

JUAN MANUEL ALVAREZ MENDEZ*

0. EL CONCEPTO DE CURRÍCULO. PRECISIONES SEMANTICAS

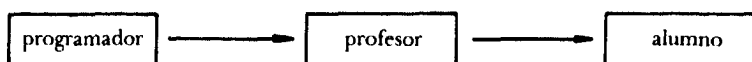
Sería pecar de ingenuo pretender resumir en un enunciado definitorio y definitivo, lo que pueda significar y abarcar el término CURRÍCULO, dado el carácter *polisémico* y, hasta podría decirse, *polimorfo*, que conlleva si tenemos en cuenta que en nuestro medio cultural es una palabra que en una acepción restringida, como es el caso de su reciente incorporación al ámbito de la Pedagogía escolar, es desconocida. En cambio, en otros contextos culturales, el término se ha aplicado a tantos referentes, que es difícil encontrar una definición que convenga y satisfaga a todos por igual. De ahí, digo, su carácter polisémico. En nuestro medio, en cambio, el espacio semántico de currículo ha sido cubierto con vocablos tales como Didáctica, que a su vez abarca pendularmente los conceptos de enseñanza, aprendizaje, educación, instrucción, programación, plan de estudio, programa, materiales, libros de texto, etc..., reflejo, sin duda, de la pluralidad semántica que en otras culturas los mismos términos han ocupado. Con ello me refiero al carácter polimorfo. Es por esto que podamos concluir en una primera aproximación al concepto de Currículo que entre nosotros no hay pensamiento curricular; y mucho menos tradición curricular (bastaría con analizar lo que han sido y son las reformas educativas en España para comprobarlo); lo cual, visto desde una perspectiva optimista, puede aportar las ventajas de la ingenuidad y de lo nuevo. Lo que sí se puede constatar es que el término se está poniendo de moda, y su utilización es cada vez más frecuente, y hasta se podría decir, viene siendo familiar hablar de currículo sin asociarlo al marchamo acuñado del manido *currículum vitae* de fuerte connotación administrativa.

* Universidad Complutense de Madrid

(*) Ponencia presentada al simposio: «Hacia un nuevo currículo en la enseñanza del Francés lengua extranjera», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (Madrid, mayo, 1985).

Para no caer en el terreno fácil de compilar una serie de definiciones que probablemente provocarían mayor confusión y dispersidad, puesto que la definición sin el marco de referencia teórico en el que se inscribe se vuelve incomprendible (en 1960 Novak hablaba ya de 98), me voy a limitar a dos modelos curriculares en los que los conceptos cobran valores específicos según los presupuestos de partida de cada cual; uno por la gran difusión y cantidad de material que ha producido y la impronta de su implantación en la educación; el otro, porque se presenta como alternativa al anterior. Me refiero, en el primero, al modelo de currículo vertebrado en torno a objetivos; y, como alternativa —muy nueva entre nosotros pero que, a pesar de oposiciones y reticencias, comienza a abrirse camino dejándose oír, por el momento— el currículo entendido como *proyecto* y como *proceso* que conlleva una concepción de la enseñanza-aprendizaje como una actividad crítica de investigación y de innovación constantes, *asegurando el desarrollo profesional del docente*. En el primer caso, los modelos que derivan en taxonomías sería reflejo fiel de esta concepción; en el segundo, el modelo de investigación en la acción aplicado a la educación por L. Stenhouse, ofrece los parámetros básicos para comprender su desarrollo. Brevemente me referiré al primero como *modelo de objetivos*, fundado en la psicología conductista, llamando al segundo *modelo de investigación en la acción*, de orientación cognitiva del proceso educativo. Aquél, de fuerte connotación positivista y preocupado por las nociones científicas de predicción y de control; éste, asentado en los principios que derivan del paradigma interpretativo en las Ciencias Sociales, e interesado por las nociones de comprensión, significado y acción.

En el primero, el eje de transmisión de las ideas motoras podría representarse sucintamente así:



Mientras que en el segundo —y hago referencia a la idea central de L. Stenhouse que reinterpretó— el esquema básico se desarrolla sobre relaciones dialécticas más complejas, y que podemos representar simplificada como sigue, a la espera de mayores precisiones:



En el primer caso, cada componente actúa aisladamente en su parcela; puesto que quien programa es ajeno a la inmediatez del aula y el profesor se limita a ejecutar lo que le viene dado y el alumno tiene una función eminente de dar respuestas. En el segundo, no existe una división tan tajante, pues se entiende que los sujetos forman parte del mismo proceso que desarrollan conjunta e integradamente investigando. Si en el primer caso el flujo de intervención e influencia es unidireccional e inconexo (de hecho, en su origen y aún en plena vigencia, se crearon «bancos de objetivos» por materias elaborados por «expertos» a los que cualquier profesor podía acudir solicitando una cantidad determinada de ellos, como producto a consumir, para los contenidos de enseñanza que «otros expertos» a su vez, habían seleccionado y estructurado previamente, con lo cual el círculo de producción y control se cierra sobre sí mismo fuera del aula), en el segundo existe en la medida que se establecen nexos que fundamentan y articulan a la vez las acciones (interacción) en el entendimiento de que es responsabilidad del profesor elaborar y poner en práctica sus propias ideas generadas a partir de la investigación que realiza sobre su propia práctica contrastada.

1. CURRÍCULO COMO PLANIFICACION DE FINES INSTRUCTIVOS A CONSEGUIR

1.1. *El concepto de currículo en el modelo de objetivos*

En la literatura americana, M. Johnson, quien parte de los presupuestos de R. Tyler, podría ser un reflejo fiel de esta concepción. Este autor define el currículo como: «una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje», de donde deduce dos corolarios:

1. «El currículo no consiste en experiencias planificadas de aprendizaje.»
2. «El currículo no es un sistema sino el resultado (output) de un sistema y la entrada (input) a otro.»

(M. Johnson, 1967, p. 136).

Interesa destacar en esta concepción la importancia puesta en la prescripción y anticipación de los resultados de la enseñanza contemplados en los objetivos que ya están dados de antemano, digamos en la salida, antes de que el proceso comience a funcionar. Aquí todo se convierte en medio con tal de alcanzar los fines prefijados. Así: contenidos, métodos, relaciones interpersonales profesor-alumno, alumno-alumno, evaluación, medios técnicos, todo viene a ser medio para asegurar el logro de unos objetivos dados de antemano. Incluso, diría, el mismo *proceso educativo* se convierte en medio para conseguir los objetivos. El Currículo presenta las metas, fija los objetivos. El currículo son los objetivos. En consecuencia, si no hay objetivos de aprendizaje (que suelen orde-

narse teóricamente en el orden cognitivo, sicomotor y afectivo) no hay currículo, es decir, no hay programa; y al revés, se puede decir, donde existe un conjunto de objetivos de aprendizaje, hay un programa. La ecuación: currículo = serie de objetivos ordenados, podría resumir fielmente esta idea. Ellos, los objetivos, son los elementos constitutivos necesarios y suficientes del programa.

