

de referencia válido aunque se pueda reducir la amplitud del escenario posible de estudio al nivel operativo de desarrollo en el que interviene de manera efectiva el profesorado. Siempre sin olvidar la existencia del marco social en que esto ocurre y la influencia real de este marco en las decisiones curriculares en el ámbito de centro y de aula.

Como ámbito de profesionalización, el desarrollo curricular requiere la reorientación - contextualizada, flexible, dinámica- de los supuestos básicos que animan el currículum -de carácter pedagógico, psicológico, epistemológico y social- en prácticas de enseñanza que, siendo coherentes con los objetivos generales que persigue el Sistema Educativo y que se expresan en las regulaciones legislativas, se concreten de manera reflexiva en las mejores propuestas de acción posibles en cada momento y en cada contexto.

Esto es, por una parte no podemos dejar de considerar que el desarrollo es un proceso de toma de decisiones que, a priori, debe estar epistemológica y situacionalmente informado (Oberg, 1990). Su base científico-cultural no es otra que la que proviene del conocimiento didáctico del contenido propio de cada área curricular presente en el programa escolar. Su componente situacional proviene del conocimiento de la realidad cultural del alumnado al que va dirigido, de la competencia curricular del alumnado y del clima social y de aprendizaje que se crea en la escuela. Pero, junto a ello, tenemos que admitir que para su realización es necesaria la formación del profesorado -capacitación inicial y permanente además de orientación para la optimización del proceso- en los modelos conceptuales y los instrumentos metodológicos que garanticen la posibilidad de la reflexión sobre la práctica.

El desarrollo curricular requiere la realización de juicios acerca de los fines y el sentido de la educación que son resultado de la deliberación consciente realizada en el seno de la escuela por grupos de profesores y recogen su intención de actuar de una manera determinada para lograr los resultados deseados. Las decisiones tomadas podrán articularse en los programas de enseñanza que se desarrollan en el centro -el Proyecto Curricular de cada etapa, las Programaciones de Aula y cada una de las Unidades Didácticas- donde se expresa la concreción de los objetivos educativos, la selección de contenidos realizada, las actividades de aprendizaje que van a desarrollar los alumnos y alumnas, los medios y recursos necesarios, y los procedimientos de evaluación previstos. Esto nos remite al ámbito del diseño, de los niveles de diseño y de la participación de los profesores en el diseño como un primer ámbito de discusión en torno al desarrollo curricular (Contreras, 1990).

Pero también, las decisiones tomadas se refieren a las estrategias necesarias para mejorar el programa, para la introducción en la escuela de aquellas otras decisiones tomadas en ámbitos superiores en torno a la innovación del currículum y los apoyos precisos para facilitar su implantación, y a las posibilidades de cambio desde la propia escuela, como segundo ámbito de discusión del desarrollo (Escudero, 1995).

En resumen, desde la óptica del interés del profesorado, el desarrollo curricular se refiere a la posibilidad y la necesidad de participar en su elaboración -diseños, prácticas, evaluaciones y mejoras- aportando el conocimiento situacional de la práctica escolar, experimentando planteamientos renovados de trabajo en la escuela y elaborando documentos en continua revisión que recojan el conocimiento y las hipótesis de trabajo en un modelo que garantice la reflexión sobre la práctica. Tareas, éstas, para las que la generalidad del profesorado no ha sido formado.

La formación inicial del profesorado en España ha sido tributaria de esa visión tecnológica/tecnocrática del currículum a la que aludíamos al principio, y ha ocupado buena

parte de la formación didáctica de los maestros y las maestras –en otros niveles de la enseñanza no existe formación didáctica- en la programación y en los modelos de intervención y evaluación. De manera que la capacitación para la intervención en el desarrollo curricular ha quedado lejos de los fines formativos de las Escuelas de Magisterio y de las recientes Facultades de Ciencias de la Educación.

La formación permanente reglada, responsabilidad exclusiva de las administraciones educativas, se ha ocupado –sobre todo en tiempos de reforma- de la capacitación de los docentes para implantar en las escuelas los nuevos planteamientos curriculares adoptados por el Estado. Pero muy escasamente para intervenir de manera activa en el desarrollo del currículum.

La necesidad de apropiación de ese espacio de toma de decisiones donde reside buena parte de la autonomía profesional del docente obliga a las instancias formativas del profesorado a incluir su capacitación para el desarrollo curricular en sus propias actuaciones. Lo que supone sustituir, desde la formación del profesorado, la visión tecnológica por una nueva visión *práctica* del desarrollo del currículum en una doble dimensión: (a) como nuevo escenario de la formación profesional docente, es decir, como marco que obliga a la adopción de estrategias formativas que capaciten para la intervención en la toma de decisiones; y (b) como estrategia generadora de nuevas estrategias formativas.

Aquí nos interesa ocuparnos del desarrollo curricular desde esa doble dimensión propuesta –escenario y estrategia- para articular las bases de una nueva metáfora del docente, la de agente de desarrollo curricular, para discutir algunas posibilidades y opciones de la formación a través del desarrollo curricular en una escuela en reforma.

3. DESARROLLO CURRICULAR COMO NUEVO ESCENARIO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

El desarrollo curricular se nos revela como un verdadero escenario de la formación profesional del docente cuando se dan las condiciones necesarias para garantizar la participación del profesorado en el diseño y, sobre todo, cuando la participación se extiende al ámbito de las decisiones para la mejora de la enseñanza y de la escuela.

Respecto al primer problema, es necesario admitir que, cada vez más, en todos los sistemas educativos, se está abriendo un amplio campo a la participación del profesorado (al menos sobre el papel; otra cosa serán las dificultades para ocuparlo en la práctica) con su implicación en algunos momentos de desarrollo del currículum. Ello ha venido a incrementar de manera efectiva su ámbito de profesionalización, la mejora de su actividad profesional y –puede que en ciertas situaciones y contextos también- su estatus socio-profesional.

Pero el de la participación en el desarrollo es un problema de *grado* de participación que puede originar distintos modelos de implicación del profesorado. Elbaz (1990) ha caracterizado cuatro modelos básicos de posible participación –desde la implicación efectiva a la no implicación- en el desarrollo del currículum en función del nivel efectivo de integración en el espacio de toma de decisiones y su autonomía y poder relativo para usarlo, aunque advierte de la dificultad para distinguirlos en la práctica, pues la complejidad de la política curricular ocasiona que en los procesos de desarrollo se den de manera simultánea varios de estos modelos. Los modelos a que hace referencia son los siguientes:

- (a) Modelo de *no participación* propio de los sistemas curriculares que pretenden que la intervención del profesor no sea necesaria puesto que ni siquiera es conveniente, y que, por tanto, el programa debe llegar al alumnado con el menor número de mediaciones docentes posibles.
- (b) Modelo de *participación limitada* característico de los procesos de implantación curricular, donde una vez admitida la participación de ciertos colectivos docentes en el diseño del currículum, se buscan estrategias eficaces de introducción del nuevo programa en los centros, basadas en el apoyo a los docentes para la comprensión y el uso del nuevo planteamiento con el mayor grado de fidelidad posible.
- (c) Modelo de *participación activa* con la implicación efectiva del profesorado mediante la elaboración de materiales que informen de sus necesidades, capacidades y perspectivas, para canalizar sus contribuciones al desarrollo curricular.
- (d) Modelo de *desarrollo curricular basado en la escuela* o de apropiación institucional del proceso de desarrollo curricular.

