

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE:
UNA TENSIÓN ENTRE CULTURA ESCOLAR Y LAS
CREENCIAS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES

*The school as a learning organization: a tension
between school teacher's professional beliefs*

*L'école comme organisation qui aprens: une tension
entre culture scolaire et croyances professionnelle de
les professeurs*

Miguel PÉREZ FERRA
Universidad de Jaén

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 201-216]

Ref. Bibl. MIGUEL PÉREZ FERRA. La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 201-216.

RESUMEN: El presente artículo aborda la realidad formativa del profesorado desde la perspectiva de las escuelas, entendidas como organizaciones que aprenden.

La primera parte de la colaboración plantea los cambios que había experimentado la escuela en los últimos quince años en España y las consecuencias de orden ontológico, epistemológico y teológico que ello ha supuesto para el normal desenvolvimiento de las Ciencias pedagógicas. Los nuevos cambios se orientan hacia una institución educativa que camina a planteamientos autogestionarios.

Una segunda idea que aborda el artículo se refiere a las nuevas pautas que sigue la institución educativa en el proceso de conversión en organización que aprende;

en un primer momento la realidad del centro se orienta al desarrollo de la información, que se plasma en las vivencias del profesorado, en sus diálogos y reconoce el aprendizaje como interpretación de sucesos y acontecimientos; en un segundo momento se alude al compromiso colaborativo del profesorado para actualizar el proyecto curricular; en la tercera fase se acude a las intenciones mutables como verdaderas normas de referencia que ordenan la orientación del profesorado en su función docente y, simultáneamente, producen innovación; por último, un cuarto momento alude a la actividad responsable del profesorado que se mueve entre el deseo de mejora y el retraimiento ante las consecuencias desconocidas de dicha mejora.

Por último, aludimos a las nuevas concepciones que se plantean en la formación del profesorado, atendiendo a las escuelas como realidades organizativas y los problemas que las desviaciones producidas en los centros de profesores aportan a su formación, como consecuencia de su utilización como difusores de la política educativa, dejando en un segundo término su actividad formativa a la carta.

SUMMARY: This article handles the formative reality of the teachers from the point of view of schools, considering them as organizations who, themselves, learn.

The first part of this collaboration establishes the changes that the school has experienced along the last fifteen years in Spain and the consequences of an ontological, epistemological and theological category which has meant the normal development of the pedagogic Sciences. The new paths point towards an educational institution which walks to self-management approaches.

A second idea that is studied in this article is referred to the new guidelines that the educational institution follows in the process of change into an organization which really learns itself; firstly, the own school reality is orientated to the development of information, which takes its form in the teachers' personal experiences, and in their dialogues, and which considers learning as an interpretation of events; secondly, we refer to the collaborative commitment to bring up to date the curricular design; thirdly, stage we come to the changeable intentions as the true reference rules which put in order the teachers' guidance in their teaching performance and, simultaneously, they bring up innovation; to end it up, this last moment refers to the responsible activity of teachers moving from the desire of improvement and the reserve to the unknown consequences of that improvement.

At the end we speak about the new concepts emerging from the teacher training, paying attention to schools as organizational realities, and the problems deviations, produced in the training centre –where teachers courses are imparted–, provide to their formation, as a consequence of using them as spread of the educational policy, leaving on a second term their educational activity à la carte.

RÉSUMÉ: Dans cet article on aborde la réalité formative du professorat du point de vue des écoles, des organisations elles-mêmes qui apprennent.

D'un premier côté, la collaboration nous pose les échanges que l'école a expérimentée dans les derniers quinze ans en Espagne et les conséquences d'ordre ontologique, épistémologique et théologique que cela a représenté pour le normal développement des Sciences pédagogiques. Les nouveaux échanges se dirigent à une institution éducative qui marche vers des façons autogestionnaire.

Le deuxième sujet que cet article traite ce sont les nouveaux lignes que l'institution éducative suit dans ce procès dans lequel est l'organisation elle-même qui apprend; premièrement, on peut dire que la réalité du centre écolier se dirige à l'expansion de l'information, que s'est concrétisé par les différents vécus du profesorado, par ses dialogues et qui reconnaît l'apprentissage comme l'interprétation des événements; deuxièmement on fait allusion au engagement de collaboration des professeurs pour actualiser le programme; dans une troisième étape nous recourons aux intentions mutables comme les vrais normes de référence qui ordonnent l'orientation du profesorado dans sa fonction d'enseignement et, au même temps, elles produisent innovation; finalement, dans une quatrième phase on parle de cette activité responsable du corps enseignant qui varie entre le désir de améliorer et le retraite devant les conséquences inconnues de cette amélioration.

Enfin, nous parlons des nouveaux concepts établis dans la formation du profesorado, attendu que les écoles sont des réalités organizatrices et que les problemas que les déviations qu'ont été produit dans les centres des professeurs amènent à sa formation, à la suite de son utilisation comme des diffuseurs d'une politique éducative, en laissant à l'arrière-plan son activité formative à la carte.

1. INTRODUCCIÓN

La referencia al cambio ha sido una constante en nuestra sociedad, sobre todo en los últimos treinta y cinco años de la centuria que hemos dejado atrás, cambio que generalmente se ha manifestado con una apreciación positiva, que ha dado lugar a que en no pocas ocasiones se identifique cambio con mejora.