En el Capítulo IV (La Teoría del Currículo) del libro de J. Gimeno y A. Pérez *La enseñanza, su teoría y su práctica*, aparece este modelo bajo el epígrafe: *el currículo como sistema tecnológico de producción*. Haré una breve reflexión sobre esta idea que suele pasar inadvertida cuando el análisis se centra en otros aspectos.

Concebida la enseñanza como una actividad técnica, el currículo se entiende como un documento, se dice allí, donde se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema de producción (Gimeno y Pérez, 1984, p. 192).

Pedro Morales, autor de varios trabajos próximos a esta concepción, señala que «la novedad está en la racionalización (y en parte en la «tecnificación») de todo el proceso de la enseñanza-educación para hacerlo más eficaz». Y continúa: «el origen de estas tendencias no hay que buscarlo en el campo de la educación sino en el de la industria, donde la clarificación de objetivos y su evaluación constante tienen repercusiones económicas directas y tangibles» (P. Morales: «Formación de objetivos». Odc. ppl, JE 1, 05-75, I.N.C.I.E. Dpto. de Perfeccionamiento del Profesorado; p. 4 mimeo) (*).

Y en una aplicación del modelo industrial, «transportado» al campo educativo, Rodríguez Diéguez cita a Karl E. Ettinger sobre modalidades de control para señalar los siguientes tipos: control de *calidad*, control de *existencias*; control del *ciclo de los materiales*, control de *costos*, control de *procedimientos*, control de *herramientas*, control de *administración del personal*, control de *seguridad industrial* (Rodríguez Diéguez, 1980, p. 23). Lo que importa, en esta interpretación de Rodríguez Diéguez es sobre todo el *control de calidad* que sería, en sus palabras,

(*) No conviene olvidar el momento histórico y social en el que se impone este modelo. Había concluido la II Guerra Mundial y los rusos habían lanzado el Sputnik, hecho este último que supuso un desafío al sistema educativo americano. Esta situación provocó en la sociedad americana una reacción conservadora que influía en todos los programas sociales, culturales y científicos. Carr y Kemmis la describen en los siguientes términos: «... la visión de la política americana de postguerra (...) fue conservadora: su visión social era que los mecanismos para construir una buena sociedad estaban ya presentes en las estructuras políticas americanas; los individuos, más que las ideas, se diferenciaban por los esfuerzos en conseguir el desarrollo. La política del Nuevo Tratado veía entonces como peligrosa al ala izquierda, y se descartaban sin contemplaciones algunos de los currículos reconstruccionistas que habían prosperado antes (...). Los investigadores en la acción de Lewin y los especialistas en currículo participante-democrático en la Escuela de Formación de Profesores (*Teachers College*) de la Universidad de Columbia combatieron la acción de retaguardia por un «juicio práctico»; pero comenzaron a perder terreno. La *Sicología conductista* (que se basa en un enfoque positivista de la ciencia) y las medidas aplicadas a la educación comenzaron a ejercer una influencia más fuerte sobre la práctica de la educación» (pp. 17-18).

A partir de este planteamiento, el trabajo de R. Tyler sirvió de soporte para entender el currículo como medio para lograr unos fines dados; con lo que el modelo centrado en los objetivos encuentra el apoyo y los cauces doctrinales para su desarrollo.

«la evaluación de la eficacia social de los aprendizajes efectuados en el aula». Y así, en un trasvase a la educación, el control de existencias, cito de nuevo, «sería una tarea claramente gerencial: los censos escolares constituirían la información básica, y las decisiones vendrían dadas por el ordenamiento a la consecución de una escolarización total, acorde con las metas pretendidas en la “política de empresa”; en este caso la política educativa» (p. 25). El autor sigue en esta tónica de aplicación del modelo industrial a la educación, forzando las explicaciones para encajar los conceptos de campos no bien avenidos que raramente se amoldan, si es que existen los términos para establecer la comparación, a no ser que ésta se establezca sobre el error conceptual elemental que identifica a la empresa educativa con la educación como empresa. Porque de hacer caso de lo que aquí se dice sobre política de empresa y tarea gerencial y pasar a actuar como tal en la educación hay muy poco trecho. Bastaría con extremar las medidas para seleccionar el personal (profesores y alumnos) según costes de producción. Y aquí ya se sabe: el que vale (el que produce) vale y el que no, se le arrincona. (¿Acaso sea este el sentido real del fracaso escolar?)

Ahora bien, ¿qué hay que *producir* en un proceso educativo, tal como es la E.G.B., por ejemplo? ¿A quién se le debe pedir responsabilidades en esta cadena de producción? ¿Quién vale, quién rinde? ¿El profesor? ¿El alumno? ¿La escuela como institución? ¿La parcela de cultura y de ciencia que se seleccionan como contenido de transmisión-formación? ¿Qué patrones se adoptan para *medir* el rendimiento? ¿La «agresividad comercial»? ¿La capacidad de ventas? ¿Qué hay en juego en una concepción de este tipo? ¿Qué es la educación? ¿Qué se vende? ¿Quién compra? ¿Qué es el sujeto-que-se-está-haciendo-en-la-educación? ¿Quién es el gerente, el profesor, el investigador? ¿Qué relación les une? ¿A qué lleva una concepción técnico-instrumental de la educación marcada por el eficientismo, consecuencia a la vez de una sociedad tecnificada? ¿Qué significado tiene la *eficacia* cuando la aplicamos al proceso educativo? ¿Acaso no necesita de la legitimación social, como práctica social legítima que debe ser? ¿De qué se habla realmente y en qué se piensa cuando se habla de eficacia en la educación! ¿Qué criterios e instrumentos de medida se utilizan para evaluar la eficacia y el valor de la misma?

El atractivo tecnológico es fuerte; sin embargo, pienso, la aplicación de un análisis crítico riguroso y global debe poner «las cosas en su sitio» de tal modo que la impronta economicista no rebase sus propias fronteras por más que en una comprensión «realista» no convenga olvidarla. De lo contrario, tanta aplicación tecnológica irracional acabará por desfigurar más aún un área que necesita sentirse a gusto dentro de unos márgenes precisos, si bien complejos.

He preferido documentar la concepción tecnológica del currículo con textos de dos autores de nuestro ámbito educativo, que se sitúan en esta línea de trabajo, sin ánimo de entablar controversias estériles, pero sí con la decisión de analizar críticamente el modelo subyacente. Hay muchos más, pero todos vienen a coincidir en lo mismo (sorprende cuanto se parecen unas obras a otras, y cuán poco se diferencian cuando tratan desde este punto tecnológico las cues-

ciones curriculares, normalmente taxonomías, objetivos, técnicas para redactarlos, técnicas para evaluarlos...), y que se concreta en el siguiente principio de intervención: lo importante es ejecutar bien la técnica de formulación y redacción de objetivos (realización de una acción, condiciones bajo las cuales se va a actuar, y criterio de realización aceptable. Mager, 1973, p. 21), en torno a los cuales va a girar todo el desarrollo posterior de esta idea central (los objetivos bien formulados). Si las exigencias de la técnica se cumplen, lo demás marchará por la dinámica propia propuesta.

