



FUNDAMENTOS

Cambio educativo y desarrollo profesional (*)

Wilfred Carr (**)
University of Sheffield (UK)

RESUMEN

En este artículo el autor trata de demostrar que el cambio educativo y el desarrollo profesional no sólo no son dos cuestiones independientes, sino que son una única y misma cosa. Partiendo de la participación de tres profesores en un proyecto de enseñanza a "grupos de alumnos heterogéneos" muestra la estrecha relación que existe entre las dos variables citadas, a pesar de ser muy frecuente aún su análisis por separado.

Introducción

He asistido recientemente a dos Jornadas muy diferentes. En una de ellas, que tenía como lema general *La Naturaleza del Cambio Social y Educativo*, diversos ponentes trataron varios modelos prescriptivos del cambio social y educativo contruidos para informar y guiar a aquellos que desean introducir innovaciones y reformas educativas. Otros ponentes

examinaron las estrategias y procedimientos básicos que se emplean para iniciar y desarrollar el cambio, y para discutir las cuestiones metodológicas que de éstos se derivan.

En las segundas Jornadas, que versaban sobre *La Formación del Profesor y el Desarrollo Profesional* los ponentes se centraron en muchas de las cuestiones prácticas e inmediatas que tiene planteada actualmente la formación del profesorado. Algunos ponentes aportaron

(*) Traducido por M^a Soledad García Gómez.

(**) Ponencia presentada a las VII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela, celebradas en Sevilla (marzo, 1990). Nuestro más sincero agradecimiento al BRITISH COUNCIL, que hizo posible que Wilfred Carr pudiera asistir a las mismas como ponente.

propuestas acerca de cómo el conocimiento profesional de los profesores debería ser puesto al día y mejorado; otros, acerca de cómo los formadores de profesores podrían proporcionar a los mismos nuevas destrezas profesionales, e incluso, otros hicieron referencia a la cuestión de cómo la competencia profesional de los profesores podría ser medida y valorada con efectividad.

Lo que he sacado en claro de mi asistencia a ambas conferencias es que nosotros nos referimos a los debates sobre la naturaleza y el proceso del cambio educativo como una cosa, y al debate sobre el desarrollo profesional de los profesores como otra. Asumimos que el primero es un debate esencialmente teórico centrado en las cuestiones irresolubles que tienen su enclave natural en la teoría social y en la filosofía de las ciencias sociales. Por otra parte, el segundo se centra en las cuestiones prácticas que continuamente aparecen en la formación del profesorado acerca de cómo el profesionalismo puede ser ampliado, superado o valorado de la mejor manera posible. El hecho de que estos dos debates no estén relacionados normalmente no debería sorprendernos por dos razones al menos.

En primer lugar, refleja con mayor o menor claridad la división de tareas existente entre los implicados en el estudio teórico de la educación y aquellos cuyo interés fundamental es el educar y formar al profesor. En segundo lugar, la separación de cuestiones relativas al desarrollo profesional de los profesores es, en sí misma, un ejemplo particular de la moderna disposición a distinguir entre las cuestiones *teóricas* relativas a qué es el asunto y las cuestiones *prácticas* relativas a lo que se debería hacer.

Lo que sugiero es que en la medida en que estas distinciones permanezcan enraizadas en nuestra comprensión, ésta será distorsionada y parcial. Esta distinción se refiere realmente a cómo las cuestiones teóricas acerca de la na-

turalidad del cambio educativo y las cuestiones prácticas acerca del desarrollo profesional no son cosas diferentes. La razón por la cual esto es así es que las teorías de cambio explícitas, sistemáticas y bien articuladas, que deben ser discutidas y analizadas por los teóricos de la educación son, al mismo tiempo, teorías del desarrollo profesional implícitas, no articuladas y poco sistemáticas. De esto se deduce que los debates sobre el desarrollo profesional de los profesores son, también y al mismo tiempo, debates sobre la naturaleza del cambio social y educativo.

