

E S T U D I O S

LA FORMACION DEL PROFESOR Y LAS POLITICAS DE REFORMA DEL CURRÍCULO ALGUNOS ERRORES INGLESSES (*)

BARRY MACDONALD (**)

INTRODUCCION. EL CONTEXTO POLITICO

La finalidad de esta ponencia es analizar la conexión entre la formación del profesorado y el cambio del currículo. La competitividad económica es, actualmente, prioritaria en casi todos los países industrializados; y la preparación eficaz del mundo laboral es una preocupación contrastada en la mayoría de los gobiernos. En países como Inglaterra, donde la línea de currículo se ha caracterizado durante cincuenta años por un «consenso» entre Gobierno y profesores, en el que estos últimos han desempeñado un papel decisivo en determinar qué y cómo enseñar, esta preocupación ha conducido en los últimos años a una mayor intervención del *Department of Education* (Ministerio de Educación) en los asuntos de la escuela y, como resultado, a un deterioro de la relación entre las partes.

En opinión del Gobierno, el currículo se ha convertido en algo demasiado importante para dejarlo en manos de los profesores o de los gobernantes locales; mientras que entre los profesores las reivindicaciones económicas están comenzando a socavar el compromiso de educación individualizada fuera de su gran poder cognoscitivo y expresivo. Como consecuencia de tal situación, se puede prever un enfrentamiento entre un Gobierno intervencionista, las autoridades educativas locales y las organizaciones de profesores que se ven amenazadas. Otro elemento adicional, que presta a la confrontación mayor aliciente, es la presencia de un nuevo «socio», el *Department of Employment* (Ministerio de Trabajo), que en los últimos diez años se ha comprometido cada vez más como patrocinador de los currículos en relación con el trabajo.

(*) Conferencia desarrollada en el Simposio «Teoría y práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado» organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en Madrid en febrero de 1984.

(**) Centre for Applied Research in Education. Universidad de East Anglia.

Permítaseme recordar el fundamento político de todo ello. En Inglaterra, tenemos actualmente un Gobierno conservador y una economía que está fracasando. Cuatro millones de personas al menos están en paro y, entre ellos, gran proporción de jóvenes que van acabando sus estudios y un número creciente de profesores. La respuesta del Gobierno al declive económico es luchar por conseguir la reconversión industrial mediante la combinación de medidas políticas escalonadas, que incluyen la privatización de las industrias estatales, la reducción del poder de los convenios colectivos, un control estricto del gasto público en los servicios sociales y la promoción de los espectros del currículo directamente relacionados con la realidad económica. El sistema escolar es un importante punto de referencia de cara a la eficacia fiscal y a la valoración cultural e incluso política.

LA REFORMA DEL CURRÍCULO. LOS AÑOS SESENTA

Permítaseme mencionar rápidamente que no existe nada nuevo, en el interés del Gobierno por la promoción de la reforma del currículo ni, hasta la fecha, por las prácticas escolares, que responda a las necesidades de la sociedad de postguerra.

Hace veinte años, se creó un organismo, el *School Council* (Consejo Escolar) para el desarrollo del currículo y los exámenes, cuya tarea concreta era estimular a los 440.000 profesores del país para que revisasen sus comportamientos y pudieran recibir los currículos alternativos generados por el Consejo, mediante el desarrollo de una serie de dichos proyectos curriculares. Pero no existían, a la sazón, medios de coerción, ni siquiera de presión. La composición del Consejo reflejaba la cordial relación tradicional entre el Gobierno central, el local y los profesores y, al mismo tiempo, todo el mundo consideraba la autonomía del profesor como sagrada. Lo que se ofreció durante la primera década del desarrollo curricular fue un «supermercado» de «lotes» o «paquetes» curriculares para el profesor perspicaz y consumidor. El contexto económico estaba en expansión y la inversión educativa reflejaba el optimismo y la animación de la época.