Cada uno de estos modelos se sitúa entre/frente a los límites de la decisión y de la acción posibles y que facilitan o impiden la participación eficaz del profesorado en el desarrollo del currículum. De una parte, el límite que ocasiona la deficiente presencia aún del entrenamiento en estrategias de desarrollo curricular en los programas de formación de profesorado. En segundo lugar, el límite del tiempo de trabajo efectivo disponible por el profesorado para abordar con seriedad procesos colaborativos de desarrollo curricular. Igualmente, el límite que la prescripción de los diseños básicos, a veces excesiva aún en sus planteamientos de *mínimos*, ocasiona a las posibilidades de intervención del profesorado en otros niveles de decisión curricular. Y, finalmente, el límite que el aumento de la racionalización organizativa y la creciente burocratización de la escuela imponen a la necesaria flexibilidad institucional para abordar los procesos de desarrollo curricular. Sin duda, el modelo de participación más interesante y que más profesionaliza al profesorado es el de desarrollo curricular basado en la escuela. Este desarrollo implica (Sabar, 1990) que las decisiones relativas al diseño, la realización, la evaluación y la mejora del currículum, corresponden al Centro educativo y su comunidad y no son impuestas desde instancias superiores. El desarrollo curricular basado en la escuela sólo es posible en una estructura organizativa escolar democrática, en la que sean fluidas las relaciones comunicativas entre el profesorado, y no en una estructura institucional excesivamente burocratizada y jerárquica.

Hasta tal punto se pueden imbricar desarrollo curricular, organizativo y profesional en una estructura única, que en los últimos años se ha generado un cúmulo importante de experiencias sobre formación del profesorado en torno al desarrollo curricular basado en la escuela del que damos cuenta más adelante. En cuanto al ámbito de las decisiones para la mejora -segundo problema al que queríamos aludir- se enmarca en la innovación curricular como ámbito relacionado con el propio desarrollo. La innovación curricular pretende la mejora de la escuela mediante la transformación o el cambio de su estructura curricular, propiciando la adopción en la práctica de ideas o modelos novedosos que se adoptan por un grupo de profesores en un Centro educativo, o se implantan por una administración educativa para el conjunto de centros de su competencia, mediante un proceso de reforma. Sea como fuere, el estudio de la innovación curricular, resalta el hecho de que, además de la bondad intrínseca que se le presupone a la innovación propuesta y que posiblemente se ha realizado con éxito a un nivel previo de carácter experimental, es en las estrategias que

posibilitan su implantación o adopción en los Centros por el profesorado y por el alumnado, donde reside la posibilidad de cambio de la práctica y, por tanto, de posible mejora educativa.

Perspectivas sobre el desarrollo curricular y el papel del profesorado			
<i>Enfoques/ Aspectos</i>	<i>Adopción (implementación fiel)</i>	<i>Adaptación mutua (desarrollo)</i>	<i>Re-construcción (práctica emergente)</i>
<i>Currículum</i>	Propuesta específica a aplicar en la práctica	Algo a adaptar, de acuerdo con factores personales y contextuales	Prácticas y experiencias emergentes, construidas en el aula/centro
<i>Conocimiento curricular</i>	Creado fuera, por expertos al servicio de administración	Creado fuera, pero abierto a ser adaptado por profesorado/centros	Conocimiento generado en la comunidad de trabajo
<i>Cambio Curricular</i>	Racional, sistemático, lineal y gestionable	Imprevisible, evolutivo, mediado por los agentes educativos	Incremento de conocimiento y desarrollo de profesores y alumnado
<i>Papel del profesorado</i>	Consumidor, técnico y ejecutor de directrices externas	Sujeto activo, en la construcción y adaptación del currículum	Investigador que indaga de modo intencional y sistemático
<i>Formación del Profesorado</i>	Recurso instrumental para aplicar el cambio	Apoyar la adaptación con los modos de hacer	Se inscribe en el propio contexto de trabajo
<i>Labor de asesores externos</i>	Recursos instrumentales para difusión y aplicación	Facilitadores del proceso de desarrollo	Son los propios colegas y alumnado
<i>Función de los materiales curriculares</i>	Difunden y ponen en práctica el diseño oficial	Recursos diversificados de apoyo para el desarrollo curricular	Producidos por el propio profesorado

Reelaboración de las principales perspectivas de la innovación curricular y el papel del profesorado (Bolívar, 1999).

Escudero (1995), recogiendo los trabajos de Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) que habían identificado tres enfoques en el desarrollo curricular: (a) la perspectiva de fidelidad –o gestión eficaz del diseño experto-, (b) la perspectiva de adaptación mutua –apropiación contextualizada del diseño experto mediante un proceso de implantación-, y (c) perspectiva de construcción del currículum –desde el propio espacio profesional docente-; ha reinterpretado las perspectivas más notables sobre el desarrollo curricular, desde la óptica de la innovación curricular –fidelidad, adaptación mutua y práctica emergente- identificando cada perspectiva con una visión particular del currículum, una comprensión genuina del conocimiento y del cambio curricular y una caracterización del papel del profesor en cada una de las perspectivas.

Desde una perspectiva de fidelidad, la *formación del profesorado*, en consecuencia, se dirige a suplir déficits, aportando nuevos conocimientos/habilidades requeridos para la puesta en práctica del currículum planificado. Las estrategias y formatos de formación se ponen instrumentalmente al servicio de la implementación de los cambios externos. El profesor, implícitamente al menos, es un objeto a transformar, cuando no a "reciclar", interponiendo un *cuerpo intermedio* (asesores, formadores) que, acentuando la división social del trabajo e investidos de un cierto poder, gestionan un conjunto de acciones formativas que adapten a los docentes a las nuevas exigencias del puesto de trabajo. Por eso mismo, los *agentes de cambio*

y asesores son un recurso instrumental para extender la "bondad" de los nuevos diseños, así como asegurar la implementación fiel: cómo lograr que acepten/adopten los cambios, venciendo las posibles resistencias. A su vez, congruente con esta perspectiva, los *materiales curriculares* (particularmente bajo el formato de "libros de texto") garantizan la fidelidad al diseño curricular, siendo un medio para controlar burocráticamente el desarrollo del currículum (como muestra la previa aprobación oficial).