El desarrollo profesional y la enseñanza a grupos con capacidades heterogéneas

Trato de explorar y explicar esto aprovechando mi implicación en un proyecto de formación del profesorado centrado en la escuela denominado *Mixed Ability Teaching* (1) (Carr, 1984). Este proyecto, que fue subvencionado por el *School Curriculum Development Committee* (SCDC) (Comité para el Desarrollo del Currículo Escolar), se centró inicialmente en la mejora del desarrollo profesional de los profesores invitándoles a reflexionar sobre la práctica en sus aulas, y a usar los resultados de sus reflexiones para introducir mejoras prácticas en su propia enseñanza. Así, el proyecto estuvo muy influenciado por la imagen de Donald Schön (1983) del *práctico reflexivo*, y por el argumento de Lawrence Stenhouse (1976) de que los profesores sólo se pueden desarrollar profesionalmente si se les dan oportunidades y recursos para analizar su propia práctica a través del estudio sistemático y la investigación.

En el proyecto se pidió a los profesores que hiciesen una relación de aquellos problemas que encuentran en sus intentos de llevar a la práctica los valores e ideales de la educación secundaria "comprensiva" (*Comprehensive Education*) (2). Si esos valores e ideales se de-

-
- (1) Hemos traducido la expresión "Mixed Ability Teaching" por *Enseñanza a Grupos de Alumnos Heterogéneos*, ya que hace referencia a una modalidad de enseñanza dirigida a alumnos que tienen distintas capacidades, pero que pertenecen al mismo área o distrito.
 - (2) "Comprehensive Education", traducido por *Enseñanza Secundaria Comprensiva*, hace referencia a una variante de Educación Secundaria implantada en el Reino Unido, la cual no es selectiva, y va dirigida a todo tipo de estudiantes (de 11 a 18 años aproximadamente) de un área.

bían desarrollar en la práctica, el ideal de la secundaria de igualdad de oportunidades educativas debería ser algo más que un eslogan vacío. Los métodos de agrupamiento de alumnos sobre la base de una habilidad general por ser sujetos de la misma edad, tendrían que ser sustituidos por los métodos de agrupamiento de *mixed ability*. Está claro que el paso de agrupamiento homogéneo a heterogéneo implica cambios en los métodos convencionales de enseñanza que precisan que los profesores se replanteen sus actitudes tradicionales y prueben ideas nuevas. El propósito del proyecto fue animar a los profesores a hacer esto mediante la reflexión acerca de cómo ellos se iban aproximando a la enseñanza de *mixed ability* y explorar cómo se podían mejorar estas aproximaciones.

En lo que sigue trataré de analizar tres cuestiones. Primera, describir cómo tres de los profesores implicados en el proyecto respondieron a la invitación de analizar y mejorar sus enseñanzas a "grupos heterogéneos". Segunda, relacionar sus respuestas con tres perspectivas diferentes sobre la naturaleza y el proceso del cambio educativo. Finalmente, indicar cómo estas tres perspectivas no sólo indican cómo se debe entender el cambio educativo sino que también constituyen concepciones diferentes del desarrollo profesional de los profesores. John Smith, David Evans y Mary Jones tenían mucho en común. Los tres eran profesores en escuelas que habían sido reorganizadas según los planteamientos de la secundaria al final de los años 60. Todos estaban entusiasmados con la idea de estar implicados en el proyecto de Formación de Profesores sobre la "Enseñanza a grupos heterogéneos" mediante un estudio de investigación-acción centrado en la escuela como una base para decidir la forma de mejorar su enseñanza a "grupos heterogéneos".

