

H) EL APRENDIZAJE Y LA ‘ENSEÑANZA’ DOCENTES: INTERVENCIÓN DESDE LA FORMACIÓN PARA EL CAMBIO DOCENTE

Inicialmente habíamos dispuesto por separado el contenido referido al aprendizaje y a la enseñanza docentes: pretendíamos con ello tratar aquellas características particulares de estos dos ámbitos; poco a poco veíamos cómo la separación no nos servía puesto que eran más los argumentos a favor de entenderlos unidos que de hacerlo por separado. Básicamente, esto es así en nuestro caso porque éramos conscientes de que en según qué aspectos nos centrábamos -desde el punto de vista de formadora- en nuestra función de ‘enseñar’ a enseñar a otros: paralelamente, también debíamos plantearnos la función de ‘aprender’ sobre cómo éstos aprenden.

Un apartado dedicado a la enseñanza pretendería ser el subsistema propiamente didáctico, pero dado que se desconoce en gran manera el propio mecanismo de aprendizaje, lo tratamos unido: *así, el aspecto más psicológico del cómo se aprende, se integra en el ámbito social y didáctico de qué hacemos para aprender, es decir, cómo gestionamos la intervención social intencional de cambiar, todo dentro de la perspectiva del aprendizaje adulto en contextos de trabajo*. En consecuencia, cuando tratamos aspectos del cómo cambiamos, y cuando nos dedicamos a ver cómo ayudamos a cambiar, pensamos tanto en los profesores como en nosotros mismos como ‘destinatarios’. Únicamente dedicamos un apartado a sintetizar ciertas características que ‘perfilan’ -de ninguna manera técnica- la figura del facilitador o formador.

Los escenarios en los que esas dos direcciones del cambio tienen lugar, recogidos en torno a la metáfora de ‘la vida en las aulas’, ilustra el carácter inevitablemente ecológico de nuestra perspectiva. El ‘poder’ y el saber sobre el aprendizaje, en la medida que nos es posible, son dominios de la función docente, de igual forma que el ‘poder’ y el saber sobre la enseñanza, y se desarrollan definitivamente en los escenarios sociales de interacción.

1. CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

Aprendizaje adulto en contextos de trabajo

Nos acercamos cada vez más al escenario ‘nuclear’ de nuestro trabajo, es decir, a las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que los docentes aprendemos; aprendemos entre nosotros si se dan ‘conversaciones’ que nos movilicen; y aprendemos también en situaciones mediadas por la figura de una persona que temporalmente ‘lidera’ el proceso de conversación: inevitablemente, el contexto de cambio continuo que provoca el ‘requerir’ de reflexiones y estrategias prácticas de las que no siempre podemos ocuparnos -al menos- inicialmente desde dentro. Así, como veremos, *docentes y facilitadores externos* (llamémosles asesores, formadores, etc.) *se ocupan de aprender además de para el cambio permanente, en el propio proceso de cambio*.

Todo lo anteriormente tratado en otros capítulos, sirve de marco para centrarnos ahora en el punto de vista del aprendizaje y la enseñanza docentes: sus claves, dimensiones, contextos y también su estructura y naturaleza interna.

De entrada, reiteramos que la propia investigación nos ha situado en una perspectiva, según la cual, la pregunta acerca de cómo aprendemos en contextos de formación empieza a resolverse asumiendo que tanto la función de docente con alumnos de las etapas obligatorias del sistema educativo, como la función docente con los docentes de estas etapas, es decir, la función como formadores de formadores, comparten contextos profesionales, ámbitos concretos de intervención y, también, determinadas formas de aprender.

Es más, en la formación de formadores para el desarrollo de innovaciones curriculares o aprenden conjuntamente docentes ‘directos’ y formadores, o es imposible que ambas funciones se mantengan vinculadas. Y hablamos de una vinculación que no es sólo el resultado de un compromiso compartido por la mejora escolar, sino que está basada en que su naturaleza es de tipo dialogístico.

Retomemos los rasgos que caracterizan el *aprendizaje docente*. En primer lugar, como recuerdan autores que han tratado recientemente el tema (Fernández Cruz, 1999; Huberman, 1999; Vaillant y Marcelo (2001), entre otros), la formación de formadores pertenece al campo más amplio de la educación de adultos y, como ésta, ha sido poco estudiada.

Además de por las tensiones propias provenientes del sistema educativo, la delimitación conceptual de la *formación docente* se ve afectada, como ocurre con la educación de adultos, por una ***tensión epistemológica e ideológica entre el positivismo*** (formación por objetivos a partir del análisis del educando y su punto de partida comportamental, y el análisis del medio y de las tareas para lograr los objetivos) ***y el humanismo o formación por la participación*** que a partir de Kurt Lewin en la década 1930-40, pretende establecer los objetivos ‘formativos’ a partir de la participación de los educandos, centrándose en el compromiso, el proceso y la decisión y en el que el formador es un animador (Vaillant y Marcelo, 2001).

La formación docente debería poderse caracterizar como autoformación por responder al hecho de ser experiencial, informal, abierta en cuanto a objetivos, y estar basada en el contacto directo. Estas características se adoptarían como descriptoras del paradigma de la formación docente.

También se habla del sentido personal vinculado al cambio, es decir, se asume claramente la llamada ***“dimensión personal del cambio”*** que obliga a atender al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del profesor: en sus creencias, sus valores, sus sentimientos...

Así, ***aprendizaje, formación y calidad de la experiencia son conceptos, aunque no recíprocamente determinados, sí interrelacionados.*** Se enfatiza la cualidad de la experiencia porque no puede decirse que cualquier experiencia ayuda al aprendizaje porque las hay que serían *antiformación*.

La Calidad de la experiencia se asocia con:

- *continuidad*. Se habla de un *continuum* experiencial de forma que se dé una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella, previendo desarrollo cognitivo, personal y moral, en relación a distintos estadios de formación donde la autonomía se va trasladando a los docentes y debe actuarse, en su caso, según un menor liderazgo de la persona asesora
- *interacción*. Se produciría a partir de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en la que interaccionan diferentes componentes conceptuales y/o metodológicos.
- *reflexión*. Analizamos lo que hacemos, por qué lo hacemos y tomamos consciencia de la complejidad de nuestra realidad profesional. “Proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos” (Hatton y Smith, 1995:34 en Vaillant y Marcelo, 2001:27)

En el caso de nuestro estudio, también situábamos la importancia de la calidad de la experiencia de formación en la posibilidad de que, de alguna forma, fuese origen o provocase deseos de continuar formándose.

En síntesis, parece innegable que *se reclama el paradigma de la experiencia* dentro del campo de la formación.

Kolb, citado por Vaillant y Marcelo (2001) y por Bolívar (2000a), plantearía que *se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia: el aprendizaje sería ese proceso continuo fundamentado en la experiencia, que requiere la resolución de conflictos y que implica la transacción entre las personas y el ambiente; esa transacción es la experiencia.*

En Bolívar (2000a:100ss) encontramos que se llega hasta el “modelo de aprendizaje experiencial” porque el de Lewin (1940) consistente en ‘*Experiencia concreta - Observación y reflexión - Formación de conceptos - Contraste en nuevas situaciones*’, es interpretado por Kolb (1984) de forma que el cambio se produce ante la disonancia entre expectativas y experiencia, lo que obliga a cambiar el marco de pensamiento.

Por tanto, según esta lectura, el aprendizaje se daría cuando se observa y reflexiona sobre acciones y consecuencias relevantes para los profesores, dando lugar a nuevas comprensiones y acciones. *Cuando nosotros recogemos en nuestros diarios lo que llamaremos “percepciones”, o cuando leemos en Fullat (1992) que es la “fractura” lo que promueve proyectos de educarse, estamos hablando de ese tipo de disonancia que la experiencia ha provocado.*

Según Bolívar este paradigma o modelo ha sido la base, entre otros, de modelos como el aprendizaje organizativo (Argyris, Shön), I-A, ciclo de Demming sobre Calidad total (planificar-hacer-verificar-actuar); de alguna forma, en todos ellos se plantearía que los docentes, comprometidos en un proceso de “investigación-acción participativa”, llevarían a cabo *aprendizaje experiencial examinando y aprendiendo relaciones críticas entre educación, trabajo y desarrollo personal.*

Adaptando por nuestra parte lo que se dice en esta obra y viéndolo ahora desde el punto de vista del *rol de la persona asesora* entendemos que, *en estos contextos, la labor del*

*“agente externo” es la de una especie de “maestro de ceremonia” que sin desvirtuar ni restar protagonismo al proceso de diálogo reflexivo entre los profesores y, utilizando situaciones que resultan, al menos en parte, indeterminadas, ‘abiertas’, complejas e inconexas, ayude a descubrir consecuencias e implicaciones -a veces involuntarias- de sus construcciones con la intención de sacar a la superficie, compartir y poder contrastar y reestructurar las particulares comprensiones -intuitivas, ideales, idealizadas-, de la experiencia: **según el modelo experiencial la práctica es formativa cuando es identificada, o da lugar a alterar las creencias.***

El modelo de Kim (1993) que recogimos en la introducción, consistente en: *valorar (reflexionar sobre observaciones) // diseñar (formar conceptos) // implementar (contrastar conceptos) // observar (experimentar concretamente)*, y el de ‘Doble ciclo individual-organizativo’, también de Kim, (Bolívar, 2000a:102), serían procedentes del de Lewin. Bolívar plantea que de esos cuatro modos de aprendizaje adaptativo ‘*experiencia concreta / conceptualización abstracta*’ por una parte y, ‘*observación reflexiva / experimentación activa*’ por otra, constituyen dos dimensiones que representarían orientaciones adaptativas opuestas.

Existirían, en síntesis, todo un conjunto de *factores que caracterizan el aprendizaje adulto y que en la trayectoria de los modelos y prácticas de formación habrían sido vulnerados implícita o tácitamente*: debido tanto a la propia concepción de lo que es el trabajo docente, como a la macroestructura formativa y a los estilos personales de las personas que lideran los procesos de aprendizaje, los formadores.

Detengámonos en los factores caracterizadores del aprendizaje adulto. En Marcelo (1995) aparecía que, de forma general, los adultos aprenden más cuando sienten la necesidad de dar respuestas a situaciones problemáticas contextualizadas y que, de forma implícita, esto supone para cada uno de los profesores implicados el hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, saber trabajar en grupo y saber resolver problemas.

Ahora, en Vaillant y Marcelo (2001) se profundiza en éstas y otras características ‘*certeras*’, centradas en las ***condiciones concretas para que se dé aprendizaje docente***; pasamos a interpretarlas desde nuestro punto de vista:

- los docentes se comprometen si las metas y objetivos se consideran realistas, importantes y con posibilidad de aplicación o utilidad inmediata.
- el aprendizaje siempre tiene una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios y autoeficacia.
- los docentes desean tener *autonomía* -matizamos que en diferentes grados y en diferentes momentos, pudiéndose dar que inicialmente no la prefieran-; en cualquier caso, aunque puedan necesitar ayuda en la formulación de objetivos, contenidos, actividades, formas de valoración, etc., lo cierto es que si no los sienten como suyos, no se implican de forma autodirijida. En esta cuestión entendemos que las imágenes de lo ‘ideal’ y de lo ‘idealizado’ tienen mucho que ver con los grados de autonomía que sienten, practican y asumen y también con la imagen que tienen como “centro”.
- no aceptan situaciones donde se les proponga aprender poniendo en cuestión sus competencias o donde ellos lo perciban de esta forma.
- dado que la motivación de los adultos o es interna o no es, lo que desde fuera puede hacerse es animar y crear las condiciones para que emerjan aspectos que están latentes o poco articulados funcionalmente. También significa que en caso de haber poca “materia” motivacional por no experimentar ningún motivo para aprender (sea

por la razón que sea), un “encargo” de formación habría de crear, en primer lugar, ese motivo: crear una “fractura” que motivase el inicio de un proceso de aprendizaje. Los grados de motivación interna en los adultos son muy diversos y están asociados a aspectos personales, de experiencias educativas, institucionales, relacionales, de conocimiento pedagógico y didáctico: la formación docente trabaja inevitablemente con una materia muy heterogénea que, en todo caso, obliga a atender claramente lo motivacional que es, a su vez, personal e individual.

- la implicación en el aprendizaje y el aprendizaje propiamente dicho, se fomenta mediante conductas y actividades en las que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el que aprende. Entendemos que para que una persona formadora pueda tener un rol como el que se requiere debe aprender de forma continuada a “escuchar” las voces de los profesores individualmente y como colectivo perteneciente a una institución y ha de tener un interés “a prueba de batallas” por comprender pedagógica y profesionalmente las situaciones docentes, es decir, no sólo metodológica o curricularmente.

Con esta caracterización se ve cómo *la autoformación, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje autorregulado se revalorizan dando pistas sobre cuáles son las situaciones adecuadas al aprendizaje adulto.*

En nuestra práctica estamos en contacto como asesoría externa con grupos de profesores que, tras años de trabajo, se encontrarían en procesos de aprendizaje autorregulado. También observamos que nuestro estilo de formación pretendería, cada vez más, provocar la autorregulación aunque entendamos que el equilibrio entre la autonomía interna y la mediación externa es complejo y que son muy frágiles los hilos que sostienen el trabajo común.

Por eso insistimos en que la presión que ejercen las condiciones de trabajo de los docentes nos obligan a ser muy cautos respecto a la posibilidad de generalización de este tipo “maduro” de aprendizaje: la consolidación de un trabajo conjunto regular consistente en establecer propósitos, planificar, experimentar, reflexionar, compartir y regularnos, parece una empresa que, aun en grupos autónomos y muy comprometidos, no es raro que se de a costa de la salud de las personas que lideran el proceso.

En ese sentido, en el de la extrema complejidad del aprendizaje docente autorregulado en contextos de trabajo, parece obvio que dado que las acciones de formación las piensan y las desarrollan personas que inevitablemente con su formación, su conocimiento práctico, su biografía, su estilo, etc. dan, como dice Hargreaves (1996), sentido al cambio, deberían ser también criterios muy globalmente “humanos” y personales los que sirvieran para valorar y mejorar los mismos procesos; por contra lo que ocurre es que, a menudo, los procesos de aprendizaje son juzgados y planificados por “sistemas administrativos” no siempre experimentados en los procesos de formación.

Porque se asume que para que podamos hablar de una ‘*acción de formación*’ no es el nivel de planificación, ni siquiera el de desarrollo según lo planificado, lo que la llegaría a definir, sino que *es preciso que en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas reglas de funcionamiento, se produzcan cambios a través de una intervención por la cual hay participación consciente del formando, así como voluntad clara de formador y formando para conseguir los objetivos explicitados.*

Otro paradigma de formación que se habría reclamado y que estaría consolidándose (al menos en algún grado) en nuestro contexto próximo es el del **aprendizaje en el puesto de trabajo**. Su desarrollo se relaciona con la necesidad planteada ya desde Senge (1992) cuando habló del *final del liderazgo transaccional* para pasar al *transformacional* y de que la organización debía actuar como un equipo aprovechando para ello el ‘arte’ de cada miembro.

Necesariamente esto implica un doble acercamiento entre trabajo y formación y entre formación e investigación y que, en suma, la comprensión del contexto sea un elemento crucial del aprendizaje global.

El discurso asumido teóricamente de la “escuela como unidad de cambio”, o la “mejora escolar” (Escudero, 1990; Bolívar, 2000b) en nuestro contexto, y dentro del también asumido concepto de las organizaciones que aprenden (Deusto 2000) o “las escuelas y profesores totales” (Fullan y Hargreaves, 1997) en otros contextos, hacen referencia a la *organicidad* desde la que se concibe el aprendizaje docente. De hecho, parece que últimamente se pone **especial interés en el análisis de las condiciones** para que este discurso teórico se vislumbre también como práctico.

Nosotros asumimos también este modelo y vemos tendentes a él los esfuerzos formativos que tienen sentido profesionalizador: no en vano dedicamos este estudio a sus posibilidades y entramados reales.

Aun así, vemos que, en ocasiones, la distancia entre la consideración teórica y la percepción de las posibilidades prácticas es tal que cualquier definición teórica de lo que significa la construcción de estas organizaciones provoca, en aquellas personas directamente implicadas en el costoso proceso de aprendizaje, como mínimo exclamación, si no desaliento.

Por ejemplo, cuando Senge (1992) define la ‘organización inteligente’ como aquella que desarrolla pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, visión compartida y aprendizaje en equipo, está elevando la exigencia hacia cotas que nos parecen más propias del ideal -al que, por otra parte, no debemos renunciar y al que debemos de tender de forma continuada-, que de estados reales y permanentes en las organizaciones.

Más acorde con la realidad nos parece la idea que recogerían Vaillant y Marcelo (2001:32) de Barroso (1992) porque resulta procesual, sugiere orientación más que estado obtenido y conecta con la empresa de la formación: “*Para hacer un proyecto, es preciso tener un proyecto. Y se tiene un proyecto haciendo un proyecto.*”

Estamos en parte de acuerdo con Sarason (1972, en í.) en que las escuelas no están creadas para promover el desarrollo intelectual y profesional de los profesores, porque si bien en la actualidad se dan necesidades para ese desarrollo en el sí del grupo de profesores y se dan las líneas legales y administrativas para ello, no se han variado las condiciones organizativas espacio-temporales y de liderazgo real; es decir, estaríamos ante una falacia entendida como inadecuación entre lo general y lo concreto de “dime para qué planificas tiempo y te diré qué pretendes y qué priorizas”: podría verse la proporción de tiempo real en el que se promueve el aprendizaje docente en contraste con las características que intentábamos recoger para promoverlo.

Por todo lo anterior, y aun con las limitaciones que ofrece la práctica, parece que debemos tener en cuenta que los llamados *enfoques socioculturales del aprendizaje docente*, como ya avanzábamos, plantean un cambio de perspectiva en el aprendizaje sintetizado a partir de la dirección de las siguientes tendencias:

- *de individual a cooperativo-comunitario*
- *de información a acción*
- *de supuestos mecanicistas a supuestos organísmicos*
- *de medición a narrativa*
- *de abstracción a concreción*
- *de operaciones a conversaciones* (Yinger (1991) en Vaillant y Marcelo, 2001)

El conocimiento docente desde el punto de vista del control del conocimiento.

Hemos iniciado el capítulo con un punto de vista, digamos, pedagógico y profesional y pasamos ahora a realizar unos breves apuntes sobre la relación entre epistemología y poder político o, mejor, control del conocimiento. Las concepciones sobre el conocimiento docente y la forma como éste se construye tienen numerosas relaciones internas con aspectos epistemológicos, políticos, científicos y prácticos, lo que hace que no pueda abordarse su estudio desde un único punto de vista.

Popkewitz (1991:110) habla de la importante legitimación científica del conocimiento docente que se habría dado desde los principios del s. XX en forma, principalmente, de valoración del trabajo relacionado con el curriculum y el aprendizaje; al mismo tiempo alerta sobre el peligro de que esto sea utilizado de forma persistente y continuada como *estrategia para racionalizar el conocimiento que posee el docente de la práctica pedagógica*: según el autor, sería una muestra de esto que, dada la preocupación administrativa por la nueva educación de masas, no parece un accidente el hecho de que fueran las ciencias experimentales (a partir de las que se propugnaban el análisis empírico y los conocimientos útiles) y el conductismo -en vez de la Psicología de Dewey- los enfoques que enraizaron más firmemente en el diseño instructivo.

En general, en el origen de esa legitimación de la que habla, se pretendía tener fe en que la ciencia traería el progreso a las instituciones sociales y económicas y, en ellas, el conocimiento profesional describiría fenómenos y acontecimientos, pudiendo favorecer los intereses de cualquier grupo social. En este contexto las ciencias pedagógicas se preocuparon por contenidos relacionados con la armonía social: educación moral, socialización para el trabajo, actitud, aprendizaje, estudio de las diferencias individuales, métodos aparentemente objetivos, etc..

Para el autor, en los *Informes Holmes* sobre la reforma se subraya que el desarrollo de la educación debe estar guiado por conocimientos empíricos y funcionales y parece ser un mensaje igual al que diera la Psicología de la educación del decenio de 1890: “*La nueva ola de psicología cognitiva ha substituido el conductismo como el enfoque preponderante en los trabajos y documentos sobre la reforma educativa. El investigador cognitivista estudia el pensamiento del profesor sobre las prácticas del aula. Se ha afirmado que este tipo de investigaciones puede contribuir a identificar determinadas competencias y habilidades del docente que fundamentarán su estatuto*

profesional. Sin embargo, en un estudio sobre la bibliografía producida por esta corriente intelectual que realizo en la actualidad, se pone de manifiesto que los temarios de investigación propenden a ofrecer una estrategia de regulación social de las vidas de los profesores". (i.:108)

Así, mientras por una parte el programa sobre el pensamiento del profesor aporta elementos de progreso en la concepción de la relación entre teoría y práctica, por otra, la organización de los conocimientos resultantes de ese programa de investigación, introduce nuevas formas de observación y supervisión del docente en el nivel concreto y práctico de su trabajo.

De igual forma las actuales reformas centradas en la calidad de las escuelas y las instituciones de formación del profesorado brindan la oportunidad de examinar las estructuras intelectuales, sociales, culturales y económicas que subyacen en la enseñanza.

El problema del curriculum, profundo y complejo, puede entenderse como un conflicto entre las esperanzas depositadas en la educación y el compromiso de crear, sostener y renovar las condiciones del mundo. *Cuando una teoría se aplica a la práctica social, se producen siempre efectos imprevistos y no deseados.* La estructuración de la reforma sería también una contradicción entre la esperanza y el acontecer real de la escuela.

Así, los actos docentes han de entenderse como formas de regulación social, como una selección entre una amplia gama de fenómenos que tiene por objeto circunscribir la interpretación, clasificar, definir lo significativo y trazar los límites que determinarán lo que deberá omitirse: la profesionalización docente debe tener en cuenta estas condiciones del conocimiento como problema filosófico y social.

El conocimiento escolar habita en una red de relaciones de poder, de problemas o presiones sociales en relación a los que se ha creado: creación de una democracia viable, la selección y mantenimiento de una fuerza de trabajo y la realización de programas económicos y de bienestar social. Esto ha conducido a una educación que contiene pautas de diferenciación, pautas de la conversación en el aula y, en consecuencia, las prácticas de la docencia no responden a normas universales, sino que contienen múltiples planos de significado e interpretación.

Se trataría de entender la pedagogía como ámbito que contiene, por una parte, visiones del mundo y, por otra, actuaciones prácticas para la producción y reproducción de ese mundo: de qué es posible hablar, a qué hablantes se puede tomar en serio y qué reglas deben ser tomadas en consideración, son cuestiones sociales que, como el curriculum, son profundas y complejas.

De esta forma, *el estudio de la educación se convierte en una jugada de imaginación sociológica*, en la que se da interacción entre la historia, la estructura social y la biografía, en el sentido de que luchamos por mejorar nuestras tradiciones y nuestra comunidad; *pero esa lucha entraña integrar las visiones morales de la tradición y de la comunidad con las del autodesarrollo y el descubrimiento humano, por una parte y, por otra, con un cierto escepticismo imprescindible frente a esas mismas tradiciones y sus verdades.*

En el marco de la formación del profesorado, es preciso considerar la naturaleza dual de la pedagogía: por una parte permite el desarrollo de determinadas capacidades, y por otra configura una regulación social que impone determinados límites a la relación de los individuos con la sociedad.