Por su parte, la *adaptación mutua o desarrollo curricular* propiamente dicho, como concepto, está implicando que los profesores/alumnos son sujetos activos que toman decisiones, por lo que nunca hay una implementación "fiel". El desarrollo curricular es, entonces, un proceso de *redefinición del currículum*, por un conjunto de agentes (alumnos, profesores, centro), procesos y experiencias educativas que contribuyen conjuntamente a recrearlo. Desde una perspectiva de proceso se esperan cambios, que incluso pueden ser más apropiados al contexto. De acuerdo con un modelo constructivista del conocimiento (los profesores tienen también sus propias perspectivas e ideas previas) y un enfoque interpretativo en ciencias sociales (construcción social de la realidad), se prima ahora no el diseño en sí, sino los significados que, de acuerdo con cada contexto, le otorgan los agentes. Congruente con esta perspectiva, la labor de los *asesores* se dirige a capacitar al profesorado para mejorar la práctica, y a facilitar aquellos procesos para que el centro escolar pueda desarrollar de modo propio el currículum. Por su parte, los *materiales curriculares*, como recursos de apoyo abiertos y diversificados, ofrecen múltiples posibilidades para desarrollar el potencial curricular, posibilitando un uso profesional e informado. La *formación del profesorado* adopta un "enfoque constructivo" que, integrada en la vida profesional, reconoce al profesorado la condición de sujetos adultos con una experiencia de vida y activos profesionales, que deben ser punto de partida para la posterior reconstrucción de sus prácticas. Superando un enfoque individualista de la formación, ésta se articula con el desarrollo organizativo del centro de trabajo, ofreciendo múltiples dispositivos diversificados en el desarrollo del currículum.

Desde la tercera perspectiva, como *reconstrucción o práctica emergente*, se parte de la imagen del profesorado como un investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional sobre sus acciones, genera conocimientos relevantes, en colaboración con sus colegas. Como postura alternativa a un desarrollo curricular entendido como implementación de un diseño curricular externo; se trata ahora de reconstruir el currículum como un proceso de investigación, interno al propio proceso de enseñanza y de trabajo en los centros. Este proceso de re-construcción curricular requiere un contexto de autonomía, centros capacitados para resolver por sí mismos sus problemas, y unos profesores comprometidos que interpreten, alteren, revisen o creen el currículum de acuerdo con sus perspectivas y situaciones. Un desarrollo curricular propio exige redefinir la relación con el "conocimiento público" externo, pues supone romper con la dinámica lineal de un conocimiento producido externamente a ser aplicado y utilizado en las escuelas. En su lugar, los profesores pasan a ser iniciadores en lugar de implementadores, y creadores más que receptores. Más allá de la separación entre investigadores académicos y "utilizadores" prácticos, lo que plantea la cuestión -ya vista- de cómo difundirlos y enlazarlos, la producción del conocimiento es algo que forma parte de la vida profesional de los centros escolares.

Desde este tercer modelo, *de corte crítico*, las escuelas se entienden como lugares de investigación de los problemas, con unos profesores comprometidos activamente en el contexto que trabajan, mediante una acción reflexiva recursiva. Frente a los supuestos de un conocimiento objetivo, externo, libre de valores, ahora se resalta el ineludible compromiso moral de cualquier proceso de conocimiento. Los profesores, como intelectuales comprometidos con el currículum, son agentes activos del cambio educativo en sus clases y centros. El desarrollo curricular como *construcción del currículum* asumiría estos presupuestos (Snyder, Bolin y Zumwalt; 1992, 425-6):

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

El conocimiento que los profesores llegan a adquirir de la investigación sobre su propia práctica, así como el que se construye de forma colegiada, se difunde a la comunidad inmediata que, a su vez, puede -mediante su presentación- adquirir la forma de "conocimiento público". La construcción local del conocimiento se genera en el contexto de las respectivas comunidades. Los profesores pueden llegar a ser *creadores e intérpretes activos del currículum*, no simples implementadores. Para ello la comunidad escolar, implicada en un proceso continuo de construcción y uso de teoría, reflexionando cooperativamente sobre la experiencia, adaptan, ajustan y deciden el currículum. La cuestión, lógicamente, nos remite -en último extremo- a cómo diseñar organizativamente escenarios de trabajo/investigación que hagan de los centros educativos contextos adecuados para la generación del conocimiento propio.

En resumen, el análisis de estas perspectivas nos permite constatar cómo nos encontramos ante las puertas de una nueva manera de concebir el desarrollo curricular (Fullan, 1998) no tanto centrado en la mayor o menor participación en el diseño de los cambios y en la dinámica posterior de adaptación a los contextos particulares de los Centros, y la preocupación consiguiente sobre si los cambios llegan o no a instalarse -o en qué modo lo hacen- en las instituciones escolares; tampoco en la realización de esfuerzos para comprender el significado del cambio; sino en el cambio como contexto, oportunidad, estimulación y apoyo, no mandato, al desarrollo de los profesores y al desarrollo de los centros.

Nos encontramos ante la necesidad de superar un modelo formativo de los profesores centrado en las dificultades que tienen para adaptar las innovaciones a la realidad de sus Centros -formación entendida como capacitación para el cambio-, transformándolo en otro modelo formativo orientado al desarrollo personal y profesional cuyo eje vertebrador es el desarrollo del propio currículum -formación entendida como proceso de construcción del cambio-.

Esto es, el desarrollo curricular no es un objeto separado del desarrollo profesional docente, sino antes bien, como hemos venido argumentando, un nuevo escenario para enfocar el crecimiento del profesorado, un nuevo ámbito de profesionalización. En la medida en que los niveles de decisión curricular se descentralizan y los espacios para la toma de decisiones no se hurtan al profesorado sino que se le devuelven como responsabilidad moral que le pertenece, será pertinente transformar el propio discurso de la formación del profesorado y generar estrategias que durante la formación inicial y la formación permanente capaciten a los profesores para incorporarse al nuevo escenario y ocuparse del desarrollo curricular. En un escenario que se ocupe, como señala Ferreres (1998a), de: (a) los espacios del desarrollo -la estructura socioprofesional de la función docente-, (b) los tiempos del desarrollo -con especial atención a la perspectiva evolutiva de la carrera docente-, (c) las acciones facilitadoras del desarrollo -y de la práctica docente-, y (d) el

sentido interno del desarrollo profesional -en los ámbitos pedagógico, profesional y socio-cultural de la docencia-.

4. EL DESARROLLO CURRICULAR COMO ESTRATEGIA FORMATIVA

El desarrollo curricular puede jugar en los procesos formativos una función de estrategia generadora, a su vez, de nuevas estrategias formativas entre las que destacan las orientadas a la innovación de la enseñanza como eje principal del proceso formativo, y aquellas que se decantan por procesos más globales de desarrollo del centro como puedan ser las de formación centrada en la escuela que abordaremos como modelo de desarrollo organizativo. En ambos casos, la profesionalización docente se consigue por la vía de su capacitación para la investigación y la mejora de la práctica.

La capacitación del profesorado para el desarrollo del currículum ha de referirse necesariamente al aula (Medina, 1995), como ecosistema singular en el que se experimentan las propuestas curriculares diseñadas y justificadas desde sistemas organizativos y profesionales más amplios –departamentos/ciclos, etapas, Centro-, y a la Programación de Aula, como nivel básico en la construcción e innovación curricular y, por tanto, en su valor como espacio social y profesional de referencia para la formación profesional del profesorado.

