

Concepción curricular, papel y formación del profesorado en la propuesta de la reforma educativa

JOSÉ SALAZAR GONZÁLEZ

Departamento de Didáctica. Universidad Complutense de Madrid

En este artículo me propongo analizar la perspectiva curricular de la propuesta para la Reforma, ver cuáles son las tareas adscritas al profesor dentro de esa perspectiva curricular, y describir y valorar los componentes que integran el modelo de formación de profesores.

Pienso que la formación del profesorado no constituye un ámbito autónomo de conocimiento y decisión, ya que deben darse ciertas correspondencias entre la perspectiva curricular adoptada, las funciones que se atribuyen al profesor para desarrollar dicho curriculum, y la forma de entender la formación y perfeccionamiento de los profesores.

¿De qué tradición curricular partimos nosotros? En las reformas propuestas en los años setenta y parte de los ochenta subyace un modelo tecnocrático que, con su forma de entender la cuestión escolar, se ha ido perfilando un estilo de intervención administrativa en la configuración y desarrollo del curriculum que amplía la intervención burocrática y tecnocrática, minimizando la participación de los principales protagonistas de la adaptación del curriculum a la práctica, que son los profesores. Este modelo ha reducido el papel del profesor a concretar el cómo de su práctica, sin poderse cuestionar ni por el qué ni por el para qué de su actividad desarrollada dentro de unas variables contextuales, culturales y organizativas. Se crea una relación unidireccional e individualista entre el profesor y la burocracia que refuerza una ética profesional individualista que genera dependencia e impide el desarrollo de espacios colectivos de profesionalidad dentro del centro. Se juzgaba que para llevar a cabo estos modelos de innovación propuestos bastaba con unos profesores concebidos como sujetos esencialmente pasivos que aceptaran y desarrollaran los planes de reforma.

Hoy se admite como lugar común de toda reforma curricular el papel decisivo que el profesorado tiene en toda innovación educativa y, por tanto, la necesidad de desarrollar planes consistentes en la formación del profesorado, que posibiliten el cambio curricular. Garret (1988) piensa que el implicar al profesorado dentro de las estrategias básicas del desarrollo curricular responde a la necesidad de eliminar barreras entre la innovación curricular y su imple-

mentación, a la vez que supone una concepción práctica de la enseñanza que coloca al profesor en una situación privilegiada para identificar los problemas referentes al currículum y procurar la solución de los mismos. El grado de implicación del profesorado en cualquier intento de innovación estará condicionado por su forma de ejercer la práctica durante mucho tiempo, y el legado histórico con el que contamos “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 de las peculiaridades de los alumnos” (Gimeno Sacristan, 1988, p. 173).

Al tratar a) la perspectiva curricular, b) las tareas adscritas al profesor en esa concepción curricular y c) la política a desarrollar en la formación y perfeccionamiento del profesorado, voy a moverme, en un primer momento, en un plano descriptivo para acceder, después, a un plano valorativo. Juzgo que divulgar y relacionar algunos aspectos implicados en la Reforma de manera sistematizada constituye un objetivo positivo en sí mismo ya que puede ayudar a establecer mecanismos correctores o agilizadores de la innovación educativa.

1. Concepción curricular en la propuesta de Reforma.

Se dice en el Diseño Curricular Base que el currículum “abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes” (DCB, 1989, p. 7). En el Artículo 4º del Anteproyecto de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo se afirma que “se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que orienta la práctica docente”.

Al currículum se le asignan dos funciones. La primera consiste en explicitar el proyecto, las intenciones del sistema educativo, que presiden las actividades educativas escolares, a fin de que permitan una vigilancia racional y crítica lo más rigurosa posible, de dichos procesos. Su segunda función es la de servir de guía para los responsables de su desarrollo, orientar la práctica pedagógica. Entendido el currículum como el proyecto educativo que se desarrolla en la escuela, se recalcan ambos aspectos: recoge lo que se pretende hacer y el modo de llevarlo a cabo; incluye tanto el diseño como su desarrollo.