Conviene que enmarquemos en las coordenadas del cambio el marco teórico del que partimos. En educación, como en toda actividad social organizada, se producen cambios que podríamos denominar naturales, que ocurren de modo aleatorio. Este tipo de alteraciones de la realidad, mediatas, dejan al azar la calidad de la intervención educativa y posponen la resolución de problemas al cuestionamiento de situaciones generales relacionadas con la utilidad de las Ciencias Sociales, para dar respuesta a sus demandas. Tales modificaciones han dado lugar a cambios sociales profundos y, consecuentemente, a cambios científicos, que han propiciado cambios inmediatos en las escuelas, caracterizados porque el conocimiento pedagógico no es universal, ni se halla vinculado a ningún interés técnico, aunque sí a opciones axiológicas perfectamente definidas; el conocimiento no se encuentra integrado por proposiciones de carácter prescriptivo; al contrario, es un instrumento de comunicación, donde los individuos definen sus intereses prácticos, expresivos y culturales; por tanto, la aproximación teórica mediata de la concepción de cultura

escolar que planteamos se halla próxima a las concepciones hermenéuticas de Gadamer (1977); al interaccionismo simbólico de Blumer (1982) y a la fenomenología de Jeiffert (1977). En todos estos planteamientos los significados de las acciones sociales de los miembros de cada centro educativo adquieren gran relevancia y el significado de las cosas se reviste de inusitada importancia.

Frente a los cambios aleatorios, difusos y mediatos, surgen otros cambios tendentes a facilitar la solución de los problemas que generan las dinámicas mediáticas en los centros. Se caracterizan por algún grado de planificación que responde a la posible solución de los problemas reales que tiene el centro y suponen el establecimiento, la identificación y el seguimiento de procedimientos para ajustar procesos de intervención. La escuela, considerada como institución que simboliza y materializa la realidad educativa, se halla ante una permanente exigencia de cambio, no ya como dominio que ha de institucionalizar entre sus miembros el sentido y significación del cambio (receptora de cambios), sino porque ella misma ha de ser promotora de cambios. Esta atribución afirma De la Orden (1995) *«implica el ajuste de los procesos educativos para incluir las modificaciones conductuales que permitan la adaptación de los individuos a los cambios socioculturales, a través de un marco teórico que justifique su razón de ser»*.

Una segunda aproximación a la actual realidad cultural de la escuela, considerada como institución, viene dada por el deseo de equilibrar la tensión que se produce entre teoría y práctica, que ha sido definida acertadamente por Escudero (1995) por la existencia de un elemento central, la innovación, que *«requiere situar los procesos centrados en la revisión, cambio y mejora del currículum, de la educación, en una perspectiva tal que contemple qué hacer aquí y ahora sin perder de vista los nortes más amplios de por qué hacerlo, para qué y hacia dónde queremos dirigirnos»*.

Cerrando un tercer anillo de concreción hacia el planteamiento teórico del que partimos, que nos permita delimitar el marco teórico de nuestra colaboración con mayor precisión, trascendemos la realidad metodológica y relacional entre los sucesos que acontecen en el ámbito de la cultura definida, y nos adentramos en los dominios antológicos y epistemológicos. Los centros educativos no son ya solamente ámbitos para la formación de los alumnos, sino que simultáneamente constituyen espacios donde el trabajo profesional, desarrollado en colaboración y críticamente, se constituye en agente formativo, innovador y consolidador de la cultura del centro, en el que las influencias del entorno y las dinámicas que generan las relaciones profesionales delimitan los perfiles de los centros, considerados como organizaciones que aprenden, en adelante (OA). Desde nuestra perspectiva, pretendemos configurar la escuela como organización que adquiere y difunde conocimiento, conocimiento que surge en las dinámicas que se generan en la tensión que se produce en la adecuación entre la cultura del centro y las creencias de sus profesionales.

2. LA INSTAURACIÓN DE LA METÁFORA DEL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Orientamos, pues, nuestro modelo de escuela a la concepción de organizaciones que aprenden. Aún reconociendo algunas de sus limitaciones actuales, como su escaso contraste científico en el ámbito de la práctica educativa o las dificultades para transferir un modelo genuinamente empresarial al espacio escolar, no es menos cierto que este modo de organizar los centros escolares ha supuesto una apuesta decidida y crítica a los modelos de corte burocrático y, sobre todo, porque surge como una concepción cuya idea es optimizar la organización para que alcance plenamente su misión.

Siguiendo a Villar (1999: 63), entendemos la escuela que aprende como un espacio cultural integrado en un eje de coordenadas, en el que *«La reflexión es la compensación de la emoción, su correlativo esencial que constituye la ordenada, y el pensamiento y las creencias van descubriendo los intereses, teorías, prácticas y actitudes positivas de los profesores como personas»*, que constituyen la abscisa. En esta realidad no se debe expresar un desequilibrio a favor de la cognición, sino un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, ya que el compromiso profesional de los docentes con una OA se halla mediado por la figura de un profesor que colabora en el centro y reflexiona sobre su enseñanza. Sin embargo, la realidad descrita no es un relato de acontecimientos cuyo logro depende de una certera secuenciación. No somos ajenos a que una de las características más sobresaliente del sistema educativo es su capacidad de continuidad frente a los valdíos esfuerzos de cambio. Los empeños por introducir cambios no han considerado suficientemente *«el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar»* (Rudduck, 1994: 385).