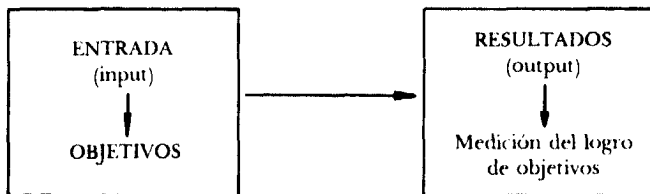
¿Qué es, desde los presupuestos de que parte el modelo tecnológico, modelo de objetivos, el desarrollo del currículo, segundo aspecto que contempla el título de mi discurso?

1.2. *El desarrollo del currículo en el modelo de objetivos*

El esquema básico del modelo tecnológico puede presentarse como sigue:

Definición de objetivos de instrucción en términos comportamentales (pautas de conducta). Tyler, 1977, p. 58.	Identificación de contenidos apropiados para conseguir los fines propuestos.	Identificación de materiales-medios de instrucción específicos.	Desarrollo de actividades de instrucción (1).	Comprobación (medición) del logro de los objetivos pretendidos (resultado).
1	2	3	4	5

Puesto que todo gira en torno al paso número 1 (definición-redacción de objetivos) que concluirá en el paso número 5 para comprobar si el proceso ha tenido éxito o no (si las respuestas del alumno coinciden con el objetivo propuesto, lo cual lleva al aprobado; o si no coinciden, lo cual será suspenso), este mismo esquema puede resumirse más aún, según se recoge en el siguiente:



Mager (1973, p. 5), sintetiza adecuadamente esta concepción cuando puntualiza: «los objetivos son importantes porque si faltan objetivos claramente definidos, se carece de una base sólida para seleccionar o preparar los materiales, el contenido, o los métodos de enseñanza». Como se ve, según documentos de

(1) Como muestra valgan las propuestas siguientes de Tyler sobre: formulación útil de objetivos para seleccionar y orientar las actividades de aprendizaje, ilustración de las características de las actividades de aprendizaje útiles para alcanzar diversos tipos de objetivos.

autores que siguen esta línea y que utilizó como presentadores de las líneas que definen este modelo, los objetivos son la llave que da paso para cualquier desarrollo posterior. El mismo título de la obra de Rodríguez Diéguez: *Didáctica. 1. Objetivos y Evaluación*, es ilustrativo y sintomático.

Realmente estos son los dos extremos que interesa para una concepción tecnológica de la enseñanza. Se trata de darle al docente una *técnica* con aureola de cientificidad que normalmente desconoce, que le sirva de autoridad y de soporte fáciles para la elaboración de programas, a la vez que le dan o le aseguran la seguridad en el desarrollo de los mismos.

El desarrollo del currículo ha conocido, en esta dinámica, la proliferación de obras dedicadas por entero a una taxonomización de objetivos. Y esto es lo que llega al docente-usuario de tales pretensiones. Hoy se habla con suma facilidad, y se acepta sin muchos miramientos en todos los niveles escolares, de objetivos: bien sea sobre técnicas para su formulación, bien sea para la programación de la enseñanza en torno a objetivos; se habla de objetivos operativos, distinguiendo entre generales y específicos y grados de especificidad; se clasifican las técnicas de operativización... toda una urdimbre terminológica propia del lenguaje de la tecnología, «tan eficiente como el sistema que espera producir»; de ahí que sea «conciso, sucinto, ameno, estructuralmente lógico, cristalino y preciso». Y es que —termino con palabras de Eisner, al que vengo citando— «el currículo como tecnología enfoca *el lenguaje de la producción*... el de ellos (tecnológicos) es un *lenguaje de seguridad en sí mismos* (lenguaje taxativo...)» (Eisner, 1979). Y este es evidentemente, uno de sus reclamos, uno de sus atractivos. Se puede decir, en este sentido, que la tecnología del modelo que gira en torno a objetivos ofrece aspectos atractivos, sobre todo, para quienes se inician en tareas de programación y evaluación, y necesitan un soporte manejable y que *en apariencia* ofrece la objetividad y la «neutralidad» de la tecnología bien construida, asegurando al mismo tiempo que la eficacia, la economía de los esfuerzos invertidos, porque sirve de soporte para una práctica fundada en un punto de vista técnico de la educación, desde el cual se justifica la elaboración y provisión de textos y manuales para profesores y alumnos en forma de paquetes curriculares, convirtiendo a los profesores en sujetos pasivos. La realidad de las aulas, en cambio, nos pone los pies sobre el suelo para hacernos ver que esa misma realidad es más compleja.

Intencionadamente he cargado las tintas en el papel asignado a la redacción de objetivos porque ellos son el eje en torno al cual se vertebran todos los demás componentes del currículo. No quisiera, sin embargo, pasar por alto las funciones y técnicas que la evaluación (entendida como control de calidad, según Rodríguez Diéguez) adquiere en este modelo. Evidentemente hemos hablado del principio, puesto en otro momento del desarrollo curricular, porque la evaluación está al servicio de los objetivos. Como bien dice R. Tyler, autor clave para entender el desarrollo de estas ideas curriculares, «el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación» (Tyler, 1977.

p. 109). El ciclo se cierra sobre sí mismo. Y ahí están las técnicas de evaluación (no hay elaboración ni desarrollo de la teoría de la evaluación), que deben limitarse a controlar si se han conseguido los objetivos. Las pruebas escolares requeridas para cada caso dependerán, en consecuencia, de los objetivos que se quieren *medir* (no digo *evaluar*, que es otra cuestión; cf. Álvarez Méndez, 1985). Se trata, en definitiva de un simple trueque en la redacción del enunciado —a veces innecesario— para que el objetivo se convierta en ítem a evaluar. Así, el siguiente enunciado, que puede ser un objetivo operativo:

«que el alumno sea capaz de identificar en un texto dado las reglas de composición del futuro de indicativo en la conjugación francesa.»

Se convertirá en el ítem de control siguiente:

«identifique en el siguiente texto las reglas, a, b, c... de composición del futuro de indicativo en la conjugación francesa»;

o el siguiente objetivo:

«que el alumno sea capaz de enumerar cinco excepciones en las reglas de pronunciación»,

se convertirá en el ítem de control siguiente:

«enumere cinco excepciones en las reglas de pronunciación.»

Las técnicas para construir ítems varía según modalidades de aplicación. Van desde las conocidas pruebas de verdadero/falso, a las de elección múltiple, pruebas de respuestas por pares, de base común con múltiples opciones... Lo importante, en este caso, es no perder de vista que se trata de medir técnicamente la consecución de los objetivos propuestos los cuales actúan una vez más como fuente de normas y criterios. Sin duda que, a parte del buen quehacer artesanal de cada quien —que no hay que desdeñar, aunque sí someter a análisis y valoración crítica— es el modelo más familiar y popular entre los profesores. No sin razón un por ciento elevado de ellos ha tenido que pasar los cursos del C.A.P., reducto promocionador y promulgador antaño de toda esta parafernalia tecnicista aún vigente, si bien confiemos, en vías de extinción.