El modelo de currículum adoptado por el MEC viene a ser un modelo de desarrollo curricular en colaboración en el que se diferencian tres niveles de concreción en el diseño curricular.

El Ministerio propone el Diseño Curricular Base en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, referencias y orientaciones sobre objetivos educativos y estrategias metodológicas. Es una propues-

ta abierta y flexible, ya que el diseño del curriculum nunca puede determinar y cerrar del todo la práctica educativa que deberá adecuarse a las diferentes realidades, y normativa para los centros, ya que estos deberán seguir las directrices que les indiquen. A la vez se indica que la profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza, ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos y los más indicados por tanto para establecer la ayuda pedagógica que se les debe ofrecer.

El Diseño Curricular Base está integrado por los siguientes elementos: objetivos generales de etapa, áreas curriculares, objetivos generales de área, bloques de contenido, orientaciones didácticas y para la evaluación.

El segundo nivel de concreción se constituye por el Proyecto Curricular de Centro, que forma parte del Proyecto Educativo, siendo obra de los equipos docentes de los centros escolares. Supone contextualizar los objetivos, los contenidos y los medios propuestos en el Diseño Curricular Base, adecuándolos a la realidad concreta de un determinado centro. No se trata sólo de una declaración de buenas intenciones sino de perfeccionar la práctica educativa mediante decisiones respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar que garanticen la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza a la que se refiere el proyecto.

La elaboración de un Proyecto Curricular de Centro obliga al equipo docente a tomar postura y determinar las cuestiones que quedan sin ser establecidas en el Diseño Curricular Base: secuenciación y organización de los objetivos y contenidos educativos para los distintos ciclos de cada etapa, definir las opciones metodológicas elegidas, establecer los criterios de evaluación al final de cada ciclo, definir los criterios de organización espacial y temporal, así como establecer los principales materiales didácticos a utilizar.

Las Programaciones de Aula constituyen el tercer nivel de concreción curricular, y las decisiones tomadas en ellas tendrán como referencia el Proyecto Curricular de Centro. Es el profesor quien configura las unidades ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Esto supone planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes.

2. Perfil del docente deseable para desarrollar las tareas curriculares según la propuesta curricular de la Reforma.

Entresacamos aquellas características que juzgamos más significativas según la propuesta de la Reforma (MEC, 1989b).

- El profesor es considerado como uno de los mecanismos de transformación social, como agente social de cambio en un sistema educativo que no se limita a reflejar el mundo que le rodea sino que contribuye a su transformación.

- Se concibe al profesor como mediador esencial de la acción educativa, de la renovación educativa.
- Se le responsabiliza de facilitar y organizar la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento.
- Asimismo se le considera como mediador del trabajo cooperativo de clase mediante el que se aprende significativamente .
- Debe ser un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, y de planificarla y desarrollarla teniendo en cuenta las situaciones heterogéneas y cambiantes de aula.
- Debe ser capaz de ver el curriculum como problemático, generando contradicciones y promoviendo alternativas.
- Debe ser autónomo en el ejercicio de su profesionalidad responsabilizándose ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación.
- Debe ser capaz de valorar y ejercitar el trabajo en equipo.
- Debe ser capaz de concebir el curriculum como un instrumento de investigación y el desarrollo del curriculum como desarrollo profesional al desarrollar métodos y estrategias de concreción y adaptación curricular creativas.
- Debe poseer un conocimiento complejo y práctico, un saber y un saber hacer.
- Debe tener capacidad de reflexión, experimentación y evaluación sobre los procesos complejos didácticos en que se implica, planificándolos, actuando o valorándolos, pues esto le posibilitará ser sensible a las diferencias contextuales y a la diversidad, permitiéndole proyectar de forma flexible las actividades de desarrollo curricular.
- El profesor es visto no como aplicador de lo que otros han decidido, no como consumidor de curriculum sino como constructor de curriculum. Es responsabilidad suya, junto con sus compañeros de profesión, encontrar respuesta adecuada a la realidad de su centro y de su aula, al cuestionarse por el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

3. Política a desarrollar en la Formación y Perfeccionamiento del profesorado.

El Ministerio ve como necesaria la formación permanente del profesorado como consecuencia de la movilidad de los conocimientos que la escuela ha de transmitir, de las demandas sociales acerca del papel de la escuela, y de los métodos educativos mismos, en incesante renovación.