Resulta llamativamente sospechoso que muchas escuelas acepten por esnobismo algún tipo de innovación e incorporen ciertos modos de hacer a sus dinámicas diarias, pero lo hacen de modo tan superficial que parecen cambiar sin cambio. Esto es así porque las escuelas no han desarrollado en su acervo cultural espacios institucionales que favorezcan la innovación como realidad profunda, que tiene sus orígenes en la concepción pedagógica a la que se adscribe cada escuela. La institucionalización de un modelo cultural no está ceñido a la suma de voluntades individuales, ni a modificaciones estructurales, sino a compromisos éticos de los miembros de la escuela, cuyo núcleo se halla en la posibilidad de compartir ideas-clave sostenidas por principios antropológicos adecuados a la realidad cultural del centro.

El pensamiento que acabamos de exponer adquiere relieve con la crisis de la incorporación de estrategias externas para la gestión del cambio y alcanza su mayor grado de optimización con la teoría de las OA. Siempre que se produce un aprendizaje institucional, *«éste repercutirá en el aprendizaje de los alumnos (...) pero también en los profesores como agentes impulsores de dicho cambio. La escuela*

como organización, entonces, (...) debe adquirir también una función cualificadora para los que trabajan en ella» (Bolívar, 2000: 20).

2.1. En torno a la delimitación del concepto de O.A.

No se ha llegado a un consenso respecto a la definición de OA, ya que son distintas las concepciones ideológicas y ámbitos a los que se ascribe: gestión, economía, psicología social y de la empresa, etc.

En unos casos las OA son entendidas como dominios en los que el aprendizaje de sus miembros contribuye a las mejoras organizativas de la institución; en otras ocasiones, se conciben las OA como estructuras en las que los profesores reflexionan críticamente y resuelven los problemas del centro en un marco organizativo que es capaz de aprender, de enseñar e innovar. En suma, podemos afirmar que las OA son estructuras que buscan la eficacia organizativa vertebrada, transfiriendo el conocimiento personal al conocimiento compartido, recorrido que va del saber tácito, al conocimiento explícito, donde se contrastan, se comparten y se transfieren conocimientos y experiencias. Aunque parezca extraño, la escuela no ha asumido fácticamente que el conocimiento es el tejido que articula y ordena toda la actividad pedagógica que se desarrolla en el centro educativo. Y necesita adquirir esa competencia, ya que el conocimiento es capaz de traducirse en vivencias, de conceptualizar hechos, procedimientos y habilidades para la acción, pero, sobre todo, es capaz de vertebrar un discurso con referentes inmediatos para articular una cultura de centro basada en la innovación.

El conocimiento de cada profesor es un insumo que delimita su realidad discursiva, pero, a la vez, contribuye a desarrollar la cultura del centro escolar, realidad que nos plantea tres interrogantes: ¿Cómo se puede generar conocimiento desde el centro educativo? ¿Cómo pueden los profesores institucionalizar el conocimiento en la cultura del centro? ¿Cómo puede difundirse el conocimiento a todos los miembros de la escuela, para generar un marco institucional estable?

Las escuelas que aprenden tienen la habilidad de crear, adquirir y transferir conocimiento, así como de modificar conductas con base en ese aprendizaje. Si las escuelas tuviesen capacidad para manifestar sus necesidades preguntarían a sus profesores ¿qué saben hacer? y ¿cómo pueden aprender todo lo que saben sus miembros? A falta de esta capacidad de las escuelas, han de ser los mismos profesores quienes resuelvan la incógnita que supone integrar lo que saben con lo que otros conocen, en una triple función: de simbolización, contrastación e institucionalización, para su inclusión en el acervo cultural del centro.

Las escuelas, consideradas como organizaciones que aprenden, obtienen del análisis de la actividad diaria recursos para:

- Resolver problemas mediante decisiones consensuadas y documentadas en evidencias,

- de modo que puedan experimentar nuevos enfoques, poner a prueba el conocimiento y la experiencia de que disponen para consolidar modelos de actuación y expandir horizontes que les lleven a buscar nuevos y mejores conocimientos.
- Este proceso que constituye el fundamento de la innovación ha de volver la mirada a la historia del centro, entendida «*como tiempo vivido humanamente (que) –permite por la memoria colectiva e individual– crear retrospectivamente el espacio de experiencias comunes vividas y generar prospectivamente el propio horizonte de expectativas futuras*» (Bolívar, 1999: 58), lo que hace posible aportar coherencia a la acción presente,
- que se ha de nutrir de prácticas de referencia y de las opiniones de padres y alumnos,
- para que todo ese capital informativo pueda transferirse rápida y eficazmente a toda la organización, desarrollando modelos de trabajo y generando nuevas aperturas hacia la crítica a todo aquello que falta por aprender y compartir.

Dichos puntos contienen referentes significativos que diferencian a las escuelas, consideradas organizaciones que aprenden, de aquellas otras de corte tradicional, cuyas diferencias exponemos en la tabla nº 1.