El caso de John Smith

El primero de estos profesores, John Smith, era el jefe de un departamento de Matemáticas, y, al igual que otros miembros de

su departamento, tenía ciertas reservas acerca de la validez de este tipo de enseñanza para su asignatura. Comulgaba con el ideal de la secundaria de la "igualdad de oportunidades" pero, sin embargo, pensaba que tratar a los alumnos igualitariamente no significa tratarlos a todos de la misma manera. Creía que el cómo aprenden los alumnos las matemáticas es más un asunto de capacidad intelectual general, y que había muchos argumentos a favor de la enseñanza a grupos homogéneos que eran de corte más *ideológico* que *educativo*.

También creía que cualquier decisión acerca de si las matemáticas debían enseñarse sobre la base de grupos homogéneos debería basarse en un conocimiento impersonal y objetivo acerca de cómo aprenden matemáticas los niños en "grupos heterogéneos". Por lo tanto, elaboró un proyecto de investigación sobre las siguientes líneas.

Primero, midió la inteligencia de todos los alumnos en dos clases paralelas heterogéneas de primer año. Después, agrupó a los alumnos en la primera clase en base a su "capacidad" (3). Los grupos de la segunda clase estaban concebidos para incluir a alumnos de todo tipo de "capacidades". Después, valoró el nivel real de conocimientos en matemáticas para cada niño en cada una de las dos clases, y usó esto como una base para medir los niveles de progreso conseguidos por los alumnos en las dos clases. Después, consiguió datos cuantificables precisos que demostraron que los alumnos a los que se enseñó matemáticas en grupos homogéneos progresaban más rápidamente que aquellos a los que se enseñó en grupos realmente "heterogéneos".

Con la referencia de estos hallazgos, John diseñó un programa detallado de matemáticas para enseñar en grupos heterogéneos y perfiló procedimientos y estrategias para desarrollarlo de forma sistemática y efectiva. Este documento fue distribuido más tarde a otros miembros del departamento de matemáticas para su discusión y, una vez aprobado, se mantuvo una serie de encuentros para explicar cómo debía ser puesta en marcha la nueva política sobre enseñanza a "grupos he-

(3) El término "Ability" lo hemos considerado como *Capacidad* en un sentido genérico.

terogéneos". De hecho, el programa fue desarrollado y llegó a ser una parte aceptada del currículum de matemáticas de la escuela.

El caso de David Evans

El segundo profesor, David Evans, era profesor de Inglés (4) y, a pesar de ser un entusiasta defensor de la enseñanza a "grupos heterogéneos", ésta le planteaba ciertas dificultades. Su enseñanza a "grupos heterogéneos" de tercer año no parecía estar funcionando como debiera, aunque él no entendía realmente porqué era así. Parte de su preocupación era que las discusiones de clase parecían estar dominadas por los alumnos más competentes, a pesar de que esa no era su intención, y los alumnos con menos capacidades apenas participaban. Se supone que los profesores de Inglés se deben dedicar a desarrollar *destrezas de comunicación*, pero David encontró esta dificultad al intentarlo con *todos* los alumnos. Quería cambiar la dinámica para que alumnos de todas las posibles capacidades pudiesen participar igualmente en los debates.

Para ello, decidió que buscaría y descubriría la dinámica interna de este grupo heterogéneo de tercer año consiguiendo respuestas a algunas cuestiones específicas como las siguientes: ¿quién habla a quién en los debates de la clase?, ¿hablo yo más a unos alumnos que a otros?, ¿varían mis interacciones con los alumnos dependiendo de los prejuicios que tengo sobre sus habilidades?, ¿hay algo en la manera que tengo de moderar los debates que no haya apreciado o comprendido bien?

Para poder contestar a estos interrogantes David recogió distintos tipos de datos del aula. Primero, transcribió parte de una grabación audio de un debate en el aula con su grupo de tercer año. Segundo, elaboró una ficha de observación para registrar los tipos de preguntas que hizo (*abiertas o cerradas, descriptivas o explicativas*), y para saber cómo actuó mientras le ofrecían los alumnos sus respuestas (*animando o desanimando, afirmando o negando*).