La propuesta formativa de Medina se sustancia en una serie de diez principios de procedimiento que acompañan a la tareas de desarrollo del currículum, que recogemos en el siguiente cuadro de texto.

1. Valoración crítica de la calidad del Proyecto Curricular de Centro.
2. Adecuación del diseño curricular de etapa –ciclos/departamentos- para organizar la programación de aula.
3. Diagnóstico global del aula: espacios, clima, expectativas, intereses, necesidades...
4. Selección y adecuación del plan de acción en el aula como proyecto integrado y básico de formación para estudiantes y docente.
5. Elección del modelo curricular más adecuado para comprender la práctica personal y profesional en el aula.
6. Seleccionar y adaptar los elementos más representativos del diseño curricular del aula: finalidades, propósitos, actividades, contenidos, sistemas de comunicación, metodología didáctica, medios, estructura organizativa, estilos de evaluación, toma de decisiones para la mejora, etc.
7. Indagar selectiva y colaborativamente en la práctica como proyecto de desarrollo profesional.
8. Puesta en acción de los procesos de mejora que desde la evaluación formativa a la demorada, puedan establecerse, del diseño, desarrollo y estilo evaluador.
9. Sentar las bases de un proceso de indagación y cooperación reflexiva con los estudiantes y colegas, buscando un modelo de mejora continua y de transformación de la acción educativa en el aula, con rigurosas proyección de los restantes niveles.
10. Descubrir las posibilidades y limitaciones del aula como ecosistema social, espacio de vida cultural y de nuevas formas de realización personal y profesional.

Thiessen (1992), por su parte, ha completado una aproximación al crecimiento profesional docente acentuando los lazos que la mejora de la práctica en el aula y el desarrollo del profesor mantienen de manera recíproca. Desde esta aproximación se establecen cinco condiciones para fundamentar el modelo y tres formas de operativizarlo en la práctica. Condiciones fundamentales son: foco, poder, contexto, puntos de referencia y acción.

- (a) *Foco*. El aprendizaje de los alumnos es el auténtico foco de las acciones de desarrollo profesional docente. Es decir, sólo se justifican las prácticas de

aprendizaje profesional en la medida en que contribuyen de manera eficaz al aprendizaje de los alumnos. Por tanto, asumiendo el valor que representa para ambos la influencia recíproca de sus experiencias de aprendizaje, sólo cabría situar el modelo en la perspectiva de una mejora *simultánea* de la calidad del aprendizaje escolar del alumnado y del aprendizaje profesional docente.

- (b) *Poder*. Se insiste en la necesidad de que son el profesor y sus alumnos quienes deben mantener el poder –esto es, el control- sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje mutuo. Aún con la intervención de otros profesionales externos al aula –directores, asesores, inspectores, especialistas- que conservan su cuota de responsabilidad en los procesos formativos, no es posible desplazar el control del proceso de la voluntad de sus primeros protagonistas: alumnado y profesorado.
- (c) *Contexto*. No puede quedar inadvertido que el desarrollo mutuo ocurre inmerso en un contexto social tan complejo y cambiante como lo es el propio de la vida de la clase cuya dinámica incierta dota de una dificultad sobreañadida al proceso. La propia cultura organizativa del aula es la que confiere un sentido final a las experiencias de aprendizaje que desarrollan profesores y alumnos.
- (d) *Puntos de referencia*. Ni el aprendizaje escolar ni el desarrollo profesional docente pueden situarse a espaldas de aquello que podemos señalar como bases de legitimidad educativa y sus puntos de referencia básicos para el trabajo en la enseñanza. El desarrollo curricular es una tarea moral que dota de valor a las diferentes experiencias formativas que se practican en el aula desde tres puntos de referencia básicos: los significados personales que se otorgan a las experiencias, el sentido final que la comunidad otorga a la práctica educativa, y los valores comunes de la sociedad a la que sirve la escuela.
- (e) *Acción*. El desarrollo mutuo implica la realización de actividades reflexivas, interactivas y transformadoras.

Ha llegado a ser un lugar común en los discursos de formación del profesorado acudir a la metáfora del *profesor como constructor del currículum* para tratar de encontrar el eslabón perdido de la cadena que ensambla investigación educativa con mejora de la enseñanza. El problema de la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa y su uso en la práctica para la mejora de la enseñanza ha tratado de resolverse por varias vías. El incremento en cantidad y la mejora de la calidad de los canales posibles de difusión no han resuelto el problema. Por su parte, la mayoría de las experiencias de incorporación del profesorado a redes colaborativas de investigación integradas tanto por personal especializado como por el propio profesorado en ejercicio, ha abierto una buena vía de eficacia en la transferencia a la práctica del conocimiento generado en la investigación, pero ello no ha sido suficiente.

El problema, entonces, podría no residir en la dificultad para la transferencia de conocimiento sobre la enseñanza, sino en la separación que existe entre pensamiento práctico y pensamiento formal o superior, que la tradición acumulada en formación del profesorado y en el desarrollo del currículum han venido manteniendo, como denuncia Fenstermacher (1994).

Por tanto, abogar por un nuevo escenario de profesionalización docente en torno a la capacitación para la construcción del currículum supone admitir que el profesor no debe renunciar a mantener un conocimiento de orden superior sobre su actividad profesional, y que, por tanto, la indagación sobre su práctica es una vía eficaz de construcción de ese

conocimiento de orden superior que llega a situarlo en una posición privilegiada para ser el artífice de la mejora de su enseñanza. Se trata de defender un concepto más global de la profesionalidad docente que incluye el dominio de una *competencias reflexiva* para la enseñanza (Villar, 1995a) relacionada con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica, frente a otra visión técnica, dominante, y ciertamente más limitada, centrada de manera exclusiva en el dominio de competencias para la intervención.

Si, como venimos argumentando, el foco de la profesionalización docente se amplía desde el conocimiento para la intervención, de carácter práctico, al conocimiento para el análisis de la intervención, de orden superior, entonces sí es posible que la formación del profesorado adopte como eje vertebrador el propio desarrollo del currículum en la escuela facilitando que los profesores se apropien de los elementos teóricos necesarios para construir provisionalmente y reconstruir de manera deliberativa el currículum, experimentando alternativas de mejora y analizando sus efectos en la práctica.

De Vicente (1995) ha caracterizado el análisis y desarrollo del currículum como una actividad de indagación que promueve la reflexión y capacita a los profesores y profesoras para apropiarse y tomar en sus manos la propia dirección del currículum escolar, diseñando situaciones nuevas de enseñanza, resolviendo la puesta en práctica de ese diseño, juzgando la pertinencia y el impacto en el alumnado del nuevo diseño para revisarlo y ajustarlo en un ciclo continuo. De Vicente revisa algunos programas de formación inicial del profesorado para su capacitación en el análisis y desarrollo del currículum y describe los cinco componentes esenciales que deben integrar: enseñanza, indagación, seminarios, diarios, y conferencias de supervisión. Esto es, desarrollo de una visión de la enseñanza como la tarea profesional de desarrollar el currículum y del profesor como usuario del currículum –concebido como objeto dinámico, antes que como producto cerrado-, formación en habilidades de indagación, seminarios para el análisis de casos prácticos de desarrollo curricular, elaboración de diarios que permiten acumular por escrito reflexiones en torno a lo aprendido y conferencias de supervisión sobre actuaciones prácticas de los futuros profesores.