ORGANIZACIÓN TRADICIONAL	ORGANIZACIÓN QUE APRENDE
Valor enraizado desde instancias externas.	Valor enraizado en la cultura institucionalizada.
Individualización del trabajo: el éxito individual casi se fundamenta en el fracaso del otro.	Motivación para compartir, ya que redundan en beneficio de toda la organización.
El conocimiento es lineal y sirve para ser aplicado en la consecución de un objetivo externo.	El conocimiento tiene un recorrido que se inicia en la contextualización, pasa por la difusión y se consolida en la generación de cultura.
La organización asigna a sus miembros funciones estereotipadas que –a veces– no coinciden con sus capacidades.	La organización conoce las habilidades y conocimientos de sus miembros, de modo que se constituyen grupos flexibles de trabajo, en los que el rol de sus miembros varía en función de las tareas del grupo y las capacidades de sus miembros.
Existe una división del trabajo entre aquellos que reflexionan y aquellos otros que hacen el trabajo.	Todos aportan ideas de mejora y todos participan en la solución de las mismas.

TABLA 1. *Características de las organizaciones según su naturaleza.*

2.2. *El currículum como núcleo vital de la escuela considerada como organización que aprende*

No ha existido en España una tradición curricular como ha sucedido en otros países. Y cuando hemos importado la nueva terminología lo hemos hecho de una forma puramente verbalista sin entrar a fondo en las modificaciones sustantivas que el modelo curricular plantea sobre una estructura meramente disciplinar de los estudios (Zabalza, 2001: 29).

El texto anterior de Zabalza (2001) pone de manifiesto las dificultades añadidas que tiene la escuela en España para desarrollar su función educativa en ámbitos institucionales considerados como organizaciones que aprenden, ya que en nuestro espacio de conocimiento próximo no se ha desarrollado una cultura curricular que trascienda a los términos y a sus significados. La realidad curricular de un centro tiene su raíz en la cultura del mismo y nuestra cultura, en este sentido, ha caído en ciertos tics nominalistas.

Elaborar un proyecto curricular significa pensarlo en su conjunto, *respecto a unas connotaciones determinadas de destinatarios, tiempo, ideología y espacios y, sobre todo, pensarlo desde la perspectiva de sus posibles aportaciones a la organización, al profesor y al alumno*, sólo así podremos hablar del currículum como realidad orientada a actualizar la verdadera configuración de la escuela considerada como organización que aprende.

Villar (2000) agudiza más la dificultad expuesta por Zabalza (2001) ya que al definir las organizaciones que aprenden como realidades que realizan un ejercicio de síntesis en el que se integran cultura escolar y desarrollo curricular, como dos vertientes de una misma realidad, establece un ámbito relacional más estrecho, que trasciende la colaboración de dominios y se instala en la integración de espacios donde las aportaciones de cada uno de ellos al otro son ineludibles para llevar a cabo sus respectivas funciones, que se sintetizan en la siguiente frase: *«La institución escolar transmite el latido curricular (...) donde funden sus conductas los profesores en paisajes en los que se exalta el aprendizaje situacional»*. Este fragmento del discurso de Villar (2000), que bien podría ser considerado una «frase baúl», encierra una idea sustantiva, alusiva a que el currículum tiene dos funciones fundamentales respecto a la escuela; de una parte armonizar la selección y secuenciación del conocimiento, según la cultura que define a la institución escolar, generando la difusión de dicho conocimiento a toda la institución; en segundo lugar, el profesorado establece un compromiso ético con la institución, en el que se incluye la asunción de los cambios necesarios para que la institución siga realizando la función para la que fue creada: desarrollar aprendizajes de calidad.

Cuando hablamos de currículum desde la perspectiva de las OA lo estamos haciendo fundamentalmente de una realidad procesual, capaz de armonizar y reconstruir el centro como institución orientada a la investigación, innovación y mejora de su realidad institucional. El currículum no es ni debe ser un referente estático que convierte la educación en ideología; al contrario, se ha de constituir en unidad

básica de innovación de las escuelas, donde las intenciones deben definirse a modo de «*misiones mutables*» (Hargreaves, 1998), ya que las mismas sitúan la innovación en un paisaje que tiene como inicio la acción curricular y cuyo objetivo es el «*paisaje organizativo*» del centro, cuyas variaciones serán armónicas y vendrán dadas por los cambios que se producen en el escenario cultural de las aulas. Por ello, lejos de partir de referentes externos, que provocan provisionalidad y estandarización, optamos por el acervo cultural de cada escuela que facilita el desarrollo de un debate permanente en el centro, que surge de la experiencia de sus profesionales, busca la mejora de la institución y mantiene la coherencia moral entre la racionalidad de la acción y la racionalidad de la representación.

La realidad curricular descrita halla su identidad en un desarrollo histórico, vital para encontrar su referencia axiológica, integrado por los acontecimientos que van sucediendo a lo largo del tiempo, por las aportaciones del profesorado que ha desempeñado su labor profesional en el centro y por los cambios de carácter legislativo que jalonan la vida de esa institución escolar, fundamentalmente las distintas reformas educativas. Todo ello constituye el núcleo institucional o centralidad axiológica de cada escuela, en orden a su desarrollo cultural y realidad presente. En este mismo sentido se ha manifestado Bolívar (1999: 5 y ss.) al afirmar «*que el desarrollo institucional de cada centro depende de factores íntimamente relacionados, a saber: la historia de la organización y los modos de hacer de los profesores*».