La formación es un derecho y un deber de los profesores, recayendo, tanto ésta como la promoción profesional, bajo la responsabilidad de la Administración educativa. Como objetivos básicos figuran los siguientes:

a) Actualización permanente en las prácticas educativas. Esto implica promover en los profesores actitudes reflexivas y críticas sobre su práctica,

crear comunidades autocríticas y de investigación que amplíen su comunicación con otros grupos docentes e impulsar la elaboración de materiales educativos.

b) Capacitación para adaptar un modelo de curriculum abierto y flexible, desarrollando métodos y estrategias de concreción y adaptación creativas.

c) Cualificación en etapas y modalidades nuevas.

El Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado se ha diseñado para un plazo de seis años y supone ser un marco de actuación que se irá concretando en los diferentes planes anuales.

El modelo de Formación Permanente del Profesorado está impregnado por la investigación y reflexión en la que la teoría y la práctica se interrelacionan constantemente. Las coordenadas básicas de este modelo son:

- Formación basada en la práctica profesional. La reflexión del profesor sobre su práctica le permite repensar su teoría explícita o implícita que orienta y dirige su práctica educativa.

En el desarrollo del curriculum convergen los diferentes conocimientos científicos: disciplinares, psicológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos, y las diferentes habilidades y actitudes que el profesor pone en juego al intervenir sobre los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Formación Permanente del Profesorado debe vincularse a los problemas reales de la práctica, a los problemas que surgen al desarrollar el curriculum en un contexto peculiar integrado por alumnos concretos. Estos problemas, concebidos como procesos de investigación y experimentación del curriculum, demandan una adecuación de los programas de formación permanente a los mismos. "No se trata, por lo tanto, de hacer únicamente hincapié en la formación a través de cursos en los cuales se transmiten contenidos específicos, sino más bien ofrecer tiempos, espacios y condiciones que permitan que el profesorado pueda evaluar su experiencia y su práctica diaria y deducir de ello los cambios necesarios en su programación" (Elena Martín, 1988, p. 27).

Visto el curriculum como una propuesta educativa a comprobar en la práctica ¿qué mejor instrumento que su desarrollo para producir conocimiento en los alumnos y propiciar procesos de autoformación y de formación colectiva de todo el equipo docente que cooperativamente ha intervenido en ese diseño y desarrollo curricular? Al someter a una reconsideración racional las teorías, creencias y justificaciones que informan la propia práctica se posibilita la transición de lo irracional a lo racional, de la práctica rutinaria al actuar consciente y reflexivo. Más que dar definiciones, ofrecer modelos teóricos, hacer propuestas basadas en principios, la formación de profesores habría que plantearla como una reconstrucción de la propia praxis. Aportamos esta idea de Zabalza por juzgarla coincidente con el pensamiento de la Reforma cuando escribe: "El saber didáctico habrá de plantearse como objeto no tanto la normatividad de

estrategias de acción desde la especulación o desde los principios, sino la reconstrucción de la acción desde la propia acción, elaborando discursos coherentes de la acción” (1988, p. 49).

- El centro educativo, eje de la Formación Permanente en el aula.