5. EL PROFESORADO COMO AGENTE DE DESARROLLO CURRICULAR

La aportación de Clandinin y Connelly (1992) a la investigación sobre el currículum ha venido a reforzar la metáfora del profesor como *constructor/agente de desarrollo del currículum* y a aportar una aproximación teórica y metodológica al ámbito del desarrollo curricular como escenario formativo del profesorado -la perspectiva narrativa del desarrollo curricular- que recoge las visiones expuestas anteriormente de desarrollo como escenario y como estrategia formativa.

Como señala Bolívar (1995), resulta obvio que el currículum es un conjunto de textos discursivos y que el profesor es, dentro de los lugares comunes del currículum, el principal tópico curricular. Así lo han puesto de manifiesto movimientos como el de reconceptualización curricular, el de pensamiento del profesor y desarrollo profesional, y, últimamente, el renovado interés por el desarrollo profesional del profesor como proceso inseparable de su desarrollo de vida. De alguna manera, reivindicar un *interés personal* (en términos de Louden, 1991) del profesorado en el desarrollo del currículum, es reconocer la conexión entre la experiencia curricular de cada enseñante y la comprensión de su propia vida dedicada a la enseñanza. Como recuerda Elliot (1999), las narraciones o los relatos de la enseñanza consiguen que los pensamientos, sentimientos y acciones sobre el currículum de los profesores y las profesoras sean comprensibles para sí mismos y para los demás.

La tesis que sustentan Clandinin y Connelly (1992)³ se centra en que los relatos sobre la escuela y los profesores son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de clase a la par que desvelan esa comprensión a quienes tienen acceso al relato. Para ellos, el currículum no es otra cosa sino la experiencia vivida en el aula y la reconstrucción narrativa de esa experiencia, esto es, el relato. El poder cognitivo de la narrativización confiere a los relatos una fuerza tal que los sitúa en un lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y aquel otro conocimiento de orden superior y de naturaleza profesional al que antes hemos aludido.

De la narrativa en cuanto aproximación teórica, nos interesa destacar su valor inclusivo, y su consistencia temática. Respecto a lo primero, la narración de la experiencia está caracterizada por al menos cuatro elementos substantivos que le confieren su alto valor inclusivo en la medida en que facilita la integración en episodios unitarios de elementos de reflexión y análisis de la práctica curricular y formativa: (a) perspectiva temporal, (b) integración de dimensiones, (c) superposición de planos y (d) simultaneidad de enfoques.

- (a) *La inclusión de la perspectiva temporal.* La elaboración de un relato de la experiencia ofrece la oportunidad al profesor de reconstruir de manera narrativa su experiencia pasada, de contrastarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura. Es un proceso reflexivo único dotado de una perspectiva temporal, donde el pasado se desdibuja como recuerdo de verdades históricas para rearmarse como una plataforma biográfica de carácter causal que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como el horizonte posible, previsible, deseable, que activa la esperanza y justifica la necesidad de mejora.
- (b) *La integración de las diversas dimensiones del desarrollo del profesor.* La narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución sin caer en la separación artificiosa entre lo 'personal' o privado y lo 'profesional' o público, de tal manera que todas las facetas de la personalidad del profesor se encuentran aludidas de una manera integrada en su relato.
- (c) *La superposición de los distintos planos de referencia del desarrollo curricular.* Los relatos se enmarcan en un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo del currículum –aula, ciclo/departamento, Centro-. A través de la narración, el profesor, da cuenta de la contribución de los diferentes espacios de decisión curricular y su concreción en experiencias de enseñanza singulares.
- (d) *La simultaneidad de enfoques.* La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad, que lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificador del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global.

A pesar de la variedad temática de la que se nutren los relatos, podemos observar una cierta consistencia en la reiteración de algunos tópicos narrativos que actúan de organizadores del resto del contenidos: (a) trayectoria profesional, (b) relaciones entre el sistema de creencias y las innovaciones educativas, (c) contextos organizativos del desarrollo curricular, (d) conocimiento profesional, y (d) identidad profesional.

³ Que ha sido revisada con sus aportaciones posteriores en Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (1998)

La aproximación narrativa, también se ha dotado de herramientas metodológicas que facilitan la construcción de relatos por parte del profesor y que nosotros hemos revisado recientemente (Fernández Cruz, 1998a).

6. PERSPECTIVAS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Queremos, en este apartado, mostrar cómo diferentes líneas teóricas y propuestas prácticas de acción han dado lugar a tomar el centro escolar como organización, como núcleo básico de innovación y de desarrollo profesional. La mejora de la educación, se entiende ahora (Bolívar, 1999b) que pasa, como lugar estratégico del cambio, por la reconstrucción de los centros escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Para eso, se requiere optimizar las situaciones organizativas de trabajo, como potenciales contextos de formación e innovación, de modo que se propicien dinámicas que posibiliten el cambio de la organización.

Cambios en la estructura organizativa y capacitación para el desarrollo profesional se convierten en elementos para la reconstrucción interna de los centros escolares, que promuevan nuevos modos de hacer y pensar la educación. Por eso, se ha propuesto que *la innovación puede suceder configurando los centros escolares como espacios de formación y trabajo de los profesores* (Escudero y López, 1992). El centro escolar no debiera ser un lugar a colonizar por propuestas novedosas, sino base de regeneración del cambio, con los apoyos y condiciones "ecológicas" favorecedoras (articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente).

En gran medida el asunto ha venido condicionado por los diversos modos de pensar el cambio educativo. Siguiendo a Michael Fullan, quizás el mejor cronista de estos enfoques, el cambio en las organizaciones pasa de un enfoque de métodos de intervención externa, como forma dominante de pensamiento sobre el cambio planificado en los setenta; se fue pasando en los ochenta (Fullan, 1982) al significado del cambio para los agentes. Pero cuando, pretender planificar el cambio educativo es un juego sin sentido, porque la realidad es no-lineal, dice Fullan (1993), sólo queda -en condiciones de complejidad dinámica- desarrollar la capacidad interna y externa de aprender. La nueva lente con la que se divisa el cambio es cómo los actores de la educación (alumnos, profesorado y directivos) desarrollan la capacidad de cambiar (Fullan, 1998).

En el fondo, en las últimas décadas, hemos llegado a reconocer que, si desde la política educativa se pueden "implantar" cambios, no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, y provocan un *desarrollo organizativo interno de los centros escolares*. Los cambios educativos, que quieran tener una incidencia real en la vida del centro, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al Centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo institucional u organizativo, con el objetivo de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas.