El Conocimiento Profesional Docente y el aprendizaje para el cambio: revisión actual del paradigma del “pensamiento del profesor”

Nos adentramos, si tenemos en cuenta lo anterior, en un modelo epistemológico y en un terreno de legitimación científica y profesional controvertidos.

Desde diversas posiciones, se alerta sobre el peligro de utilizar el conocimiento sobre las “competencias del profesor” proveniente de estudios sobre pensamiento docente, como origen de “nuevas tecnologías”, ahora que se asume una epistemología de la práctica. En síntesis, se habla de la difícil frontera entre lo interpretativo y lo positivista en aquellos modelos que forman parte del paradigma del pensamiento del profesor. (Hargreaves, 1999: 132ss.; Barquín, 1999:401, entre otros).

Antes de entrar de lleno en los contenidos propios del paradigma, resaltar que se dan cita en él temáticas abiertas actualmente como la reflexión, la intervención de los docentes en procesos de investigación-acción, el feminismo en la investigación y en la intervención educativa (Colás, 2001), la construcción cultural en esquemas de postmodernidad, etc.

Estos son los tópicos temáticos sobre los que, aunque situados en el desarrollo curricular, nos ocupamos en el trabajo en contextos de formación del profesorado. Se hacen presentes cuando, pretendiendo el cambio, una parte importante del esfuerzo se dedica a fomentar en profesores -y en los propios formadores- actitudes de apertura, reflexividad, tolerancia, aceptación y atención de las diferencias individuales y grupales: de género, raza, clase social, ideología, etc.. Como se admite, los profesores “juegan” papeles poco dispuestos para una educación pluralista: en parte debido a que los formadores de profesores en general son ‘producto’, también, de una educación monocultural. (Vreede, 1990 en Vaillant, Marcelo, 2001:42)

Ante el requisito de ser sensible a la realidad contextual y de reflexionar sobre ella, cualquier proceso de aprendizaje pasa por estimular el cuestionamiento de aquello que se asume como natural, ayudar a desvelar las suposiciones ocultas y a ver desde nuevas perspectivas y, sobre todo, ayudar a desarrollar la habilidad de tomar decisiones, naturalmente, tomándolas.

Sobre el tema del feminismo subrayamos lo necesario de marcar el género en las obras científicas; en este sentido, un capítulo necesario, el de Angulo (1999a), pone en evidencia que ***son numerosas mujeres las autoras de obras e investigaciones dedicadas al aprendizaje docente*** (es de agradecer que el autor lo ponga de manifiesto dado que en la mayoría de ocasiones, debido a que se trabaja con muchas fuentes extranjeras donde sólo constan las iniciales, esta información se desconoce).

Recogemos de ésta y de otras obras: Grossman, Elbaz (1981, 1983), Carter, Lambert (1984, 1985), Cochran-Smith y Lytle (1999), Clandinin (1986), Westerman, Weiman y Hammond, Leinhard, Grimmett y MacKinnon (1992), Ben-peretz y Kremer-Hayon (1986), etc.

Elliot (1999:373) también apunta a esa aportación ‘femenina’ cuando habla de ciertos componentes o dimensiones de la reflexión: “...no mencioné de forma directa la relación entre «lo personal» y las otras dimensiones de la reflexión *hasta que otros educadores de profesores, fundamentalmente mujeres*, que empleaban los enfoques de la investigación-acción empezaron a destacar su valor e importancia (por ejemplo, Dadds, 1991, y O’Hanlon, 1991).”¹

Un aspecto crucial de la actualización del modelo del pensamiento del profesor es la asunción de que *para que se produzcan procesos de cambio en el ámbito propiamente docente, deben integrarse procesos de reflexión, colaboración y evaluación*. Esas serán las claves consideradas como requisitos para integrar el desarrollo profesional, curricular e institucional (Fernández Cruz, 1999:148ss). En los capítulos anteriores hemos visto el trabajo docente desde el punto de la colaboración cuando nos hemos dedicado al desarrollo institucional como un ámbito del desarrollo profesional docente. Hemos asumido que no puede darse un cambio permanente si no se dan procesos de colaboración. En la evaluación se basan -inevitablemente- el desarrollo curricular, el institucional y el profesional.

En este apartado nos centraremos en los *procesos de reflexión* puesto que son el núcleo del trabajo docente para el cambio que estamos considerando.

Dewey ya en 1933 hablaba de 3 componentes de la “acción reflexiva”:

- *apertura mental*
- *responsabilidad*
- *ser todo corazón*

Shön (1983, 1992, 1998) utiliza términos que manejamos de forma necesaria cuando intentamos describir los procesos que los docentes realizamos en nuestra actividad cotidiana:

- *Reflexión en la acción*
- *Reflexión sobre la reflexión en la acción*
- *Reflexión sobre el análisis y descripción del proceso total de reflexión* (Shön, 1992:40)

Angulo (1999a:296) recoge una actualización del concepto de la “*reflexión en la acción*” de Russell y Munby (1991) de forma que “*la esencia de tal proceso es una «reestructuración» que implica «ver» y «oír» de modo diferente, «el proceso de percepción es un proceso único en el que la observación es interpretativa, reflejándose -en el lenguaje- en cambios particulares de las metáforas»*”.

Sabemos, por autores de nuestro contexto que también se han ocupado (De Vicente, 1995, De Vicente (dir.), 2002, entre otros), que ha habido, histórica y políticamente, diferentes tradiciones y focos de la reflexión.

De Vicente (1995) plantea que serían tres las tradiciones y focos de la reflexión: tradiciones académica, de eficiencia social, de desarrollo y reconstruccionista social. En Fernández Cruz (1999: 407) se recogen en un gráfico:

¹ Las marcas son nuestras.

Tradiciones y foco de la reflexión

TRADICIÓN	FOCO DE LA REFLEXIÓN
Académica	Representación de la materia para promover su comprensión
De eficiencia social	Uso inteligente de estrategias genéricas sugeridas por la investigación sobre enseñanza
De desarrollo	El aprendizaje, el desarrollo y la comprensión del alumnado
Reconstruccionista social	Las condiciones sociales de la enseñanza

Tomado de De Vicente (1995)

Elliot (1999) plantea *dos tipos de intereses -o dimensiones- en la reflexión docente: el práctico* que se propone actuar de forma consistente con los valores humanos, utilizando la autoreflexión y la crítica, y estableciendo pautas intrínsecamente problemáticas en las que la persona es ella misma fuente de pautas; y *el técnico* que pretende controlar y predecir el material y el entorno social, mediante el pensamiento instrumental, estableciendo pautas claras e inequívocas, e impersonales, provenientes de normas de medios-fines que se constituyen en sus fuentes.

Se alerta de que aunque la racionalidad práctica nace como contrapartida de la racionalidad técnica, puede llegar a centrar su atención, de nuevo, en objetivos instrumentales y normativos. Nos cuesta entender cómo puede pretenderse mantener el carácter social de la educación a partir de un marcado interés técnico. En todo caso, nos alineamos con la idea de que *“la acción profesional transcurre en el ciclo de relaciones recíprocas que se establecen entre la acción (componente práctico), la conciencia de la acción (componente cognitivo) y la intención de la acción (componente dinámico)”* (Fernández Cruz, 1999:150)

El mismo autor recoge de Moral (1997) que la *Acción Reflexiva es un proceso interno “sobre” y “en“-la-acción*, de forma que se da un proceso que transita no multidireccionalmente entre la acción individual, la acción colectiva, y la acción contextual.

Kemmis (1999) parte de un problema esencial para nuestra comprensión y actuación en la sociedad e historia actuales: si la mejora social está relacionada, entre otras, con las capacidades de reflexión y de comunicación, lo que se llama cultura de masas, debe analizarse en relación a la posibilidad de desarrollo y capacidad “social” para un desarrollo crítico. Estamos de acuerdo con este planteamiento puesto que movernos en terrenos sociales y culturales nos obliga a pretender filosófica y prácticamente que la mejora y la comunicación ha de ser el máximo de colectiva posible. Guelbenzu (2000) hablaba de *“la venganza de los iletrados”* en relación con las consecuencias que tiene para las sociedades la percepción de marginalidad iletrada de determinados grupos

sociales: fractura social y oposición al mismo pensamiento crítico por parte de los que se perciben como desheredados.

“El lenguaje restringido y los códigos de pensamiento producidos por la reducción de todo el pensamiento a sus dimensiones técnicas se adentran en la cultura, abarcando tanto las escuelas como las comunicaciones, el público y las esferas privadas del discurso. Ya no se trata de la cuestión de si el discurso cotidiano es capaz de conectar con un contenido social e ideológico concreto. Tal y como lo expresó Jünger Habermas, la nueva situación hace surgir la cuestión de la competencia de las personas para comunicar de manera eficaz el contenido de las ideas. El problema está en la capacidad para el pensamiento teórico o conceptual. Cuando se carece de dichas competencias, resulta imposible la acción social que trascienda la lucha por la justicia dentro de las reglas empíricas estipuladas y fijas de la organización social y del discurso” (Aronowitz, 1977, en Kemmis, 1999:95)

Esta “pérdida” se suma a otra: la pérdida de preocupación por lo posible, es decir de lo que representa lo literario, lo proyectado, lo no controlado técnicamente, dando como resultado ‘el hombre unidimensional’.

Tras el establecimiento de estos presupuestos de partida, Kemmis (1999) estudia la naturaleza de la reflexión y, como se verá, en muchos sentidos reafirma aspectos que en la actualidad caracterizan el trabajo docente y la empresa de la formación permanente en el ámbito de la educación. La reflexión es para Kemmis una clara orientación a la acción, es social, política. Su «producto» es la praxis, es decir, la acción informada y comprometida, la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social. Su naturaleza según el autor se resumiría de la siguiente forma:

1. La reflexión no es un proceso psicológico puramente “interior” o un mecanismo especulativo. Está orientado a la acción, forma parte de la historia, supone y prefigura las relaciones sociales.
2. No es un proceso puramente individual porque como el lenguaje, es un proceso social, y por tanto no está determinado ni biológica ni psicológicamente: se construye y puede “enseñarse”.
3. No carece de valores ni puede ser neutral con respecto al valor; se expresa en función de intereses humanos, sociales, culturales, estéticos y políticos concretos.
4. La ideología da forma a la reflexión y vice-versa. Como práctica, la reflexión se constituye en nuestro poder para reconstruir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social. El proceso no es ni mecánico ni puramente creativo.
5. *“Los métodos de reflexión que no tienen en cuenta estos aspectos son, en el mejor de los casos, limitados y, en el peor de los casos, erróneos; para mejorar la reflexión, el estudio de la misma debe explorar la doble dialéctica del pensamiento y de la acción, del individuo y la sociedad.” (i.: 97)²*
6. En síntesis, un programa de investigación para la mejora de la reflexión tendría que llevarse a cabo a través de la autoreflexión: hacer que los individuos concretos y los grupos se impliquen en una crítica ideológica y en la investigación-acción participativa, en colaboración y emancipadora. La idea del compromiso individual y

² Las marcas son nuestras

colectivo con la propia “ilustración” es inherente -y condición *sine qua non*- a la idea política de la reflexión.

Entendemos que sólo se puede acceder a los aspectos esenciales de la reflexión desde el “interior”, desde el actor y desde la acción. Existen estudios empírico-analíticos sobre la reflexión pero si no son auto-referentes oscurecen su propio interés ideológico sobre el control técnico porque estudian la reflexión como si fuera una “cosa”. Lo mismo sucede con los estudios interpretativos: pueden provocar reflexión pero no están basados en la autoreflexión.

Kemmis (1999) se detiene en los ***conceptos descriptivos de la racionalidad*** y distingue:

- a) *la razón técnica o instrumental: trata de elegir entre los medios disponibles para conseguir un fin conocido.*
- b) *la razón práctica: tienen lugar en un contexto en el que deben tenerse en cuenta los medios y los fines, y donde se han de elegir los criterios por los que se va a juzgar la acción que se adopte (y en mayor medida cuando puedan existir criterios contrapuestos por los que juzgarla).*
- c) *la razón especulativa o teórica es sencillamente la búsqueda de la verdad a través del pensamiento.*

Aristóteles diferencia *reflexión orientada a la resolución de problemas* (técnica), *deliberación práctica* (evalúa las situaciones completas), *pensamiento especulativo* (reflexión sobre el propio pensamiento) y la *imaginación dialéctica o reflexión crítica* (empleo auto-conciente de la dialéctica). “Para comprender la reflexión, debemos saber, en ejemplos concretos, cómo se orientan los actores a la acción por la reflexión y cómo se orientan a sí mismos en relación con el terreno histórico en el que deben actuar. En la reflexión, nos dirigimos a nosotros mismos como agentes de la historia; no podemos entender la reflexión a menos que comprendamos su naturaleza histórica y su función. (Kemmis citando a Farrington, 1949) La historia es la ciencia más fundamental, porque no hay ningún conocimiento humano que no pueda perder su carácter científico cuando los seres humanos olvidan las condiciones bajo las que se originó, las preguntas que respondió y las funciones para las que se creó.”(i.:99)

“Althusser sostiene que la ideología es una práctica (...que) sólo se puede cambiar con la transformación de nuestras prácticas de comunicación, toma de decisiones y acción. Transformar estas prácticas es transformarnos nosotros mismos en actores y transformar las instituciones sociales de nuestra sociedad (...) transformamos la ideología cambiando nuestras identidades como agentes sociales y nuestras prácticas como habitantes de las instituciones.”(i.:104)

1. Conocimiento Profesional docente³

Parece claro que cualquier intento de reconstrucción del curriculum debe partir de la representación o comprensión acerca de la práctica que se está llevando a cabo para poder verbalizarla, comunicarla, valorarla y utilizarla como punto de partida de lo que pueda ser la práctica posterior.

³ Entre otros, los autores que más nos han servido de referencia, han sido: Contreras (1985), Zabalza (1987, 1991), Marcelo (1993, 1995), Bolívar (1993, 1995, 1996a), Angulo (1999) y Vaillant y Marcelo (2001).

Dejando al margen las condiciones que posibilitan un proceso de este tipo veamos, ahora desde un punto de vista epistemológico, hasta qué punto esta idea que parece obvia ***encierra no poca complejidad cuando el objeto de la práctica es la educación y cuando lo que se analiza es la propia actuación como mediación educativa.***

Inevitablemente, la práctica se nos presenta incierta, compleja, inestable, aislada, insegura, poco fundamentada teóricamente, cargada de conflictos de valor, porque “como quiera que el caso único queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existentes, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional.” (Shön, 1992:19)

Así, si la práctica que es, en parte, nuestra referencia aparece como indeterminada, los modos de comprenderla y de reconstruirla no estarán unívocamente determinados **ni existirá un relación directa o instrumental entre conocimiento y acción.**

Este hecho, como hemos visto en el análisis de la evolución de los modelos “curriculares”, no siempre se ha tenido en cuenta en las valoraciones sobre el trabajo de los docentes, dándose una simplificación que ahora no se considera aceptable.

La *racionalidad técnica* que defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos, se sitúa frente a la ***racionalidad práctica o nueva epistemología de la práctica*** que pone de relieve la existencia de un conocimiento profesional que se sustenta en la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva: sobre todo, la reflexión en la acción como el «pensar en lo que se hace mientras se está haciendo», que incluye situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto, en las que los profesionales deben utilizarla.

Shön (1992) planteó de qué forma *el diálogo entre profesor y estudiante o aprendiz* puede guiar el aprendizaje del segundo; nosotros explicitaríamos algo implícito en esta cuestión: se está planteando cómo ese mismo diálogo forma -ha de formar- de manera progresiva al formador. Todo esto admitiendo que se reconocen como relevantes “zonas indeterminadas” tanto de la interacción como de la acción (que implicarían, además de los procesos de interacción, todo aquello asociado a la estructuración y desarrollo de tareas).

Cuando leímos a Shön (1992) nos pareció entrañable⁴ encontrar entre sus frases lo que para nosotros era el motivo de la investigación: “*La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.*” (i:25). Aunque no nos habíamos planteado nuestra práctica como arte, la podíamos asumir como tal en cuanto al alto grado de indeterminación con la que se desarrolla. De alguna

⁴ (“placer” escribimos en las Notas-2001)

manera esta formulación describía nuestro viraje desde una cierta racionalidad técnica con la que iniciamos este camino hacia otro tipo de racionalidad, pensamos, práctica.

Hemos de asumir, además, que ante una innovación curricular los profesores deben conformar una nueva comprensión de ellos mismos, de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de todas las implicaciones que se derivan y que se concretan en nuevos contextos y modos de hacer.

Según Ross (1993) en Bolívar (1996a) ésta ha de ser la función del pensamiento reflexivo y del conocimiento que genera la transformación de la práctica: lejos de una reproducción instrumental o mecánica del curriculum, para modificar substancialmente la práctica debe haber **transformación en la estructura perceptiva del profesor** (percepciones, representaciones, actitudes, expectativas) para que se modifiquen las creencias, las actitudes y el conocimiento práctico con el que reconstruya la innovación propuesta o prescrita. **Es en el intersticio entre el curriculum propuesto, y en mayor o menor grado prescrito, y la situación concreta de enseñanza, donde se sitúa el pensamiento del profesor que tiene, en potencia, la capacidad de transformación.**

Nos adentramos más en este apartado con unos antecedentes críticos que ya hemos ido avanzando.

Por una parte, el riesgo de regulación social y profesional que supone todo lo relacionado con el “pensamiento del profesor” (Popkewitz, 1991); por otro, el aviso de que los resultados de las investigaciones en este ámbito supongan una nueva “codificación tecnológica” de retorno al paradigma de proceso-producto en forma de “competencias docentes” que haya que “tecnificar”: en numerosos capítulos y por tanto desde voces diversas de la obra Pérez Gómez, Barquín, Angulo (1999), se alerta sobre ello (Hargreaves, Elliot, Angulo, Barquín).

Es más, en esa obra Angulo (1999b:467ss) realiza un análisis crítico sobre modalidades como el “coaching” del que, sin negar que pueda llegar a crear alguna colegialidad (“constreñida”), afirma que no puede considerarse relacionada con la investigación-acción o la supervisión clínica (como harían otros autores), dado que sería una vía revitalizada de la microenseñanza o la formación a partir de competencias (P/CBTE-“*Performance-C. Based Teacher Education*”) con enfoques tecnológicos de formación docente y entrenamiento.

En definitiva, y sin menoscabar que los enseñantes tengan, también, problemas “técnicos”, se concluiría que en el caso del ‘programa sobre el pensamiento del profesor’, existe el peligro de reducir a instrumentales problemas que no lo serían en su totalidad; que entendido como entrenamiento perpetuaría la división del trabajo entre entrenador y entrenado, se acomodaría en exceso a las prédicas o intenciones administrativas y finalmente que, en síntesis, no está equilibrada la balanza entre los esfuerzos de investigación y la pobreza de resultados “educativos”, por lo que parece poco aconsejable continuar persistentemente en esa línea, entendida, insistimos de forma instrumental.

Por todo lo anterior, la aproximación que nosotros haríamos busca, desde una perspectiva lo más crítica y amplia posible, aquello que nos parece necesario conocer al respecto. No renunciamos, pues, aun teniendo en cuenta estas cautelas, a elaborar una idea global acerca de cómo se construye el conocimiento docente puesto que es el núcleo de nuestro trabajo cotidiano y de nuestra finalidad en la investigación.

Partimos de la idea de que *cuando se habla de formación profesional en el ámbito docente se puede estar hablando a la vez de formación en contenido científico y disciplinar y de formación en contenido pedagógico*. En definitiva el conocimiento debe:

- a) dotar de un saber hacer práctico
- b) procurar la fundamentación de saberes
- c) analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas (Gimeno, 1988: 328).

Diversos autores han analizado esta cuestión, digamos, metadidáctica destacando los siguientes ***componentes del conocimiento profesional docente***:

- Shulman, y Shulman y otros (1986, 1987); Grossman (1990): conocimiento del contenido, conocimiento del curriculum, conocimiento pedagógico, conocimiento de los alumnos y del aprendizaje; conocimiento del contexto, conocimiento didáctico del contenido, y conocimiento de filosofía educativa, fines, y objetivos.
- Marks (1989): comprensión de la materia y de los estudiantes, conocimiento de medios de instrucción y de procesos instructivos.
- Reynolds (1992): conocimiento general de la materia, conocimiento del contenido, principios generales de enseñanza/aprendizaje, conocimiento didáctico del contenido (en Marcelo, 1993:155).

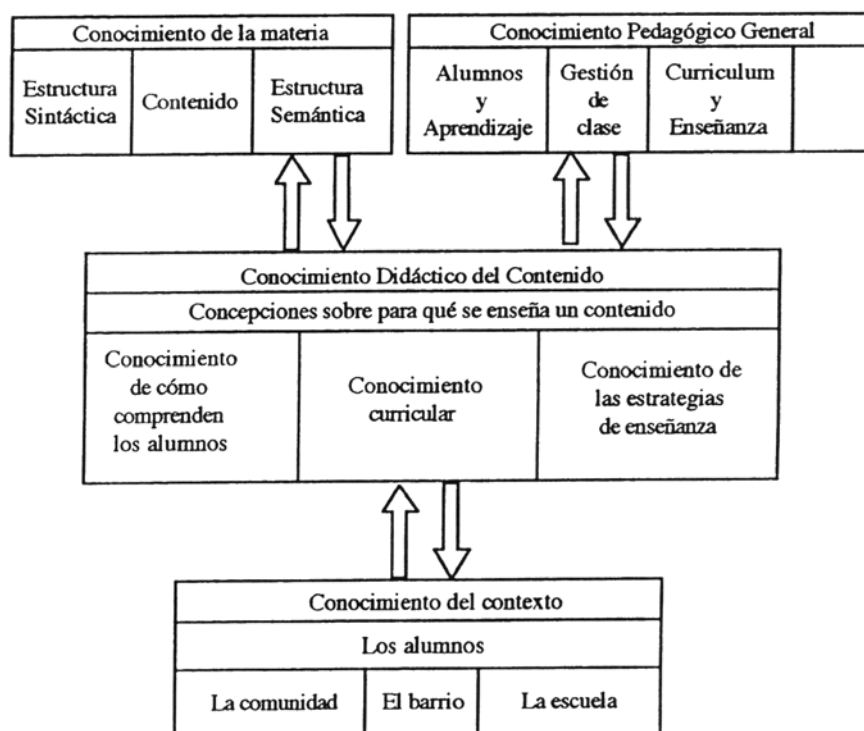
En todos los modelos explicativos el *carácter pedagógico general* y el *carácter didáctico* son relevantes y aparecen diferenciados del conocimiento disciplinar o de contenido.

Si bien la mayoría de investigaciones provendrían del análisis de los estudios de secundaria (según Bolívar, 1993:582), consideramos que son de utilidad para la comprensión de los procesos de formación del profesorado. De hecho, los componentes del conocimiento profesional de los profesores que consideran estos modelos se plantean como áreas organizadoras de lo que sería un curriculum de formación inicial de profesores, tal como aparece en obras recientes (Vaillant y Marcelo, 2001)

Apuntamos los aspectos que se incluyen dentro de cada componente (del modelo de Grossman, 1990, en Marcelo, 1993:155) porque ilustran de forma sistémica la complejidad de la competencia profesional del profesor. La ordenación jerárquica que se establece en el interior de cada componente, representaría la importancia de los elementos descriptores y entendemos que ofrece un instrumento útil para la reflexión y la investigación profesionales.