Finalmente, decidió entrevistar a algunos alumnos acerca de lo que pensaban sobre los debates que se realizaban en el aula. Una vez revisados todos los datos obtenidos, David trató de dilucidar qué significaban y de estructurar sus opiniones sobre la cuestión.

Encontró que algunos de los hallazgos eran bastante inquietantes. Por ejemplo, sus datos revelaban claramente que siempre que hacía una pregunta "descriptiva", ésta estaba dirigida invariablemente a los niños de "baja capacidad", mientras que las preguntas "explicativas" se dirigían a aquellos alumnos que él consideraba "brillantes"; llegó a pensar que estaba seleccionando a los alumnos sobre una base aleatoria. Sus datos también mostraban claramente que muchos alumnos interpretaban sus preguntas como una forma de comprobar sus conocimientos, en lugar de como un método para estimular un debate interesante. Por esta razón, ellos trataban de no responder para evitar demostrar su ignorancia. Por último, sus entrevistas con los alumnos mostraron con claridad que muchos de ellos concebían los debates como una oportunidad para que los alumnos más competentes pudiesen demostrar su superioridad.

Basándose en estos datos, David decidió escribir un informe de carácter reflexivo e informal sobre su estudio, en el cual trataría de perfilar varias ideas que pudiesen ayudarle a comprender mejor lo que ocurría en su enseñanza a "grupos heterogéneos". Dió copias de este informe a otros profesores de Inglés y lo utilizó como base para una serie de debates sobre el tipo de cambios que deberían introducir para asegurarse de que la enseñanza a grupos heterogéneos llegase a ser una auténtica expresión práctica del ideal de la igualdad de oportunidades.

El caso de Mary Jones

El tercer caso es el de una profesora, Mary Jones, que daba clases de Historia y, al igual que David, estaba comprometida con esta

(4) Hemos de tener en cuenta que en este caso un profesor de Inglés es un profesor de la lengua materna del país, y no de idiomas.

nueva concepción de la educación secundaria y era defensora a ultranza de la enseñanza a "grupos heterogéneos". Sin embargo, lo que le preocupaba no era tanto cómo se desarrollaba este tipo de enseñanza sino en qué medida persistían en ella los problemas que se suponía debía resolver. Las aspiraciones de la reorganización de la educación -mayor autorrealización individual y mayor igualdad de oportunidades- parecían no estar del todo lograda. La enseñanza a "grupos heterogéneos" parecía no haber conseguido que la educación fuese menos elitista y jerárquica, y gran parte del optimismo inicial sobre la reforma "comprensiva" se había desvanecido. La enseñanza a "grupos de capacidades heterogéneas" se consideraba ahora, más bien, como una técnica pedagógica, y la filosofía igualitaria en la que se fundamentaba, así como la forma en la que se suponía que debía promover una justicia social más adecuada, casi habían sido olvidadas.

La enseñanza a "grupos heterogéneos" no había conseguido que su escuela fuese menos competitiva y gran parte de sus alumnos seguían estando alienados, descontentos y etiquetados como "fracasados". Mary concluyó que la forma en que ella enseñaba historia en la nueva escuela secundaria no difería mucho de cómo lo había hecho con anterioridad en la tradicional.

Por ello, Mary decidió tratar de examinar y exponer algunas de las contradicciones obvias entre *teoría* y *práctica* en la enseñanza a "grupos heterogéneos". Sobre esta base, comenzó a formular algunas cuestiones específicas. ¿Por qué hay una separación entre los valores educativos que este tipo de enseñanza debe promover y la forma en que ésta se desarrolla de hecho en mi escuela?, ¿qué papel educativo desempeña el concepto de *capacidad* en la escuela de hoy?. Al igual que David Evans, el primer paso que dió Mary fue recoger distintos tipos de datos sobre las prácticas de "enseñanza heterogénea" en su propia escuela. Y, como John Smith, se interesó por el uso de tests psicométricos para medir la capacidad de los alumnos. Pero, mientras John consideraba que estos tests tenían cier-

ta validez científica, Mary los concebía como un fenómeno histórico que apareció por primera vez a comienzos del siglo XX.