El concepto de currículum propuesto por la Reforma favorece la autonomía del profesor. Además, la adopción de un currículum abierto trae implicaciones para los procesos formativos en que participe el profesorado, bien se trate de elaborar los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro, bien de introducir nuevas opciones de contenidos y metodológicas o bien de realizar ciertas adaptaciones curriculares. Pero todas estas tareas implican la cooperación de otros profesores y la necesidad de trabajar conjuntamente tratando de buscar soluciones comunes a los problemas surgidos en un centro y fomentar el intercambio de experiencias. Si la vida del aula, encauzada de forma próxima por las Programaciones, está enmarcada en un lejano Diseño Curricular Base, digo lejano por ser competencia de la Administración, al que le siguen el Proyecto Docente y el Proyecto Curricular de Centro que actúan como una planificación curricular global, estructurada a base de toma de decisiones participativa y cooperativa, se desprende que debe ser el centro, y no el aula, como lugar exclusivo de la actividad del profesor, al que corresponde convertirse en eje de la Formación Permanente.

4. Valoración crítica.

Cuando uno lee los textos de la propuesta de Reforma se queda atónito al ver que en ellos se desgranán las ideas de las concepciones curriculares más innovadoras a la hora de planificar la reforma del sistema educativo. ¡Qué pena que estas formas de decir, estas ideas proclamadas, con las que uno se encuentra halagado, no tengan poder para transformar la realidad!

Pienso que el nivel de discurso desarrollado difícilmente puede conectar con la realidad de nuestra escuela, con sus estructuras sociales, económicas y educativas. Las funciones que la Reforma propone para el profesor, en el diseño y desarrollo curricular, parecen no sólo tolerar sino también suponer una gran capacidad de intervención en el proceso cultural que tiene lugar en la escolarización. Las exigencias al profesor se nos antojan desmesuradas y utópicas, dado el legado histórico del que partimos.

Pero, ¿cuál es el contexto de la realización de ese texto? A los problemas de la descontextualización y recontextualización del conocimiento y de las destrezas, se añade con gran peso nuestro legado histórico que hace que se agrande el problema de la separación entre la formulación del texto de la reproducción y el contexto de la realización de ese texto (Lundgren, 1983).

¿Hasta qué punto se toma en consideración la situación actual del profesorado y su capacidad para participar en el diseño y desarrollo curricular? ¿No sería importante cuestionarnos y analizar por qué el colectivo de nuestro profesorado no puede intervenir en el diseño y desarrollo de la cultura escolar? ¿Puede ser por falta de formación? ¿Puede deberse a su forma de entender el ejercicio de su profesión docente? ¿Puede deberse a las condiciones de su situación laboral? ¿Cómo modificar las formas de actuar sin ni siquiera analizar las causas de tal fenómeno? ¿Por que no se hacen propuestas de creación de condiciones mínimas que limarían fuertes contradicciones entre el discurso y la práctica, entre el decir y el hacer? ¿Desde cuándo los problemas prácticos, como son los problemas reales del aula, pueden solucionarse con propuestas teóricas y externas a los sujetos que los vivencian? Estamos ante un macroproyecto, iniciado desde el Gobierno y Administración educativa, más atento a las grandes reformas estructurales del Sistema Educativo, cuantitativas y financieras que a los procesos de cambio en la escuela y desde la escuela. En lo referente a los aspectos cualitativos, la Reforma —como suele suceder en los macroproyectos— se queda a nivel de discurso teórico y de buenas palabras.

Dentro de los sistemas escolares modernos parece difícil el no contar con un Diseño Curricular Base, pues difícilmente puede entenderse hoy la actividad cultural de la escuela al arbitrio de los profesores, por las implicaciones que un proyecto cultural básico guarda con aspectos sociales más amplios, siendo garantía de una serie de requisitos generales. El problema, afirma Gimeno Sacristán, es hasta dónde pueden y deben intervenir los agentes exteriores, con qué grado de imposición pueden hacerlo, a través de qué medios, en qué medida debieran ser tentativas sus propuestas y someterlas a la investigación de los profesores, qué tipo de control debe existir sobre ellos para respetar intereses generales, al tiempo que posibilitar la adecuación del alumno y permitir la autonomía de los profesores para poder hacerlo, etc. Porque todo esto sí es negociable dentro de los márgenes que presta y debe tener el sistema” (1989, pp. 89).