La historia de un centro se halla integrada por el conjunto de significados aportados por el profesorado, por las circunstancias político-ideológicas y los sucedidos, tanto relevantes como cotidianos, acaecidos duran el período de tiempo transcurrido desde la creación del centro hasta el momento presente. El primer corolario que se plantea en relación a las afirmaciones anteriores hace referencia a la conveniencia de conocer cuál ha sido el curso de dicho tránsito, no sólo para ser consciente de él, sino para institucionalizarlo y compartirlo, si fuese el caso. Rememorar la historia institucional de un centro educativo es también otro recurso compartido por el profesorado para «desbrozar» diferencias y consolidar adhesiones, no inquebrantables, pero sí fortalecedoras.

La escuela que aprende inicia su andadura cuando los profesores toman conciencia de la realidad pedagógica de su centro y definen el currículum escolar como misión y oferta socioeducativa compartida que hace la escuela a la sociedad. Es una realidad cuya construcción tiene como punto de partida la concepción sociocultural del centro y psicológica de los alumnos, que se elabora mediante procesos de deliberación de los miembros de la organización y cuya reflexión genera indagación de carácter formativo para los propios profesores.

Escudero (1995) se ha referido también al currículum escolar como un ámbito de conocimiento y reflexión educativa, no sólo como marcadores semánticos que pueden definir sus funciones, sino porque «alertan» sobre algunas cuestiones que a juicio del autor son relevantes.

En la primera de esas llamadas advierte Escudero (1995) que el currículum es una realidad que pone en relación distintos ámbitos y perspectivas que intervienen

y se producen en el fenómeno de la escolarización. *«Es el currículum considerado como una invitación a la racionalidad».*

La segunda cuestión hace referencia al currículum como una realidad cambiante, que se acomoda a los procesos que surgen en la escuela. Es un dominio cuya función no es la provisionalidad, sino ofrecer respuestas actualizadas, que es lo mismo que decir, adecuadas a las necesidades de la organización que aprende.

Las precisiones de Escudero (1995) conducen a la consideración del currículum como *«un mecanismo institucional y formal de mediación sociocultural, que opera a través de complejas decisiones relativas a la selección, organización, distribución y creación de oportunidades para el acceso y recreación de la cultura...»* (p. 12).

Desde la perspectiva relacional, el currículum constituye un instrumento indispensable para la escuela, considerada como organización que aprende, ya que armoniza todos los indicadores que lo integran como campo de conocimiento para facilitar el desarrollo del hecho educativo, pero –además– facilita que los eventos propios de la escolarización sean *«debidamente entendidos y tratados»* mediante su estrecha relación con los contextos en los que surgen. En este marco, la reflexión sobre el currículum se ha erigido como un dominio generador de innovación, de delimitación de necesidades en el centro educativo, como un ejercicio de análisis vinculado a las necesidades formativas del profesorado y, sobre todo, como red estructural capaz de difundir el conocimiento generado a toda la comunidad educativa. Y, sobre todo, vincula el conocimiento disciplinar a la realidad sociocultural, convirtiéndose en un instrumento institucional de mediación.

La segunda idea a la que se alude, atañe al currículum considerado en su dinamismo. Una escuela que aprende manifiesta una constante tensión entre aquello que debe conservar de su patrimonio cultural y acervo pedagógico, y aquello otro que ha de modificar para dar respuestas coherentes y válidas a las demandas que le plantea la sociedad. En este diálogo surge el currículum como delimitador de opciones y conductor de cambios definidos científicamente (innovación).

3. APORTACIONES DEL PROFESORADO A LA NUEVA REALIDAD CULTURAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La LOGSE en su artículo (56. 2) afirma que *«La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros».* En este sentido el R. D. 2112/84 de 14 de noviembre (BOE, 24 de noviembre), que regula el funcionamiento de los Centros de Profesores (CEPs) representa un preludio de dicho punto del artículo cincuenta y seis de la mencionada ley orgánica. La creación de los centros de profesores supuso el primer intento serio de democratizar la formación del profesorado, tomando como referencias, en tal proceso, la descentralización de la formación, la participación del profesorado en su propia formación y la autogestión de los centros, de modo que la formación se orientase a la resolución de los

problemas reales de los profesores, desarrollando la reflexión, que ha de facilitar el juicio crítico y el trabajo en equipo de los docentes.

Parecía éste un buen prelude para la formación de profesores que han de integrarse en una organización con la intención de aprender y difundir conocimiento. Pero surgió, entonces, el currículum como ámbito de poder. Y si en un primer momento los centros de profesores se habían caracterizado por la descentralización de su actividad formativa, la cercanía a los centros escolares, así como por el importante papel desempeñado por los profesores en la gestión administrativa y pedagógica de los mismos, no es menos cierto que a partir de la LOGSE la función prioritaria de los CEPs se caracteriza por una pérdida progresiva de su capacidad para desarrollar su propia política de formación, circunstancia que se halla ligada a la necesidad de la Administración de articular su política educativa utilizando como vehículo dichas instituciones; de modo que lo que hasta ese momento era un instrumento institucional de formación, desarrollo personal y grupal, se torna en soporte de difusión y conocimiento de la reforma vigente. Un espaldarazo importante a la opinión que manifestamos fue la creación de las Comisiones Técnicas Provinciales, que han sido calificadas desde los mismos CEPs como comisiones que tienen poco de técnicas y bastante de control de funcionamiento.