En particular, ella entendía la psicometría como parte de un cuerpo general de ideas y creencias que constituían juntas lo que se suele denominar *meritocracia*. Lo que trataba de hacer, era analizar sus datos desde una perspectiva que no considerara la meritocracia como una teoría científica sobre las diferencias individuales de inteligencia. En cambio, pretendía tratar la meritocracia como un cuerpo históricamente contingente y culturalmente específico de ideas educativas que servían para permitir a las escuelas el uso de la retórica de la igualdad de oportunidades mientras que, en la realidad, ofrecía las oportunidades de forma desigual e injusta. Así, Mary como John, quería analizar la medida en que su enseñanza a grupos heterogéneos estaba distorsionada y controlada por la ideología, la ideología de una meritocracia en este caso. Para ella, esto no era un asunto de simple recogida de *hechos* objetivos, era más bien, un examen crítico de ciertos episodios clave en la historia de las ideas sobre educación, y una muestra de cómo algunas de esas ideas estaban modelando su enseñanza de forma contraria a sus valores y creencias sobre educación.

Para conseguir esto, Mary escribió sus datos en forma de historia crítica de la escolarización de masas centrada en las maneras en que las percepciones de los profesores sobre la capacidad del alumno habían servido para legitimar como *válidas*, desde el punto de vista educativo, aquellas formas de segregación y agrupamiento que satisfacían las demandas de una sociedad industrial moderna, de una mano de obra jerárquica y estratificada. Así, el estudio de Mary era tanto *social* como *crítico*. Social en el sentido de que explicitaba la relación entre el papel de la educación y la sociedad; crítico en el sentido de que esta relación estaba sujeta a "análisis" crítico. Al hacer esto, Mary era capaz de analizar cómo muchas de las ideas y suposiciones sobre la *capacidad* y la *igualdad* que guiaban la forma en que la enseñanza a grupos heterogéneos estaba siendo interpretada y practicada, eran en

sí mismas el producto de la historia. Y, a la luz de esta comprensión histórica, Mary fue capaz de llegar a ser más consciente de la medida en que su propia comprensión de la enseñanza a "grupos heterogéneos" estaba influida por ideas heredadas y creencias tradicionales.

Diversas perspectivas sobre el cambio educativo

Estos tres ejemplos pueden dejar mucho que desear, pero ayudan a tratar algunas de las formas posibles de iniciar mejoras en educación por parte de los profesores en sus propios centros.

Pretendo sugerir que una forma de comprender esto es relacionando los enfoques adoptados por estos tres profesores con las perspectivas dominantes del cambio social y educativo.

Al hacer esto, podremos conseguir que el estilo y carácter de las concepciones sobre el cambio educativo aportados por estos tres profesores sean más accesibles y se identifiquen más fácilmente. Siguiendo la terminología usual me referiré a estas tres perspectivas: la *Racional-Técnica*, la *Práctica-Deliberativa* y la *Social-Crítica*.

La perspectiva Racional-Técnica

Esta es la perspectiva implícita en el tipo de cambio de John Smith. Incorpora todas aquellas teorías y modelos de *innovación* que recurren a formas técnicas de razonamiento y que construyen el cambio educativo como un procedimiento racional para idear y desarrollar instrumentalmente estrategias efectivas para conseguir resultados específicos de aprendizaje y objetivos educativos. Muchas de estas aproximaciones al cambio educativo se presentan en libros de texto con títulos tales como *La dirección del cambio educativo* (The Management of Educational Change), y, a menudo, se basan en alguna variación de la estrategia de cambio del *Desarrollo de la investigación y la difusión* que se emplea comúnmente en el mundo de la industria y el comer-

cio, la cual está muy apoyada por las agencias gubernamentales y las burocracias del Estado.