LA REFORMA DEL CURRÍCULO. LOS AÑOS SETENTA

Al comienzo de los años setenta la situación cambió: la economía experimentaba dificultades y existía una gran desilusión por el manifiesto fracaso de la ética voluntariosa del Consejo para persuadir a los profesores de la necesidad del cambio. Las estanterías del supermercado estaban bien surtidas, pero muy pocos profesores iban a comprar; y los que lo hacían no utilizaban los lotes de la manera deseada por los creadores del proyecto.

En esos años, el campo de acción del currículo se había ampliado y diferenciado considerablemente. El desarrollo del currículo en los años sesenta había

estimulado a la generación del nuevo campo académico y a los especialistas de las instituciones de enseñanza superior. Existía una renovada comunidad académica comprometida con los problemas de la reforma de currículo que incluía creadores, evaluadores, difusores y teóricos de la renovación educativa.

Dadas las limitaciones admitidas en los proyectos nacionales basados en el modelo central/periférico, se debatieron intensamente nuevos planteamientos que presionaron sobre los valedores del Gobierno. Pero las carencias expuestas por los nuevos miembros de la comunidad académica provocaron una profunda diferencia respecto a las deducciones alcanzadas en los círculos ministeriales y estas deducciones fueron las que adquirieron mayor importancia en la década siguiente.

Mientras el modelo de renovación central/periférico, con su carga filosófica y su implícita pretensión de resistencia a la prueba del profesor, perdía el apoyo de la comunidad académica y del ahora debilitado *School Council*, para verse reemplazado por un compromiso con los grupos locales encargados de desarrollar el currículo del profesor y por una inversión en prácticas para la formación, el Gobierno tomó la decisión de realizar un control directo y una gran concentración efectuando una consolidación categórica y adquiriendo gran responsabilidad, como en el caso paradigmático del programa nacional de desarrollo del aprendizaje apoyado en ordenadores: un programa de cinco años dirigido por funcionarios del Estado. Este programa reveló el cambio de actitud del Gobierno y la aparición de una nueva ideología, que consiste en tomar las riendas rechazando los sistemas establecidos. El Gobierno adquiría participación en el currículo con la única intención de agrupar fuerzas con poder suficiente para realizar los cambios específicos en etapas realistas.

La instrucción del profesor tuvo poca importancia en este plan, excepto la que resultó de la práctica que adquirieron aquellos que utilizaron el programa. La educación inicial de los profesores, ese componente anterior a la práctica, difícilmente lo podemos encontrar en el pensamiento de ningún grupo, a pesar de que el movimiento del desarrollo curricular de los años sesenta no había triunfado debido a su desconexión de los colegios y departamentos universitarios responsables de la formación inicial del profesorado.

Por tanto, durante todo el decenio de los setenta, existió una polarización de las ideologías de la reforma del currículo entre el Gobierno y la comunidad académica; ésta, tomando como axioma que no hay desarrollo del currículo si no va acompañado por el del profesor, fue ampliando su idea de acercamiento a los profesores, destacando cada vez más el papel del profesor como investigador y creador de su propio currículo. Al final de los años setenta, el concepto de «profesor-investigador» estaba muy extendido entre los miembros de la comunidad académica comprometidos con la formación permanente, y la investigación individual con base en la escuela; había llegado a ser una opción popular para profesores que preparaban estudios de nivel superior a tiempo parcial.

El Gobierno, mientras tanto, estaba ocupado en la transformación del *School Council*, que iba a ser sustituido por centros distintos para el desarrollo del currículo y para la investigación», situados en el Ministerio bajo una estrecha vigilancia política. Al mismo tiempo, sus propios planteamientos del programa político presionaban sobre el currículo, exigiendo mayores prestaciones y utilizando como punta de lanza un movimiento basado en la responsabilidad del profesor. El cerco a la economía se convirtió en acoso al currículo; tendencia que se aceleró cuando el problema de la juventud en paro se volvió muy claro políticamente hablando, a mediados de los setenta y comenzó a preocupar a la *Manpower Services Commission* (Comisión de Servicios de Mano de Obra), una nueva y sólida organización paragubernamental creada en 1974 como auxiliar del Departamento de Empleo. En los últimos diez años, la M.S.C. ha pasado de una organización dedicada casi exclusivamente a las necesidades educativas de los adultos a patrocinadora de los currículos relacionados con la industria en escuelas y centros de enseñanza superior.