7. NUEVO SENTIDO DEL ENFOQUE DEL DESARROLLO ORGANIZATIVO

Hemos visto como buena parte de los esfuerzos formativos y de investigación que se dedican al desarrollo profesional del profesorado, buscan como finalidad última la mejora de su conocimiento profesional, sus destrezas y su actitudes en la gestión de la enseñanza en una institución educativa concreta. Dicho de otro modo, los resultados de la investigación

sobre el profesorado y sobre la mejora de la enseñanza han puesto de manifiesto que, además, de la necesaria preparación docente para el ejercicio profesional, se hace necesaria una preparación continua en el centro de trabajo que capacite a profesores y profesoras y al *equipo* docente que forman, para ofrecer, de manera institucional, las respuestas educativas que al centro se le demandan. Es a esto a lo que llamamos desarrollo organizativo. Para la historia de la investigación en formación y desarrollo docente esto supone admitir una dimensión supraindividual de la profesionalización docente cuyo campo substantivo es la propia organización escolar y cuya finalidad última es la capacitación del equipo docente para liderar y gestionar la mejora continua del centro educativo.

Frente a una visión de la innovación educativa centrada en los aspectos substantivos del currículum escolar para la cuál los cambios organizativos son necesarios en la medida en que facilitan o dificultan la toma de decisiones curriculares y la adopción de cambios significativos, desde la consideración de la organización educativa como una realidad cultural antes que como unidad estructural del sistema educativo, la idea central del desarrollo organizativo es que el cambio educativo es, en sí, un cambio organizativo pues siempre consiste en una reconstrucción de la cultura organizativa.

El objetivo esencial del desarrollo organizativo es el desarrollo de un sistema de autorrenovación en la organización, la institucionalización de estrategias de mejora continua, la instauración de un clima de colaboración, la creación de mecanismos de resolución de conflictos y la toma informada de decisiones para la gestión de la organización. Se pretende el cambio/mejora de la organización en base a estrategias de innovación del trabajo docente. Así sugiere un movimiento que agrupa diversas líneas de desarrollo de la institución escolar, que no pueden basarse exclusivamente en modificaciones de la estructura organizativa. En términos de Louis y Miles (1990), se trata de transformar organizaciones que han sido creadas desde y para la estabilidad, en organizaciones que deben ser estructuradas en torno al concepto de cambio como mecanismo de adaptación a un sistema social –y educativo- cambiante. Pero, aún suponiendo un cambio respecto a posiciones previas de concepción del desarrollo docente en el seno de la organización, como afirma Escudero (1990a), lo cierto es que el desarrollo organizativo no deja de presentarse, en sus orígenes, desde una perspectiva racionalista e instrumental de la escuela –en la línea de la eficacia escolar (Dalin y Rust, 1983)-. A pesar de ello es posible, no obstante, reconocer un cierto avance en las concepciones de fondo de las estrategias de desarrollo organizativo, que se adaptan al marco interpretativo de la escuela como realidad cultural y, más allá de ello, abren un espacio al marco de análisis crítico de la micropolítica escolar en el seno de la organización, en su reconceptualización.

Martín-Moreno (1996) ha reorganizado la perspectiva del desarrollo organizativo agrupando una serie de teorías fragmentadas, de diverso origen, bajo un mismo enfoque, de la siguiente manera: “*El desarrollo organizativo (DO) es un término genérico que, junto con los de mejora de la escuela, la creatividad del centro escolar, revisión basada en la escuela (RBE), progreso de la escuela, el aprendizaje de las organizaciones y la escuela que aprende, se usa para referirse a planteamientos de desarrollo institucional que se centran en un centro educativo concreto, integrando: 1) innovación educativa, 2) desarrollo profesional de los profesores y 3) desarrollo del currículum...*” (pág. 172).

Por ello cabe discutir si la escuela no es otra cosa que la materialización del currículum –como texto- en un conjunto de actividades sociales, que lo determina tanto, que los efectos para el aprendizaje de las decisiones sobre el diseño y el desarrollo curricular son fruto de su naturaleza institucional y la forma organizativa que adopta.

Ante este enfoque, el primer supuesto básico o afirmación radical que queremos mantener, respecto al desarrollo organizativo, es que no resulta posible lograr la mejora escolar mediante la suma coordinada de individualidades por muy excepcionales que pudieran ser. Lo que no quiere decir, que la excepcionalidad docente de los profesores y profesoras como individuos, sea el mejor punto de partida para la capacitación del equipo. El equipo educativo no es una suma de individuos sino una realidad organizativa construida en la interacciones de carácter profesional entre sus miembros. Es a ésta realidad construída a la que se dirige la acción formativa. Ni que decir tiene, que la capacitación del equipo se convierte en un escenario privilegiado para el desarrollo profesional de cada uno de los docentes.

Como resultado de los procesos de desarrollo organizativo se espera que el docente cambie su manera de concebir la enseñanza y adopte una nueva visión de su práctica profesional en la que el aula –como contexto social y de relación con el alumnado- y la materia curricular –como espacio de relación con la cultura- no supongan barreras infranqueables que delimiten puestos de resistencia docente o núcleos estancos –los únicos ámbitos- para la reflexión sobre la mejora de la enseñanza. La historia personal, la tradición en formación inicial y la especialización docente juegan a favor de esa situación que se asume como natural en la lógica profesional de la mayoría del profesorado. Pero el desarrollo organizativo sólo es posible desde un paradigma alternativo al que la práctica de la socialización docente niega la mayoría de las veces el acceso: el paradigma de la colaboración –que define los límites y posibilidades del desarrollo organizativo como escenario de la profesionalización docente-.

La mejora de la organización no se logra mediante la adopción de cambios puntuales por muy relevantes que sean. Los cambios puntuales son buenos, necesarios y, a veces, inaplazables. Pero con ellos, en la mayoría de las ocasiones, sólo se consiguen avances cuantitativos en la calidad del servicio que presta en centro educativo. Aún cuando los cambios sean radicales y supongan verdaderos avances cualitativos en la mejora de la enseñanza, la mejora puntual, aislada, no es el desarrollo de la organización. Por desarrollo organizativo entendemos el aprendizaje, la experimentación, el entrenamiento y la institucionalización de los procesos que permiten la introducción de cambios para la mejora de manera permanente. El segundo supuesto básico de partida hace referencia a que el objetivo central del desarrollo organizativo es la capacitación para el cambio y no la mejora puntual en aspectos concretos de la enseñanza que, siendo algo bueno y deseable, no puede confundirse con la otra finalidad que es la básica. Evidentemente, desde este nuevo escenario del desarrollo profesional, el objetivo formativo no reside en el aprendizaje de una nueva destreza o disposición para la enseñanza, sino en la apropiación personal por cada docente, de las herramientas intelectuales, las destrezas socio-profesionales y las disposiciones a la colaboración que facilitan el desarrollo organizativo. La cultura organizativa que actúa, pues, como factor de resistencia no sólo al cambio educativo sino al desarrollo profesional es, a su vez, la clave del desarrollo docente desde modelos que residan en la reconstrucción cultural de la realidad organizativa como eje de la transformación profesional.