Dentro de esta perspectiva, el cambio educativo es interpretado como un proceso neutral, no ideológico y apolítico dirigido a identificar y resolver los problemas de la educación institucionalizada de forma racional y metódica. Su concepto clave es la aplicación (implementation), su principio clave es que el cambio educativo consiste, fundamentalmente, en llevar la teoría a la práctica.

La perspectiva Práctica-Deliberativa

Está representada por David Evans. Incorpora todos aquellos enfoques cuyo objetivo es cambiar la práctica haciendo ver a los profesores los valores, suposiciones y significados inherentes en sus prácticas para que actúen de una forma más informada y más adecuada desde el punto de vista educativo.

Por esta razón, aquéllos que actúan desde esta perspectiva son escépticos sobre el valor o la validez de modelos técnicos de cambios y, en su lugar, prefieren los enfoques *basados en la escuela* que se centran en la unicidad de los profesores individuales y la importancia de la comprensión de los diversos contextos culturales en los que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

Así, en estos enfoques la interacción profesor-alumno, el lenguaje del aula, y las perspectivas del profesor son considerados normalmente como los puntos iniciales más productivos para introducir el cambio práctico.

Muchos de los enfoques del cambio educativo que son adoptados en esta perspectiva se acercan mucho al trabajo de J. J. Schwabs sobre la *práctica* y la *deliberación práctica* (Schwabs, 1969).

D. Evans empleó estas nociones para argumentar que la educación no es una actividad instrumental sin valor para lograr resultados predeterminados. Por el contrario, es un proceso informado éticamente a través del cual los valores educativos (tales como la igualdad de oportunidades) son defendidos y desarrollados continuamente. Esto significa que el cambio educativo es siempre un proceso de formación del profesor: un proceso en el que

los profesores reflexionan sistemáticamente sobre sus prácticas de forma que les llevan a hacer juicios moralmente defendibles acerca de cómo cambiar su práctica para que sea válida educativamente.

Según esto, el cambio educativo se concibe siempre desde esta perspectiva como un proceso liberador y educativo de desarrollo del profesor, en vez de como un proceso de intervención racional o aplicación técnica. Entendido así, el cambio educativo no es algo que haya de ser *dirigido* sino algo que evoluciona mediante el diálogo, la reflexión y la comunicación centrados en el desarrollo de una comprensión más clara en los profesores acerca de su papel educativo.

La perspectiva Crítica-Social

Esta es la perspectiva adoptada por Mary Jones. Al igual que ocurre en el enfoque Práctico-Interpretativo, esta perspectiva sostiene que cualquier aproximación válida sobre el cambio educativo ha de versar sobre los valores, creencias y auto-comprensiones de los profesores. En cambio, difiere en su interés por dar pleno reconocimiento al hecho de que estos valores, creencias y auto-comprensiones siempre están condicionados por el contexto social e institucional en el que trabajan los profesores. Según esta perspectiva, la educación no es simplemente una práctica moral, también es una práctica social históricamente establecida e impregnada culturalmente. Por esta razón, los que la defienden son sensibles al hecho de que el proceso de cambio educativo implica siempre la aparición de cuestiones críticas acerca de la relación entre la educación y la sociedad y, en particular, sobre las formas en que las estructuras dominantes a nivel económico, político y social de la sociedad pueden estar impidiendo a profesores y escuelas la búsqueda adecuada de los genuinos valores y objetivos educativos.