DIRECCION DEL CURRÍCULO. LOS AÑOS OCHENTA

Nos quedan pocas dudas, al observar la situación actual, de que se ha dado una transformación, inconcebible hace unos años, en las conexiones del poder respecto al cambio del currículo. El Gobierno ha reforzado su influencia sobre las escuelas y los profesores carecen de organización. Las grandes reducciones de los gastos educativos han privado a las escuelas de recursos que permitan su desarrollo, a no ser que sigan las directrices propuestas por los ministerios; el profesor en paro ha limitado la iniciativa de los sindicatos y erosionado su fuerza negociadora, mientras la juventud en paro, que alcanza porcentajes sin precedentes, impide que sea defendible la opción de continuar con las prácticas del pasado. Aunque el modelo administrativo de innovación central/periférico, favorecido por el Gobierno en los setenta no tuvo más éxito que el exterior, sintió el efecto de consumir todos los fondos disponibles para el desarrollo del currículo y provocar en las escuelas escasez de recursos para un desarrollo alternativo y al tiempo que los predisponía a solicitar el dinero que el Gobierno, bajo cualquier concepto, tuviese a bien ofrecer.

Los años ochenta han visto al Gobierno sacar ventaja de este proceso para iniciar ataques cada vez mayores en relación con la función de las escuelas y de los profesores como prelude de una intervención posterior, pero los docentes, confiados en el apoyo público rechazaron vigorosamente dichos ataques. Sin embargo, en un periodo de recesión, los servicios costeados por el contribuyente son cabezas de turco ideales para cargar con los fracasos, y los profesores no han escapado a la censura. Entre los padres que tradicionalmente han considerado las escuelas como proveedoras de credenciales de empleo para sus hijos, cuenta con más apoyo público la postura del Gobierno que la defensa de los profesores.

DIRECCION DEL CURRICULO. FORMACION DEL PROFESORADO

Durante los dos o tres últimos años, habiendo dejado establecido, para su propia satisfacción, que la función de los profesores deja mucho que desear, el Gobierno realizó una campaña para ejercer mayor control sobre el sistema de formación inicial. La campaña consistió en una sucesión de informes y documentos de discusión procedentes del ministerio, redactados principalmente por los 500 inspectores de enseñanza y, todos ellos, implícita o explícitamente, presentaban una actitud crítica frente al sistema de preparación. La crítica era amplia, abarcaba desde afirmaciones de incompetencia básica de un importante número de profesores recientemente formados, pasando por el fracaso de los profesores al responder a las exigencias de la orientación de las carreras en su campo concreto, hasta la falta de coordinación general entre las calificaciones de los profesores y las materias que tienen que impartir. La conclusión de estos informes fue que los formadores de los profesores estaban realizando un pobre trabajo de selección y formación.

Este sistema de formación del profesorado lo integran unos 70 centros especializados, fundados y controlados localmente y 27 departamentos universitarios. La mayor parte de las escuelas de formación del profesorado centran su actividad en organizar cursos de tres o cuatro años para no graduados que, una vez superados, los facultan como profesores de escuelas medias y primarias; mientras que las universidades imparten cursos de un año a posgraduados que serán los profesores de las escuelas secundarias. Solía haber mayor número de instituciones pero, por una serie de razones tales como la organización más racional, asociaciones, etc., se han reducido al número actual, aunque algunas universidades imparten ahora cursos de formación tanto para graduados universitarios como para no graduados, casi un tercio de los profesores en Inglaterra y Gales son graduados, y el sistema potencia, a gran velocidad, que en esta profesión el número de graduados sea del cien por cien. Si bien el Ministerio tiene poderes legales y reglamentarios sobre el sistema, los formadores han disfrutado de una relativa autonomía en la selección y formación de sus estudiantes, libre de interferencias burocráticas en el proceso de formación. Ahora todo esto está a punto de sufrir una transformación, superficial o dramática, pero es demasiado pronto para saberlo con certeza. Hace aproximadamente un año el Ministerio de Educación publicó un Libro Blanco sobre la formación pedagógica, titulado «Calidad de la Enseñanza», que resumía los hallazgos de investigaciones anteriores y presentaba nuevas propuestas.