Los componentes del conocimiento profesional docente serían:

I. El Conocimiento didáctico del contenido: elemento central de los saberes del formador, inscrito en el debate sobre la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas (Bolívar, 1993). Pensamos al respecto que, aunque se puede representar gráficamente, su funcionamiento en la práctica no tiene por qué responder a esa representación ‘racional’, con lo que debemos admitir que no tendría una organización fácilmente representativa.



II. **Conocimiento de la materia:** “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general”(Buchmann, 1984:37 en Vaillant y Marcelo, 2001:39). Se admite que este conocimiento influye en el qué y el cómo se enseña.

III. Conocimiento Pedagógico General.

IV. **Conocimiento del contexto:** conocimiento centrado sobre todo en los alumnos y, en relación a ellos, su comunidad, el barrio, la escuela, etc.

Contemplado el modelo desde el punto de vista de la comprensión y desarrollo de innovaciones curriculares, es necesario saber el máximo sobre el conocimiento del profesor: cómo se crea, cómo se “estimula” desde los diferentes modelos de formación del profesorado, si puede llegar a compartirse desde los diferentes roles de práctico en el aula y facilitador externo, qué límites se dan en esa relación, qué tipo de conocimiento es más requerido por los profesores, etc..

Es importante remarcar que en las últimas revisiones sobre las funciones de los formadores (De Vicente (dir.) 2002, Vaillant y Marcelo (2001), Fernández Cruz (1999), entre otros) se dedica espacio a la cuestión del tipo de conocimientos que componen el conocimiento profesional docente y se parte de los estudios de Shulman y Grossman que venimos citando. Aunque el conjunto de propuestas sobre los componentes del conocimiento profesional docente suponen firmes referencias para la explicación de la práctica como creadora de conocimiento, así como una clara “reclamación” de la investigación sobre el conocimiento que a partir de aquella se construye parece, sin embargo, no haber demasiado análisis desde un punto de vista epistemológico.

Desde nuestro punto de vista, cuando en la propia actividad profesional intentamos *establecer, aplicar, y/o detectar los vínculos entre el análisis de la práctica y la reflexión sobre la misma*, encontramos *múltiples zonas oscuras* que, por una parte reflejan la complejidad del tema y, por otra, apuntan a la necesidad de insistir en esta línea de profesionalización.

La pregunta que formula Grossman (1989 en Bolívar, 1993:579) es crucial en nuestro trabajo: ***“si el ‘conocimiento de contenido pedagógico’ es un importante componente del conocimiento base de la enseñanza, la formación del profesorado ¿‘transmite’ este área del conocimiento profesional?”*** (matizaríamos que para nosotros el conocimiento se construye más que se transmite).

En nuestro caso, además, la pregunta se ampliaría a qué conocimientos centran el esfuerzo de aprendizaje de los profesores en formación desde el punto de vista de la formadora que ayuda en el desarrollo de la innovación curricular, en modalidades y contextos de formación diferentes: es decir, no lo limitaríamos de entrada al conocimiento didáctico o pedagógico.

Shulman (1992) remarca que la tarea del profesor significa una hazaña de honestidad intelectual porque requiere de forma conjunta una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido, la comprensión de las dificultades más probables con las que se encontrarán los alumnos, la comprensión de las variaciones de métodos y modelos de enseñanza, obertura a revisar objetivos, planes y procedimientos, y todo esto a medida que se desarrolla la interacción con los alumnos. No añadamos al respecto, el resto de ocupaciones e interacciones (padres, compañeros, normativas, etc.). *Ciertamente, estamos de acuerdo con Shulman en que “este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico”* (Vaillant y Marcelo, 2001: 41)

Bolívar (1993) habla -en esa estrecha pero difícilmente descriptible conexión entre los elementos que venimos tratando- de ***tres mecanismos de relación entre el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico del contenido: interpretación, especificación y síntesis***. Sin entrar en ellos, nos interesa resaltar la especial naturaleza del conocimiento del que hablamos porque “las representaciones entendibles para los alumnos (metáforas, analogías, ilustraciones, ejemplos, tareas para clase o casa, etc.) (...) no tienen un sentido psicologista (imagen mental), ni se identifican con “métodos” o “estrategias” empleadas en clase; más bien acentúan la relación entre estas actividades y el conocimiento de la disciplina (...) en la medida en que la presentan adecuadamente, entre lo que los profesores conocen y hacen.”(i.:581)

El ***conocimiento didáctico del contenido*** o *conocimiento de contenido pedagógico* (CCP en Bolívar, 1993) provendría, pues, de reorganizar y transformar el contenido disciplinar a partir de tener en cuenta los alumnos, el contexto y el curriculum, pero no únicamente como forma de disponer de un repertorio de múltiples representaciones de una materia, sino como proceso por el que encontrar relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido y su representación. Es más, según esta última referencia, *no hay acuerdo sobre si el CCP es una transformación del contenido de la materia, o es una aplicación del conocimiento pedagógico general al contexto particular de la materia.*

En cualquier caso, en ese intersticio se ubicaría o se originaría la posibilidad de crear conocimiento a partir de ser sensible a los cambios que se detectan entre el conocimiento didáctico y los otros conocimientos. Por ejemplo, estamos seguros de que el conocimiento del contexto, de las características de los alumnos y del tipo de vida y de valores que les son propios, pueden hacer necesarios ciertos ajustes y descubrimientos básicos para la mejora continuada de la enseñanza. Conocer la apuesta que hace el currículum por el trabajo integrado de conceptos, procedimientos y actitudes, a partir de la LOGSE puede sugerir, también, nuevas formas de articular la docencia. *Las grandes necesidades formativas de tipo social y cultural con las que ha de contar todo sistema escolar en la actualidad, pueden guiar, en fin, el progreso del conocimiento didáctico del contenido.*

Insistiendo en las necesidades educativas actuales, *vemos que el conocimiento contextual es uno de los conocimientos básicos.* No sólo por la innegable interculturalidad en la que se desarrolla la vida en los centros, sino porque la primacía de los medios de comunicación de masas en nuestras vidas y el imparable proceso de sobreinformación hace necesario no perder de vista el contexto ‘real’ en el que trabajamos: la virtualidad, la homogeneización cultural, la intensificación del trabajo, la compresión de los tiempos, etc., nos hacen, poco a poco, más impermeables a los significados particulares de las diversas geografías humanas y llegamos a dejar de lado que “el conocimiento no existe en los individuos sino en las relaciones que se producen entre éstos y el ambiente en que se desarrollan.” (Yinger, 1991, en Marcelo, 1993: 157).

De una forma parecida se definía en páginas anteriores la experiencia y la posibilidad de aprender; ahora, cuando pensamos en cambiar pensamos en plural porque consideramos que un aprendizaje individual, siendo necesario, es insuficiente ante la complejidad de las maquinarias institucionales que la sociedad ha creado: ***la sensibilidad contextual supone una parte muy importante de nuestra capacidad de aprendizaje profesional en las organizaciones escolares y difícilmente se atribuyen o construyen significados de forma individual, con lo que la práctica y la reflexión conjunta sobre ésta es la única forma de comprender el medio de trabajo.***

En este sentido, los planteamientos ecológicos obligan a ser sensibles para llegar a comprender las conversaciones de lo que está ocurriendo en cada una de las situaciones intervinientes que, recordemos ya no se ubican únicamente dentro de las aulas.

Tener sensibilidad contextual requiere, inevitablemente, actitudes de respeto, flexibilidad, reflexividad y, en definitiva, una curiosidad cultural y humanística que no cierre lazos sobre visiones únicas de la realidad.

El campo científico de la formación del profesorado en sus fases inicial y permanente precisa conocer las relaciones entre los diferentes conocimientos que componen el conocimiento profesional docente, de igual forma que las didácticas específicas: la Pedagogía Diferencial y/o la Didáctica diferencial, y las Didáctica específicas, tendrían en estos componentes un instrumento de análisis y de evolución.

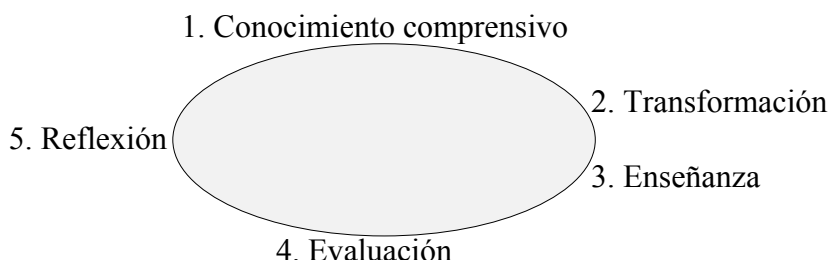
Esto es así, entre otras cosas, porque si como propósito de la formación pretendemos un desarrollo profesional caracterizado sobre todo por la implicación, la autonomía, y el trabajo contextualizado de los profesores, el componente de ‘*las concepciones de para qué se enseña un contenido*’, remite al concepto de Desarrollo Profesional. El componente de ‘*Conocimiento de cómo aprenden los alumnos*’ remite al conocimiento

disponible al respecto y debe tener en cuenta cómo las estrategias son facilitadoras de aprendizajes cada vez más autónomos al tiempo que debe enmarcarse dentro de los parámetros del aprendizaje adulto.

Por otra parte, en el ámbito de la formación permanente del profesorado cada acción formativa se desarrolla en un escenario donde se dan cita todos estos conocimientos congregados (en el caso particular de la formación curricular concretados, además, alrededor de materias específicas). La pregunta es: ¿qué tipo de relación existe entre la diferente presencia de ‘componentes’ y la ‘practicidad’ de la acción formativa percibida o experimentada por parte de los profesores?. Dicho de otra forma, cuando aceptamos que hay acciones o modalidades formativas con escaso impacto formativo porque suelen trabajar de forma descontextualizada, ¿se estaría sugiriendo que es debido a haber mutilado una parte importante de la conexión entre el conocimiento didáctico del contenido y, por ejemplo, el conocimiento del contexto?. Entendemos fructífera esa línea de análisis.

El hecho de que el conocimiento didáctico del contenido también esté relacionado, como no puede ser de otra manera, con la biografía personal y profesional del profesor y que, por lo tanto, incluya conexiones con el propio autoconcepto como docente, las creencias, actitudes, disposiciones, sentimientos, tanto de carácter pedagógico general como respecto a la materia que enseñan (Marcelo, 1993) lo hermana, para los propósitos de la formación permanente, con los ámbitos conceptuales de la identidad personal y profesional y con los del bagaje experiencial que no pueden dejarse de tener en cuenta.

De este tipo de conocimiento se desprende el ‘*Modelo de Razonamiento y Acción pedagógica*’ de Shulman (1987), en Marcelo, 1993:160.



El modelo analiza la relación entre planificación y enseñanza, que iniciaran Jackson (1968) y del que surgieron los conceptos de las fases preactiva, interactiva y postactiva en la acción docente), Shön y Shulman, y que ha desembocado en nuestro contexto en una línea de investigación en la formación docente seguida por los autores que citamos al inicio de este capítulo.

Según este modelo, *conocimiento comprensivo, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión, serían las fases propias del conocimiento didáctico del contenido, y la formación del profesorado debería ocuparse principalmente de la fase de transformación.* Se define esta fase como la “selección y organización de los materiales a utilizar; la selección de analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc. para adaptar el contenido a las características de los estudiantes, teniendo en cuenta las concepciones, preconcepciones, errores conceptuales, dificultades, lenguaje, cultura, motivaciones, clase social, sexo, edad, capacidad, aptitud, intereses, autoconceptos, y atención de los alumnos.”(i.:161)

Ese mismo autor plantea una síntesis sobre qué había aportado el modelo de conocimiento didáctico del contenido hasta ese momento:

- se había trabajado habitualmente con profesores de forma individual, aislándolos de su contexto profesional
- las técnicas más habituales eran cuestionarios, observación y grabación de clase; también análisis de tareas del profesor; árboles ordenados para visualizar la organización del conocimiento; el estudio de caso como estrategia más habitual
- la mayor parte de investigaciones se habían hecho comparando profesores noveles y expertos
- los programas de formación del profesorado han de poseer calidad académica y profesional pero es necesario desarrollar más investigación ya que “lo que ocurre dentro de los cursos determina la contribución que la formación del profesorado tienen en el aprendizaje del profesor. *Actualmente conocemos muy poco acerca de lo que ocurre dentro de los componentes profesionales o académicos de los programas de formación del profesorado*”(Zeichner, 1988:33 en Marcelo, 1993:179)
- La reflexión no debe estar vacía de contenido: “*en escasas ocasiones, el proceso de reflexión se ha descrito en relación al contenido que se pretende enseñar, al contenido que se está enseñando y el contenido que se ha enseñando*”(Marcelo, í.)

Entendemos que trabajos más recientes se ocuparían del aprendizaje docente no visto únicamente como trabajo individual, sino que incluirían en alguna fase del trabajo, elementos grupales. Pensamos, por ejemplo, en el trabajo de Zabalza (1987, 1991) y en el de Marcelo (coord., 1995b).

De Vicente (dir.) (2002) plantea cómo Montero (1997) habla de que *en la actualidad el modelo ha evolucionado hacia formas* menos simples y más acordes con la complejidad de la construcción del conocimiento profesional y en las que se interpretan los hechos que suceden en las aulas, se trabaja con todos los formatos del pensamiento del profesor, se diversifican los diferentes conocimientos (práctico, personal, y de oficio), se pide a los protagonistas que examinen sus prácticas, etc.

En el caso de nuestra investigación nos planteamos cómo el aprendizaje docente moviliza estos componentes en situaciones sociales de formación, pero no miramos en concreto ninguno de ellos, sino que planteamos las preguntas de ‘qué pasa en ese contexto, cómo se aprende, y qué tipo de aprendizaje se da’ desde la mirada ‘aglutinadora’ de la formadora como mediadora “intencional” del aprendizaje.

El conocimiento profesional docente: una mirada desde la epistemología

En diversas obras aparece Fenstermacher (1994) como un autor que realizó una revisión, digamos, exhaustiva sobre el tema. Nos hemos detenido a extraer algunas conclusiones al respecto.

Se trata de una revisión epistemológica centrada en la ***naturaleza del conocimiento*** que atiende a las formas de conocimiento, a cómo se justifican, a sus diferencias con otros conceptos afines como creencia u opinión, y a cómo se configura en las diferentes concepciones de la ciencia y del razonamiento humano; la revisión ideológica (referida a los términos de poder y control del conocimiento) sería, en la línea que ya hemos avanzado, complementaria y necesaria porque “...los criterios últimos de legitimación

no pueden ser sólo consideraciones epistemológicas, pues es obvio que -como campo práctico de investigación y trabajo- la mejor fundamentación epistemológica no tiene porqué coincidir, como parámetro, con la capacidad de ese conocimiento para transformar e innovar dicha práctica” (Bolívar, 1995:18).

La necesidad de revisar epistemológicamente el conocimiento docente surge del giro interpretativo resultante de reconocer en la enseñanza, más allá de la aplicación de principios científicos preespecificados y creados por expertos externos a la práctica (que creaban un *conocimiento para la enseñanza*), una tarea artística, compleja, y cargada de conflictos de valor; el conocimiento implícito en esta nueva concepción de la enseñanza, *conocimiento del profesor*, pasa por ser personal (depende de las representaciones de los enseñantes), construido a partir de la experiencia práctica y en constante relación reflexiva con los diferentes contextos de trabajo.

Si se admite que las decisiones educativas implican conflictos de valor debe asumirse también que cuanto más comprenda, se exprese, delibere y decida colaborativamente el profesorado, más se estará definiendo lo educativo como sociopolítico, cultural y moral, siempre y cuando se acepte que *la enseñanza se define más por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo los profesores que por sus capacidades técnicas, aunque éstas deban, también, dominarse.*

Las líneas de investigación acerca del conocimiento del profesor parecen desarrollarse, en síntesis, alrededor de tres grandes líneas: estudios sobre el *procesamiento de la información* (centrándose -sobre todo- en profesores noveles y “expertos”), *conocimiento práctico* (incluyendo conocimiento personal y ecológico del aula) y *conocimiento didáctico del contenido* (cómo se comprende y representa la materia); puede considerarse que, en conjunto, sus límites están en:

- a) buscar una relación “operacional” entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos,
- b) investigar el pensamiento del profesor de forma genérica olvidando el contenido de la enseñanza,
- c) focalizar los programas de conocimiento práctico sólo en el aspecto idiosincrásico del conocimiento didáctico sin recoger, también, el conocimiento del contenido de carácter proposicional.

Como se ve, aunque se ha avanzado respecto al momento que recogía Marcelo (1993), la investigación adolecería de parecidos males. Y es que el progreso de esta línea de investigación, parece estar sembrado de una complejidad tal, que nos obliga a detenernos para analizar sus aspectos internos.

Fenstermacher (1994) formuló unos interrogantes que han servido de organizadores para la comprensión de la evolución del paradigma de investigación. Seguimos a Bolívar (1995) y a Angulo (1999a)⁵ porque los han desarrollado.

⁵ En general, se hablará de programa de investigación en lugar de “paradigma” y nos parece que las razones por las que esto es así son valiosas en las investigaciones sociales: a) como en los paradigmas, se clarifican los supuestos de los que se parte, por reglas, por ejemplo de exclusión. b) a diferencia de los paradigmas, con los programas de investigación se ofrece la oportunidad de hibridación e interacción entre programas, al tiempo que su representación. (Angulo (1999a:264)

Así, las cuatro grandes cuestiones que nos planteamos para analizar actualmente los programas de investigación sobre el conocimiento del profesor son las siguientes:

a) *¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?*

La cuestión de si la enseñanza está más basada en aspectos científicos o artísticos, o si las relaciones de causa-efecto que ofrecerían determinadas reglas de estabilidad científica deben ser sólo orientaciones que ayuden a entender el alto grado de incertidumbre en que se desarrolla la docencia, son debates comunes alrededor de la enseñanza.

Montero (1990) realizó una crítica y una reconceptualización del paradigma que durante la década de los 70 se llamó **“proceso-producto”** (definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en clase -los procesos de enseñanza- y lo que sucede a sus alumnos - los productos del aprendizaje-), en el sentido de “...proponer que los hallazgos puedan ser reconocidos y reinterpretados por otros profesores en el contexto de sus aulas, promoviendo así una enseñanza basada en el conocimiento científico disponible, alejado de la rutina o mero empirismo...nueva concepción y papel del profesor (profesional reflexivo), que justamente estaba ausente en la propia investigación proceso-producto”. (Bolívar, 1995:25)

Según Contreras (1985), el modelo de “proceso-producto” se superó por la repetida inconsistencia de las investigaciones, por la innegable necesidad de diagnóstico de cada profesor en su clase y porque líneas como la del procesamiento de la información en psicología, llevaron a estudiar tareas en las que se debían solucionar problemas, con lo que las relaciones a estudiar se hacían más complejas y podían, en menor grado, ser reducidas a conexiones de causa-efecto.

Nosotros nos planteamos que la relación que se buscaba en ese paradigma es una relación ontológicamente buscada por el docente en el sentido de que, de alguna forma, se pretende asociar el estilo de mediación del docente con el tipo de aprendizaje de los estudiantes, es decir, se busca precisamente ese cierto grado de “causalidad” entre acciones y efectos.

Otra cosa es simplificar o reducir a instrumentalizaciones y reacciones mecánicas, tanto las acciones como los efectos; también resulta ahora implanteable pretender generalizar consignas técnicas de forma indiscriminada y sobre todo desposeer al docente de su discrecionalidad y definirlo como un ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en instancias decisorias ajenas a su contexto de trabajo.

Ahora bien, insistimos en que cuando se habla de situaciones de enseñanza-aprendizaje, entender la docencia como mediación llevaría, ontológicamente, a pretender conocer las claves internas de su intervención para buscar orientaciones ante la apropiación de la toma de decisiones (prácticas), ante la comprensión de los contextos culturales con los que trabaja, y ante la necesidad última de actuar éticamente.

Estamos de acuerdo con Fernández Cruz (1999) en que *no ocuparse de aspectos propios de la enseñanza se convierte, además, en un obstáculo para el propio desarrollo conceptual de la didáctica.*

Y aspectos propios de la enseñanza son, no únicamente los estrictamente vinculados a la metodología, dado que esto la convertiría en subsidiaria de la teoría del aprendizaje -

como, según el autor, estaría pasando con el “constructivismo”-, sino también los que se derivan de *entenderla como la promoción sistemática del aprendizaje mediante todos los medios que los contextos educativos han dispuesto para ello: didácticos, organizativos, relacionales, etc.*

Según el mismo autor, teniendo como base los avances en los últimos 15 años de la didáctica como análisis de la enseñanza vinculados a planteamientos sociológicos, etnometodológicos, epistemológicos, etc., no debemos dejar de indagar en lo que es ‘una buena’ enseñanza y en la recuperación de sus dimensiones ‘ética y utópica’. Resalta la utilidad de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor para el desarrollo didáctico en nuestro contexto.

La relación entre organización escolar y formación del profesorado es cada vez más estrecha y se sitúa en el espacio sociogeográfico donde se da el aprendizaje didáctico de los profesores; Fernández Cruz propone, tras asumir lo anterior, que la nueva agenda de la Didáctica debe:

- fortalecer el potencial teórico de la tradición didáctica porque según él ha primado el componente de orientación práctica del conocimiento por encima del componente de comprensión de la enseñanza (que incluiría también la interrelación, ya comentada, con el resto de componentes del conocimiento profesional docente).
- integrar concepción y práctica en cada ámbito para potenciar el campo de nuestra área de conocimiento, dado que en el aula convergen los discursos didáctico y curricular.

Volviendo a la evolución histórica sobre el conocimiento de la enseñanza “efectiva”, Angulo (1999a: 268ss) analiza el “**programa mediacional**” presentándolo como aquel que sucedió al de ‘proceso-producto’, y lo define centrado en la comprensión de las *planificaciones (y/o acciones), decisiones y creencias de profesores y alumnos* como mediadores de lo que pasa en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Las críticas que se han ido presentando a los programas mediacionales han sido la compleja relación entre pensamiento y acción y la escasa atención a los factores contextuales. Más adelante, recogeremos otras críticas de la mano de Contreras (1985).

El tercer gran programa de investigación, **la orientación ecológica** intenta superar las objeciones de los dos anteriores y plantea que las mediaciones y las conductas están a su vez “determinadas” e influidas por los contextos de interacción mismos en los que se producen. Tales contextos tienen cualidades físicas y, sobre todo y más importantes, cualidades sociales de relación. En síntesis, la orientación ecológica se centra en las relaciones mutuas entre demandas del ambiente y respuestas humanas en los contextos naturales del aula. (Doyle, 1978 en Angulo, 1999a:269ss). Ciertamente este programa entiende por contexto no sólo el aula, sino ámbitos más amplios que inevitablemente interactúan con los protagonistas de las situaciones docente-discente.