El Ministerio de Educación y Cultura entonaba su *«mea culpa»* a través del Informe del estado y situación del sistema educativo correspondiente al curso 1991-92, afirmando que *«Existe una tendencia peligrosa a institucionalizar por completo la Formación Permanente, dejando cada vez menos posibilidades a las instituciones autónomas del profesorado»* (MEC, 1993: 297).

Las apreciaciones mostradas en los párrafos anteriores nos hacen concebir la idea de que la preparación del profesorado pierde el norte previsto y se orienta a hacer del currículum no un ámbito de relación o de innovación, sino un instrumento para el ejercicio del poder, que dificulta enormemente las funciones profesional y curricular en el desarrollo de las escuelas que aprenden.

3.1. Un nuevo modo de entender la función docente

Ferreres (1992) se refería en el Congreso Internacional de Organización Escolar celebrado en Sevilla a un aspecto clave para delimitar el compromiso ético de los profesores con las escuelas como organizaciones que aprenden, concretamente a la distinción entre profesión (como ocupación del profesorado) y profesionalización de la actividad docente. Afirmaba que: *«aunque en la realidad no puedan separarse el aspecto del empleo con el profesional, es interesante destacarlo porque en función de la preeminencia de una u otra vertiente se puede ayudar a aumentar el prestigio, a concienciar al grupo profesional de su función, a crear una autoconciencia de grupo o también, y por el contrario, a enfocar los problemas profesionales como problemas de empleo»* (p. 7). Cuando la realidad profesional de los docentes incluye, junto a la ocupación, la profesionalización, entonces se puede hablar de un profesor con un compromiso ético hacia su actividad profesional, con

capacidad de plantearse interrogantes, elaborar soluciones y transmitir experiencias a la organización. Entendemos el perfil del profesor ético como aquel «*que desconfía de las verdades pedagógicas absolutas, sabe que la enseñanza no está troquelada por un principio y que se deben mirar las apariencias de clase de manera más amistosa, porque lo verdadero es escuchado por la luz de la evidencia*» (Villar, 1999: 67).

El profesorado que se toma en serio su actividad profesional suele mantener una agonía constante entre sus creencias más profundas, sobre lo que considera que es la educación y la realidad diaria que le dice cotidianamente que ha de cambiar. Es ese dilema el que abre en la actualidad una serie de enigmas sobre la realidad profesional de los docentes, enigmas que es necesario centrar. En esta misma línea de pensamiento, De Vicente (2000: 237) ha afirmado que «*¿no se habla de la resistencia al cambio en la persona del profesor?; ¿de cuáles serían las razones que llevan al profesor a resistirse a la innovación?*».

Las cuestiones planteadas han de buscar respuesta en un referente que es la formación, entendida como instrumento para consolidar o modificar creencias. Es en esa nueva concepción de la formación profesional del docente, dominada por la reflexión sobre su realidad profesional, donde el profesor encuentra sosiego y profundiza en el autoconocimiento, para llevar a cabo su función. Pero con ser condición necesaria, no es suficiente el afianzamiento o renovación de creencias, ya que la disposición hacia la acción, además de aceptación mental, supone un juicio de asentimiento sobre dicha realidad, que necesita de la voluntad para llevar las ideas a la práctica.

En la actualidad, gran parte del profesorado ha aceptado que la educación necesita un cambio, pero no acierta a plasmarlo en su realidad profesional, sea porque el centro es un obstáculo que impide desarrollar esa nueva concepción; sea por la carencia de habilidades específicas del mismo profesorado para poner en práctica sus ideas o por los mismos agentes externos que participan en la realidad educativa, que aún no han asumido o institucionalizado cuáles son sus funciones y en qué términos han de darles significado, por lo que dificultan la función docente del profesorado.

Los problemas con que se halla el profesorado en los centros atañen a las organizaciones y se orientan fundamentalmente a los sistemas de autoridad y responsabilidad que adquiere la función docente, también a la consideración de lo que es un aprendizaje. Esas realidades conducen a afirmar que los profesores, al menos teóricamente, debieran plantearse las cosas de modo diferente, aunque la realidad es que sólo ha cambiado el modo teórico de ver la escuela, y la realidad práctica aún permanece casi inalterable, como ha afirmado De Vicente (2000: 241) «*Es indudable que los profesores apoyan teóricamente muchas de las nuevas propuestas, pero ¿qué está ocurriendo en la práctica?*». Consideramos que estamos ante un problema de disposiciones, pero que no se queda sólo en actitudes, sino que también comprende las habilidades pertinentes para poner en práctica lo que se piensa. Nos referimos a la capacidad para reflexionar críticamente, en colaboración, sobre los acontecimientos

diarios y a indagar en la pertinencia de las soluciones que se proponen y se llevan a la práctica.