Y aquí traigo la reflexión latente a lo largo de la exposición que me sirve de base para la crítica de modelos de formación erigidos sobre estos presupuestos tecnológicos vía ICEs, acudiendo una vez más a la experiencia vivida: después de una carrera universitaria de cinco años se exigía como condición *sine qua non*, para optar a la oposición, el baño de inmersión en la nueva tecnología. Al final, un barniz que sólo aguantaba el brillo para un posible ejercicio de programación que podría estar en las oposiciones. Más allá de eso, poca o ninguna trascendencia. Y es que las técnicas añadidas sin mayores explicaciones convencen poco, por más que se las rodee del espíritu de la cientificidad o de la tecnología. Si a la carencia de explicaciones se le añade el análisis ideológico latente —me refiero, sobre todo, en cuanto a la concepción de la educación y del

sujeto educando— sólo nos resta esperar que el aparato se caiga por su propio peso, víctima de su inaplicabilidad.

Ahora bien, si no todo el monte es orégano, como prometían las nuevas tecnologías, conviene reconocer que también hay orégano. Quiero decir, después de este recurso fácil a la metáfora, que puede haber casos en los que la aplicación de un modelo curricular de objetivos tenga cabida. «Si las metas son una preocupación primaria —pongo en palabras de Gardner—, si los objetivos específicos o normas de actuación pueden ser identificados, si se pueden concebir y aplicar vías válidas para evaluar la conducta y si los efectos no relacionados con objetivos establecidos son de poca o ninguna importancia, entonces se puede elegir la plataforma de objetivos» (Gardner, 1977, p. 591).

Recalco: si..., si..., si... los condicionantes, puestos a generalizar, son de un peso específico que, aun tratando de salvar alguna aplicación posible, es oportuno pasar por el tamiz del análisis y de la crítica, pues constituye el nudo gordiano de la cuestión. Sólo llamo la atención sobre un aspecto. Nada se dice del profesor, nada se dice del alumno, nada se dice sobre la forma y modo en que el profesor pone en práctica sus conocimientos profesionales. Y pregunto, a modo de reflexión: ¿Y si lo que preocupa realmente es que el alumno aplique creativamente su propio conocimiento? ¿Y si lo que importa es reconocer que el profesor es un profesional-artista de la enseñanza, como lo puede ser el arquitecto en su trabajo, y se le deja actuar como tal? ¿Y si se respetan los múltiples valores que entran en juego en cualquier grupo social como es el aula? ¿Y si profesor(es)/alumno(s) se proponen elaborar sus propios programas, sus propios objetivos sobre la marcha, desde una concepción abierta del currículo? Y si aceptamos y si respetamos otras vías de buscar «la verdad» científica, de desarrollar el pensamiento, que no estén contemplados con antelación? ¿Y si admitimos la capacidad de cada sujeto para ser original en cualquier momento ante cualquier situación improvisada? Se trata de ponderar los valores en juego, ponerlos sobre la balanza. La decisión final por supuesto, la tiene que dar cada uno, *según los presupuestos de donde parta*. Lo que es inadmisibles es someter a quien decide ir por otro camino a esta vía estrecha de actuación.

Pero conviene hacer unas mínimas puntualizaciones consciente de que el tiempo de exposición no da para más. Porque el proceso de enseñanza/aprendizaje no es tan simple como nos hace ver el modelo tecnológico, ni tan lineal, ni tan cerrado sobre sí mismo, ni por supuesto, tan atomizado que provoca la fragmentación del pensamiento, ni tan aséptico que pueda entenderse sin los parámetros sociales, políticos e históricos que lo conforman. Nuestra propia experiencia nos puede servir de base para entender que el aula es un espacio donde se establecen relaciones dinámicas multisensoriales e ideológicamente plurales. «Los valores, supuestos y hechos sobre relaciones humanas, roles sociales, funciones y usos de la escuela, la índole del conocimiento y la índole de la naturaleza humana, cito a J.B. MacDonald (1967, p. 128), tienen que reflejarse en las metas y los procesos de la elaboración curricular». Y esto escapa a la concepción lineal simplista: *programador* → *maestro* → *alumno*, en la que los dos úl-

timos componentes del trinomio sólo se limitan a ejecutar lo que les viene programado. Piénsese, y acudo de nuevo a la experiencia sacada del aula, en las funciones que en nuestro medio desempeña *realmente* el profesor porque él haya tomado parte —y arte— en las decisiones que le atañen y que le afectan. Podemos convenir en que muy pocas a parte de la de ser sancionador sobre la base de unos objetivos que ya le vienen dados. Pero también el contenido, la secuenciación, los ejercicios, los libros de texto... todo. Al alumno, sólo le queda rendir cuentas de cuanto se le cuenta. No tanto de lo que realmente sabe o ha aprendido, sino de lo que se le ha dicho o se le ha mandado leer. Y esto, en un examen exhaustivo que sería prolijo y dispersante hacer aquí, viene a ser consecuencia, entre otras causas, de concepciones estrechas que simplifican los procesos educativos hasta límites que los vuelven irreconocibles en cuanto tales. A esto, pienso, no son ajenas las concepciones tecnológicas de la educación, que priman la eficacia de lo inmediato en detrimento del desarrollo de un pensamiento crítico, base de la autonomía intelectual a la que la educación debe tender si con ella se pretende llegar a la aplicación creativa del conocimiento. Resulta sencillo de entender en esta interpretación que la función asignada al profesor, como señalan críticamente Carr y Kemmis (1983, p. 71), sea la de «una conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores educativos. Los profesores no se ven a ellos mismos como responsables profesionalmente en la toma de decisiones y juicios educativos, sino solamente responsables de la eficacia con la que ponen en práctica las decisiones ya elaboradas por los teóricos de la educación sobre la base de su conocimiento científico preciso». Una concepción ingenieril o empresarial asentada sobre expectativas de eficacia economicista no puede llevar a otros resultados, por más que éstos se precien de ser racionales y científicos.

Hago un salvedad para no caer en una interpretación trivial del apunte crítico sobre la concepción curricular precedente, pero que con harta frecuencia suele estar en la mente de quienes se sorprendan por la crítica al modelo de objetivos. Para evitar malos entendidos diré que no se niega que profesores y centros tengan metas y objetivos en su quehacer educativo. Esto, se acepta sin más, es una verdad de Perogrullo. Lo que aquí quiero poner en cuestión, a parte ya del sarcástico y agresivo simil industrial, es la sobrevaloración que se pone en resultados de la conducta pretendidos, que sin darse de facto, ya se presuponen, condicionando —más bien encorsetando— el desarrollo del currículo. Los objetivos, y las técnicas de redacción que los promocionan no dejan de insistir en esta faceta. Más que en la existencia de objetivos (toda *acción humana*, no sólo la mera conducta o comportamiento observable —que no conviene confundir— se guía por *algo*, a no ser los casos de irracionalidad manifiesta), la crítica se centra en el *uso* que de ellos se hace en esta interpretación, que no en su existencia y en la restricción que supone reducirlos *todos* a conductas manifiestas observables, desvirtuando la misma noción de objetivo o fin de la educación. Hablo de objetivos y de su utilización. Porque tampoco este modelo tiene un estudio ni un desarrollo serios de las finalidades de la educación, que suelen ocultarse bajo los llamados objetivos generales. Que por serlos, se resisten

a la concreción que propone el mismo modelo y en consecuencia, quedan relegados a un segundo plano. O si se quiere, a un plano tan sublime y tan etéreo que los hace inalcanzables desde las posiciones empiristas. No se descartan. Simplemente se suponen. Pero no hay un desarrollo teórico; menos aún, contextualizado, es decir, analizado dentro de las coordenadas históricas y sociales en las que se *sitúan* los procesos educativos, porque este procedimiento implicaría una crítica interna muy grave. Y por esto mismo, y porque conscientemente renuncia a la temporalización, el modelo de objetivos se presenta como alternativa objetiva y neutra, atemporal y ahistórica, que es característica de la tecnología derivada de postulados del positivismo.