Definitivamente, nuestra investigación pretendería situarse claramente en esta perspectiva ecológica. Para ello, desde el inicio de su definición seguimos también a Zabalza (1987, 1991) que entendemos se sitúa en el programa de investigación sobre el pensamiento docente desde una perspectiva ecológica.

Sintetizando, la complejidad del propósito de responder a la pregunta sobre la “enseñanza efectiva”, se muestra en la paradoja de que siendo una cuestión que desde la práctica no puede dejar de reclamarse y que desde la didáctica no puede dejar de constituir un objeto de trabajo permanente, parece haber poco desarrollo científico al respecto, y los esfuerzos dedicados no parecen encontrar ‘soluciones’ porque se ‘pendula’ entre tendencias normativas e interpretativas y de puesta en evidencia.

Diríase, al mismo tiempo, que una cierta política o retórica de lo correcto desaconseja su desarrollo dado que, con facilidad, los terrenos de lo normativo-tecnológico y de lo práctico-innovador se confunden. Según Angulo en la obra citada, probablemente sea el “programa de investigación ecológico” el menos inclinado a la normatividad y ello explicaría su práctica desaparición como programa dentro de este tipo de cuestión y su reutilización en la investigación desarrollada conforme al conocimiento docente.

Nuestra posición es que, dejando al margen los reduccionismos, los límites entre la caracterización de lo que es el conocimiento “fructífero” docente y la descripción del conocimiento docente⁶ no es tan grande y, además, no se puede descarnar a la docencia de su búsqueda de “calidad”, so pena de desdibujarla y vulnerar su oficio. Aunque teóricamente puedan dibujarse terrenos más o menos alejados de la “aplicación” o de la intervención práctica, en la cotidianidad de la docencia esto es más difícil.

Un elemento que, como decíamos, nos parece interesante y resaltable es el *género de las personas que están llevando a cabo muchas de las investigaciones: se encuentran muchas mujeres en el estudio del contenido del pensamiento del profesor, y nos preguntamos si tiene que ver con algún tipo de concepción según la cual se pretendería unir lo práctico y lo teórico en una mezcla “feliz” que diera ‘frutos’ de bienestar humano.*

En definitiva, también los planteamientos ecológicos deben ocuparse -prácticamente- de la “buena” enseñanza. Siempre sin reduccionismos, una de las tareas que consideramos importante y posible es la de poder presentar “evidencias” acerca de la complejidad que entraña la mediación que se investiga.

b) ¿Qué conocen los profesores?: el conocimiento práctico personal

Se asume la existencia de un *conocimiento práctico* como aquél que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y de los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones. Se ubica en una línea de racionalidad práctico-deliberativa que englobaría términos como “pensamiento del profesor”, “reflexión en la acción”, etc.; en torno de esa conceptualización han consolidado propuestas de un modelo de formación del profesorado como “profesional reflexivo”.

Como declara Bolívar (1995), este enfoque “...se ha visto potenciado, en la línea de investigación sobre “pensamiento del profesor” que, abandonando la preocupación

⁶ la diferencia se referiría a la diversa cuestión de “qué se conoce sobre la enseñanza efectiva” y “qué conocen los docentes” que desde Fenstermacher (1994) sirven de preguntas organizadoras de la investigación sobre procesos mediacionales.

inicial por los procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, incide en una perspectiva fenomenológica-hermenéutica (...) se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículum y los acontecimientos del aula. (i.:25)

Es más, según la concepción práctica de la enseñanza que subyace a las investigaciones del conocimiento docente, “*la interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta se extendería más allá de una estructura “objetiva” de interpretación introduciéndose en lo que puede ser denominado una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión (...) supone (...) introducirse en el mundo de las emociones, percepciones temporales e imágenes de los docentes.*”(Angulo, 1999a:291). Parece que cabe hablar, pues, de un **conocimiento personal práctico**.

Si recordamos la caracterización actual de *desarrollo profesional*, encontramos que los factores personal, experiencial y de identidad profesional, ya se concebían como elementos ineludibles para su comprensión.

b.1. Componentes del conocimiento práctico.

Elbaz (1981, 1983) estableció líneas de análisis⁷. A partir de un estudio de caso sobre un docente, la autora determinó **tres niveles respecto al conocimiento práctico: las orientaciones, los niveles de organización y los contenidos**.

b.1.1. Las orientaciones o modo en que el conocimiento práctico es mantenido en una relación activa con el mundo de la práctica serían según la autora:

- *situacionales*: cuando el conocimiento está orientado hacia la resolución de la situación práctica o de la escuela (por tanto contextual, práctica, no académica)
- *personales*: cuando a partir de sus conocimientos el docente busca actuar de forma personalmente significativa, pudiendo así, afirmar su yo o identidad profesional, al tiempo que se responde a una necesidad personal de integrar, ordenar y dar significado a la propia experiencia que se pondría en juego a partir de puntos de vista e interpretaciones ante situaciones concretas.
- *sociales*: cuando o bien el conocimiento está influido por cuestiones sociales o se utiliza para estructurar la realidad social del docente.
- *experienciales*: cuando el conocimiento está directamente relacionado con las experiencias a partir de las cuales fue adquirido.
- *teóricas*: determinan todas las anteriores y pretenden captar las concepciones - explícitas e implícitas- del docente, así como las relaciones que determinan las adquisiciones o usos de los conocimientos práctico y teórico.

b.1.2. Las dimensiones de contenido del conocimiento práctico que estableció la autora, como también hemos visto desde el punto genérico del conocimiento docente, incluirían:

⁷ Se encuentran sintetizadas en Bolívar (1995) y Angulo (1999a), entre otros.

- *el conocimiento de sí mismo y de su papel como docente*, (el ‘yo’ como recurso, como individuo y en relación con otros)
- *el conocimiento del medio o del ambiente de enseñanza*, en el que a partir de sus creencias estructura sus experiencias sociales
- *el conocimiento de la materia*; este conocimiento “es un espacio intelectual en la medida en que permite la expresión y clarificación del contenido intelectual; es práctico porque es el contexto común que el alumnado y los docentes comparten en el proceso de instrucción.” (Angulo, 1999a:293)
- *el conocimiento del currículum* (práctica vivida, desarrollo del currículum)
- *el conocimiento de la enseñanza o de la instrucción*, que refleja el estilo de enseñanza, las interacciones con los estudiantes y las “contradicciones” que implica la función docente.

b.1.3. En los estudios citados, la autora también encontró ***tres niveles o elementos de la estructura organizativa*** del conocimiento práctico como relaciones con la práctica, con la experiencia del profesor y con la dimensión personal:

- *Reglas de la práctica*, específicas y concretas, guías prácticas de actuación para los objetivos metodológicos “más o menos articulados”
- *Principios prácticos*, reflexivos y deliberativos, consecuencia de una reflexión prolongada con la experiencia y, al tiempo, de una experiencia en la toma de decisiones.
- *Imágenes*, intuitivas, expresión de sentimientos, valores, necesidades y creencias, que actúan como guías metafóricas y organizadoras de la acción en un área relevante, de forma inclusiva y menos explícitas que las anteriores.

Abundando en las ***imágenes en la acción y sobre la acción*** encontramos que *representan los movimientos mentales más perceptiblemente experienciales, en el sentido de que recogerían la cristalización de aquello “tentativo, sujeto a cambio y ‘en tránsito’ más que como algo fijo, objetivo e inamovible”*.(Clandinin 1986, en Angulo, 1999:293)

La autora, Clandinin, definió las características de la imágenes de la siguiente forma:

- fusionan la vida privada y la experiencia profesional
- tienen un carácter histórico en el que interactúan pasado, presente y futuro: con un origen en el tiempo pasado se reordenan en momentos presentes fusionando -y reorganizando- vida privada y docente. Su carácter ‘prospectivo’ las convierte en nexo entre el presente y la generación de fines y expectativas para el futuro.
- tienen una dimensión moral que es la que aporta criterios para el análisis histórico anterior: de forma indivisible, experiencias personales, profesionales, balances y expectativas, las componen y, dialécticamente, las hacen progresar.
- poseen una dimensión o tono emocional (en conexión con lo anterior serían, tal como plantea Marina (1996), el balance consciente de toda la historia personal).

A continuación mostramos un cuadro de Angulo (1999a:298) en el que se recogen, entre otros, estos elementos.

Además, los ejemplos que aporta Angulo (í.94) de la misma autora citada, “el aula como un hogar” o “el lenguaje es la clave”, nos ayudan a identificar muchas otras

imágenes con las que sin duda trabajamos y trabajan colegas docentes: “*han de perderse para encontrarse*”, “*me gusta que la clase vibre*”, etc. son ejemplos y, desde luego, están hechos de una textura diferente a lo que podría encontrarse en otro tipo de “pensamientos” como los principios prácticos, las reglas prácticas, etc. Indudablemente pueden presentarse antes en la práctica que en la verbalización y/o conciencia del docente.

No nos importa tanto la materia de la que estaría hecha una imagen, ni mucho menos la cantidad de imágenes que se elaboran o que operan en el pensamiento en la acción y sobre la acción de un docente porque sabemos que habrá diferencias marcadas por los estilos de planificación, por las ubicaciones paradigmáticas más o menos tecnológicas, por el tipo de experiencia docente más o menos comprometida y “libre”, por la cultura más o menos autónoma en la que trabaja, etc.; *nos importa resaltar que es toda una amalgama de características la que confluye en los procesos de planificación, de toma de decisiones interactivas y en la construcción continuada de creencias y posturas morales sobre la actuación docente.*

Si se entiende que es, precisamente, de esa multiplicidad de “materias” de la que está hecho el pensamiento docente para la acción, se entenderá que se trata de un pensamiento en absoluto reducible a esquemas simplificados de planificación lineal, acrítica, apersonal y ahistórica. Todo lo contrario.

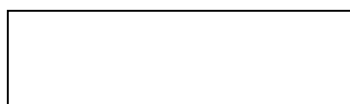
Aunque pasa por ser un proceso individual, ineludiblemente lo es también social. Aunque se trata de un proceso psicológico cognitivo, lo es también, e ineludiblemente, emocional, moral, político y filosófico.

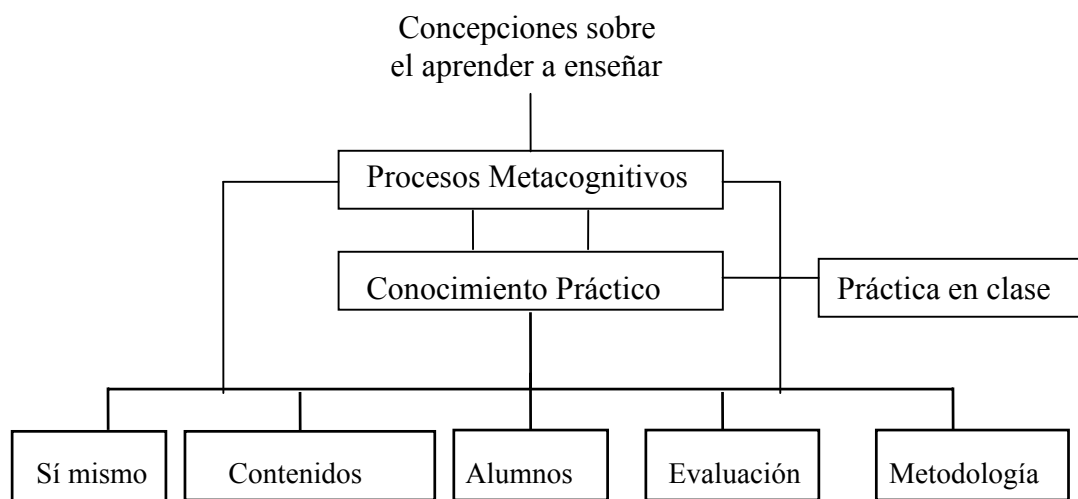
Reglas prácticas	Declaraciones breves, claramente formuladas, sobre cómo actuar en situaciones particulares, cuando los propósitos están claros.	Mostrar a un alumno que «tendrá toda la atención del docente <i>después</i> de que termine con todas las instrucciones».
Principios prácticos	Amplios enunciados, más inclusivos que los anteriores; se usan para reflexionar sobre las situaciones y para seleccionar, entre las posibles acciones, aquéllas aplicables a situaciones concretas.	«Hacer que el alumno sea feliz viviendo en el aula».
Imágenes	Estructuras generales orientadoras de la acción. Menos explícitas que las anteriores y más inclusivas. Tienen carácter histórico y poseen dimensión moral y emocional.	«La clase como hogar». «El lenguaje es la clave».
Dilemas	Representan en el lenguaje los patrones diversos y contradictorios de la escolaridad. Influidos también por los significados personales de los docentes y las circunstancias del aula. No suelen tener solución.	«El alumnado como persona (totalidad) o como estudiante». «Alumno como persona o alumno como cliente». «Conocimiento como contenido y conocimiento como proceso».
Metáforas	Expresiones que permiten conocer los pensamientos y conceptos de los docentes. Expresan significados particulares y prácticos.	«La lección es un objeto en movimiento».
Ritmos	Adaptación a los ciclos y estructuras temporales de la escolaridad.	«Ciclos rítmicos por estaciones».

Parecería que nos acercamos a la forma de poder definir cómo se concibe el trabajo con la materia que hemos intentado describir. *El aprendizaje docente se construye por medio de la reflexión y la conciencia sobre las imágenes y los otros niveles de organización de los contenidos del pensamiento práctico personal del docente y sobre las prácticas que de ellos se “derivan”.*

Entre esa amalgama de pensamientos y sentimientos y el conocimiento práctico que estaría más cercano a la acción se dan procesos de conciencia, es decir, *procesos metacognitivos que, centrados en individuos, situaciones y contextos particulares de la práctica, evaluarían, estructurarían, compararían y desarrollarían imágenes sobre el conjunto del proceso.*

Calderhead lo representa gráficamente y lo denomina “*Modelo de mediación metacognitiva del conocimiento práctico*”: “La metacognición es un proceso de control de la cognición humana, que en el caso de ‘aprender a enseñar’ significa el ‘proceso de abstracción, comparación, análisis y evaluación que opera sobre diferentes imágenes de la práctica o sobre el conocimiento básico para generar conocimiento práctico útil” (Calderhead 1988, en í.:295)





El carácter no lineal entre concepciones y acciones, quedaría reflejado en los diferentes niveles e interacciones que se recogen en el gráfico. “Podría afirmarse, a la vista de estos enfoques, que la reflexión no contradice ni la existencia de las imágenes ni la necesidad de la metacognición. *En todo caso, la reflexión es el proceso consciente de conjunción e interacción metacognitiva en el docente entre sus imágenes y sus conocimientos teóricos.*”(Angulo, 1999:296; las marcas son nuestras)

Si recordamos la conceptualización acerca de la reflexión que hacía Kemmis (1985-1999), entendemos qué alto grado de contraste se da entre esta concepción psicologista de la reflexión y sus posiciones, con lo que no hacemos más que dejar en evidencia cuan poliédrica es la realidad que analizamos. Aun así, nos interesan ambas posiciones porque pretendemos integrarlas en la mejora de la práctica.

Como él planteaba, la genealogía de nuestros contenidos culturales, nuestras decisiones políticas contextualizadas, nuestra identidad en continua construcción, y nuestra “conversación” con nosotros mismos en situaciones sociales discrecionales son los componentes de nuestra praxis y de nuestra reflexión. El plano psicologista del cómo se lleva a cabo, siempre y cuando no sea el único que importa, nos parece también necesario: sobre todo si a través de él se consigue abundar y entrar a colaborar con la praxis de nuestras comunidades más cercanas.

Angulo (1999a:297) recoge una síntesis relativamente reciente de Clandinin y Connelly (1987) sobre las investigaciones acerca del conocimiento personal práctico en la que valoran que en la práctica:

- es ampliamente semejante el patrón de la investigaciones aunque se usen términos diferentes.
- se dan, sí, tres formas diferentes de imaginar la composición del pensamiento docente: acciones prácticas, historia biográfica o pensamientos (aislados de los anteriores)
- *el reconocimiento de los estados estéticos, morales y emocionales ha estado en detrimento del reconocimiento cognitivo en la concepción de las investigaciones.*
- *“Justamente por el énfasis cognitivo en las biografías de los docentes, es posible apreciar la persistencia de cierta clase de positivismo que oculta el carácter fuertemente experiencial y personal de dicho conocimiento.”*

Cabe que la limitación se deba básicamente a la concepción de la investigación y de los investigadores y, en consecuencia, al tipo de preguntas de las que se partía: de alguna forma podrían limitar las respuestas y obligar a “desprenderse” de información que estaba ahí pero que no podía ‘verse’.

Otras líneas de investigación sobre los componentes del pensamiento práctico del profesor se centran en los *dilemas* y en las *metáforas*. Sobre los dilemas nosotros nos ocuparemos desde el punto de vista metodológico puesto que el diseño de nuestra investigación incluye el análisis del pensamiento de la formadora: los dilemas formarán parte, seguro, del mismo.

b.2. Conocimiento de la clase y de las tareas

Otra línea de investigación (no tratada por Fenstermacher) que se apunta dentro del conjunto de conocimientos de los profesores sería la que se ocupa del *conocimiento que tienen de la clase* (cuyo constructo central serían las tareas y cuyo objeto es el conocimiento de cómo se gestiona el trabajo en el aula).

En Angulo (1999a:299) encontramos que este objeto de estudio se desarrolla según 2 grandes líneas de investigación: la ecológica y la del empleo de esquemas teóricos en la organización del contenido y los procesos de comprensión que median entre el conocimiento y el ambiente de clase.

La orientación ecológica (a la que según el autor se ha dedicado Doyle, Guba y Lincoln, Carter, González y Pérez Gómez) tiene tres dimensiones básicas:

- *perspectiva naturalista* que permite recoger en descripciones densas aspectos que no se “buscarían” en categorías previamente establecidas
- *indagación de las relaciones entre ambiente y conducta* en un vínculo que podría ser de interacción o de dependencia: “Llevado a la vida del aula, el análisis ecológico de la enseñanza pretende dar cuenta de las acciones de profesores y alumnos en términos de las demandas del ambiente de clase. Para ello es fundamental conseguir establecer las características esenciales del ambiente, como marco de partida para entender las estrategias de actuación de profesores y alumnos.” (Contreras, 1990 en Angulo, 1999a:299). Parece plantearse que las conductas son dependientes del ambiente con lo que estaríamos buscando aquellas características del ambiente que llegan a superar lo definido a partir de las tareas.
- *diagnóstico* como comprensión de las limitaciones que el ambiente ejerce sobre las conductas.

Gestión de la clase y gestión del currículo estarían en la confluencia de la vida del aula. Nuestro estudio participa de los interrogantes que estarían en esta línea del modelo y cabe decir que se trataría de dos actores vistos desde el punto de vista de la formadora y un objeto, el aprendizaje, visto desde el doble punto de vista de los profesores y de la formadora, todo en un ambiente que vuelve a ser intencionalmente mirado por la formadora.

La **gestión del currículum** se daría alrededor de las tareas puesto que ellas son las que materializan, como filtros, el conocimiento docente, la gestión del ambiente que realiza el docente y las exigencias “interpretadas” de las materias por parte del docente y de la institución social. *En nuestro estudio, el análisis de tareas junto al de contenidos, pretendería aportar información sobre el tipo de currículum de formación así como ver la dificultad o complejidad de las tareas con las que se pretende aportar desarrollo.*

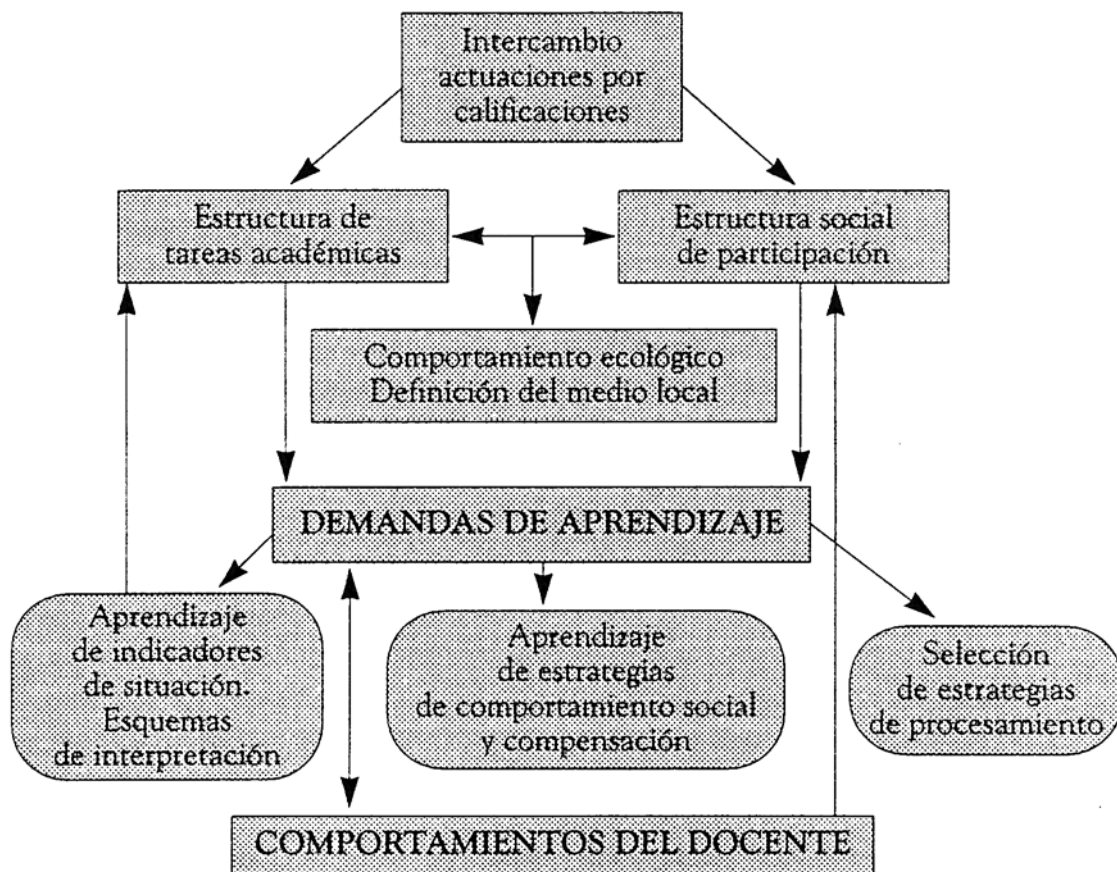
Indudablemente, a lo largo del **proceso de una innovación** los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales propuestos son vistos inicialmente como nuevos, costosos, difíciles, etc. Su comprensión y progresivas asunción y aprehensión requieren tener en cuenta aspectos que, como veremos ahora, se relacionan con las tareas y con los contenidos curriculares en el vasto tema de la gestión del currículum y de la clase.