Goodson (1997) ha situado el núcleo de la profesionalidad del docente en tres aspectos interdependientes: en un *cuerpo teórico* que permite conceptualizar las experiencias del profesorado y elevar lo concreto a categorías conceptuales, aplicables a otras distintas situaciones; la *investigación-acción* que genera conocimiento desde la práctica para elaborar teoría, y la *acción reflexiva* o brazo articulado entre la teoría y la investigación-acción que relaciona la práctica del aula con los planteamientos teóricos. Esta nueva realidad es un preludio que vaticina la exigencia al profesorado de más altos niveles de compromiso moral y cualificación profesional, adicionados a mayores cuotas de autonomía.

Entendemos que la nueva realidad profesional del docente tiene su hábitat natural en el centro, considerado como organización que aprende; como espacio cultural donde todos intercambian experiencias y reflexiones, siempre útiles para el desarrollo profesional. Como ha afirmado Smyth (1991) «*El contexto de capacitación (empowerment) (...) está relacionado con la forma en que nosotros, como profesores, podemos hacernos cargo de ciertas parcelas de nuestra vida a las que progresivamente se nos niega el centro. Ello supone una crítica activa y el descubrimiento de las tensiones que existen entre determinadas prácticas de enseñanza y los contextos sociales y culturales más amplios en los que se encuentra inmersa dicha actividad*». De acuerdo con esta realidad, el profesor no sólo debe ocupar los espacios que le ofrece el discurso de la Administración educativa, sino que ha de procurar ampliar sus horizontes, según un modelo de desarrollo profesional cooperativo en el que, conjuntamente con otros profesores (cooperación), ayude a trabajar (colaboración) y a difundir conocimiento entre los miembros de la organización.

Es un marco institucional en el que la escuela se convierte en organización que aprende, valoramos el desarrollo profesional del docente como realidad que asume las siguientes notas:

- *Perfeccionamiento y desarrollo*, de modo que se conjuguen ambas actividades; mediante la primera, el profesorado recibe formación de expertos o entrenamiento para mejorar profesionalmente; mediante la segunda proposición se atiende más al aprendizaje basado en situaciones reales de la vida, más que a las materias. Dicho desarrollo profesional ha de pasar previamente por el desarrollo institucional, como fase inicial que, luego, «*va a proporcionar un proceso de reflexión y cooperación cuyo marco contextual sea el Centro*».
- *Motivación del profesorado*. Es un aspecto esencial a considerar en el nuevo perfil profesional del profesor, según el cual, el profesorado puede sentir motivación hacia su desarrollo profesional cuando descubre necesidades que pueden ser satisfechas mediante el aprendizaje; sin embargo, el descubrimiento de necesidades pasa por el desarrollo moral del profesor como profesional, que le permite pasar del rol de ocupado al de profesional. En

dicho planteamiento, la centralidad del pensamiento del profesor queda definida por un compromiso moral, que se manifiesta en el desarrollo de la capacidad de percibir conflictos y analizarlos mediante la reflexión crítica, ya que no sólo ayuda a determinar situaciones, sino que permite desarrollar el juicio moral. También necesita el profesor enmarcar sus actuaciones en una cultura de colaboración, ya que es el medio adecuado para superar las posibles fracturas que se producen entre el juicio y la conducta moral, causa de que gran parte de las buenas intenciones del profesorado no se hallan hecho realidad.

- *El profesor considerado como práctico-reflexivo.* La reflexión es entendida por Valli y Tayle (1989) desde dos puntos de vista, uno psicológico y otro sociológico. Desde el primero de ellos, el psicológico, los programas de formación se orientan a percibir las cosas desde varios puntos de vista y no desde una perspectiva absoluta, correcta o equivocada; desde el planteamiento sociológico la reflexión crítica se orienta hacia las implicaciones morales de la enseñanza, la valoración del contexto social de las escuelas y las repercusiones que las acciones educativas tienen para el desarrollo personal y la libertad humana.
- Otro de los aspectos a considerar en el perfil del profesor actual se orienta a la percepción del profesor como *investigador*. La investigación-acción ha sido y es uno de los puntos fuertes para la formación del profesor. Se han prodigado diversas perspectivas en el desarrollo de la investigación-acción; hay quienes la ven como una base de conocimiento para el establecimiento de la enseñanza como una profesión; para otros, es un movimiento encaminado a la descentralización de la toma de decisiones; otros opinan que la investigación es un movimiento orientado al desarrollo profesional del docente. Pero, en definitiva, es un planteamiento en el que el profesor indaga continuamente sobre la práctica y los contextos en que tiene lugar dicha práctica, lo que facilita la comprensión de situaciones y contextos nuevos.
- *La colaboración como un nuevo modo de desarrollo profesional.* La perspectiva profesional ha puesto de manifiesto que los compañeros de trabajo son un estímulo para el desarrollo de la práctica reflexiva. Cuando la actividad profesional se desarrolla en grupo, unos compañeros se constituyen en catalizadores que refuerzan la actividad de otros. El trabajo en colaboración es una necesidad cuando la educación se desarrolla en espacios de autonomía y gestión basados en el centro. La colaboración permite, entre otras cuestiones, afirma Ferreres (1992): «desarrollar una relación creciente con los demás miembros del grupo; permite compartir diagnósticos de una situación; facilita el análisis de problemas; ayuda a la búsqueda de soluciones y preparación de un plan de acción» (p. 31) y, sobre todo, facilita el consenso entre los miembros del grupo de trabajo.
- En último lugar, hacemos referencia al perfil del profesor que demanda la institución educativa que aprende, como agente capaz de consolidar sus

propios itinerarios formativos mediante el desarrollo profesional centrado en la escuela.