Sobre el carácter prescriptivo del Diseño Curricular Base voy a hacer algunas puntualizaciones:

- Cuando se expone que las funciones del curriculum son la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y, la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica, se afirma que en qué enseñar se recogen los aspectos del currículo relativos a la primera función, al establecimiento de las intenciones, respondiendo al currículo entendido “como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar” (DCB, p. 21), suprimiendo fácilmente los contenidos, que figuraban unas líneas más arriba como integrantes del qué enseñar juntamente con las intenciones educativas.

-Al exponer los supuestos sociológicos del Diseño Curricular Base se dice que “la diversidad de opciones y valores en los protagonistas del proceso educativo —alumnos, padres, profesores— reclama, en cambio, un currículo

abierto, donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compartibles por toda la sociedad” (DCB, pp. 25-26). Y cuando se explicita lo que se entiende qué es lo que constituye lo unánimemente compartido se hace solamente referencia a valores, capacidades.

Más adelante, al hablar del carácter prescriptivo del Diseño Curricular Base, se dice que “los contenidos curriculares del presente Documento tienen una vocación prescriptiva (p. 31), pero que, “en todo caso, el presente Diseño Curricular Base constituye una primera aproximación a los elementos prescriptivos del currículo... Es posible que alguno de los contenidos en él recogidos no deban llegar a ser objeto de prescripción”. Incluso, cuando se habla de los bloques de contenido, definidos en el Diseño Curricular Base, una vez establecidos los objetivos generales de área, se permiten criterios diversos de selección de bloques de contenido, e, incluso, poder añadir otros bloques que haya decidido trabajar el equipo docente de cada centro.

A través de estos comentarios parece como si la prescriptividad fuera menos dura con los contenidos, dado el tratamiento instrumental que de ellos se hace dentro de la propuesta. Esto mismo parece corroborado cuando se habla de los grandes bloques de contenidos en los que aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos del área.

De las cuatro fuentes a las que hace referencia la propuesta: epistemológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, solamente las dos últimas, combinadas como fuente psicopedagógica, son utilizadas para deducir principios de intervención educativa, concretados en una determinada forma de entender la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. Esto nos parece situarse en modelos de teoría curricular que podrían estar cerca de la aplicación que del modelo Tyleriano se hizo a partir de los sesenta en que, a pesar de ser previstas otras fuentes para la determinación de los objetivos y otros filtros en su formulación, sólo se utilizó el filtro psicológico, y de forma concreta, las teorías conductistas imperantes en aquel entonces. Si el curriculum es un plan cultural, si dentro del discurso de la Reforma se ve la necesidad de que las áreas nuevas sean dadas por especialistas, afirmando la necesidad de competencia profesional en torno a los contenidos ¿cómo se ha discutido tan poco su representatividad dentro de una sociedad pluralista? Parece como si los contenidos quedaran disueltos, como si su valor quedara reducido a valor técnico-instrumental discutiendo su adecuación a unos fines legitimados, pero sin analizar los valores que subyacen a los mismos y sin expresar claramente cómo los contenidos culturales contribuyen a diferenciar y crear barreras entre los diferentes grupos de estudiantes. Estamos ante un planteamiento psicologizante preocupado por traducir principios psicológicos en prescripciones educativas, olvidando otras argumentaciones más pedagógi-

cas y sociológicas. Convengo, con Torres Santomé (1989, pp. 19-20), que las propuestas educativas deben partir del análisis de las situaciones educativas y sus problemas reales, y a partir de aquí interrogar a las diversas ciencias que nos pueden aportar alguna ayuda, sin recurrir a una ciencia exclusivamente y menos seleccionar, prescriptivamente, una de ellas entre el amplio abanico de ellas.