LAS NUEVAS PROPUESTAS

A primera vista, y omitiendo la importancia de las tendencias y problemas apuntados en las secciones anteriores de esta ponencia, las propuestas parecen relativamente insuficientes. Por ejemplo, la propuesta principal es que el Minis-

tro de Educación, que ya tiene el poder de sancionar los cursos de formación inicial, lo haga de ahora en adelante aplicando una serie de criterios basados en el consejo de un comité consultivo. Estos criterios se relacionan con la selección inicial de estudiantes, el nivel y cantidad del contenido de los cursos, el contenido profesional y los enlaces entre las instituciones de formación y las escuelas. Posteriores propuestas incluyen la reconstitución de los llamados comités profesionales para la formación del monitor como institución. Dichos comités existen ya, y son representativos de los intereses locales, pero había llegado a ser un mero trámite formal para los formadores del profesorado. Ahora están siendo revitalizados. Finalmente, el Libro Blanco propone que las instituciones dedicadas a la formación pedagógica adopten modelos de curso que les permita identificar y descartar, en primera fase, a los estudiantes que son quizás aptos académicamente, pero incompetentes profesionalmente. Tales propuestas no despiertan en ellos la perspectiva de cambio radical. Son los argumentos detallados y las defensas contenidas en el Libro Blanco, lo que debemos mirar para percibir las nuevas direcciones que tomará la formación pedagógica a instancias del Gobierno. Y aquí encontramos un sorprendente (y para mí al menos) alarmante planteamiento si a su descripción me atengo. Por ejemplo, el Libro Blanco defiende el compromiso de los profesores en ejercicio con la selección, formación y valoración de los estudiantes; que contrarreste este incremento del poder del profesor es el argumento que proponen aquellos que contratan al profesorado como sistema para apreciar la función individual de éstos en el plazo de un año y utilizan este lapso para identificar al que carezca de competencia o esté poco capacitado. Otra importante innovación es que los profesores estarán cualificados sólo para enseñar en las edades y las materias por las que hayan sido específicamente preparados, y que los nombramientos no deberán seguir atribuyendo plazas en escuelas concretas para que las autoridades puedan trasladar a los profesores con determinadas habilidades a los centros que más lo necesiten.

LAS NUEVAS PROPUESTAS. UNA CRITICA

Si asumimos que la aprobación de los cursos de formación pedagógica por parte del ministerio se verá influida en gran manera por el grado en que éstos se atengan a los valores citados, vale la pena resaltar las implicaciones que tendrá en el futuro del desarrollo del currículo. En primer lugar está bastante claro que la formación inicial se impondrá de una forma oficial basándose en la idea que se tenga del aprendiz de profesor; su función vendrá determinada por la cultura dominante en las escuelas. Aquellos de nosotros que hemos concebido a los nuevos profesores como el instrumento principal del cambio del currículo, y quienes consideramos al aprendizaje como inducción a prácticas obsoletas, vemos todavía otro camino para el profesor orientador que culmina el desarrollo.

No sería malo si a esta reforma de la etapa de formación inicial la acompañase la ampliación de una formación permanente, pero el Libro Blanco, mientras recomienda por una parte la formación permanente, excluye, por otra, incluso la posibilidad de financiarla. Además, es necesario advertir que en un cambio paralelo de política en relación con las universidades, el Gobierno se propone concentrar los fondos para la investigación educativa en aquellas universidades que no tienen un fuerte compromiso con la formación pedagógica, disminuyendo así el potencial innovador de los centros que se dedican a la formación del profesorado. Esto es un golpe para los miembros de la comunidad académica como yo que, ahora, ante el probable abandono por parte del Gobierno del apoyo a la innovación del profesor orientador, hemos considerado algunas formas de investigación basada en la formación pedagógica como la vía principal de la autorrenovación escolar. La propuesta separación de los departamentos universitarios en departamentos de investigación y de formación, no propicia en absoluto una aspiración de este tipo.