En las **tareas** pueden diferenciarse, entre otros elementos, *el producto, la operación para generar tal producto, los recursos, el valor de la tarea en el sistema de evaluación de clase.*

En función de lo anterior los docentes deben considerar diversos factores clave para definir y gestionar el trabajo de los estudiantes; Doyle y Carter (1987) establecieron cuatro factores que nosotros comentamos:

- *estructuración de la tarea*
- *enseñanza explícita de los requisitos y operaciones de la tarea* (de forma que haya visualizado y pueda verbalizar cuál es el producto final esperado). Sabemos que el nivel de explicitación puede ser diverso, pero debemos contar con que a mayor abstracción o grado de apertura de la actividad, mayores son las “incertidumbres” en su realización y, por tanto, en mayor grado deberá estar acompañada de guías o atenciones particulares.
- *control del trabajo académico*, de forma que a partir de la observación o el seguimiento parcial y progresivo de las diferentes operaciones implicadas, el docente se cerciore de la comprensión y nivel de elaboración. El equilibrio entre autonomía en la tarea por parte de los estudiantes y control del docente es una cuestión dependiente, entre otros, de factores como experiencia, intuición, clima relacional más o menos maduro, etc.
- *gestión de la evaluación*: “La evaluación especifica lo que cuenta en una clase y define el centro del trabajo académico para los estudiantes.”(Angulo, 1999a:302).

Tanto en las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar a lo largo de todas las etapas educativas como *en la formación permanente de los docentes, los aspectos relacionados con la dificultad de las tareas tienen vital importancia porque definen el tipo de ayuda requerida, al tiempo que caracterizan el contenido y la forma de los aprendizajes pretendidos y, con ello, el estilo de desarrollo profesional pretendido.*



Angulo, 1999a:301 Sobre Doyle -modelo ecológico- (gestión de clase)

Otro aspecto importante en relación a la complejidad de la tarea es el *tipo de operación* y la *ambigüedad y riesgo* que entrañan.

		Riesgo	
		Alto	Bajo
Ambigüedad	Alta	Comprensión	Opinión
	Baja	Memoria II o Rutinas II	Memoria I o Rutinas I

Cuadro de Doyle (1983:183) en Angulo (1999a:303)

Los diversos grados de ambigüedad y riesgo implicados en las operaciones de memoria, rutina, comprensión y opinión. Memoria y rutina tendrían dos grados de ambigüedad y riesgo (en función de si el recuerdo es de pocos datos simples y las rutinas son de algoritmos sencillos o no) y en el caso de la comprensión y opinión, ambas altamente ambiguas, pero de más elevado riesgo la comprensión: entiende riesgo como rigor de los criterios de evaluación y la posibilidad de que estos criterios se den en lo que se ha aprendido.

Doyle y Ponder (1978) plantean que el *trabajo, la familiaridad, y la novedad* asociadas a la tarea, definen también el significado asignado al currículum. En el ámbito de la formación del docente esto nos remite a la “ética de la practicidad” de forma que, en lugar de adoptarse, las propuestas se adaptarían a tenor, sobre todo, de su congruencia con las circunstancias del aula, las concepciones personales de los docentes, y la energía y el tiempo requeridos. Esta *ética* nos recuerda, además, lo que más recientemente exponía Hargreaves (1996) como algo que debía tenerse en cuenta para “respetar” el papel del docente.

Tipos de conocimiento	Descripción	Objetivos
Conocimiento de las personas	Conocimiento de las personas con las que se relaciona. Adquirido a través de interacción.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de los prejuicios, y de la conducta propia en los encuentros interpersonales. • Desarrollo de habilidades para la adquisición de dicho conocimiento a través de modos más reflexivos. • Ampliar el conocimiento sobre varias personas concretas.
Conocimiento Situacional	Es un dominio particularmente complejo, que incluye muchos tipos de información en relación con diferentes aspectos de la situación. El conocimiento situacional se construye tanto de forma accidental como propositiva; y supone discusión y deliberación pero también supuestos intuitivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Control crítico del conocimiento situacional. • Conocer cómo los otros comprenden la situación. • Adquirir un amplio rango de conceptos interpretativos y de esquemas (conocimiento conceptual). • Desarrollar la habilidad de mejorar el conocimiento situacional propio. • Experimentar el cambio del punto de vista particular situado.
Conocimiento de la práctica educativa	Adquirido deliberada y conscientemente. Incluye cada aspecto de la educación y la escolaridad (práctica del aula, evaluación, currículum, organización, etcétera).	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el propio conocimiento de la práctica en ciertas áreas prioritarias. • Reconocer el papel del conocimiento práctico en la escuela como totalidad.
Conocimiento conceptual	El dominio del conocimiento conceptual incluye conceptos, valores, principios, ideas, teorías y esquemas, empleados para pensar sobre e interpretar las experiencias y los propósitos de la acción. Adquirido principalmente a través de la deliberación, la discusión y la realización y análisis de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener bajo control crítico el propio conocimiento conceptual. • Desarrollar el conocimiento del propio aprendizaje conceptual. • Incrementar el propio conocimiento conceptual.
Conocimiento de procesos	Es el conocimiento sobre cómo actuar: toma de decisiones, colaboración, liderazgo, gestión del cambio. Gran parte de este conocimiento es adquirido de modo informal pero deliberado. La artificialidad de los cursos de formación impide la adquisición de este conocimiento.	
Conocimiento de control	El dominio de conocimiento de control incluye formas de conocimiento que es importante para controlar la propia conducta y el propio aprendizaje.	

En síntesis, la ‘naturaleza del conocimiento de gestión escolar’ (Angulo, 1999:305 a partir de Eraut, 1988), muestra su compleja composición.

b.3. Límites a los modelos sobre el pensamiento del profesor.

Si, de forma global, se aceptaría que el modelo epistemológico o el conjunto de programas de investigación sobre el pensamiento del profesor implica como finalidad una nueva visión de la formación del profesorado, cabe decir que éste no se ha librado de *interrogantes e incluso de críticas acerca de su legitimidad epistemológica e investigadora*. Recogemos sintéticamente las bases del debate porque nos ayuda a entender la solidez y/o la naturaleza del modelo.

Según recoge Bolívar (1995), desde sus primeros estudios sobre la obra de Schön, Fenstermacher (1988) señala que si bien su retrato sobre el conocimiento-en-la-acción es convincente, *no constituye por sí mismo una epistemología de la práctica*; otros autores destacaron que, en todo caso, la novedad de Schön sería una cuestión de lenguaje: el que emplea para iluminar la inadecuación de la ‘racionalidad técnica’.

Parece, según esto, que aunque la nueva epistemología de la práctica se presente y acepte como alternativa a la dominante, no iría más allá de reafirmar el pensamiento de Dewey sobre la relación entre el conocimiento y la experiencia y, por tanto, no avanzaría demasiado en el estatus de modelo sobre el conocimiento docente que quiere defender.

No sólo eso, sino que, como crítica epistemológica, Fenstermacher (1994) aduce que *“...este conocimiento tiene un estatus discutible, porque si hay una identificación de conocedor y conocido, cuál es el sujeto cognoscente y cuál el objeto conocido, o cómo se conoce (justifica) lo que el profesor conoce.”*(Bolívar, 1995:28)

La contraréplica vendría de Kemmis (1999): *no sólo plantea que eso no era problema sino que la fusión de conocedor y conocido era la condición indispensable para que hubiera aprendizaje, dado que éste se concibe como experiencial, personal y social al tiempo, histórico, moral. Se nos ocurre que la solución del problema puede tener que ver con su formulación, a la manera en que Einstein planteaba que no se pueden resolver los problemas con el mismo pensamiento que los había creado: quizás se ha estado buscando una respuesta estructural, instrumental, lineal, monocrónica y externa al docente cuando el tipo de conocimiento para la acción parece, ahora, de tipo holístico, discrecional, contextual o ecológico, policrónico, y totalmente asociado al sujeto docente como mediador de la construcción cultural.*

También Angulo (1999a) se alinearía con Kemmis en la réplica a Fenstermacher: *“En las ciencias sociales (y probablemente más agudamente en unas que en otras) los límites entre la ‘actividad científica teórica’ y la ‘actividad racional práctica’ son mucho más difusos que en las ciencias naturales. Lo que es una manera suave de afirmar que los componentes políticos en las ciencias sociales son internos a las mismas disciplinas y no externos a ellas (Barnes, 1982)”*(í.:266).

Otro factor a tener en cuenta lo constituiría la limitación o condicionamiento ejercido desde la posibilidad misma de que se dé en la práctica lo anterior: la discutibilidad de la investigación en la acción no se daría únicamente entre los investigadores profesionales; los propios profesores pueden apuntar que *“si investigo, no puedo estar por la clase”*⁸: por una parte debemos aceptar los límites de la racionalidad práctica puesto que esos mismos límites fueron, en parte, el origen del nuevo paradigma práctico, por ejemplo,

⁸ Comentario habitual, además de estar también recogido en el desarrollo de nuestra investigación (contexto ‘Cu-1’)

en la línea que inició Jackson (1968, 1996); por otra, -dada la imposibilidad de una racionalidad total en-la acción- hay que tender, para cambiarla a hacer cada vez más consciente nuestra práctica, más verbalizada, más compartida, aun sabiendo que esto nunca dejará de entrañar complejidad.

Como se sabe, Jackson (1968) planteó que quizás si los profesores fueran más profundos, más racionales, más abiertos, merecerían el aplauso de los intelectuales pero no es seguro que resultaran más eficientes en clase e, incluso, cabía la posibilidad (que casi era certeza según sus palabras de entonces) de que estas capacidades anteriores sin duda resultasen fuentes de malestar para esos mismos profesionales al enfrentarse de manera continuada a una clase de tercer grado o a un patio lleno de críos jugando; el problema radica en conocer las cualidades personales que permiten actuar a los profesores ante el enorme volumen de ambigüedad:

“...La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula (...) las actividades que se supone acompañan a los procesos mentales racionales (como la identificación de trayectorias alternativas de acción, la deliberación consciente sobre las opciones, la ponderación de los datos, la evaluación de los resultados, éstas y otras manifestaciones del conocimiento metódico), no destacan mucho en la conducta del profesor cuando pasa de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente (...) antes y después de su encuentro cara a cara con los estudiantes, el profesor a menudo parece iniciar un tipo de actividad intelectual que posee muchas de las propiedades formales de un procedimiento de resolución de problemas. En tales momentos, la tarea del profesor tiene aspecto de ser muy racional” (Jackson, 1996:184)

Gimeno Sacristán (1990:36) también nos remite -conectando con capítulos anteriores- a las limitaciones desde un punto de vista que supera lo epistemológico cuando dice que los obstáculos a la reflexión en la práctica educativa son múltiples:

- a) los límites en el proceso de información humano,
- b) la naturaleza del trabajo en la enseñanza que es peculiar porque no es fácil encontrar regularidades de forma que pueda ejercerse un cierto control y una actividad indagatoria sobre las mismas,
- c) las fuerzas de la socialización profesional, donde no se presta atención a esa condición reflexiva que exige la enseñanza,
- d) el contexto organizativo que hace que los profesores trabajen aislados unos de otros,
- e) la enseñanza que puede ser una actividad selectiva atrayendo y reteniendo a determinado tipo de candidatos, que quizá por diferentes razones no son críticos ni reflexivos...

En síntesis, parece tratarse de saber más acerca del tipo de racionalidad que se utiliza y, lejos de querer justificar que la actividad docente es “objetiva” (pretendiendo quizás revalorizarla como científica o técnica y formulando, con ello, un viejo problema para una nueva necesidad), *comprender mejor cómo aprendemos los docentes en contacto con nuestra experiencia y cómo podemos compartir nuestro aprendizaje.*

En esta empresa, estamos obligados a ser sinceros (etimológicamente el término ‘sincero’ está relacionado con ‘entero’) y reconocer que en la práctica continuada (regida por reglas de todo tipo) se dan mecanismos potentes que dificultan nuestro ideal de reflexión en la acción aunque, esto, en absoluto anule la necesidad de profundizar en esa dirección.

Pensamos que, de una forma u otra, el viejo paradigma docente sigue siendo el normativo, es decir, el regido por el (todavía identitario) mito de “perfección” que lleva asociado un escenario teórico -de lo que debe ser- por encima de las vicisitudes que tiene (¿cada vez más?) la práctica: asumir la realidad significa ser menos ‘perfectos’ y al mismo tiempo más abiertos al cambio; esta característica ‘unificadora’, además, ha de regir las relaciones de teoría y práctica, y de investigación y mejora educativa.

El mismo Shulman (1986) realizando una síntesis de las diversas aportaciones científicas del modelo denunciaba que los programas sobre “Pensamiento del profesor y toma de decisiones”, habían sido llevados por la psicología a un punto muerto además de haber producido poco que mereciera la pena destacarse como de interés práctico o teórico (por ejemplo habla de controversias tales como cuantas decisiones reales toman los profesores en un hora de clase...), y “...sobre todo, la crítica más fuerte es que en el fondo el Programa añora los modos de investigar vinculados al proceso/producto: qué toma de decisiones o modos de pensar se identifican como críticos para una eficacia” (en Bolívar, 1995:29). Parece, además, que lo menos aceptable es haber desligado los esquemas de comprensión para la enseñanza de las propias áreas de enseñanza.

Diríamos, pues, que aunque los elementos que forman el *epistemológicamente complejo concepto de conocimiento práctico* puedan considerarse constructos inacabados, *desde la práctica sí se asume que hay un tipo de racionalidad, racionalidad práctica o del práctico que se adecua mejor a las características de la intervención de los profesores.*

La no superación del modelo de racionalidad técnica puede responder, en parte, a cuestiones ideológicas (reparto del poder entre teóricos y prácticos, entre administradores y trabajadores, entre racionalistas e idealistas, conservadores, progresistas) y, en parte, a que las alternativas parecen más intuitivas que científicas: no queda otro camino que buscar, con racionalidad práctica y crítica, la comprensión de una compleja realidad, también práctica y crítica, como es la educación.

c)¿Qué conocimiento es básico para la enseñanza?

Según la síntesis que realiza Bolívar (1995), Shulman se situaría en este punto en líneas de investigación de posición u orientación normativa (no descriptiva, como sería la anterior referida al tipo de conocimiento del profesor) que pretenderían orientar lo que los profesores deben conocer, hacer, así como determinar qué categorías de conocimiento requieren para ser ‘competentes’.

“Educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito...esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia

práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella.”(Bolívar, 1995: 30, citando a Shulman, 1988)

El mismo autor abunda sobre que el conocimiento de cómo adquiere el profesor el contenido y cómo interactúa la comprensión de la materia con los diferentes componentes curriculares y pedagógicos, pueden proporcionar una nueva base para configurar la formación del profesorado en la didáctica específica, investigando cómo transforman el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza.

De nuevo se nos remite a los límites y las potencialidades: aunque el estatuto epistemológico de la distinción entre conocimiento académico de la materia y conocimiento pedagógico no está del todo fundamentado (a no ser desde una teoría del conocimiento objetivista o empirista), la diferencia es productiva por su potencialidad para generar una investigación útil, porque poniendo el acento en el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) se supera la dicotomía tradicional en la formación del profesorado entre conocimiento de la materia y conocimiento de los métodos de enseñanza.

De alguna forma como plantea Angulo (1999a) esta pregunta está íntimamente conectada con la primera “qué se conoce sobre la enseñanza ‘efectiva’” y los límites de aquella son los límites de ésta. Ambas pretenden y/o adolecen del carácter normativo que las limita: la primera porque pretende establecer lo que los docentes deberían conocer y la segunda porque pretende extraer qué deberían hacer.

A la difícil relación entre el saber y el hacer, se suma la complejidad de poder, a partir de lo acordado, emprender la formación docente.

Situados en este contexto, se abren nuevas cuestiones en las que se enmarca el conocimiento y la práctica docentes: “el análisis de los contextos institucionales en los que dicho aprendizaje se entronca y desarrolla, así como el papel de las disciplinas fundacionales y de las materias, la incidencia de las instituciones en las que se realiza dicho aprendizaje, sus influencias culturales y sus patrones de socialización y, por supuesto, el conocimiento que los docentes poseen.” (Angulo, 1999a: 263).

Escudero apunta como crítica al programa de trabajo de Shulman, el mismo tipo de sesgo: la reducción de la profesionalización y, por ende, de los contenidos, a las relaciones “académicas” con los alumnos, obviando de este modo otras dimensiones de carácter más organizativo, social e ideológico que también conforman la construcción y el ejercicio de la profesión docente (Bolívar, 1995): se asume que el estatuto epistemológico del conocimiento de la enseñanza no puede desligarse del ideológico en una actividad que inexcusablemente implica éste último.

*Nos interesa en este punto introducir la conceptualización sobre el **conocimiento “experto”** porque como decía Montero (1970), ésta es una de las líneas que en la actualidad habrían superado las limitaciones de otras épocas prosperando hasta una síntesis en el concepto de ‘conocimiento de oficio’.*

Angulo (1999a) presenta las diferencias entre *expertos*, *novatos* y *postulantes*⁹, y las clásicas características asociadas a lo “experto”: complejidad de las habilidades, mayor

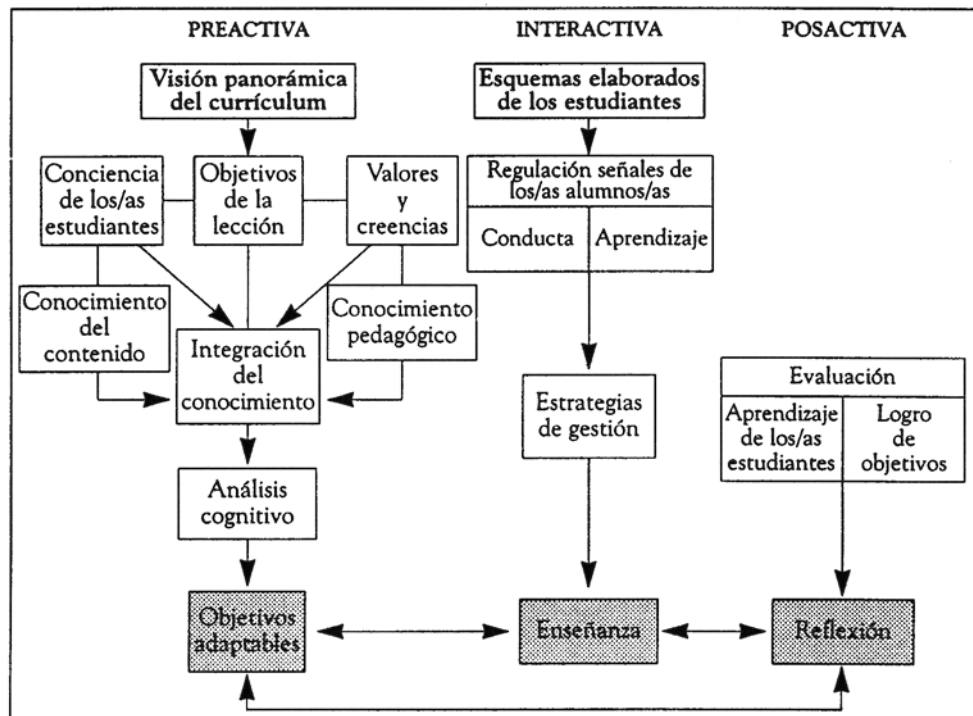
⁹ Trabajadores cualificados que, sin formación específica docente, tras años de experiencia en otros ámbitos profesionales entran a desarrollar funciones de docencia.

cantidad de conocimiento, estructura compleja y multinivel del conocimiento, representación de los problemas a partir de estrategias superiores.

“Los expertos son mucho más sensibles a las demandas de la tarea y a la estructura social del trabajo; a veces parecen actuar como planificadores oportunistas; y emplean capacidades meta-cognitivas en la utilización educativa, por ejemplo, de las estaciones y momentos temporales a lo largo del curso (...) poseen estructuras de conocimiento más elaboradas de las experiencias de clase pasadas, que les permiten comprender con mayor profundidad, riqueza y aun rapidez, las tareas de enseñanza y los acontecimientos de clase, además de poder llegar a predecir con bastante exactitud lo que va a ocurrir en el aula (i:284)

Westermar (1991) ha determinado otras características acerca del conocimiento docente experto (en relación a las fases preactiva, interactiva y postactiva):

1. *Integración del contenido* de forma que se tiene una visión holística y conjunta del currículum y de los conocimientos, intereses, estilos y motivaciones de los alumnos. Esto se da tanto en las planificaciones como durante la enseñanza.
2. *Atención a las conductas de los alumnos* de forma que reorienta las que no se ajustan a la tarea y también reorienta interactivamente sus enfoques de la enseñanza en función de su interpretación.
3. *Se integran e interaccionan los estadios preactivo-interactivo-postactivo* de la planificación, acción y revisión, de forma que se elabora una visión comprensiva de estos tres momentos. Westermar (1991:300, en Angulo, 1999a:285, 286)



¿Cuál sería la utilidad de estos modelos?. “La clase de problemas no-estructurados...contienen un número ilimitado de hechos e instancias relevantes y no están claras las vías a través de las cuales dichos elementos se interrelacionan y determinan....La gestión, la enfermería, la predicción económica, la enseñanza y todas estas interacciones sociales se encuentran con esta clase de problemas (...) su resolución

no puede realizarse a través de la aplicación de modelos formalizados (normalmente incompatibles) sino haciendo uso de la **comprensión situada** de los mismos (...) **los expertos no se distinguen, justamente, por emplear dichos modelos formales, sino por todo lo contrario: por su especial desarrollo de la intuición y la interpretación comprensiva de la situación problemática.**” (Deyfrus y Deyfrus (1986) en í:287)

Para nuestro propósito de caracterizar el tipo de formación que aporta ayuda al docente en su construcción de desarrollo profesional, este “hallazgo” epistemológico viene a reforzar ideas que ya habían aparecido desde otras perspectivas: la cultural, la organizativa, de la profesionalización, de la dimensión personal del aprendizaje, etc.

Se habla de **estadios de adquisición de habilidades** diferenciados entre sí según el uso de cuatro capacidades mentales: *reconocimiento de componentes, reconocimiento de discriminación, reconocimiento de la situación en su totalidad y toma de decisiones.*

‘Grados’	Reconocimiento de componentes	Reconocimiento de discriminación	Reconocimiento de la situación en su totalidad	Toma de decisiones
1. Novicio	No-situacional	Ninguna	Analítica	Racional
2. Principiante avanzado	Situacional	Ninguna	Analítica	Racional
3. Competente	Situacional	Presente	Analítica	Racional
4. Competente avanzado	Situacional	Presente	Intuitiva	Racional
5. Experto	Situacional	Presente	Intuitiva	Intuitiva

Deyfrus (1981:25) en Angulo (1999a:288): Estadios formales y contenidos de novato a experto

Como se ve, en los estadios de ‘competente avanzado’ y de ‘experto’ se llega a un tipo de conocimiento intuitivo -‘reconocimiento de la situación en la totalidad intuitiva’, y ‘toma de decisiones intuitiva’ respectivamente-. Se contraponen el pensamiento racional e intuitivo en la toma de decisiones, el reconocimiento analítico o intuitivo de la situación total, y el reconocimiento de componentes no-situacional o situacional.

Interesa remarcar que para pasar de ‘principiante avanzado’ a ‘competente’ es necesario tener muchas experiencias reales que exijan incorporar nuevos elementos situados, diagnosticar, construir paulatinamente ‘modelos situados’ de comprensión y, en definitiva, comprender las situaciones en términos de las problemáticas. El “Stock” y “shock” de lo variado, hará que se desarrolle un reconocimiento de la situación total intuitivo: el competente será capaz de modular y no meramente de aplicar.