Para comprender la crítica bastaría acudir a nuestra propia práctica cotidiana en el aula para darnos cuenta que el devenir de un curso o de una clase discurre por derroteros muy complejos y muy ricos, que no siempre se pueden determinar y menos reducir a conductas observables. Y ahí reside lo más atractivo y dinámico de nuestra función: tratamos con sujetos —no con *cosas*, no con productos, al modo industrial que aprenden dinámicamente y lo hacen (lo pueden hacer, si les dejamos y dejamos de lado tanta programación minuciosa), *pensando creativa y divergentemente*. Si se acepta esta posibilidad, se aceptarán igualmente las distintas formas en las que se *realiza* el pensamiento, abocado más a la divergencia y a la dispersidad que a la homogeneidad y coincidencia. Porque cada uno sigue caminos distintos de *construir y/o descubrir la verdad*. Y este es el quehacer más acertado de la educación entendida como «un aprendizaje en el contexto de un búsqueda de la verdad» en palabras de L. Stenhouse (1985, p. 44). Lo cual resulta muy difícil, por no decir que imposible, de tipificar y definir en términos operativos —de conductas observables— para medir su logro en el aquí y ahora del momento concreto del control. Y esto, salvo el pretendido caso de reificación de intenciones, no siempre es predecible; a no ser que lo que se pretenda predeterminar sean los comportamientos más anecdóticos y rutinarios, fáciles de someter a control. Para lo que en una desmitificación de la pedagogía articulada en torno a los objetivos operativos puede parecer una pérdida de orientación —«sin objetivos dados, se suele decir, no sabemos a dónde ni por dónde iremos»; «es imposible actuar sin objetivos», con el consiguiente desorden y desorganización— acudiremos al reconocimiento de la *profesionalidad* del profesor, como salvaguarda de un saber consciente e inteligente, pero con un margen para la espontaneidad, auténtico *humus* de la creatividad y del pensamiento divergente y que está presente en todo aprendizaje significativo, inspirado en la comprensión. Lo que significa progresar según patrones de orientación y de orden muy diferentes. Es lo que pretenden, al menos, los modelos alternativos.

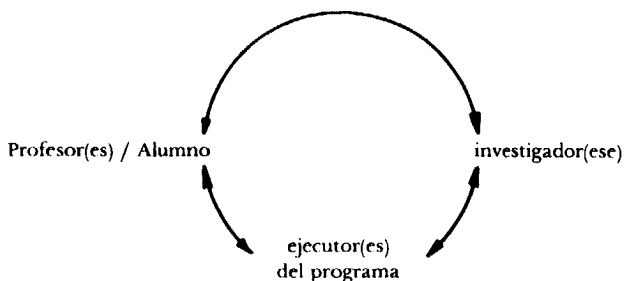
2. CURRÍCULO COMO PROYECTO Y PROCESO A VERIFICAR: EL MODELO DE INVESTIGACION EN LA ACCION

Precisamente como reacción a concepciones lineales y atomizadoras del pensamiento y simplificadoras y reduccionistas del complejo proceso de enseñanza/aprendizaje, surgen modelos alternativos que contemplan el currículo desde presupuestos totalmente distintos y que parten del reconocimiento y estudio de la complejidad misma del proceso de enseñanza y aprendizaje. Son modelos que atienden a todo el devenir instructivo en una doble dimensión transversal e integral. Hablaba al principio del modelo de investigación en la acción como ejemplo de esta interpretación, una de cuyas características es la de proyecto orientado a resolver las cuestiones prácticas y el proceso que sigue a este proyecto como instrumento que *trata de* (nivel abierto de hipótesis) transformar la práctica. Es la propuesta de L. Stenhouse, cuyo pensamiento queda recogido en su obra reciente en lengua española (1984), aunque ya vieja en su origen (1975), (*Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata). Lo que entra en cuestión desde estas perspectivas es el mismo proceso de enseñanza que en ningún momento queda dissociado del proceso de aprender, ambos estrechamente ligados en la investigación que surge de la reflexión y del estudio de la misma práctica cotidiana. Esto sugiere la idea de que el conocimiento que se adquiere sobre la educación está dirigido a formas particulares de acción, cuyos presupuestos básicos, pensando ya en la acción concreta de enseñar e inspirados en el pensamiento de L. Stenhouse, pueden reagruparse en torno a los siguientes:

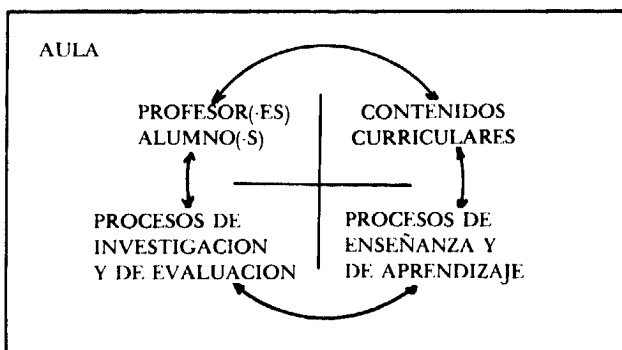
1. La enseñanza debe basarse en el debate abierto y no en la actividad de transmisión.
2. Es necesario fomentar y proteger la divergencia de puntos de vista: más que la convergencia de ideas, de creencias y de pensamiento, se valora la toma de postura personal crítica ante cualquier problema, situación o hecho.
3. El profesor no debe aprovecharse de su posición privilegiada de autoridad legitimada para hacer valer sus puntos de vista.
4. El profesor tiene responsabilidad en la calidad del aprendizaje, indagando a través de preguntas que exijan de los alumnos justificar sus respuestas.
5. Como alternativa a la actividad de transmisión que suele llevar a la dependencia de la copia de apuntes, el profesor debe *problematizar* los contenidos de aprendizaje y los demás componentes que intervienen en el desarrollo curricular (objetivos, contexto sociocultural e histórico en el que se hacen comprensibles, las relaciones de trabajo intelectual en el aula, las formas de enseñanza: oral, escrita; de preguntas; de debate; de exposición; autoritaria, permisiva, dialogante...) para provocar la reflexión y toma de postura ante los mismos con el fin de estimular y propiciar la investigación.