Las nuevas propuestas contienen además otro peligro, quizás de mayor significado a la luz de los fracasos de los sucesivos recursos aplicados externamente a los esfuerzos de innovación. En un sistema escolar descentralizado donde los profesores tienen la libertad de revisar y cambiar lo que no está de acuerdo con sus convicciones, el desarrollo del currículo se proyecta sin dificultad; y, al mismo tiempo, la disparidad de criterios profesionales conduce a una sana diversidad de prácticas escolares en el aula. Aunque el alcance y calidad de esta actividad básica es menor de lo que a muchos observadores y gobiernos les gustaría, todavía es históricamente responsable de la mayoría de los cambios importantes que han tenido lugar a nivel nacional. Es sin duda este parecer el que sustenta el hecho de que la forma más efectiva para el desarrollo del currículo es la que proporciona apoyo más que dirección a los profesores innovadores. Pero muchos argumentos del Gobierno en los últimos cinco años han atacado esta variación descontrolada en el sistema y buscan estandarizar tanto el currículo como la pedagogía en toda la nación. La noción de «esencia del currículo», la idea de los niveles de criterios que alcance el alumno que aprende dentro de campos predeterminados, la acusación de que existen subversivos de cariz político en el seno de la profesión docente, esta retórica del Gobierno ha intentado fomentar la conexión entre esta escuela y profesorado, dando normas para ello. En los años sesenta la diversidad la estimulaba el School Council (Consejo Escolar) y otros centros de innovación, y la legitimaba un sistema de investigaciones que admitió las pautas de los profesores que podían elegir lo que podían enseñar. Todo esto ha cambiado; tanto el desarrollo del currículo como las investigaciones se han centralizado en Whitehall (Sede del Ministerio de Educación Británico), dependiendo de los fondos exclusivos del Gobierno y con presupuestos reducidos.

Así consideradas, las propuestas para determinar la función del profesor eliminan al considerado incompetente y vuelven a los profesores propensos a los mensajes inequívocamente coercitivos cuando van unidos a mensajes de eficien-

cia y conformidad. «Los profesores que no tienen libertad para equivocarse no la tienen para experimentar», y los profesores que además tienen el deber de formar a los alumnos y evaluarlos, no tienen tiempo o energía suficiente para enrolarse o embarcarse en nuevas aventuras. Los profesores «rebeldes», con o sin razón, pueden ser trasladados a un centro menos atractivo, en una localidad menos apetecible.

Yo no estoy, por supuesto, defendiendo que tales consecuencias de la política del Gobierno sean queridas por sus autores. Y no creo que este Gobierno, ni cualquier otro, desee que los profesores se convirtieran en operarios sumisos de su «máquina» del currículo. Desea seguramente que los profesores adopten sus prioridades políticas, pero de forma tal que los lleve a cumplir de forma inmejorable. Quizás triunfe, pero yo lo dudo muchísimo. Es evidente que Inglaterra está yendo con bastante rapidez hacia un sistema de escuelas centralizadas que ha sido el dominante en algunos de sus vecinos continentales desde el comienzo del patrocinio del Estado. No existe evidencia que permita sugerir que tales sistemas tengan superior capacidad para formentar una enseñanza de mucha calidad y sí existe en sentido contrario. Y si hay una lección que haya que aprender de la experiencia occidental de treinta años de gobiernos patrocinadores del desarrollo del currículo, es que los profesores se convierten en simples repetidores de las ideas de otros. Es una lección que aún tiene que aprender mi Gobierno, y yo espero que el de ustedes la aprenda con la experiencia de otros.