También muestro mi escepticismo ante afirmaciones tales como que “los conceptos de este documento curricular están extraídos de realidades educativas” y que “la fuente principal inmediata de este Diseño Curricular... son las reformas educativas concretas llevadas a cabo por tantos y tantos profesores, en numerosos centros del país y en los distintos niveles educativos” (DCB, p. 11). Más adelante en el capítulo 3, al hablar de los Proyectos y Programaciones curriculares se dice que “los niveles de reflexión y elaboración curricular definidos no son una novedad sino que tienen una larga tradición en la práctica educativa” (DCB, p. 53). ¿Puede hablarse de tradición? ¿Puede afirmarse realmente que el Diseño Curricular Base nace dentro de la escuela y como propuesta desde la escuela? Juzgo que los contenidos básicos, especificados para los distintos ciclos y etapas del sistema educativo suponen ciertamente una mejora importante en relación a los recogidos en los actuales Programas Renovados, pero no son fruto de un análisis riguroso de la situación real de la escuela en que tales programas se han desarrollado. Nos faltan informes rigurosos sobre los contenidos culturales que se enseñan o no y cómo son asimilados por los alumnos en los diferentes ciclos y etapas de los diversos niveles educativos.

¿Pueden tener viabilidad y obtener resultados cualitativamente distintos propuestas que, desde el exterior, intentan alterar la vida interna de las aulas? Pienso que una estrategia de cambios parciales —enmarcados dentro de una idea final coherente y de conjunto— efectivos, desde dentro del sistema, aunque menos presuntuosa, podría resultar más válida. ¿Por qué no se cambian las condiciones estructurales y se crean otras nuevas que permitan hacer verdad a nivel de práctica, lo que se dice a nivel de discurso?

Los principios metodológicos generales expresados en las orientaciones didácticas y para la evaluación, que se derivan de los supuestos psicopedagógicos expuestos en la propuesta, deben ser seguidos en los diversos niveles de concreción para no entrar en contradicción con lo anteriormente dicho, pues la propuesta curricular que “se ha adoptado muestra un claro carácter jerárquico, de decisiones en cascada. Quiere esto decir que los distintos elementos curriculares tienen entre sí una interdependencia en la cual debe reconocerse la presencia de las decisiones tomadas en los elementos superiores sobre los inferiores” (DCB, p. 43). Pero aun podemos abundar más en el estrecho margen de autonomía e iniciativa real dejado al profesor al contrastar la propuesta curricular y las tareas y competencias que se dice en la propuesta que tiene, es decir, el perfil del profesor que se anuncia. Este profesor crítico, creador, investigador y emancipador —llegado a ser tal mediante el

plan de Formación Permanente del profesorado— llega a realizar sus Programaciones, nivel último de concreción de decisiones, donde debería ser él quien ejerciera su autonomía y responsabilidad total, y aun en estos momentos se le dicen los pasos fundamentales que debe dar y lo que debe hacer: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo; y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes” (DCB, p.52).

¿Hasta qué punto el discurso utilizado al hablar del perfil ideal del profesor tiene un valor real o es mera retórica, que, paradójicamente sirve para descualificar lo que tan elocuentemente ha creado como agente de cambio?

Estimo que en el plano del discurso, tanto el perfil del docente deseable para llevar a cabo la Reforma, como la política a desarrollar en la Formación y Perfeccionamiento del profesorado están muy por encima del discurso utilizado para exponer las características del modelo curricular de la Reforma. Por ejemplo, se habla de la necesidad de un profesor crítico, autónomo, agente de transformación social con capacidad de generar contradicciones y promover alternativas en el desarrollo curricular, y, sin embargo, cuando se dice que la educación sirve a fines sociales y no sólo a fines individuales, ya que la escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad, añade que “sin embargo, y sin perjuicio de todo lo anterior, la educación puede llegar a despertar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, *permitiéndoles* tomar distancias respecto a los valores e ideologías establecidas” (DCB, p. 25) (el subrayado es mio). Parece existir falta de coherencia entre el perfil del profesor propuesto para desarrollar el curriculum, los objetivos del sistema educativo (contribuir a la transformación del mundo) y este poder despertar en los alumnos el sentido crítico.