2.1. El concepto de currículo en el modelo de investigación en la acción

El currículo se concibe en esta interpretación como *proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula*, en la que los sujetos que intervienen son parte constituyente del mismo. Aquí la antinomia entre programador, profesor y alumno queda superada en una relación dialéctica entre las partes indicadas:



Llevado al aula, el esquema puede interpretarse como sigue:



El proyecto curricular que en esta concepción surge está encaminado no sólo al desarrollo del conocimiento sino también a *cómo* se desarrolla el conocimiento. En lugar de ir sobre seguro, sobre lo dado y concretado en intenciones (objetivos) que predeterminan conductos específicos, *el currículo es concebido como una exploración a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida*. Lejos de un desarrollo que discurre sobre la base de unas recomendaciones dadas, el currículo se abre ahora a la contrastación de las hipótesis con la práctica. Se pretende que los resultados, fruto de la investigación fundamentada en la enseñanza que provoca aprendizaje, se vuelvan aplicables y ofrezcan soluciones válidas, porque son consecuencia lógica de un trabajo concienzudo de investigación sobre la misma práctica de quien practica. Aquí, los protagonistas lo son a pleno rendimiento porque son los *responsables de llevar a cabo su propio proyecto*, superando la clásica dicotomía entre los que practican (los

profesores) y los que investigan (teóricos expertos). Si en el modelo por objetivos se puede establecer un divorcio entre quien programa (Ministerio, Centro escolar, editoriales,...) y quien desarrolla el programa (profesor) y el destinatario (alumnos, que serán evaluados por el responsable de la puesta en escena del currículo), en el modelo de investigación en la acción, el (los) profesor(es), reconocido(s) como profesional(es) de la enseñanza y sin desdeñar los aportes que le puedan brindar los alumnos, elabora(n) el plan (currículo) que pone(n) a funcionar conjuntamente dispuesto siempre al replanteamiento que pueda surgir del contraste de ideas. La evaluación, entendida y ejecutada como auto-evaluación, es un componente sustantivos más y en el que los procesos seguidos y los sujetos implicados, entre ellos el(los) profesor(es), por supuesto, no son ajenos. No se plantea el currículo en términos de entrada (objetivo) y de salida o resultados (evaluación), ni se aíslan los componentes, ni se acepta la distinción entre los momentos de elaboración de objetivos, la puesta en práctica del currículo y la evaluación. La función de investigador asignada y asumida por el profesor envuelve en una misma dinámica de procedimiento los elementos que desde perspectivas distintas se contemplan aisladamente. Estamos hablando, por supuesto, a partir de un replanteamiento de la función docente, no ya entendida como la ejecución de una programación predeterminada, sino como resultado de una toma de conciencia y de postura ante el mismo hecho de enseñar y de aprender (actividad reflexiva), ante el alumno, ante la sociedad, y ante un proceso que se vuelve sobre sí mismo como fruto de aquella reflexión, de aquella concienciación que desemboca en una praxis (reflexión + acción) real y concreta en el aula. *Se trata en definitiva de una exigencia de definición clara de los principios éticos, ideológicos y sociales que fundamentan la práctica visible escolar y el modo como ésta se organiza, haciendo de ella una actividad social crítica y abierta al diálogo.* En cuanto tal la relación dialéctica que se establece entre la teoría que informa la práctica y la práctica que fundamenta la teoría (se validan solidariamente) son susceptibles de modificación y/o cambio. De otro modo se puede caer en el adoctrinamiento a través de un pragmatismo que somete, que no libera.

2.2. *Desarrollo del currículo*

Resulta muy difícil aislar los componentes del currículo y hablar de desarrollo del mismo en esta interpretación porque no se da una separación tan meridiana entre la elaboración como ajena a la puesta en práctica del currículo. Este se hace al tiempo que se desarrolla; y en su desarrollo, se va re-construyendo, en una dinámica abierta tanto a la renovación como a las innovaciones que surjan de la reflexión sobre la práctica. Cuando digo que la concepción del currículo no es distante en el tiempo del desarrollo no debe suponerse que todo queda en manos del azar y de la improvisación. Ante las innumerables situaciones impredecibles la sólida formación científica, técnica y psicopedagógica del profesor y su buen quehacer artístico que se han de presuponer, y por los que este modelo aboga, sirve de garantía para buscar las respuestas adecua-

das a las cuestiones que se susciten en el desarrollo. Lo que no se puede hacer *a priori* es prever *todas* las situaciones conflictivas o de compromiso posibles. dado que la misma forma en que está concebido el currículo lleva a problematizar los contenidos de enseñanza, que dejan de ser algo ya dado y acabado. para ser entendidos y tratados como parte de procesos históricos y culturales contextualizados más amplios. De ahí, insisto, la necesidad de recuperar para la labor docente el sentido artístico de un quehacer eminentemente intersubjetivo basado en la investigación. «El camino a seguir -suscribo las palabras de L. Stenhouse- es difundir la idea del profesor como artista, con la implicación de que los artistas hacen uso de la autonomía de juicio, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte» (Stenhouse, 1985, p. 49).

2.2.1. Para los propósitos de esta exposición de marcado carácter introductorio, me interesa destacar dos puntos principalmente en el desarrollo del currículo. Ellos representan la recuperación de dos aspectos insustituibles en el quehacer del profesor en el aula, por más que el discurso teórico, empeñado en fundamentar «científicamente» la función docente al modo empirista más recalcitrante y estrecho haya empañado sus valores y sus virtualidades e incluso, me atrevería a decir, los ha arrinconado por descrédito. Me refiero a la recuperación de la *profesionalidad* del docente y al *sentido artístico* de su quehacer.

La profesionalidad se ha visto amenazada por diversos flancos, sin atreverse ninguno de ellos a hacerlo frontalmente. El más socorrido es la supuesta vocación para la enseñanza, lo que la convierte en un ejercicio de apostolado, y al profesor en catequista venido a más, en tanto que ofrece el título universitario entre sus credenciales: «Se es profesor por vocación», se decía y aún se sigue diciendo en algún ámbito (1).

Hoy día la cuestión se plantea —necesitamos plantearla— en otros términos: «Se es profesor por preparación». No se nace, se *hace* profesor. La propuesta que formulo no descarta la supuesta vocación, ni la sustituye, ni la supera. La cuestiona sobre todo por el carácter resolutorio, a veces conciliador, a veces de descargo, con la que se la rodea. Incluso se puede aceptar que vocación y preparación coinciden, que conviven, tal vez. Pero en la coyuntura social y laboral que caracteriza el momento histórico en el que nos encontramos, la vocación, que suele ir acompañada de, a veces, confundida con, un exceso de voluntarismo —amenaza para el ejercicio profesional— desempeña unas funciones muy difusas de difícil análisis y dependientes de una compleja red de variables que complican, por no decir que imposibilitan, la explicación que la hagan reconocible y comprensible en cuanto al significado y alcance que se le da a tal vocación. Y así surge, de modo tan simple, la diferenciación tan radical. Precisamente porque hoy se debe exigir más que nunca en la preparación del

(1) Un análisis sociológico de tal vocación nos llevaría muy lejos. Para un análisis más extenso me remito a recientes investigaciones (Varela, Julia, y Félix Ortega. *El aprendiz de maestro*. Madrid. ICE/Univ. Autónoma, 1984) en las que se puede comprobar que el nivel social incide de un modo significativo en tal llamada a la vocación.

docente es necesario a la vez recuperar el sentido artístico de la enseñanza sin que ello suponga menosprecio o infravaloración de una actividad enraizada en el conocimiento más profundo de lo que pueda entenderse, en un sentido muy lato, por Cultura, de la cual la Ciencia, producto ambos del Hombre, es un resultado más. Esta exigencia acarrea la multiplicación del conocimiento, el reconocimiento de la pluralidad de culturas, de creencias y de valores en una convivencia en libertad. Por todo ello, digo, es necesario recuperar el sentido artístico, el cual no tiene por qué estar reñido con una sólida formación e intervención científicas. Disociar, en este caso, sólo comporta reducción. Puede pensarse a modo de ejemplo que provoque la reflexión, en la sólida preparación científica que debe suponerse en la formación del arquitecto y su original obra de arte cuando plasma aquellos conocimientos, o se sirve de ellos en cualquier proyecto arquitectónico. La una sin la otra serían imposibles no sólo de concebir sino de realizar.