Según recoge Angulo (1999) *aunque los expertos puedan reconstruir la lógica de sus decisiones, las decisiones se toman a través de una lógica en uso a-racional: diferente de lo irracional y de lo racional, viene a ser un terreno bastante grande entre lo irracional y lo racional en el que puede ser incluida la acción a-racional.*

La habilidad de interpretación consciente o inconsciente que constituye la capacidad de juicio; la racionalidad deliberadora (proceso a-racional) que “busca verificar y mejorar

sus intuiciones globales en el contexto”; el reconocimiento del papel de los valores en las decisiones sobre los cursos de acción (según Elliot (1993) los valores aparecen en la fase que va del principiante avanzado al competente), serían también elementos que se construirían y/o movilizarían a lo largo de los distintos estadios del ser docente experto.

*Entendemos que también podrían leerse como que es en ese tránsito cuando **una persona determina si sigue adelante en la redimensión moral de su actividad y en el camino de la incertidumbre y de las certezas situadas, o vuelve a las pautas seguras.** Para nosotros esto está relacionado con los diferentes niveles de compromiso, de riesgo y de autonomía-libertad a los que se está dispuesto. En los contextos de formación, estos diferentes niveles de “madurez” profesional también se yuxtaponen a los ciclos vitales, las identidades profesionales, etc. y de forma indudable afectan los desarrollos de las innovaciones.*

Elliot (í.) ensaya alguna orientación que utilizaría la información relativa a los estadios para la formación permanente. Estos aspectos -aunque de forma aparentemente indirecta- tienen relación con los estadios en las innovaciones y los niveles de ‘uso’: no entramos en ello pero lo que está claro es que se trataría de una atención por parte de los formadores o líderes de los aprendizajes de tipo muy individualizado porque por todos los factores que sabemos, entendemos que debe de haber mucha diversidad.

d) ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?

Llegados a este punto del discurso, es importante remarcar 2 ideas clave que sitúan las respuestas a esta pregunta.

Por una parte debemos partir de una diferencia esencial: “*los estudios de procesamiento de la información son estudios **sobre el conocimiento del docente**, mientras que (los análisis sobre el conocimiento práctico) son análisis **desde el conocimiento docente** (...) la interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta se extendería más allá de una estructura “objetiva” de interpretación introduciéndose en lo que puede ser denominado una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión (...) introducirse en el mundo de las emociones, percepciones temporales e imágenes de los docentes.”(Angulo, 1999a: 291 en referencia a Pérez Gómez, 1992)¹⁰*

Por otra, la conexión de la pregunta sobre quién crea conocimiento con la segunda pregunta sobre qué conocimiento sobre la enseñanza tienen los profesores se establece a partir de asumir, como lo hacemos, que es la **narrativización** -en la forma que sea- la que permite tomar conciencia de las bases de cada praxis individual para poder ser compartida, comprendida, re proyectada y, en suma, progresivamente transformada. Se vincula el concepto de reflexión con el de conversación situada.

Lejos de problematizar alrededor de la retórica sobre qué es y qué no es “conocimiento” sería necesario vindicar como hace Bruner (1985, en Bolívar, 1995) un tipo de conocimiento y de pensamiento “narrativo” que a diferencia del “paradigmático o proposicional” no se caracteriza por argumentaciones lógico-científicas cuya verdad es independiente del contexto, con una forma abstracta y formal, sino que presenta la

¹⁰ Las marcas son nuestras

“...experiencia concreta humana como una descripción verosímil, con una comprensión de las intenciones y con apreciación de los tiempos y lugares, y donde los relatos biográficos-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento/investigación (...) centrándose en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos.” (i.: :41).

Entendemos que el conocimiento de contenido pedagógico está absolutamente relacionado con el desarrollo profesional en tanto que desarrollo personal, experiencial, ligado a la identidad profesional; éste se desarrolla en los intercambios sociales en los que podemos llegar a cambiar nuestra ideología cambiando nuestra identidad, si tenemos oportunidad de conversaciones con nosotros mismos y con los demás acerca de parecidas problemáticas. Se asume que las diferencias entre docentes en el conocimiento disciplinar, bagaje, experiencias, y orientaciones tienen un impacto significativo en cómo organizan la instrucción y presentan la sustancia del currículum al alumnado (Angulo, 1999a). No habría otro camino de progresar juntos en el trabajo docente que mediante los procesos de reflexión que planteaba Kemmis.

Esas dos ideas se resumen en que, además de una investigación sobre la enseñanza realizada por investigadores profesionales, puede y debe haber una indagación sistemática e intencional acerca de la enseñanza: la investigación del profesor.

“Este nivel epistemológico rompe con la tradición cartesiana en teoría del conocimiento... que privilegia la representación externa y objetiva del mundo, y (...) ha surgido con fuerza una concepción del conocimiento de la enseñanza como algo personal y contextualizado (dependiente de los valores de la persona que trabaja, y del contexto en que lo hace)(...)y, desde la práctica, el conocimiento académico de los agentes externos o cursos de formación, sea tomado como algo a discutir, que puede enriquecer con marcos o informaciones de otros contextos, reconsidere nuevas alternativas, plantee nuevos problemas, confirme o no las evidencias del grupo, y -en cualquier caso- ayude a reorientar según los criterios ético-morales de la práctica misma.”(Bolívar, 1995:36).

La línea integradora de los diferentes conocimientos útiles para la práctica se encamina a recoger, con las metodologías más preparadas para ello, la multiplicidad de voces de los profesores y la diversidad de su conocimiento profesional docente: éste emerge de un diálogo constante entre el saber compartido por la comunidad científica y profesional de los docentes y la práctica cotidiana en los ámbitos de instrucción y de organización escolar.

Porque en un momento en que se asumen las reformulaciones postpositivistas, la hermenéutica frente a la epistemología clásica, las propuestas postmodernas, etc. y, en consecuencia, no están claros los estándares de investigación establecidos, parece claro que la línea de trabajo apunta a conocer “diversas formas de conocer”.

Pedagógicamente tenemos ante nosotros un reto: valorar, sin pretender racionalizarlo para hacerlo formalmente operacional u objetivo, si un conocimiento práctico, narrativo y contextualizado, resulta fructífero para la mejora de las organizaciones escolares en las personas protagonistas, profesores y alumnos.

Análisis como el que hemos seguido aportan la idea de que reducir o renombrar la complejidad del contexto pedagógico no es la solución y que ésta sólo pasa por asumir

que las ideas, las creencias, intuiciones, o reflexiones, son un tipo de conocimiento que es exigido por las propias características de la práctica. Elucubrar teóricamente al margen de lo que sucede en la relación entre teoría y práctica no aporta nada a una realidad que, en la actualidad, se define no sólo como acción sino como acción de mejora y que, por lo tanto, requiere una investigación rigurosa al tiempo que respetuosa con las realidades que trata.

2. ÁMBITOS DEL CAMBIO DOCENTE: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DOCENTES DESDE LA FORMACIÓN

2.1. Ámbitos de aprendizaje

Volveríamos ahora a retomar un punto de vista más psicológico porque pretendemos ahondar en *qué pasa por la cabeza del profesor/a mientras planifica o mientras interactúa*. Admitimos que ‘pasan’ pensamientos de tipo propositivo y no propositivo: imágenes, metáforas, emociones, proyecciones, etc.; entendemos que puede haber distintos grados de debate moral; que puede pensar en términos de presiones normativas. En síntesis, aun sabiendo la diversa composición de lo que llamamos el pensamiento del profesor, necesitamos establecer alguna pista sobre los mecanismos que influirían en las conexiones entre todos esos tipos de pensamiento.

Pretendemos *profundizar a partir de esta aportación en los 3 dominios de la investigación (planificación, pensamientos y decisiones interactivas y teorías implícitas y creencias); en los límites en la investigación y, detenernos en el modelo de Joyce (1980) sobre el procesamiento de la información a partir de flujos de indicadores. Más tarde lo relacionaremos también con autores como Guskey (1989) y Jackson (1968, 1996) porque tratan de aspectos relativos a aquello que “pasa” en las aulas.*

A partir de Jackson (1968) se admite la peculiaridad y complejidad de la racionalidad docente. El autor, a partir de su investigación, recoge características que inicialmente sorprenden. Consideramos que con Shön, Stenhouse, Doyle, etc. inició un camino con el que se ha procurado dotar de entidad profesional propia a una parcela particular de la docencia que, por motivos diversos, no siempre se tiene en cuenta.

Nos interesa resaltar lo relativo a los momentos relacionados con la planificación y la acción que Jackson estableció en el ejercicio docente, sobre los cuales sugirió una no linealidad o relación directa, produciendo un avance en la comprensión de la racionalidad docente para la acción: nuestro interés es doble porque pensamos en nosotros mismos como destinatarios y en los profesores/as que quieren cambiar, toda vez que han asumido que quieren hacer suya la innovación: cómo planificamos, cómo interaccionamos y cómo cambiamos creencias, actitudes e ideas.

Como es sabido, ese autor diferenció los *momentos preactivos* (anteriores y posteriores a la acción) y los *interactivos* o propiamente de intervención directa con los alumnos. Mientras que la preactiva puede considerarse una actividad deliberativa y racional, en la interactiva parece primar el comportamiento espontáneo, “oportunistas”, cargado de incertidumbre y, en síntesis, irracional o a-racional (a partir de Angulo, 1999a) por contraste al otro pensamiento, el racional.

Una vez admitido esto, se aceptó que “el pensamiento del profesor refiere por tanto al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva” (Clark y Yinger, 1980, en Contreras, 1985:8). Los principios que sustentaban este modelo eran:

- admitir momentos de enseñanza reactiva pero, obligadamente, también situaciones de enseñanza reflexiva en las que los profesores realizan juicios y toman decisiones ante contextos inciertos, en los que redefinen el ambiente de tareas en modelos simplificados llamados “espacios problema”, mediante una atención selectiva
- el comportamiento racional del profesor lo es respecto al modelo simplificado que ha redefinido
- el comportamiento docente está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones
- se admite la diferente racionalidad en los momentos planteados por Jackson y se concretan tres contextos en los que los procesos de pensamiento se dan: el psicológico, el ecológico y el social, de forma que se contemplan condiciones externas e internas
- la planificación del profesor, que abarca todo su pensamiento preactivo, y el procesamiento de información y toma de decisiones que lleva a cabo durante la enseñanza interactiva, serían las situaciones naturales en las que los procesos básicos y las teorías implícitas entran en acción.

A partir de estos principios, fueron prosperando esas 3 líneas de investigación que desarrollaremos y de las que ya también hemos hablado desde puntos de vista más descriptivos: planificación, toma de decisiones e interacción y teorías y creencias docentes.

Los contenidos que nos interesan habrían de integrar estas tres líneas; planteamos, en síntesis, las limitaciones de las investigaciones y los frutos que han ofrecido:

- carencia de un modelo explicativo de los procesos naturales de e-a en los que situar los estudios del profesor; los contextos ecológico y social que intervienen junto al psicológico, no han sido investigados, o reformulados a partir de otros estudios
- la imagen ofrecida, en consecuencia, es la del profesor orientado a una tarea con un fin para el alumno, a su vez, también marcado. Además, parece que se ha dado implícitamente el modelo “correcto” de metodología, puesto que se ha buscado “conocer” de forma asociada al “máximo rendimiento” del alumno. Investigación e instrucción se han asimilado mutuamente.
- Los otros momentos o las relaciones entre las diferentes tipologías de momentos no se han estudiado, así como tampoco se han hecho análisis de relaciones motivacionales, relacionales, jerárquicas, dentro de clase, o análisis de la influencia de factores organizacionales e institucionales.

Las alternativas:

- Situar las investigaciones en el *marco de un modelo ecológico del aula* que ofrezca realmente una imagen natural del grado de interconexión entre los tres contextos.
- ***Mirar de forma conjunta los tres dominios: planificación, pensamientos y decisiones interactivas, y teorías implícitas y creencias. Por nuestra parte consideramos que es la única forma de conocer más acerca de la relación entre***

pensar, hacer, y añadimos el sentir entre esos momentos de la intervención docente. Además, estudiar estos temas exclusivamente desde el punto de vista psicológico, ya lo hemos dicho, obvia aspectos pedagógicos como los curriculares, los de identidad profesional respecto a los hábitos reflexivos, etc. que también nos interesan para el progreso de nuestra área.

- “La investigación no menciona para nada la conciencia por parte del profesor de la distancia que media entre sus intenciones y su acción o entre ésta última y los resultados a que da lugar en relación a los que deseaba provocar...en ningún momento queda claro cómo el profesor aprende de la práctica, cómo modifica sus esquemas de pensamiento y de actuación, aunque la investigación constata la variación de los mismos con la experiencia. Hay una concepción estática de la investigación.”(Contreras, 1985:20)
- Rechazar la intención de prescribir a partir de tener descripciones de prácticas reales. Además, “el análisis,...destruye la actuación. Los elementos constitutivos de una actuación habilidosa sólo pueden integrarse en un modelo de actividad que adquiere sentido mirando desde ellos, y no hacia ellos”(í.:23). El estudio de los procesos de pensamiento no pueden proponer modelos a imitar, sino puntos de partida para pensar e iniciar la mejora.
- Así, y para evitar que aprender destrezas de procesamiento de la información y de adopción de decisiones, provoque actuaciones desorientadas, en vez de servir como modelo de formación de profesores, debe servir para estimular el pensamiento de los profesores.
- Pensamos que esto es posible si se entiende no como instrumentalidad, sino como *hábito “rico” de conocerse a sí mismo y de ganar en autodirección.* Las metodologías serán todas aquellas que favorezcan la autoobservación: grabaciones, *coaching mutuo*, entrevistas grupales, observadores externos, y nosotros resaltamos los diarios como “compañero” en esta empresa.
- Reivindicar, como hace el autor citado, el conocimiento del profesor como un conocimiento de la práctica en el que, mediado por ella, no son sólo importantes los contenidos sino también la forma en que se configura: éste se da en escenarios donde teoría, práctica, lo personal y lo artístico, se configuran a través de la acción.
- *Incorporar en la formación del profesorado el uso de instrumentos que ayuden a ganar conciencia sobre qué procesos, causas, sentimientos, se dan en la autonegociación de las situaciones de e-a: insistimos en la adecuación de los diarios en este aspecto.*

De hecho, estas alternativas sí han sido tomadas por la investigación aunque no habrían revertido en la madurez del modelo. Por ejemplo, Lampert (1985) *explicaría menos mecánicamente* (que Shavelson y Stern, y Peterson y Clark) la *toma de decisiones* dado que ese elegir entre opciones no se daría de forma mecánica: “para esta autora gran parte de los acontecimientos “educativos” sobre los que se supone que los docentes deberían tomar sus decisiones se encuentran fuertemente determinados por “fines contradictorios y contrapuestos” frente a los que puede ser aceptable más de una respuesta o una vía de solución alternativa.” (Angulo, 1999a:278)

Los docentes aprenderían a convivir con tales dilemas, de forma que la solución -parcial- del problema, su aplazamiento, y diferir su tratamiento orientando la práctica hacia otros objetivos docentes, serían formas que también convivirían en esos contextos decisionales.

La autora establece una crítica profunda a los modelos que presentan al profesor como un procesador de la información para el que no cuenta el sustrato valorativo y social de los contextos y problemas humanos: critica pues el psicologismo racionalista y se situaría más en la línea de Bruner que comentábamos anteriormente.

Angulo (1999a) propone tener en cuenta además de otras críticas¹¹, las siguientes:

- a) se ha confundido la lógica reconstruida con la lógica en uso (a la manera que se generaliza un modelo de estructura cognitiva al funcionamiento real en situaciones particulares)
- b) el *excesivo logicismo y psicologismo* (en todas las líneas de investigación) han hecho olvidar que las situaciones en clase están fuertemente determinadas por su carácter moral, que obliga a que la “gestión de los dilemas” sea el centro de la atención docente; este mundo moral, naturalmente no se reduce a los temas del contexto de aula, sino que se ocupa de todo el universo de contenidos relacionados.

I. El modelo de planificación.

Pasemos ahora a centrarnos en la planificación docente. *Lo referente al pensamiento preactivo del profesor se ha englobado bajo el denominador de planificación y se define, no por las directrices formales o normativas, sino por todo aquello que éste hace y que le ayuda a guiar su acción futura; tiene un carácter amplio puesto que incluiría todo lo que para el profesor significa dedicar tiempo y esfuerzo a pensar en su acción: puede ser lo que escribe, piensa, discute, etc. De aquí se deriva que se haya estudiado como proceso psicológico y también como actividad práctica (analizando lo que un profesor hace mientras planifica).*

De los estudios de este proceso se ha extraído la idea, poco aceptada por la administración, la inspección e, incluso, por los formadores y algunos profesores, de que en lugar de usar la programación por objetivos y desprender de ellos los contenidos, las actividades de enseñanza y las de evaluación, parece *que los profesores usarían más un proceso que se inicia con la selección de los contenidos y la determinación de las actividades o estrategias de enseñanza.* De nuevo, según esto, nos encontramos con que el lugar que debieran ocupar los trabajos de los profesores sobre la articulación curricular, más que tener un objetivo de guía estricta de la práctica, debiera ser de sugerencia de los contenidos que se consideran importantes, de las líneas metodológicas actualizadas y del grado de exigencia respecto a los diversos contenidos que, aunque deben necesariamente secuenciarse, pueden comenzar a tratarse desde edades tempranas.

Nos parece que el actual curriculum, aunque sólo fuera inicialmente, fue pensado desde una perspectiva que podía respetar esta cuestión: planteaba objetivos generales en el nivel prescriptivo, pero lo hacía de forma muy asociada a los contenidos y, en absoluto describía conductas operativas a “conseguir”; en los otros niveles, a partir de los contenidos, los profesores debían establecer sus proyectos, también de carácter amplio. En todo caso, el proceso de formación de los profesores sobre qué significaba este

¹¹ Cita a Contreras, 1985, y a Pérez Gómez, 1981a)

cambio se dio de tal forma, que parece que perdimos una oportunidad de madurez al respecto.

En definitiva, se asume que *el centro de las preocupaciones del profesor son las actividades y que, en consecuencia, una programación de tipo lineal no reflejaría claramente su forma de operar: sería lineal “el recordatorio” de la enseñanza a desarrollar en clase, pero no el verdadero proceso de planificación, que sería cíclico y pasaría por los momentos de:*

1. descubrir el problema o la idea instructiva que requiere posterior planificación y elaboración,
2. elaborar el “ciclo de diseño“ en el que, diseñando progresivamente planes (elaborando, investigando y adaptando), se pasaría de la idea inicial a la solución a partir de la comprobación mental
3. realizar el plan, evaluar y rutinizar. En este momento, ya fuera de la planificación, se incorpora aquello que ha sido considerado válido, transformándose, de esta forma, el repertorio de conocimiento y experiencia “personal” del docente. (McCutcheon (1980) y Yinger (1989) en Contreras 1985:11)

Se considera que este ciclo puede servir para períodos que van desde el curso al día, pasando por la semana, el plan para un tema, un trimestre, etc.

También parece adecuado fijarse en *dos estilos de planificación diferente: la creciente y la total*, que se corresponderían con ciclos internos cortos o amplios y, con mayor o menor confianza en la información diaria de la clase, respectivamente. Es fácil ver también en estos estilos de planificación, conceptos de la enseñanza diferentes: el estilo de planificación total se correspondería con concepciones más técnicas y la planificación creciente se correspondería con concepciones ecológicas y participativa. La relación nos parece pertinente.

Lo que se plantea es que las decisiones sobre la planificación no tienen una relevancia, digamos, instrumental (como si fuera una “planilla” de tareas aisladas), sino *que “tienen una gran influencia en la determinación de lo que hará el profesor en la enseñanza interactiva y en la determinación de aquello a lo que prestará atención, a lo que concederá importancia. Los planes actúan como ‘guiones mentales’ o ‘imágenes’ durante el desarrollo de la enseñanza interactiva (...)* Se ha demostrado decisivo el carácter de los planes de principios de curso (Clark y Yinger, 1980), debido a su capacidad para fijar la situación física y psicosocial, marco básico del desarrollo de actividades según el cual se van a definir los papeles”(i.:12)

No cabe dudar de que, *a través de los procesos de planificación, el profesor se forma una dirección sobre lo que acontecerá en el aula buscando, además de la eficacia y coherencia de su intervención, soporte emocional ante la incertidumbre* que, ante buena parte de su tarea y en gran parte de su carrera profesional, prevé. Parece, además, que se daría un *compromiso tácito entre la planificación inicial con la que el profesor crea contextos físicos y psicosociales y lo que se diseñará a lo largo del curso, dándose que es en las actividades donde se busca concretar tal compromiso.*

Angulo, (1999a:275) sintetiza los resultados más sobresalientes sobre estos temas:

- modelo cíclico no lineal de planificación con las fases presentadas anteriormente
- dos estilos comunes pero diferentes de planificación (creciente y total)
- los planes funcionan como imágenes o guiones mentales que reducen la incertidumbre de la acción en el aula aunque no la eliminan
- la actividad es la unidad básica de programación y de acción
- intervienen factores internos y externos en la planificación docente. En el primer caso, las concepciones del contenido, las características personales, las edad, las creencias, etc.; en el segundo, los recursos, las directrices administrativas, el conjunto de lo institucional, otras influencias personales, etc..

Se resalta en la obra de este último autor citado *el peso que puede tener el dominio de una área de contenido y la confianza en su conocimiento del contenido curricular: el tipo de planificación que se daría sería más abierta, y sería mayor la sensibilidad ante el alumnado. Parecen estar también relacionados el grado de conocimiento pedagógico, las variaciones en el aprovechamiento para la reflexión y el cambio, y el sentido de la responsabilidad y del control.*

II. El modelo de toma de decisiones y procesamiento de la información.

Pasemos ahora a profundizar en el modelo de Joyce (1980) sobre *cómo se procesaría la información en la acción* que pertenece a la línea de investigación sobre enseñanza interactiva: *pensamiento y decisiones del profesor.*

Para su interpretación, intentaremos una relectura desde la actualidad que aprehenda los elementos que nos parecen esenciales en el análisis de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, también en el ámbito de la formación. *Quede claro, pues, que no estamos exponiendo únicamente el modelo que, hace ya 20 años, expuso Joyce, sino que lo estamos leyendo desde la actualidad.*

Por ejemplo, el lenguaje centrado en estímulos, imposiciones, etc., nos parece poco acorde a lo que se pueda vivir ahora y eso nos obliga a hablar en otros términos. Aún así, valoramos todavía útil parte de su elaboración. Zabalza (1991) analizó también el mismo modelo y, como nosotros hacemos ahora, lo consideró una referencia en su análisis.

Está claro que a lo largo de nuestro estudio nos hemos situado en la perspectiva de esta línea de investigación sobre la toma de decisiones interactiva: a partir de los instrumentos que articulamos para recoger información, hemos podido analizar aspectos relacionados con ello, tanto psicológicos (básicamente en referencia a la formadora), como de tipo más contextual y pedagógico, centrados en la interacción en las situaciones de formación.

Shavelson (1973) citado por Clark y Peterson en 1990 (en Angulo, 1999a: 277) definía así la necesidad del modelo de la toma de decisiones: “Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones.”