El curriculum propuesto en la Reforma parece responder a un planteamiento de tintes tecnológicos mientras que el discurso utilizado y la caracterización del profesor para desarrollar este curriculum, así como el modelo de Formación Permanente propuesto, se situarían dentro de otra racionalidad educativa en que se considera a la enseñanza como práctica, en la que el diseño y desarrollo curricular se implican indisolublemente. En el macroproyecto existen disonancias dentro del propio discurso y ruptura entre el trato dado a los aspectos estructurales de la Reforma y sus consecuencias, y la ausencia de análisis de las fuerzas efectivas e inercias de la institución escolar.

A modo de conclusión. Pienso que falta un análisis profundo de nuestra realidad educativa y que se la desdibuja bastante. Existe casi total imprecisión a la hora de operativizar, de instrumentar los mecanismos de política curricular necesarios para llevar a cabo el desarrollo curricular. La filosofía de esta ley debe concretarse en un conjunto de medidas e intervenciones que de forma simultánea y coordinada creen condiciones para que los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el aula sean abordados

con otras estrategias, con otros recursos didácticos, con otras formas de participar y gestionar la vida de los centros educativos.

Bibliografía

- GARRET, R. M. (1988). "Adaptación curricular "del fin hacia el principio": una tática alternativa para el desarrollo curricular". *Investigación en la Escuela*, n.º. 5, pp. 3-10.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1989). "Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica". *Investigación en la Escuela*, n.º. 7, pp. 3-21.
- LUNDGREN, ULF. P. (1983) *Between Hope and Happenng: Text and Context in Curriculum*, Deakin University, Victoria.
- MARTIN, E. (1988). "Currículum e innovación educativa". En Aierbe, P., Garagorri, X. y otros, *Innovación y Reforma Educativa*, Caja de Ahorros Municipal, Bilbao, pp. 21-32.
- M.E.C., (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.
- M.E.C., (1989a). DCB, *Educación Primaria*.
- M.E.C., (1989b). *Plan de investigación educativa y de formación del Profesorado*.
- TORRES SANTOME, J. (1989). "La propuesta del sistema educativo y los Diseños Curriculares Base: Peligros, olvidos y ... esperanzas". En *El currículum y la práctica*, Consejo Educativo Castilla y León, XI jornadas pedagógicas, Delegación Municipal de enseñanza, Valladolid, pp. 13-30.
- ZABALZA, M. A. (1988). "Currículum escolar: Innovación y Reforma Educativa". En Aierbe, P., Garagorri, X. y otros, *Innovación y Reforma Educativa*, Caja de Ahorros, Bilbao, pp. 33-50.

RESUMEN

Este artículo pretende dar una visión global y sistematizada de tres aspectos que se entrecruzan en toda práctica educativa y que se exponen en la propuesta de la Reforma educativa: la concepción curricular, la naturaleza del ejercicio de la profesionalidad docente exigida por esa concepción curricular y los modelos de formación de profesores demandados para ese desarrollo curricular.

Para entender y poder cambiar la práctica educativa debemos describir y valorar la interacción que estos componentes guardan entre sí.

Palabras clave: concepción curricular, Diseño Curricular Base, Proyecto Curricular de Centro, Programaciones, perfil del profesor, formación permanente del profesor.

Summary

This article tries to give a global and systematized view about three aspects which are entwined in all Educative Practice and they are shown by means of the Educative Reform Proposal`s: The curricular conception, the exercise`s nature of the Teacher`s proffessionality required for that curricular conception and the teacher`s model formation requested for that curricular development.

To understand and change the Educative Practice we need to describe and value the interaction whose components keep among them.

Clue words: Curricular conception, Base Curricular Design, Centre Curricular Project, Programmings, Teacher`s outline, Theacher`s constant formation.