Por la misma razón surge la necesidad de reivindicar un profesionalismo que ha venido a menos, fruto entre otras razones, del anquilosamiento que padece el perfeccionamiento de los mismos profesores, y fruto igualmente de la inaplicabilidad de tantas investigaciones y discurso teórico que raramente «llegan» al profesor, porque normalmente no le «dicen» nada. El teórico investiga asuntos ajenos al quehacer del profesor en el aula. Los problemas reales que preocupan y ocupan al profesor son otros. En contraste, desde la perspectiva que venimos siguiendo, la profesionalidad se ejercita traduciendo las ideas «en posibilidades escolares de acción y ayuda así al profesor a fortalecer su práctica comprobando de modo sistemático y mediato, ideas» (Stenhouse, 1984, p. 54). Para lo cual es indispensable que los profesores de un Centro compartan ideas que elaboran conjuntamente para llevarlas a la práctica. La colaboración sin este marco de investigación y desarrollo curricular, se vuelve estéril, vacía de contenido real. «El Currículo que surge y se comunica a todos los profesionales en general, ha de basarse, dice Stenhouse, en el estudio de la práctica obtenida en las aulas escolares» (Ibid.), por más que en el contexto social, y a veces, escolar y entre compañeros se otorgue más valor y se le preste más atención a la producción de materiales que ofrecen ya soluciones recomendables, como pueden ser los libros de texto, voces-autoridad que garantizan un rendimiento asegurado. Pero esto es tanto como aceptar que el profesor no sabe decidir inteligentemente en el terreno que le es propio. Precisamente la negativa y la resistencia a aceptar esta vía de resignación simplista es la razón que impele al profesor a buscar su propia identidad, en el ejercicio de su profesión, que no es otro que la enseñanza fruto de la reflexión y de la investigación en el aula.

Resultado de este ejercicio de la profesionalidad surgen dos consecuencias insoslayables; una, la *autonomía* de decisiones e intervención del profesor; la otra, la *responsabilidad* que deviene de su quehacer profesional. Ambas configuran la identidad propia del profesor. Si la *autonomía* le permite un amplio margen para la toma de decisiones sobre cuestiones relativas al proceso instructivo, la *responsabilidad* garantiza tanto para él como de cara a los otros (padres,

administradores, colegas, alumnos...) que sus actuaciones no son fruto del azar o de la casuística, sino que tienen una base amplia para la explicación y la comprensión que justifiquen el tratamiento que dispensa a los fenómenos educativos. Y sobre esta base, también se le pueden exigir obligaciones y deberes. (¿acaso en la incidencia y frecuencia del alumno que suspende?). Se trata a fin de cuentas de las conveniencias e inconveniencias, riesgos y privilegios, del ejercicio de la profesión regida por códigos éticos que aseguran que los intereses de los alumnos, que son sus clientes inmediatos aunque no exclusivos, son respetados y a ellos se dedica la atención preferente. La base común a tales aspectos radica en el juicio práctico que fundamenta las decisiones, cualquier decisión, sobre los asuntos educativos.

Si se llega a esta situación nueva se podrá entonces hablar de respetabilidad y aceptación sociales que surgen de la identidad profesional y no simplemente de una larga tradición que contempla la educación, entendida como largo y complejo proceso de escolarización, como un campo común en el que no se necesitan especiales conocimientos ni preparación adecuada y pertinente. Expuesto de este modo «lo educativo» a debate abierto con una base de información abundante y diversificada —lo que obliga a sacar la discusión del estrecho margen que imponen los entendidos— el proceso educativo, la escuela, puede mejorarse. Y en esta dinámica los profesores, como sujetos permanentemente críticos, tienen un espacio de intervención propio (en el aula, en la investigación, en la elaboración y desarrollo del currículo(s), en la sociedad,...), si bien no excluyente. Espacio e intervención que no pueden entenderse fuera de unas circunstancias históricas y sociales específicas. Todo lo cual apunta no sólo a un desarrollo del conocimiento sobre la práctica educativa a la que se dedica sino además al desarrollo del propio pensamiento del profesor, como entidad profesional que es.

2.2.2. Quiero retomar dos ideas a las que insistentemente he aludido en los párrafos anteriores y que creo merecen una consideración especial para evitar que queden deshilvanadas algunas nociones que me parecen importantes: la primera, profesor y alumno, en esta interpretación del currículo, aparecen en un mismo plano coincidente del desarrollo; y la segunda, el profesor es simultáneamente investigador, proceso en el que participa el alumno.

Que profesor y alumno se conciban en un mismo plano puede sorprender en una primera y parcializada lectura de las ideas que configuran el modelo. Incluso, puede aparecer como una interpretación exagerada para unos, utópica, por idealista, para otros. Aquí, se puede pensar, se fuerzan los términos para dar cabida a una explicación un tanto rebuscada. Pero un análisis detenido y atento lleva a descubrir que el paradigma subyacente a esta concepción ofrece pautas de reflexión para llegar a comprender que tal interpretación es viable siempre y cuando se cambien los referentes del proceso educativo. O más exactamente, se cambien los puntos de mira sobre lo que es el mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje y las funciones asignadas al profesor y al alumno

en el sistema escolar y las funciones que *realmente* están llamados a desempeñar según los postulados que sustentan el modelo curricular entendido como proceso y como proyecto. «El profesor, en esta concepción —cito las palabras de J. Elliot—, se preocupa de establecer en el aula unas condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar su propia comprensión de los temas que se plantean. El modelo de *proceso*, en la medida en que especifica condiciones posibilitadoras, incorpora un concepto activo de aprendizaje sin dar por supuesto que éste tiene por causa la enseñanza» (Elliot, 1984, p. 11).