Para Joyce (1980) el procesamiento de la información en la enseñanza puede entenderse como una serie de dimensiones que se solapan porque el ambiente de tareas, que el profesor simplifica convirtiéndolo en espacio problema es, en parte, creación del propio profesor y producto de su actuación configuradora sobre el mismo, estando, a su vez, cada actuación determinada por la simplificación que del ambiente de tareas ha hecho en el espacio problema. (Contreras, 1985)

Los elementos que Joyce considera intervinientes en ese sentido son:

- *el flujo de indicadores o campo potencial de estímulos,*
- *la percepción de indicadores,*
- *la interpretación de indicadores, y*
- *el procesamiento de estímulos y conducta de respuesta*

El flujo de indicadores se compone por la conducta verbal y no verbal de los alumnos, de forma que esta puede ser el resultado de la interacción entre la conducta “natural” de los estudiantes y la mediación del profesor en forma de restricciones o imposiciones.

En términos más amplios, los procedimientos mediante los cuales el profesor “determina”, nosotros diríamos ahora “media”, tal flujo de indicadores o comportamientos, son:

- *el flujo de actividades* (que caracteriza la clase y constituye el sistema curricular e instructivo); indudablemente esas actividades crean patrones de conducta y se constituyen en parte del flujo de indicadores
- *el sistema social manifiesto* que se va construyendo (en el que existen pautas de comportamientos y de valores que son más o menos aceptados y más o menos provocados)
- *la regulación del flujo de estímulos* (en cuanto a ritmo y diversidad) a través de la dinámica de la instrucción.

Se apunta que *el flujo de actividades* es el centro de la atención selectiva e interpretativa sobre las conductas de los estudiantes dado que, precisamente en la realización de actividades, es cuando el profesor puede estar especialmente sensible a detectar si se dan las respuestas esperadas o, por contra, se dan algunas inesperadas.

El hecho de que esta percepción o atención sea interpretativa puede dar lugar, como plantea Contreras, a “distorsiones”; pero si superamos la perspectiva “técnica” con la que pudiera leerse este modelo, *veremos en esas interpretaciones el conjunto de códigos y de pensamientos del profesor que, inevitablemente, interactúan con las respuestas globales de los estudiantes en las situaciones habituales.*

Volviendo al modelo, a partir de percibir estímulos y en caso de considerarlos relevantes (cosa que estaría directamente relacionada con el flujo de actividades) se procesarán con alguna de las rutinas existentes (de acción inmediata, de acción retrasada y de comprensión -en la que se almacena la información para procesarla más tarde-); en caso de que no disponer de ninguna adecuada, el profesor debe realizar una decisión consciente que puede, a su vez, consistir en abandonar la actividad o bien someterla a algún tipo de modificación.

Como nos hace notar Zabalza (1991:49) se estaría hablando de una “*percepción*” que es a la vez *interpretación y valoración para regular la acción a partir de cómo se interpreta el flujo de señales*. Es importante que se habla de campo de señales e indicadores de la clase.

Además de los elementos que ya hemos presentado del modelo, cabe decir que se darían **3 tipos de rutinas en el procesamiento de la información que hace el profesor**: rutina de acción inmediata, rutina de aplazamiento, rutina de comprensión. Estas rutinas podrían estar relacionadas con *tipos de preacciones*, o tipos de “síntomas”.

Esta complejidad, el hecho de que estos “síntomas” externos se cruzan con todo lo “interno” del formador (como decíamos, sus metas, sus mitos de los que debe ser el contexto de formación, etc.), aun con la salvedad de cualquier crítica de esquematismo, formalidad, etc. que pudiera hacerse, permite que sobreviva la idea de que “*no se trata solo de ‘poseer’ un repertorio de alternativas de acción o rutinas disponibles sino de saber cuándo han de ser utilizadas...saber diagnosticar*” (Zabalza, 1991:50).

Yinger (1986) en la misma obra especifica **5 características de las situaciones prácticas**: *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores*.

Parece lógico que la investigación se haya dedicado al estudio de las decisiones conscientes. Por una parte porque metodológicamente es más plausible y, por otro, nos parece, porque ofrece más interés investigar en espacios situados fuera de las rutinas.

Nosotros nos preguntábamos al respecto si en situaciones habituales de enseñanza tales como las que podemos estar viviendo actualmente los profesores en todas las etapas de la educación -dejando al margen, naturalmente, casos de actividad rutinizada-, hay demasiado espacio para ese pensamiento no consciente. Por nuestra parte, en el caso de los seminarios de formación y, quizás, debido al estilo participativo que pretendemos establecer, nos decantamos más a pensar que la complejidad del análisis estaría precisamente relacionada con el hecho de que no se trata de un tipo de trabajo rutinario. Vemos también que el contexto del cambio del que hemos hablado en otros capítulos está detrás de esta cuestión y afectaría a toda la realidad educativa, es decir, el cambio está caracterizando la función docente de nuestro tiempo: hasta tal punto que estamos definiendo la enseñanza como un actividad marcadamente interactiva, no rutinaria, sensible y pendiente de los flujos del contexto.

Porque si como hacían Shavelson y Stern (1983) se consideran rutinas los guiones o “planes mentales” con los que acude el profesor a clase o los mecanismos que éste usa para regular las actividades y el gobierno de la misma, derivándose de ello que, mientras observa la clase y el desarrollo “efectivo” de las rutinas, su dirección sería automática, estaríamos en disposición de poner en duda, por las razones que aducíamos, que puedan darse, en la actualidad, muchas situaciones de “dirección rutinaria” de la docencia. En todo caso, en el contexto de la ‘reconstrucción’ de una innovación curricular estas rutinas a pasan a formar parte de un bagaje ‘especial’ que puede verse como el ‘tránsito’ entre la forma de ver, pensar, hacer y sentir conocida y la nueva y/o pretendida.

Nos parece que los planes con los que puede ir un profesor/a a clase pueden ser, en sí mismos, abiertos y no centrados únicamente en tareas en las que el profesor observe la realización: entendemos más su actuación como aquella en la que debe decidir de forma continuada qué decisiones tomar. Porque no estamos hablando de la clase como un lugar donde los alumnos sólo realizan operaciones algorítmicas, sino lugares donde confluyen procedimientos cognitivos, procedimentales, actitudinales y sociales, y en los que las situaciones son de resolución heurística. (Valls, en Mauri, Valls y Gómez, 1992)

Por otra parte, sí hemos de escuchar lo que los autores (Clark, Yinger, Shavelson, Stern, Peterson) que se ocuparon de analizar la relación entre pensamiento consciente y rutinas concluyeron sobre la tendencia a la modificación: los autores “coinciden en señalar que los profesores son reacios a modificar sus rutinas, aún cuando no marchen según esperaban. Cuando introducen algún cambio, normalmente es sólo para ajustar el flujo de actividades establecido, no para transformarlo o sustituirlo. El interés fundamental de los profesores, por consiguiente, es mantener el flujo de actividades”. (Contreras, 1985:15).

Según recoge este mismo autor, de ser de otra forma, la incertidumbre que la necesidad en el cambio del flujo de actividades provocaría, obligaría al profesor a mayores niveles de procesamiento de la información, disminuyendo el gobierno y control de los acontecimientos de la clase, con lo que, finalmente, los alumnos, también estarían afectados por mayor incertidumbre. Estas situaciones, además serían diferentes en el caso de personas más o menos expertas en el gobierno del aula dándose que las expertas han desarrollado más estructuras conceptuales adecuadas a los posibles fenómenos.

Nos remitimos, de nuevo, al hecho de que en un contexto de cambio, también esa experiencia puede estar falta de referentes, de forma que existan códigos, por ejemplo, de carácter generacional, que hagan difícil la comprensión de los nuevos “fenómenos”. Y, además, esto conecta con las limitaciones que recogíamos acerca del modelo visto integralmente: si se contemplan únicamente aspectos instruccionales cerrados, la visión es limitada; si se tienen en cuenta el flujo de actividades desde el punto de vista de la respuesta de los alumnos, también se sesga la idea global, porque nosotros ahora no podemos obviar el profesor (su identidad, su ciclo de vida, etc.), ni el desarrollo curricular del centro, así como tampoco podemos olvidarnos de los ambientes organizacionales a nivel micro, meso, y macro.

Como ya planteábamos anteriormente, la hipótesis de las rutinas ha sido criticada por logicista y psicologicista y por presentar un docente a partir de un marcado carácter instrumental, desprendido de toda naturaleza moral y sin la característica dilemática que, sin duda, lo caracterizaría.

Ciertamente admitimos rutinas, pero entendidas como adopciones que pueden significar haber “resuelto” o simplificado parcialmente una situación habitual: la rutina puede responder, pues, a un problema moral sobre el que todavía exista dilema, aunque se haya encontrado momentáneamente una forma de tratarlo.

A partir de los estudios sobre profesores expertos se definía las rutinas de la siguiente forma (Angulo, 1999:284): “piezas de conducta social, que apoyan acciones para el logro de ciertos objetivos” pudiéndose según las autoras (Leinhard, Weiman y Hammond, 1987) distinguirse tres tipos de rutinas:

- *gestión* (aportan la estructura desde la que se definen y conocen el ambiente y las acciones -por ejemplo no interrumpir, no hablar-),
- *apoyo* (definen y especifican las conductas y acciones que hacen posibles los intercambios enseñanza/aprendizaje -por ejemplo, establecer la secuencia de tareas, presentar en la pizarra los ejes de la información para que la miren y se hagan su esquema...-),
- *intercambio* (especifican las conductas interactivas, que suelen darse en contactos lingüísticos -por ejemplo, levantar la mano para preguntar, seguir el trabajo en los grupos, etc.-)

En los estudios *sobre docentes expertos también aparecen las rutinas* pero, en coherencia con la complejidad y riqueza de sus percepciones, esquemas e interpretaciones, servirían para establecer un “método” que articule tal complejidad interpretativa y proyectiva. Así, según el mismo autor, las rutinas se encardinarán en el conjunto de características siguientes:

- actitudes relajadas respecto a la cantidad y tratamiento de la información específica sobre el alumnado.
- inclinaciones relativas a aceptar información de otros colegas respecto al grupo de alumnos: prefiere confiar en su propias percepciones
- hablan y piensan sobre los alumnos desde significaciones más profundas, enraizadas en historias y anécdotas pasadas que les ayudan a interpretar y planificar para su grupo clase actual
- ante la clase y los problemas que se puedan generar, se muestran más condicionales y con estrategias de mayor calidad
- desarrollo y construcción de esquemas (estructuras abstractas de información) de conocimiento y comprensión para la enseñanza (mayor cantidad de recuerdo, mejor organización de la información, interpretaciones más elaboradas y con mayor conocimiento procesual de análisis de los acontecimientos del aula)
- cuando preparan un curso se centran básicamente en dos objetivos: conseguir que el alumnado trabaje e imaginar dónde están situados con respecto al contenido que tienen que elaborar y comprender.
- *tienen rutinas para conocer y darse a conocer a sus alumnos, y apreciar lo que han aprendido*
- *establecen rutinas los primeros días del curso para permitir una instrucción fluida y eficiente (en las que parece que se pondrían en marcha las de gestión, apoyo e intercambio anteriormente comentadas)*
- recuerdan determinado tipo y cantidad de información sobre el alumnado, discriminan cuál es la importante
- analizan y aprecian de manera más detallada las cuestiones curriculares, instructivas y de contenido que subyacen a los trabajos en casa y resultados de los exámenes y pruebas.
- difieren muy poco en la cantidad de tiempo que emplean en planificar la enseñanza y en examinar la información sobre los alumnos.

Las rutinas, en este complejo contexto de “experiencia” docente, no pueden ser consideradas como actos no conscientes, sino más bien como una parte consciente y queridamente asumida e incorporada al estilo docente. Ciertamente podríamos hablar de procesos de una cierta “automatización”: aquello que un día fueron decisiones

dilemáticas, en un momento dado forma parte ya del bagaje personal y particular de la manera de hacer de cada docente.

Nosotros, aun aceptando que resulta difícil entender la docencia desde el punto de vista de actividad altamente rutinizada, también entendemos que hay realidades educativas que pueden darse en un importante grado de rutinización docente. De hecho, consideramos que existen marcadas diferencias geográficas al respecto relacionadas, entre otras cosas, con la lejanía respecto “centros” neurálgicos de dinamización y/o de control. En concreto, nos hemos encontrado con zonas educativas alejadas de la administración educativa a las que llega menos formación, se ‘visita’ menos por parte de la inspección, se encuentran alejadas de los eventos e intercambios culturales que a veces se expanden de forma informal, etc. y, en ellas, se da mayor nivel de rutina y de no actualización, al tiempo que se pierde comprensión y capacidad de adaptación a las exigencias educativas actuales.

Zabalza (1991:66) expresa de esta forma el proceso que nosotros entendemos más acorde a nuestro tiempo: “subyace todo un discurso en torno a la racionalidad y la reflexión y a cómo ello, por sí mismo, supone una mejora cualitativa de la enseñanza con respecto a formas no deliberativas o críticas del hacer práctico docente (...) la consciencia se postula como componente básico del hacer práctico docente (...) hace que salgamos de un terreno de certezas dadas por otros y de rutinas procedimentales, etc. para pasar a un terreno de toma de decisiones, debate, de inseguridad, de creación...”.

Otra cosa es conocer cómo se apoya el paso a un terreno incierto en el que, indudablemente, cuesta mantenerse. Esta es otra de las obligadas caracterizaciones de la empresa de la formación.

III. Las creencias y teorías implícitas en el profesor

Sobre la línea de investigación centrada en las *creencias y teorías implícitas en el profesor* cabe sintetizar que el “cómo construye el sujeto el espacio problema y cómo percibe los datos de la realidad es una función del propio sujeto, afectado por la estructura conceptual de su memoria, según la cual interpreta adecuar percepciones y significaciones. (Contreras, 1985:16)

Sola (1999:665) en su trabajo sobre las creencias en relación con el desarrollo profesional de los docentes considera que la creencia no es aquello que de forma lineal se traduce en acciones. Toda creencia va acompañada de la disposición a actuar de manera coherente con ella si fuera preciso o posible emprender alguna acción al respecto; también como la disposición como estado interno del sujeto, como una propiedad intrínseca sin la cual no se darían los hechos, los comportamientos; en cuanto a su papel en la acción del profesor, considera que precede a los actos que son respuesta a estímulos y permanece después de ellos.

Como sabemos sitúa el foco de trabajo de la formación en el intento -a través de la conversación- de sacar a la luz esas razones últimas que justifican las acciones que los docentes realizan, para poder iniciar, si cabe, transformaciones: ***el elemento clave*** que propicia la identificación de las creencias propias y ajenas ***es el contraste de actuaciones, de puntos de vista y de opiniones.***

Buendía (1999) propone una orientación sobre el paradigma del pensamiento del profesor que para nosotros resulta clarificador. Entiende que el término *concepción* puede abarcar, como constructo de naturaleza psicosocial, todos los elementos que están en juego:

- ‘*ver*’ (volcado hacia lo estructural, histórico-cultural y contextual, y de una naturaleza fuertemente social y situada; por vínculo con lo estructural conduciría a una “visión” inevitable del mundo),
- ‘*pensar*’ (que daría sentido a lo percibido, y permitiría conciencia de la intención, de forma que se diera un proceso autodirigido por el individuo empeñado en enfrentarse al automatismo forzado por lo estructural, es decir por lo que “*ve*”), y
- ‘*sentir*’ (con función valorativa, y relacionado con el mundo del afecto y el sentimiento, que no se definiría por un carácter automático sino por ser un referente subjetivo y personal de naturaleza afectiva y emocional).

‘Concepciones’ integrarían, de esta forma, términos como representaciones sociales, ideas y creencias, en sus respectivas funciones de ver, pensar y sentir, que han sido objeto de estudio dentro del paradigma del pensamiento del profesor.

En el paradigma del pensamiento del profesor de lo que se trata es de ***la relación entre el conjunto del mundo interior y la dimensión de intervención, integradas en la función docente: el pensar, saber, sentir, planificar y el hacer, reunidos en el contexto sociopolítico y cultural en que se encuentre.***

Indudablemente, los paradigmas actuales tanto de la investigación como de la formación y del aprendizaje en general, admiten la inevitabilidad de la construcción individual de la realidad de forma que no sólo es la percepción la que está “mediada” por los constructos individuales: también el proceso de contrastación o construcción de nuevos conocimientos se ve interpelado por nuestras creencias, no lo hace en el vacío. Como decíamos, el profesor que analiza el flujo de señales lo hace a partir de sus concepciones sobre lo que es relevante observar. Y esto nunca puede contemplarse como algo sencillo.

“La planificación y la toma de decisiones del profesor están guiadas por sus teorías implícitas, las cuales, a su vez, se reflejan en la actuación docente preactiva e interactiva. Por tanto, los descubrimientos de la investigación sobre la planificación y toma de decisiones sólo adquieren sentido en relación con el contexto psicológico en el que el profesor planifica y decide (en el que se daría una) mezcla de teorías sólo parcialmente articuladas, creencias y valores sobre su papel y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.”(í.:16)

La investigación se ha ocupado desde este punto de vista de:

- *las perspectivas del profesor hacia la enseñanza* (cómo piensan sobre su trabajo: propósitos, metas, concepciones curriculares y sobre los alumnos, etc.)
- *los principios de enseñanza durante la enseñanza interactiva* (Marland, 1977):
 - compensación,
 - indulgencia estratégica,
 - compartir el poder,
 - control progresivo,
 - supresión de emociones

- *los sistemas de constructos* (que entenderíamos individuales y también colectivos)
- *el conocimiento práctico*: conocimiento al que ya hemos dedicado un espacio anteriormente y que, recordemos, se desarrolla según diversas orientaciones, 5 áreas (currículum, asignatura, instrucción, contexto y el propio profesor), y 3 niveles en la estructurara organizativa:
 - *reglas de la práctica* (“breves proposiciones que prescriben qué hacer en situaciones frecuentemente repetidas”)
 - *principios de práctica*, (“expresan propósitos de acción por vía deliberativa y reflexiva y significa algún tipo de argumento o razones para esa acción”)
 - *imágenes*, (“...proposiciones metafóricas o analogías que combinan las creencias y los valores del profesor y guían el pensamiento y la realización intuitiva de sus propósitos.”) (en Contreras, 1985: 18)

Al margen de la naturaleza del conocimiento del profesor, éste expresa sus modos de ver y de hacer por medio de razonamientos prácticos que describen las razones de por qué actuó como lo hizo. ***Reconstruir es, en un primer nivel, aducir un argumento práctico, o articular descriptivamente las razones de sus decisiones o actuaciones para, en un segundo nivel, evaluar esos argumentos prácticos*** en función de estándares o patrones normativos (morales, empíricos, lo que está mejor o es más efectivo) ***y poder crear así otro nivel de comprensión que derive en una acción más fundamentada o proclame otras perspectivas de actuación.***

El cambio siempre es promovido por fundamentar más profundamente las razones de la actuación, y la mejora de la práctica comienza cuando el profesor es capaz de reconceptualizar sus teorías implícitas de la enseñanza, comprendiendo algunas insuficiencias y limitaciones. (Bolívar, 1996:8)

Los procesos de reconstrucción aparecen ligados a la Investigación-acción “...en un ciclo reflexivo que implica por una parte, resituar-revisar los modos anteriores de ver y hacer, para generar desde un presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer, que puedan transformar las prácticas futuras”.(í.)

Angulo (1999a: 306ss) plantea un concepto, el “***conocimiento de oficio***” que también se encuentra bajo disputa pero que puede ayudar a sintetizar de forma relevante y comprensiva las diferentes maneras de conocer.

Se parte de la categoría genérica de conocimiento práctico. Conocimiento práctico que es fruto de la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar y que, como resultado, es un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal. Esta sería una primera caracterización del conocimiento de oficio.

Grimmett y MacKinnon (1992) lo definen así: “La enseñanza como oficio asume ciertas habilidades, ‘competencias’ y disposiciones...sugiere un énfasis en una clase de contenido pedagógico...una ‘sensibilidad a la enseñanza’ más que un conocimiento de proposiciones (...) unifica ‘la representación de los docentes del conocimiento declarativo contenido en la materia’ y el ‘conocimiento tácito de los docentes sobre los procedimientos para actuar con y apoyar al alumnado’. A lo que podría añadirse aquel que surge de la relación entre ambos.” (en í.:306)

Este conocimiento que representa una concepción no conservadora de “oficio” como experiencia transformada se daría cuando los docentes reflexionan sobre la materia

pedagógica desde la perspectiva del que aprende, o sobre la materia pedagógica desde la perspectiva de la conexión del contenido de la materia y la mente del alumnado.

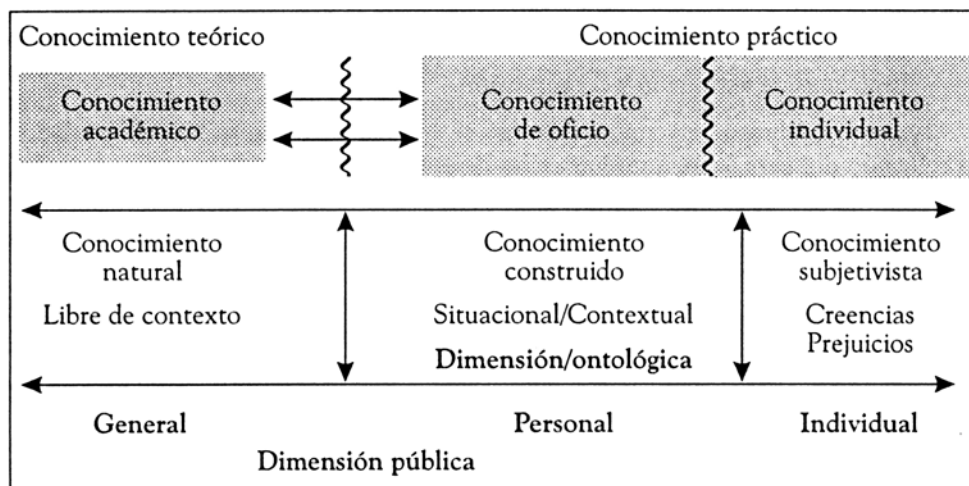
Como se ve, la reflexión es también el motor del conocimiento de oficio y es por ella que se crea experiencia transformada.