La creciente desconfianza en que desde la Administración educativa no se puede cambiar significativamente la escuela, ha ido desarrollando un planteamiento que considera las organizaciones que aprenden como una brisa renovada en el ejercicio de la autorrenovación de los centros educativos. Lo es en el sentido de que la mejora nace de las condiciones internas del centro educativo y ello requiere de la intervención de un profesorado cualificado.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Realizar un ejercicio de síntesis sobre las reflexiones que han precedido estas líneas resulta un trabajo arduo; sin embargo, podemos afirmar que hemos llegado a la conclusión de que la especificidad del centro educativo, considerado como confluencia de aspectos de ámbito organizativo, curricular y profesional, se ha de inscribir en espacios más amplios y generales de conocimiento, en una metateoría que considere a la escuela como organización que aprende.

El hecho educativo no responde a una realidad que nace espontáneamente, antes bien, necesita un marco institucional (cultura del centro) capaz de ofrecer a los profesores y alumnos las mejores condiciones para su formación: Es así «*como el centro educativo surge como contexto en el marco institucional real en cuyo seno se ordena y tiene lugar la acción educativa*» (González Soto, 1996) necesitada de un espacio, de una tradición y de unos modos de hacer y relacionarse entre los profesores de cada centro, pero ese clima que condiciona y conduce la acción práctica de profesores y alumnos, instrumento capaz de articular y contextualizar el proyecto curricular de cada centro, no aparece de modo súbito, al contrario, es el resultado de la superposición de distintos momentos históricos que, debidamente integrados, constituyen la tradición cultural de una escuela.

Somos conscientes de que aún no se ha desarrollado (aunque sí diseñado) un estilo organizativo que acoja a toda la comunidad escolar y sea garante de su participación en las tareas educativas, cuyos motivos se expusieron al inicio de esta colaboración. Tradiciones ya periclitadas en el campo organizativo y la incapacidad de las acciones formativas vigentes para introducir al profesorado en dinámicas de trabajo cooperativo son la causa de ese «cuello de botella» que se ha generado en el sistema educativo español. Evidentemente, no se trata solamente de diseñar y articular modelos organizativos, sino también de preparar a los agentes intervinientes en el proceso educativo: profesores, padres y alumnos y demás representantes sociales, para que puedan desenvolverse adecuadamente en los marcos establecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades*. Madrid, La Muralla.
- BLUMER, H. (1982): *Intervencionismo simbólico*. Barcelona, Hora.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1986): *Decreto 16/1986, de 5 de febrero, sobre creación y funcionamiento de los centros de profesores* (BOJA, 21 de febrero).
- ESCUADERO, J. M. (1995): Currículum e innovación educativa, *Revista Universitas Tarraconensis*. Serie IV, vol. Extraordinario, 7-18.
- FERRERES, V. (1992): La cultura profesional de los docentes. Desarrollo profesional y cultura colaborativa. En GID: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II CIOE. Sevilla, pp. 3-39.
- GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1996): Bases metodológicas para el diseño de proyectos didáctico-organizativo. En M. PÉREZ y J. A. TORRES (coords.): *Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional*. Jaén, DIEA, pp. 57-76.
- GOODSON, I. (1997): «Trendy theory» and Teacher professionalism. En A. HARGREAVES y R. EVANS (eds.): *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Buckingham, Open University Press, pp. 29-43.
- HARGREAVES, A. (1998): Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna, *Kikirikí*, nº 49, 9.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE de 4 de octubre).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Informe del Estado y situación del sistema educativo correspondiente al curso 1991-92*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- ORDEN HOZ, A. de la (1995): Innovación e investigación en el ámbito educativo, *Revista Bordón*, vol. 47, nº 2, 135-141.
- RUDDUK, J. (1994): Reflexiones Sobre el problema del cambio en las escuelas, F. ANGULO y N. BLANCO (coords.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe.
- SEIFFERT, H. (1977): *Introducción a la teoría de la ciencia*. Barcelona, Herder.
- SMYTH, W. T. (1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el centro, *Revista de Educación*, nº 294, 275-300.
- VALLI, L. y TAYLLER, N. E. (1989): *Evaluating a Reflective Teacher Education Model*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco, CA.
- VICENTE, P. S. de (2000): Un profesor poderoso para una nueva escuela. En M. PÉREZ y J. A. TORRES (coords.): *La calidad de los procesos de enseñanza*. Barcelona, Oikos-Tau, pp. 237-268.
- VILLAR, L. M. (1999): *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: Teoría e investigación*. Barcelona, Oikos-Tau.
- (2000): En busca del ADN de una escuela que aprende como organización, *Actas del III Congreso sobre Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- ZABALZA, M. A. (2001): El sentido de las Didácticas Específicas en las CC. de la Educación, *Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, vol. 1, 25-46. Granada, 1, 2 y 3 de febrero.