Las relaciones que se establecen en esta dinámica *entre* profesores y alumnos constituyen un elemento crucial en cuanto a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes reales, por más resistencias que el propio sistema escolar, incluidos los otros colegas, los otros alumnos, ofrezca. «El sistema escolar —coincido en afirmar con Ch. Hull— funciona a base de la división. Separa al enseñante del aprendiz, al aprendiz de la experiencia, al trabajo del juego; y podría seguir la lista. La tarea del educador que se encuentra trabajando en el sistema escolar es saltarse cuantas divisiones creadas le sea posible. La brecha más crucial que hay que salvar —concluye Hull— es aquella que separa las aspiraciones del enseñante de las del aprendiz. Los primeros pasos se dan cuando ambas partes empiezan a hablar de lo que hacen juntas y de por qué lo hacen» (Hull, 1986, p. 59). Hablo, en este contexto, de la *perspectiva educativa* del proceso de enseñar y de aprender, que deja de ser entendido y ejercido como tarea de transmisión-narración de ciencia y de cultura y deja de entenderse como relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Porque, no se olvide, el aprendizaje es esencialmente ejercicio de voluntad, que no se puede violentar, aunque algunas técnicas coercitivas, o mejor dicho, algunos usos desviados de las técnicas disponibles como son los exámenes, controles, listados, selectividad (-es), etc., aparentan forzar, que no motivar, los mecanismos del aprendiz. El aprendizaje se entiende como actividad propia del alumno, dirigida por él mismo, no por el profesor. La participación personal del alumno favorece el aprendizaje significativo desarrollando la comprensión. Lo que le lleva al ejercicio de su propia responsabilidad compartida —no en manos de— con el profesor. Este no es ajeno a este devenir y asume, al mismo tiempo, sus propias responsabilidades en la calidad del aprendizaje del alumno. Lejos de concebirse como una meta lograda, como un estamento inamovible, un status alcanzado, la docencia se ejerce dialécticamente sobre la base de la reflexión-investigación de lo que sucede, está-sucediendo, en el aula. La enseñanza se ejerce, desde estos principios, como una influencia racional y no causal sobre el aprendizaje del alumno. Se trata de salvar por esta vía el foso existente entre los teóricos y los prácticos, haciendo de la investigación *proyectos aplicables*. Porque quien investiga, aplica. O si se prefiere, se aplica investigando sobre lo que se hace y sucede en el aula. De donde, cabe concluir, sólo a través del diálogo abierto, diálogo democrático, entre los participantes (profesores y alumnos) puede validarse la investigación en la acción. Al hacer posible el diálogo entre profesores, la misma investigación permite servirse de sus resultados como instrumento para desarrollar conciencia y comprensión respecto a lo que se hace en las aulas. «Este au-

toconocimiento —cito de nuevo a Elliot—, constituye la médula de todo proceso de desarrollo profesional» (Elliot, 1984, p. 16).

2.2.3. Síntesis del sentido artístico de la profesionalidad del profesor y fruto a la vez de la investigación práctica que el profesor realiza, el ejercicio de la evaluación cobra valores realmente educativos. Y lo hace de un modo simple consistente en reconocer que el objeto de la evaluación no es tanto el resultado final al que el alumno llega, sino el procedimiento que éste está siguiendo o ha seguido. Este enfoque lleva a una concepción de la evaluación alejada de las técnicas de medida para entenderla como ejercicio de investigación en sí en el que la enseñanza y el aprendizaje se funden en un mismo ejercicio. La evaluación se integra en la práctica escolar, no es un «aparte» del proceso, pues ambas se conciben y se ejercen inseparables. Como bien señala Holt «el profesor evalúa la comprensión del alumno como parte de la actividad de enseñanza y de aprendizaje. Puede hacer uso de tests; pero hará mucho más uso de la palabra, de la conversación. Sólo hablando podemos comprender alguna parte de la mente de otra persona; y solamente el profesor puede dirigir la conversación de un modo efectivo» (Holt, 1984, p. 155).

Así, si surgen problemas o dificultades en el trayecto se utilizará la evaluación como instrumento eficaz de investigación y de diagnóstico que asegura la intervención del docente intentando dar respuesta a las cuatro preguntas básicas que siguen (Allal, p. 21):

- a) ¿En qué momento del aprendizaje aparece el obstáculo?
- b) ¿Por qué encuentra el alumno este obstáculo?
- c) ¿Cuál es el elemento mínimo y óptimo que le permitiría superarlo?
- d) ¿Qué tipo de intervención puede conducirle a encontrar este elemento?

Cualquier intento de buscar respuesta y hallar la solución necesita evidentemente de una sólida formación en el docente. Pero a la vez lo enriquece puesto que, apartado ya de la administrativa/sancionadora «alta responsabilidad» que la sociedad ha depositado en él se convierte en protagonista y responsable de su propio quehacer. Por este camino, tal vez se podría comenzar a atajar el espinoso y complejo dominio del fracaso escolar. Porque la investigación sobre la propia práctica lleva no a confirmar que hay alumnos que suspenden —lo cual sólo lleva a engrosar el amplio mundo de las estadísticas que confirman lo inevitable que parece ser el que unos pasen y otros no—, sino a dar la información y explicación necesarias para intervenir inteligentemente y con conocimiento de causa, es decir, *profesionalmente* en el campo para el cual está preparado. Lo cual, no quisiera crear confusión por simplista, no equivale a decir que así se evitaría el fracaso escolar, todo el fracaso escolar; sino aquellos casos que dependen más directamente del quehacer didáctico del profesor. Porque, no lo olvidemos, el fracaso escolar es un constructo social consustancial al propio sistema que lo genera.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLAL, L.: «Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación». *Infancia y Aprendizaje*, 1980, 11, 4-22.
- ALVAREZ MENDEZ, J. M.: «La evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global». *Bol. Acción Educativa*, mayo, 1985, 31, 9-16.
- EISNER, E. W.: *The Educational Imagination*. Nueva York, McMillan, 1979.
- ELLIOT, J.: «Las implicaciones de la investigación en la escuela para el desarrollo profesional». En: *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas. Dossier preparado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado para el Seminario sobre Investigación cualitativa en el aula celebrado en El Rincón de la Victoria (Málaga)*, Octubre de 1984, 4-26.
- GARDNER, D. E.: «Five Evaluation Frameworks: implications for decision making in Higher Education». *Journal of Higher Education*, XLVIII, 1977, 5, 571-593.
- GIMENO SACRISTAN, J., y A. PEREZ GOMEZ.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1984.
- HOLT, M.: «Curriculum Evaluation and the Assessment of Performance Unit», en: SKILBECK, Malcolm (ed.). *Evaluating the Curriculum in the Eighties*. Londres, Hodder and Stoughton, 1984, 149-157.
- HULL, Ch.: «Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero», en: ELLIOT, J., y otros. *Investigación/acción en el aula*. Valencia, 1986, 59-66.
- JOHNSON, M.: «Definitions and Models in Curriculum Theory». *Educational Theory*, 17, 1967, 2, 127-140.
- MACDONALD, J. B.: «An axample of disciplined curriculum thinking», en: *Theory into Practice*. 1967, vol. VI, 4.
- MAGER, R. M.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova, 1973.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: *Didáctica General. 1. Objetivos y Evaluación*. Madrid, Cincel, 1980.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984.
- STENHOUSE, L.: «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación*. Madrid, 1985. Mayo-agosto, 277, 43-54.
- TYLER, R. W.: *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1977 (1949, 1.ª ed. original).