NOTAS PARA UN MODELO INTEGRADO DE FORMACION DEL PROFESORADO, INVESTIGACION DEL CURRICULO Y DESARROLLO DEL MISMO

Debemos tener claro que el guión cuyo bosquejo voy a realizar tiene pocas posibilidades de llevarse a la práctica en estos momentos en Inglaterra. El Gobierno ha manifestado claramente que procura seguir un camino diferente; en mi opinión, es un lamentable error reducir las posibilidades de un desarrollo efectivo del currículo, que se han revelado como fruto de dos décadas de dificultades relacionadas con el mismo problema. Este guión es personal y se basa en mi propio compromiso, primero con la formación inicial del profesorado, luego con el desarrollo del currículo y recientemente con la educación permanente y la investigación del currículo. Mi aspiración es explorar posibles enlaces entre estos conceptos excesivamente divididos en compartimentos, para ordenarlos juntos de un modo uniforme.

Permítaseme proponer un análisis necesariamente crudo y sencillo de algunos problemas clave de cada una de las instituciones implicadas: escuelas, centros de formación del profesorado y centros de investigación educativa. Primero, las escuelas: Nadie negará que es extremadamente difícil cambiar de manera radical las prácticas del currículo y las creencias de los profesores. Hasta aho-

ra el currículo de la escuela ha resistido con éxito estímulos apoyados desde fuera; tanto la seducción como la coerción han fracasado, aunque de distinta forma; la seducción, utilizada en los años sesenta, tuvo poco impacto porque incluso aquellos profesores que fueron seducidos por los nuevos «lotes» se encontraron sin fuerza para realizar la tarea de transformar los contextos institucionales que los habían mantenido encerrados en sus antiguas prácticas. La coerción, bajo forma de poder adquisitivo, aporta pocas novedades fuera de la mínima sumisión a las envolturas de la nueva mercancía del currículo. No se consigue la lealtad de los profesores; y la subversión de sus valores, y por tanto, de sus propósitos, está garantizada. La conclusión general a la que esto nos conduce desde una postura de observación y análisis de esta patología, es que el desarrollo efectivo del currículo debe considerar como unidad más la escuela que las materias o el profesor individualmente. Una segunda conclusión es que la forma más efectiva de desarrollar el currículo se basa en la autodeterminación. Las escuelas deben recibir apoyo durante el proceso de autorrenovación sobre la base del propio estudio. Esta no es una tarea fácil, pero los formadores del profesorado y los investigadores del currículo pueden ofrecer una mayor ayuda. Segundo, los centros de formación del profesorado. Una crítica que viene de lejos y que aún persiste acerca de los cursos de formación del profesorado, compartida tanto por estudiantes como por profesores en ejercicio, es la separación de la teoría y la práctica. El componente de los estudios profesionales de la formación inicial ha consistido tradicionalmente en una introducción a sus perspectivas teóricas, constituyentes, en las disciplinas apropiadas de historia, sociología, filosofía y sociología de la educación. Se espera que los estudiantes adquieran estos conocimientos teóricos y los apliquen en sus aulas, una tarea que les ha frustrado continuamente. Poco nos puede sorprender que las propuestas del Ministerio para dar mayor importancia al dominio de las destrezas básicas del aula y al compromiso real de los profesores con experiencia en el proceso de formación, se aceptaran como un paso en la dirección correcta. Desgraciadamente, tal «solución» es probable que añada otro problema a la formación inicial, y parecería excluir la posibilidad de solucionar la separación entre teoría y práctica de modo diferente y probablemente más efectivo. El segundo problema al que hago referencia es la tendencia del aspirante a profesor cuando se encuentra en la escuela para realizar las prácticas, en un momento en el que se siente inseguro y muy ansioso por controlar a los alumnos: adopta modelos de conducta defensivos que inmediatamente lo distancian de los alumnos y limitan la posibilidad de desarrollar un contacto rico e interpersonal, así como una más adecuada comprensión de las necesidades y problema de éstos.