Así, desde esta perspectiva, el cambio educativo siempre implica el promover en los profesores ese tipo de auto-conocimiento que les hace más conscientes de la medida en que sus propias ideas y prácticas educativas (tales como, por ejemplo, sus ideas y prácticas so-

bre la enseñanza a "grupos heterogéneos") pueden estar sirviendo más a propósitos ideológicos (tales como la igualdad de oportunidades educativas) que a los valores o ideales educativos. Por ello, el cambio educativo no se ve nunca como un proceso neutral y apolítico, como una perspectiva Racional-Técnica. Tampoco se ve simplemente como un proceso para ilustrar a los profesores sobre sus valores y prácticas, como ocurre en la perspectiva Práctico-Deliberativa. El cambio educativo es, más bien, construido como un proceso de *ideología crítica*, proceso de reflexión crítica sobre las contradicciones y tensiones entre los objetivos educativos y los valores de una parte, y la ideología social y política de la escolarización institucionalizada de otra. Aquellos que defienden el enfoque pretenden cambiar la educación haciendo más transparente la tergiversación ideológica de la educación, privándola así de su poder.

En la literatura sobre el cambio educativo, estas tres perspectivas conviven con contradicciones entre sí y, por ello, hay debates frecuentes acerca de lo que significa el cambio educativo y cómo debería ser logrado éste. Lo que se debate con menos frecuencia es el cómo estas tres perspectivas dan lugar a una gama de suposiciones acerca de porqué la enseñanza ha de ser entendida como una profesión y sobre qué supone el desarrollo profesional de los profesores, cuando son elaboradas en el contexto de la literatura sobre el profesionalismo del profesor.

Las perspectivas sobre el cambio educativo y el desarrollo profesional

En el pasado, gran parte de la literatura ortodoxa sobre el profesionalismo del docente se ha centrado en el hecho de que la enseñanza pueda satisfacer los criterios usados para distinguir las ocupaciones profesionales de las no profesionales. Las más comunes son: primera, que las prácticas de una profesión precisan una experiencia técnica basada en un cuerpo de conocimientos teórico; segunda, que al contrario de otros gremios, los miembros de una profesión tienen un compromiso

primordial para apoyar y promover un cuerpo de valores éticos generales; tercera, para asegurarse de que pueden buscar y tener el derecho de promover estos valores, los miembros de una profesión actúan con independencia y autonomía, libres de controles políticos externos u otras formas de limitaciones profesionales.

A partir de esta breve descripción de las características de una profesión, es posible identificar los criterios particulares del profesionalismo que han enfatizado las diversas perspectivas sobre el cambio educativo.

Por ejemplo, ya que la perspectiva *Racional-Técnica* ha interpretado el cambio educativo como un proceso para mejorar la efectividad de la escuela en el logro de resultados educativos definidos institucionalmente, ésta enfatiza el primer criterio mencionado anteriormente: la aplicación técnica del conocimiento teórico a los problemas de la práctica. La competencia profesional se interpreta como la destreza de aplicar ese conocimiento y desarrollo profesional como un proceso de expansión de este conocimiento y una mejora de esta destreza.

El enfoque *Práctico-Interpretativo* concibe el cambio educativo como un proceso que precisa que los valores educativos moldeen cada vez más la práctica educativa. Por ello, renuncia a la imagen de los profesores como técnicos profesionales y, en cambio, enfatiza la importancia del segundo criterio ya mencionado: que la enseñanza es una profesión porque los profesores se guían por valores éticos y están constantemente bajo la obligación de justificar sus prácticas en términos morales y educativos. Según esta perspectiva, el estatus profesional de los docentes procede principalmente del hecho de que éstos profesan una ética. La enseñanza es una profesión, no porque precise una cierta experiencia técnica sino porque es guiada por valores educativos generales en lugar de por objetivos instrumentales o utilitarios.

Visto de esta forma, el conocimiento profesional no aparece como un cuerpo de conocimiento teórico libre de valores a ser *aplicado*, sino como un cuerpo de conocimiento tácito cargado de valores, que está implícito en

la práctica. La competencia profesional de los docentes radica así, en sus habilidades para enfrentarse a situaciones problemáticas por medio de la reflexión sobre su conocimiento práctico y usando los resultados de estas reflexiones para hacer juicios moralmente informados sobre cómo estas situaciones problemáticas deberían ser entendidas y resueltas. Por ello, el desarrollo profesional no es un asunto de mejora de las destrezas técnicas de los profesores. Por el contrario, es un asunto de ampliación de la capacidad de los profesores para reflexionar críticamente sobre su propio conocimiento práctico-tácito, de cara a mejorar sus habilidades para desarrollar los valores educativos en la práctica.