Fullan (1993) ha señalado los siguientes siete principios aplicables a los procesos de cambio en las organizaciones educativas: (1) los cambios que alcanzan significación relevante en la vida de las instituciones educativas no pueden ser impuestos, sino que han de ser el resultado de la transacción y el consenso; (2) los cambios educativos se hacen realidad a lo largo de un proceso activo que compromete a todos los miembros de la institución, y no como una lista de tareas que han de acometer; (3) la existencia de problemas es una realidad consustancial con los procesos de cambio: ninguno de ellos se lleva acabo sin superar dificultades y, siempre, acometen situaciones que entrañan

dificultades en función de las cuales se establecen la visión y la planificación estratégica; (4) en los procesos de implantación de cambios e innovaciones educativas se debe contar tanto con las aportaciones de los grupos como de los miembros individuales de los mismos que se manifiesten más dispuestos a la participación y a la creatividad; (5) las soluciones adoptadas deben eludir los dos extremos opuestos del centralismo y la descentralización a ultranza; (6) la relación con el contexto es determinante en la implantación de innovaciones; (7) hemos de asumir como presupuesto esencial que el cambio es producto derivado de la acción de personas: cada una de las que participan en la escuela es un potencial agente o un posible freno para el cambio. Es preciso contar con todas ellas.

Como objetivo final, el desarrollo organizativo debería permitir a la institución adoptar una fórmula organizativa alternativa a la burocrática imperante. Waterman (1993) propone la aplicación institucional del modelo que el denomina de *adhocracia* para generar estrategias de cambio continuo en la organización.

8. LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA ORGANIZATIVA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO DOCENTE

De Vicente (1998) titula a modo de lema la relación indisociable que existe entre desarrollo profesional y desarrollo organizativo: "*Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas*". Pero, como afirma a lo largo de su trabajo, para la mejora de la escuela es indispensable la reconstrucción de su cultura organizativa. Rudduck (1994), ya denunció que los esfuerzos en innovación educativa "*han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza*" (pág. 387). Tal vez los fracasos acumulados en la historia reciente de las reformas escolares y la implantación de innovaciones educativas hayan sido la señal para advertir, como lo hace Bolívar (1996a), que el problema es de naturaleza cultural (significado otorgado a la innovación) y no de naturaleza administrativa (gestión de la innovación).

La cultura organizativa es tanto *objeto* cuanto *contexto* del cambio en la escuela. Objetivo del cambio puesto que es imposible concebir la mejora escolar mediante una transformación del proceso de enseñanza, esto es curricular, sin transformar las condiciones institucionales o estructuras organizativas que configuran ese proceso. Contexto de cambio, por cuanto la organización aporta las dimensiones que posibilitan la estrategia de cambio curricular. En este sentido, Eisner (1991), ha señalado cinco dimensiones de la escuela como contexto de cambio:

- (a) *Dimensión intencional*. Que constituyen las intenciones y metas de la estrategia de cambio en cualesquiera de los tres ámbitos posibles: sistema, centro y aula.
- (b) *Dimensión estructural*. Compreendida por los cambios de la estructura organizativa que requiere el cambio curricular. Esto es, la organización como objeto de cambio.
- (c) *Dimensión curricular*. Referida a la innovación curricular.
- (d) *Dimensión evaluativa*. Constituida por los elementos que posibilitan la valoración del proceso de cambio.

En ambos casos hay que concluir con Rudduck (1991) que el cambio no es un problema técnico sino cultural que requiere, por tanto, centrarse en la consideración global del Centro como lugar de producción de conocimiento y de trabajo y en la creación de

nuevos significados compartidos por el grupo social que compone la institución. En la medida en que, como señala Little (1993), el problema del cambio es que propone una nueva visión de la escuela y la enseñanza, del alumnado y de los docentes, que puede ser compatible, o no, con la cultura de la organización donde pretende desarrollarse, su desarrollo estará en el ámbito de la reconstrucción cultural. Como afirma Elliot (1993) muchas innovaciones fracasan desde dentro por los valores y creencias que sustentan la cultura de la organización que se pretende cambiar.

Las culturas, la cultura escolar también, juegan una función de consolidación de las estructuras de poder, de conocimiento y de interrelación social en los grupos humanos. En cuanto plataforma de consolidación no sólo aporta seguridad a los miembros del grupo sino que les ofrece estrategias identificatorias colectivas desde las que construir su propio juicio crítico que les impiden evaluar de manera abierta, sin prejuicios, las bondades de los posibles cambios que amenacen las estructuras de poder o de conocimiento que legitiman al grupo. Esto es, la cultura juega una función protectora del grupo –que va más allá de la protección de sus miembros- que emplea la resistencia al cambio como arma fundamental para su pervivencia en el tiempo. La cultura organizativa en las escuelas difícilmente escapa a este esquema. No sólo proporciona estrategias identificatorias a profesorado y alumnado, sino que también facilita argumentos para el mantenimiento de las situaciones y de defensa contra las agresiones exteriores en forma de propuestas de cambio. Esto es, actúa de factor de resistencia al cambio. No ocurre igual ni con la misma intensidad con todos los cambios. En su análisis sobre cultura escolar y cambio educativo, Rossman, Corbett y Firestone (1988), gradúan las conductas grupales de resistencia al cambio en función de su grado de coherencia con los patrones culturales de cada centro educativo. Pero, en todos los casos, seguimos hablando de resistencia.

La propuesta para el vencimiento a esta resistencia no puede ser la imposición de los cambios (algo que la administración hace con demasiada frecuencia) que, lejos de modificarlo, reafirman el armazón cultural del centro. Ni la facilitación externa de nuevos patrones culturales para la organización (lo que no es posible si la cultura es una realidad construida que reside en las interacciones entre los miembros del grupo). La facilitación de los procesos de mejora sólo puede venir de la reconstrucción de la cultura del centro mediante procesos de resocialización, como apunta Bolívar (1996a), que permitan a la institución apropiarse de la innovación, porque es propia o se hace propia (institucionalización del cambio), y a cada profesor y profesora apropiarse personal y profesionalmente de las nuevas pautas culturales.

Pero el problema de reconstrucción cultural es un asunto de desarrollo profesional. Como muy bien señalan Hopkins y otros (1994) en sus conclusiones del proyecto IQEA los tipos de cultura escolar más proclives a la apropiación interna de las innovaciones mediante la reconstrucción cultural son aquellos donde el profesorado goza de relaciones colaborativas y asume el liderazgo de los procesos de mejora.

Promover esa relación de colaboración (cuya base que ya quedaba esbozada en el epígrafe anterior), favorecer estructuras de liderazgo cooperativo y comprometido, facilitar al profesorado las estructuras formativas de apoyo que precisan para iniciar la andadura del desarrollo organizativo y la reconstrucción cultural de las escuelas para innovar el currículum y mejorar la enseñanza, es lo que pretenden los modelos de integración de desarrollo organizativo y desarrollo profesional.