Considero que estos dos problemas relacionados, y su solución, se basan en la toma en consideración de los nuevos hallazgos de la investigación del currículo que han quedado fuera de los cuerpos encargados de la formación pedagógica. Con anterioridad he hablado del nuevo campo académico generado en los años sesenta por el movimiento del desarrollo del currículo. Una comunidad completamente nueva de teóricos del currículo se ha establecido en las uni-

versidades: teóricos que basan sus teorías en una profunda observación de los nuevos currículos en acción. En resumen, lo que generó el movimiento de desarrollo del currículo fue una teoría arraigada, una teoría de la práctica educativa poco sujeta a la establecida y a las disciplinas derivadas que los aprendices de profesor encuentran tan difíciles de aplicar. La mayoría de estos teóricos, en tanto en cuanto han estado comprometidos con la formación del profesorado, lo han estado mediante cursos de prácticas o enseñanzas de grado superior, pero aprovecharon esta oportunidad para atraer a los alumnos hacia el proceso basado en la realización de encuestas acerca de los problemas y prácticas de la escuela. Muchas de estas encuestas adoptan la forma de acción-investigación en que los problemas del currículo se identifican con escuelas concretas, ya aprendida la acción correctiva, y ya cuidadosamente contrastadas las consecuencias con una perspectiva de acción posterior. En un gran número de centros de investigación de Inglaterra se pueden encontrar, en la actualidad, equipos de profesores que hacen prácticas participando como colaboradores en los ensayos de investigación académica y en el desarrollo asentado en la escuela para favorecer el avance de esta teoría. El problema de éste, por otra parte admirable, movimiento es la exigencia a que somete la experiencia del profesor que investiga individualmente, al añadir a sus habilidades y obligaciones de docente la adquisición de actitudes investigadoras y de las que no posee experiencia previa. Es un trabajo agotador.

Permítaseme ahora relacionar entre sí estos aspectos diversos. La escuela es la unidad ideal para la investigación y el desarrollo del currículo. Esta actividad de investigación y desarrollo deberían llevarla a cabo los propios profesores. Es esta una tarea para la que no los prepara su formación inicial. Los cursos de formación inicial enseñan la teoría de un modo general y resulta por tanto difícil aplicarla en situaciones concretas, quedando los profesores principiantes a merced de una socialización de las actividades que se halla aún sin desarrollar.

Los teóricos del currículo han demostrado cómo generar una teoría de las actividades basada en el estudio profundo de la práctica en la escuela, y esto ha empezado a modelar el contenido de la formación permanente de los profesores. Estos profesores, que carecen de experiencia o de formación en la investigación del currículo y no cuentan con la colaboración de los compañeros de la escuela, encuentran muy duras las exigencias de dicha actividad.

Al tocar así todos estos aspectos, parece posible al menos concebir un sistema de perfeccionamiento continuo que encarne el desarrollo como meta más amplia para los profesores que imparten conocimientos de investigación (aunque a un nivel de tecnología elemental); ello los habilitará para emprender la revisión y renovación del currículo. Lo que un guión de este tipo exige es una transformación radical de los cursos de formación inicial para aproximarlos más a una línea que esté en consonancia con las posibilidades reveladas por los progresos en teoría del currículo y en formación permanente. Tal perspectiva queda considerablemente mejorada por las uniones institucionales entre centro de formación del profesorado y departamentos universitarios de la educación que

han caracterizado la reorganización del sistema educativo en la última década. Una institución como mi propia Facultad de Educación, por ejemplo, se dedica a la formación inicial, tanto para no graduados como para posgraduados, a la formación permanente de todo tipo y a la investigación y desarrollo del currículo basados en la escuela. Todas estas actividades se desarrollan bajo un mismo techo, pero actualmetne están aisladas por la tradicional distribución de recursos, responsabilidades y personal. La integración efectiva y la productividad de estas actividades sólo se puede lograr si reconsideramos los fines y el contenido de la formación inicial.