Ya que la perspectiva *Crítica-Social* cuestiona cómo el cambio educativo implica siempre la aparición de cuestiones críticas sobre las relaciones entre la educación y la sociedad, enfatiza el tercer criterio citado previamente: que los profesores poseen este tipo de autonomía e independencia profesional que les lleva a buscar sus valores educativos a la vista de controles y limitaciones no educativas. Según esto, la enseñanza se considera como una profesión porque los profesores tienen la responsabilidad profesional de la mejor dirección de la educación en la sociedad. El conocimiento profesional es ese tipo de auto-conocimiento crítico que ayuda a emancipar a los profesores de las creencias de sentido común y de las comprensiones que han heredado del hábito, la tradición y la ideología. El desarrollo profesional es un asunto de llevar a los profesores a adquirir una comprensión crítica y reflexiva de las formas en que las estructuras política, social y económica influyen en la educación y, de las formas en que los mecanismos ideológicos deben operar para minar su práctica profesional por medio de la distorsión del valor educativo de su trabajo.

Hoy día, en educación, las ideas rivales sobre la profesionalidad docente, inmersas en perspectivas diferentes sobre el cambio educativo, compiten con las otras para ganar la confianza de los profesores y de los formadores de profesores. Aquellos que consideran el cambio educativo como un proceso esencialmente técnico favorecerán inevitablemente

formas de desarrollo profesional que doten a los profesores de los tipos de conocimiento y experiencia requeridos para buscar fines educativos fijos. Los que conciben el cambio educativo como un proceso esencialmente moral son atraídos hacia formas de desarrollo profesional en los que a la calidad ética del juicio profesional de los profesores se le da un sitio privilegiado.

Incluso otros, que insisten en que el genuino cambio educativo ha de estar relacionado con un contexto social y cultural más amplio, apoyan formas de desarrollo profesional que revelan cómo las estructuras de la sociedad contemporánea y la moderna institucionalización de la escolaridad pueden estar operando para minar los valores inherentes en el trabajo de los profesores.

Normalmente, la interdependencia de estas ideas sobre el cambio educativo y el desarrollo profesional permanecen sin reconocer y sin revelar. Realmente, es bastante común que el cambio educativo y el desarrollo pro-

fesional sean tratados como tópicos de interés separados y distintos. Lo que he pretendido mostrar es que no lo son. En educación, la cuestión acerca de cómo lograr el cambio y la cuestión de cómo promover el desarrollo profesional son siempre una única e igual cosa.

REFERENCIAS

- CARR, W. (ed.) (1986). *Problems of Mixed Ability Teaching*, School Curriculum and Development Committee/HMSO, Cardiff.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, London.
- SCHWAB, J. J. (1969). "The Practical: A Language for Curriculum", *School Review*, 78, pp. 1-24.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.

SUMMARY

The author tries to show in this paper that the Educational Change and the Professional Development are not only non-independent matters, but one and the same thing. Taking into account the involvement of three teachers in the "Mixed Ability Teaching" Project, he shows the narrow relation that exist between those two variables, in spite of still being common the separate analysis of them.

RÉSUMÉ

Dans cet article l'auteur essaie de démontrer que le changement éducatif et le développement professionnel ne sont pas deux questions indépendantes, mais une seule et unique. En partant de la participation de trois professeurs dans un projet d'Enseignement à "groupes d'élèves hétérogènes" il montre l'étroite relation qui existe entre les deux variables citées, même si l'analyse de celles-ci est, très fréquemment, fait séparément.