La visión que hemos expuesto de la naturaleza del desarrollo organizativo enfocada en el cambio hacia la mejora de la escuela como objeto de interés compartido con el desarrollo curricular y el desarrollo profesional está orientada hacia la reestructuración

institucional desde la reconstrucción cultural. El fracaso acumulado por las primeras visiones –primeras generaciones- de estudio del cambio en la escuela dominadas por una perspectiva técnica de eficiencia, han permitido la emergencia de las nuevas perspectivas de que hemos dado cuenta. Pero ello no significa que el campo carezca de ángulos controvertidos y no sea necesario afinar más nuestras propuestas en un plazo medio.

La aportación de Rodríguez Romero (1998) sobre la representación del cambio en los tiempos de la postmodernidad quiere ser una incursión decidida en el debate. Para Rodríguez Moreno, el problema de la reestructuración es que las propuestas concretas en que se basa el cambio: colaboración, profesionalización... parecen atribuibles a posturas progresistas pero pueden muy bien ser usadas desde las políticas sociales neoliberales que las arrojan. El que al final adquieran un sentido u otro, no depende tanto de la bondad de las propuestas sino de su concreción en las prácticas sociales pertinentes. Así, la reforma sistémica intenta articular los intereses de la implantación del currículum nacional con la necesidad de desarrollo organizativo que facilite la introducción de los cambios en las escuelas.

Desde esta perspectiva, la profesionalización docente estará al servicio de los intereses técnicos de quienes dirigen la reforma y no orientada bajo el propio interés del colectivo docente. Capacitación y perfeccionamiento se conciben como preparación para adoptar roles de colaboración y estrategias de facilitación del cambio. La reforma genuina (Lieberman, 1995; Darling-Hammond, 1995), nace del propio interés del profesorado y de los centros que se implican en un proceso de mejora centrado en la escuela y constituyen redes de mejora para conocer, quizás para transferir en la medida en que la contextualización lo permite, los aprendizajes que han realizado sobre los procesos de cambio.

La profesionalización es la capacitación de los docentes, en el ámbito de su autonomía, para gestionar la mejora del centro. La formación y el perfeccionamiento adquieren un papel subordinado al proceso de profesionalización en el que están implicados, de manera voluntaria, los docentes. Frente a estos dos movimientos de reestructuración, surge, de la comunidad discursiva de las políticas culturales, la crítica –el desvelamiento de los intereses no declarados- hacia sus propuestas y procesos de cambio como discurso político necesario como actividad de reflexión intelectual pero incapaz aún de presentar propuestas de cambio que con una clara intención política, renuncien a la universalidad/generalización de las propuestas y apuesten, siguiendo las posturas de la hermenéutica postmoderna, por la individualidad y la identidad contextual de la profesionalización.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (1995): *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Force/Universidad de Granada. Granada.
- BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización. En M. A. Pereyra *et al.* (eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor. Barcelona, 237-266.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DALIN, P. y RUST, V. (1983). *Can schools learn?* Winsord, UK: NFER-Nelson.

- DARLING-HAMMOND, L. (1995). Policy for restructuring. En Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring schools. Building from the ground up*. New York: Teachers College Press.
- DE VICENTE, P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En Villar, L.M. (coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, 53-88.
- DE VICENTE, P.S. (1998). Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas. En Fernández Cruz, M. y Moral, C.: *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, 37-54.
- EISNER, E.W. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- ELBAZ, F. (1990). Teachers' participation in curriculum development. En Lewy, A.: *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press. (365-367).
- ELLIOTT, J. (ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press.
- ELLIOT, J. (1999). La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes. En Angulo, J.F., Barquín, J. y Pérez, J.I. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 364-378.
- ESCUADERO, J.M. (1990). El centro como lugar del cambio educativo: La perspectiva de la colaboración. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, 189-221.
- ESCUADERO, J.M. (Dir.) (1995). *La diseminación y el desarrollo de la LOGSE como reforma educativa: un estudio evaluativo*. Memoria de Investigación del Proyecto CIDE.
- ESCUADERO, J. M. y LÓPEZ, J. (coords.) (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ed.
- FENSTERMACHER, G.D. (1994). The knower and the know: the nature of knowledge in research on teaching. En Darling-Hammond, L. (Ed.): *Review of research in education, 20*. Washington: AERA, 3-56.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. Y "Para saber más". *Cuadernos de pedagogía, 266*, 52-57 y 76-78.
- FERRÁNDEZ, A. (1990). *Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas*. Madrid: OEI.
- FERRERES, V. (1998). Desarrollo profesional: una revisión desde la experiencia. En Fernández Cruz, M. y Moral, C.: *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE, 291-310.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. Teachers College Press. Nueva York.
- FULLAN, M. (1993): *Change forces. The depths of educational reform*. The Falmer Press. Londres.
- FULLAN, M. (1998): The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 214-228.
- HOPKINS, D., AINSCOW, M. y WEST, M. (1994): *School improvement in an era of change*. Cassell. Londres.
- IMBERNÓN, F. (1993). Proyecto Docente de acceso a cátedra. Universidad de Barcelona.
- LIEBERMAN, A. (1995). *The work of restructuring schools. Building from the ground up*. New York: Teachers College Press.
- LITTLE, J.W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15* (2), 129-151.
- LOUDEN, W. (1991). *Understanding teaching: continuity and change in teachers' knowledge*. Londres: Teachers' College Press.

- LOUIS, K.S. y MILES, M.B. (1990). *Improving the Urban High School. What works and why*. New York: teachers College Press.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- MEDINA, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-160.
- OBBERG, (1990). Curriculum decisions. En Lewy, A.(ed.): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 302-303.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1992). Perspectivas profesionales del agente de apoyo a la mejora escolar: Un estudio sobre las tareas. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 411-420.
- ROSSMAN, G., CORBETT, H. D. y FIRESTONE, W. A. (1988). *Change and effectiveness in schools: A cultural perspective*. Albany: Suny Press.
- RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and Change: Developing Involvement and Understanding*. Buckingham: Open University Press.
- RUDDUCK, J. (1994): Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe, 385-393.
- SABAR, N. (1990). School-based curriculum development. En Lewy, A.: *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 367-372.
- SÁENZ, O. (1993). *Didáctica general*. Alcoy: Marfil.
- SNYDER, J., BOLIN, F. y ZUMWALT, K. (1992). Curriculum implementation. En Jackson, P.: *Handbooh of research on curriculum*. New York: MacMillan, 402-435.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- THIESSEN, D. (1992). Classroom-based teacher development. En Hargreaves, A. Y Fullan, M.G.: *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 85-109.
- VILLAR, L.M. (1995). Reflective Teaching. En Anderson: *International Encyclopedia of Education, Second Edition*. London: Pergamon Press.
- WATERMAN, R.H. (1993). *Adhocracia*. Barcelona: Ariel.