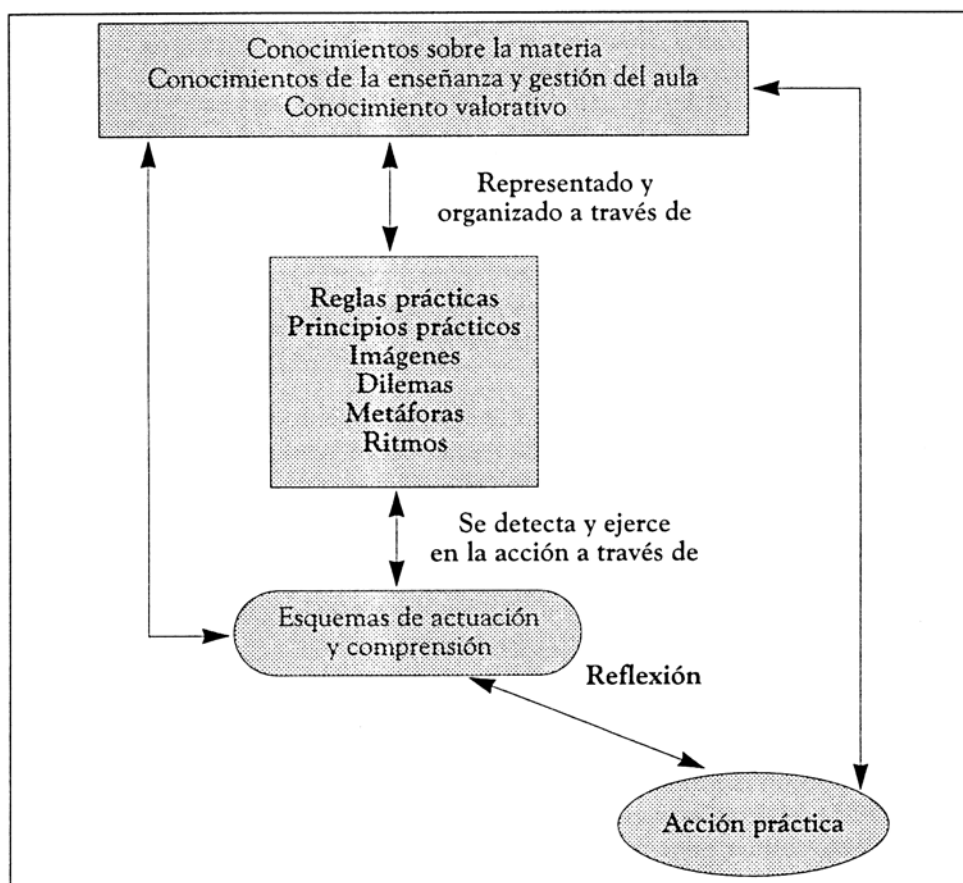
Las mismas autoras de referencia consideran que este conocimiento supone la inclusión y la adopción más o menos consciente de criterios de valor (en el sentido clásico de Tom (1994) de que se enseña algo de valor y se da en una relación desigual).

Si bien los estudios sobre el conocimiento docente no han estado muy situados en esta perspectiva valorativa, los componentes que de ellos han resultado como ‘dilemas’, ‘imágenes’, ‘principios’, ‘metáforas’, etc. compensarían su tratamiento no explícito.

Indudablemente, aceptar, como de hecho han reclamado todos los análisis críticos, la valoración y eticidad en el conocimiento de oficio, lo relaciona con acontecimientos, intereses, conflictos y logros sociales, y lo conceptualiza como una “*forma particular de conocimiento práctico, sensible, inteligente y moralmente apropiada construida por los docentes en su experiencia vivida...el conocimiento de oficio es esencialmente el saber acumulado derivado de la comprensión de los significados adscritos a los dilemas inherentes a la enseñanza...el conocimiento de oficio enfatiza el juicio más que el cumplimiento de máximas derivadas de la investigación...y se apoya claramente en la intuición.*” (Grimmett y MacKinnon (1992) en í:308).

En los gráficos se ve cómo el conocimiento de oficio sería situacional/contextual y con un suficiente grado de publicidad que lo diferenciaría del conocimiento individual. Mantiene una relación de elaboración, más que de aplicación sobre el conocimiento académico y la práctica.





Angulo,1999: 310

A partir de esta caracterización se desprenderían orientaciones sobre lo que puede o no enseñarse, sobre lo que debería enseñarse en la formación inicial, y sobre lo que debería ser uno de los focos de trabajo en la disciplina de la formación permanente. (í:311)

IV. La vida en las aulas.

Como decíamos al inicio de este capítulo, tener en cuenta la perspectiva ‘escénica’ de lo que pasa en los contextos de interacción adulta en los que aprendizaje y enseñanza dialogan para gestionar el cambio no sólo de aspectos concretos, por ejemplo, curriculares, sino también para el cambio de creencias y concepciones sobre nuestras vidas.

La obra de Jackson (1968, 1996) nos pareció, además de *certera, preciosa porque sin poder hablar de simplicidad es una aproximación “naturalística”*: ***dice, en esencia, cómo se está en esa realidad, éticamente, cómo se actúa.***

En esa obra el autor pretendía la interpretación del lenguaje de la conducta docente y se situaba -a partir de intentar la conexión con el mundo real- en los procedimientos docentes. Nos interesó ver que el conocimiento de ese terreno de lo real era de suma

relevancia para dejar los discursos generales, ‘idealizados’ y desconocidos y mostrar la complejidad de las acciones que caracterizan la función docente.

Recogemos ahora ideas (‘perlas’) significativas que colaboraron con nuestro proceso.

a) *Sobre conceptos pedagógicos* remarca lo siguiente:

1. No existencia de un vocabulario técnico propio de la docencia y un uso limitado de argot de otros campos.
2. Simplicidad conceptual en las conversaciones de los profesores, descrita como:
 - visión no compleja de causalidad
 - enfoque más intuitivo que racional de los aconteceres del aula
 - posturas obstinadas, no abiertas, a la hora de las prácticas docentes alternativas
 - pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos
3. Las justificaciones de las decisiones profesionales: más basadas en el sentir que en el saber, aunque paradójicamente, los profesores mantengan sólidas opiniones sobre sus estilos docentes
4. Limitaciones en las definiciones operativas (í.:176)

b) *Sobre la relación teoría-práctica:*

1. Existe una sorprendente inmediatez en las cosas que interesan a los profesores
2. Se da una confrontación continua entre las generalizaciones y la referencia a alumnos y situaciones concretos
3. Este grado de especificidad restringe considerablemente la traducción fácil de la teoría a la práctica (í.:180)
4. “...se interesan de un modo indirecto por los detalles del proceso de aprendizaje (...)la mayoría de teorías del aprendizaje contienen más información sobre el proceso de aprendizaje de lo que el promedio de los docentes quiere o necesita conocer.”(í.:193)

c) *Sobre el carácter contextual del quehacer docente*

1. El carácter social del trabajo docente confiere complejidad a su tarea en cuanto a la complejidad de las condiciones, de los sujetos, los fines, el ambiente y su estructura, etc.
2. Entre preocupaciones primarias y secundarias, su **orientación sería más hacia la actividad que al aprendizaje secundario** o el resultado preciso de los esfuerzos instructivos (por aprendizaje secundario entiende aquél no directamente instructivo e inmediato sino situado a largo plazo): “...deciden efectuar una serie de actividades que creen producirán un resultado satisfactorio y luego concentran sus energías en la consecución y el mantenimiento de la participación del alumno.”(í.: 192)

c) *Sobre cómo es una alternativa a la ingeniería educativa y cómo los planes se cambian de forma continuada:*

“Virtudes” como velocidad, eficacia, precisión, economía...no son lo más fundamental en su pensamiento en momentos de síntesis porque:

1. El profesor está demasiado ocupado (en todo lo que ha de llevar ‘hacia adelante’)(í.:198ss)
2. Ocupado en un **proceso oportunista**: *los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos; el profesor experimentado las aprovecharía.*
3. Cambios en los planes y en las interioridades de las interacciones profesor-alumnos. Estos cambios están relacionados con las fases ‘preactivas’ del pensamiento de planificación.
4. *“Las incertidumbres de la vida del aula no se limitan a los acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas, si no a la mayoría, de las decisiones del docente.”* (:197)
5. *“La claridad del diálogo se ve constantemente quebrada por pensamientos aislados, indicios repentinos, digresiones tortuosas, adiciones irrelevantes...”*(í.)
6. *“...si prestamos crédito...la mayoría de profesores parecen disfrutar trabajando bajo estas condiciones y realmente esperan que la aparición de acontecimientos inesperados eche abajo sus planes”*(í.)
7. *“...tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación.”*(í.:198)

e) Se interesan por las cualidades estilísticas de su actuación:

Parece que, cuando examinando retrospectivamente las actividades del día, los profesores valoran el acierto de sus acciones, no lo plantean sólo en términos del logro de unos objetivos educativos. También se preocupan de si fueron justos o injustos en la distribución de elogios y reproches, sensibles o insensibles, etc.: a estas cuestiones se refiere el autor al hablar del estilo de la actuación.

f) Sobre percepciones y preocupaciones:

1. *Expresión de implicación emocional intensa del profesor/a en su trabajo*
2. *El carácter social de la clase añade otra dimensión al trabajo del profesor*
3. Su preocupación primaria es el aprendizaje pero éste entendido como expectativa a largo plazo: *primariamente estaría centrado en la consecución y mantenimiento de la participación del alumno* (í.:180)

g) Sobre las interacciones y la poca posibilidad de “racionalidad” y “orden”: el ritmo e intensidad de las interacciones es tal que se entiende el carácter no técnico de la docencia:

1. Ritmo rápido: 200-300 intercambios personales durante cada hora (si multiplicamos 25 alumnos x 6 horas diarias x 175 días al año, podemos entender el contenido de una parte del objeto de aprendizaje de los docentes)
2. No es predecible: ni en contenido ni en secuencia (í.:181ss)

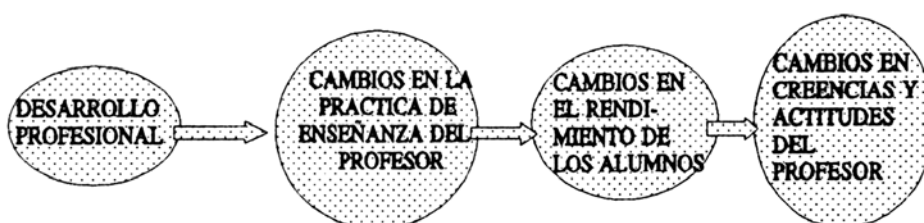
Nos interesó la visión de que “...en suma, las aulas no son lugares estrictos y ordenados aunque algunas teorías educativas puedan dar a entender que lo son o deberían serlo (y que en ese contexto, lo propio del docente sería, entre otras cosas) “...la capacidad de tolerar el enorme volumen de ambigüedad, de lo imprevisible y del caos ocasional creado...”(í:182)

V. *El modelo de cambio del profesor de Guskey (1986)*

Avanzamos que dedicaríamos un espacio particular a este modelo puesto que aunque las explicaciones a las que hemos podido acceder no concreten demasiado los mecanismos dinámicos del cambio, las evidencias prácticas que se habrían dado a lo largo del proceso nos han hecho pensar que puede tener algún peso.

En concreto, en el ‘Trabajo de investigación’ asociado a los cursos de doctorado, apuntábamos que nos parecía importante tenerlo en cuenta como así hemos hecho.

Según el *Modelo de cambio del profesor* de Guskey (1986),¹² *las creencias y actitudes de los profesores sólo se modifican en la medida en que los docentes perciben resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos*. Este modelo, como plantea Marcelo (1994), presenta una orientación temporal: “*El punto importante estriba en que la evidencia de mejora (cambio positivo en el resultado de aprendizaje de los alumnos) generalmente precede, y puede ser un prerequisite para que se produzca un cambio significativo en las creencias y actitudes de la mayoría de los profesores*”.(í:209)



A este respecto el autor se plantea qué sucede cuando el cambio propuesto no es menor y supone riesgo, incertidumbre, etc., y propone el ejemplo del caso de la lectoescritura como área susceptible de presentar estas características; entendemos que, lejos de asumir el modelo de Guskey de forma mecánica y referido únicamente a “cambios” sencillos o superficiales, debemos tenerlo en cuenta porque, como decíamos, (Iranzo, 2001) *determinados elementos que componen la innovación curricular están asociados al hecho de proponer “miradas nuevas” acerca de las capacidades e intereses de los alumnos; intereses y capacidades que el modelo didáctico o metodológico del que “proviene” la práctica de los profesores, en su conjunto, no tenía en cuenta bien por no explicarlo, bien por no conceptualizarlo o, incluso, por ser contrario en cuanto a finalidades*.

Desde este punto de vista, en referencia ese trabajo inicial al que nos referíamos nos parecería relevante que en los procesos de formación curricular y cuando el foco de trabajo está puesto en cambios metodológicos profundos, se procurase una evidencia inicial de forma que el profesorado tuviera “encuentros” o experiencias en los que se

¹² En Marcelo (1994), Villar Angulo (1993), Fernández Cruz (1999) y De Vicente (dir.) (2002)

suscitasen comportamientos nuevos en sus alumnos; estos pueden activar una expectativa positiva o de curiosidad hacia la innovación y, en suma, ayudar a la comprensión conceptual tanto de los aspectos generales de la innovación como de sus elementos específicos permitiendo, además, que esto se realice mediante la indagación en la práctica por parte del grupo de profesores.

“Como se observa, Guskey *parte de la idea de que los profesores son capaces de modificar su conducta docente sin estar totalmente convencidos de que lo que están haciendo vaya a repercutir positivamente en los alumnos.*” (i:210). Tal como lo vemos, esto es en gran parte así en el caso de las innovaciones y del desarrollo curricular y, por ello, gran parte del esfuerzo que se realiza desde la formación y/o la facilitación consiste en dar soporte a la carga de presión emocional que tal modificación “en condiciones de incertidumbre” significaría. Esta incertidumbre, puede convivir o alternarse con la fe ciega hacia la eficacia de determinados cambios o materiales y entonces, en este caso, más que incertidumbre, lo que se daría sería decepción y abandono de la práctica supuestamente infalible. También en el segundo caso, la facilitación formativa debería trabajar para que el análisis de la situación pudiese iluminar qué ha pasado.

Insistimos en que un elemento importante es la conexión con los componentes de la innovación: pensamos que su concreción debe aportar información sobre qué elementos significan más o menos riesgo, más o menos “rotura de esquemas” previos y, por tanto, qué elementos necesitan apoyarse en modificaciones en los alumnos que “animen” el proceso de cambio de los profesores.”¹³

En síntesis, cuando se trata de cambios de mayor riesgo se requiere mayor información, más tiempo y un tipo de trabajo determinado de “facilitación”.

Porque visto el modelo desde el punto de vista de cómo facilitar el cambio mediante la formación, no será sólo una cuestión de prescribir actividades a los profesores para que prueben con sus alumnos, sino más bien un estilo y una manera de “estar” en el contexto del formarse, parecido a lo que Sara Huberman (1999:96) llama *‘reacciones en cascada’*: *un docente aprende modos de reaccionar con empatía y los aplica a su clase, esas actitudes del docente determinan un cambio notable en las reacciones de los alumnos, reacciones que resultan suficientemente gratificantes para que el docente se sienta impulsado a reacciones cada vez más empáticas.*

Entendemos que Guskey habla desde un punto de vista psicológico y Huberman desde otro más actitudinal y profesional pero, como se ha visto, ambos planteamientos deben ir de la mano.

Fernández Cruz (1999) y De Vicente (dir.) (2002) tratan el modelo de Guskey desde el punto de vista complementario al del aprendizaje para el cambio, es decir, desde el de la *evaluación del cambio*. El primero plantea que la evaluación de los programas formativos del profesorado debe preguntarse, además de por la calidad del mismo, también por sus efectos, con lo que “se requiere actualmente que la influencia de los programas sobre los resultados que obtienen los estudiantes se transforme en el centro de la evaluación de los programas de desarrollo profesional” (i.: 437); pensamos que, en

¹³ Del ‘Informe de la Preinvestigación’:15, que se incluirá en el desarrollo de la investigación

coherencia con sus bases, el modelo de Guskey debe poner especial énfasis en recoger cuales son los efectos de la acción del profesorado en los alumnos tanto en los momentos iniciales como a lo largo del proceso y en momentos de balance más “sumativo”. En este sentido se hacen referencias a una obra de Guskey y Sparks (1991) donde se trataría esta temática.

De Vicente (dir.) (2002) recoge de Guskey (1986:10) una idea que apoyaría -de alguna manera- nuestras iniciales evidencias y sugeriría la necesidad de que la formación no sea una actividad aislada sino un ‘continuum’ no dejado al arbitrio de múltiples factores: “si el cambio en las creencias y actitudes ocurriera primariamente antes de la realización de un nuevo programa o innovación, la calidad del entrenamiento inicial sería de importancia suma. Pero ya que, como el modelo sugiere, tal cambio ocurre principalmente después de que la realización tenga lugar y la evidencia del aprendizaje mejorado del estudiante sea ganado, es el apoyo continuado que se sigue al entrenamiento inicial lo que es más crucial.”

2.2. ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DOCENTE: CARACTERIZACIÓN DE LA FIGURA DE LA PERSONA FORMADORA.

2. 2.1. Modelos de asesoramiento

Cabe, en primer lugar, hacer una *aproximación al llamado modelo de asesoramiento* básicamente para conocer sus raíces históricas, su evolución y su redefinición actual.

Según Marcelo (1997) fue a partir de 1987 en el contexto español cuando se comenzaron a desarrollar cursos para formar a profesores que desempeñarían tareas de asesoramiento, estando adscritos a los Centros de Profesores o similares. Según el autor, los nombres con que se les ha denominado ha ido modificándose: *Formador de formadores*, *Responsables de Area y Ciclo*, *Asesores de Formación Permanente* (MEC), *Asesores Técnico Pedagógicos* (Galicia, Valencia), *Profesores de Apoyo* (Canarias), o *Asesores de Formación* (Andalucía).

En Cataluña, ahora no en referencia a su propia formación sino a su existencia, cabe decir que en el ámbito del *Servei didàctic del Català* se concreta la función de asesoramiento didáctico desde el curso 80-81. (Generalitat de Catalunya, 1998)

La cuestión es que parece totalmente aceptada la idea de que *la complejidad que entraña el cambio educativo recomienda el trabajo compartido de diferentes agentes que lo faciliten, estimulen, sostengan y orienten de forma continuada.*

El asesoramiento interno como función de numerosos roles educativos es una muestra de ello hasta el punto de que en Educación Primaria, prácticamente toda función de coordinación (la coordinación pedagógica de las Jefaturas de estudio, de ciclo, de las áreas de informática, lengua, etc.) y de especialización (las diferentes especialidades que se dan cita en la misma etapa, llevan explícita la función de asesorar al total del equipo docente sobre sus campos específicos o sus ámbitos propios de trabajo. En un

trabajo sobre el desarrollo ‘posible’ del área de música en los centros de Educación Infantil y Primaria, tuvimos la oportunidad de comprobarlo (Badía e Iranzo, 1997)

El asesoramiento externo, quizás más vinculado en su genealogía a la supervisión, ha debido redefinir su papel en la cooperación escolar, pero esta redefinición ha dependido, además del ámbito geográfico y el momento histórico de emergencia, del carácter propio de la función del asesoramiento.

Fernández Cruz (1999) plantea que en la situación actual conviven tres colectivos con competencia de supervisión, además del de la inspección que nos parece de marcado carácter diferencial respecto a los otros tres (por motivos que no desarrollamos): los asesores con destino en los CEPs, los integrados en equipos de apoyo a la escuela y los especialistas en pedagogía y psicología integrados en secundaria.

En el contexto de Cataluña sabemos que este proceso se ha dado en condiciones diferentes a otras comunidades del estado y en el caso concreto del servicio SEDEC en condiciones aún más peculiares. En nuestro contexto se daría coincidencia en el segundo y tercer caso de los que habla el autor, pero en el caso de la formación permanente no vinculada con las labores que desarrollan habitualmente los profesionales de esos dos ámbitos, la pueden realizar:

- a) profesores en servicio que asesoren a otros profesores en cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc.
- b) asesores (en comisión de servicios) en servicios educativos (de lenguas -como en nuestro caso en el SEDEC-, de nuevas tecnologías, de ciencias, de audiovisuales, de salud, etc.)
- c) expertos de otras instituciones educativas como las universidades y otros centros de relevancia por su intervención social y/o por su intervención económica y empresarial.¹⁴

Estas diversas situaciones y posibles concepciones pueden ampliar el campo de desarrollo de la formación de manera que se haga difícil definir el asesoramiento por el lugar de trabajo que ocuparían las personas que lo realizan, al tiempo que dificultan un mínimo de ‘control’ y/o conocimiento acerca del modelo de formación que se desarrolla. La desinstitucionalización a la que hacía referencia Hargreaves (1999), y la institucionalización de la que alerta Imbernón (1999) estarían aquí reflejadas.

Por otra parte, el haber asumido como foco de formación el propio centro de trabajo de los docentes ha ampliado el cuerpo de necesidades de formación y, consecuentemente, ha obligado a redefinir el rol del asesor externo al centro.

La figura del formador remite a un *concepto de alta dispersión semántica* (Vaillant y Marcelo, 2001: 32ss) porque se trata de un profesional del aprendizaje, que media entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. En el caso de la mediación adulta se acentúan las dificultades propias de la misma: el formador debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formadores (a los que forma) lo asuman cuando se conviertan, a su vez

¹⁴ Estos son los agentes de la formación que recogíamos en el bloque dedicado a la organización de la Formación Permanente en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 1997)

en formadores; debe ser fugaz porque trabaja para cooperar en la consecución de la autonomía de aquellos a quien forma.

La alta dispersión semántica proviene también de que el término “formador” se aplica a muchas variedades de docencia: docente, profesor universitario de formación inicial de docentes en las etapas en las que se ha determinado profesionalizar específicamente, tutores de *practicum*, mentores de docentes noveles, formadores de formación continuada u ocupacional, asesores o facilitadores para mejoras escolares.

La formación específica que, consideramos, debería irse sistematizando y desarrollando teórica y prácticamente todavía es muy escasa. Se ha ido tratando vagamente desde la orientación y desde las teorías psicosociológicas de dinámicas de grupo. Se ve ahora que, además de su especificidad en cuanto a que es aprendizaje adulto, y su alta exigencia de calidad puesto que está orientada a la innovación y la investigación en los contextos de trabajo, *puede ser considerada formación de “tercer grado” en el sentido que pretende “formar adultos que formarán adultos que formarán jóvenes o adultos.”*(i:35)

En el contexto del modelo actual de innovación centrada en la escuela el papel del “formador” se plantea como **facilitador externo del cambio**, pero siempre oponiéndose a una relación jerárquica o prescriptiva; “...su función sería hacer autoconsciente al grupo, en un plano de participación colegiada, de las limitaciones y presiones a que está sometido, e inducir/sugerir líneas de superación que, en todo momento deberán ser negociadas y consensuadas.” (Bolívar, 1996:15)

2.2.2. Funciones de la persona asesora para la innovación curricular

Aunque en la visión teórica actual, el cambio ha de estar de tal forma sostenido y disseminado por el conjunto del equipo de docentes que quiere cambiar que *no se debería delegar* en ningún tipo de líder (ni interno ni externo) puesto que nadie tiene la infalibilidad ni el conocimiento total de lo que están haciendo o liderando, nosotros hemos hablado de los límites de tal propósito que, por otra parte, debe mantenerse y apoyarse.

Esta autonomía está en debate y así como se encuentran posturas como la anterior, se dan otras -quizás más cercanas a la práctica- en las que se hablaría de los límites: “...también es verdad que los adultos no son alumnos autónomos. Su aprendizaje siempre constituye también una recepción y procesamiento de algo que ellos mismos no poseen y que tampoco pueden desarrollar partiendo únicamente de sí mismos...necesitan ser asesorados y apoyados por expertos o instituciones, siempre y cuando sea su deseo hacer uso de estos medios.”(Huberman, 1999:155)

Por otra parte, la misma autora remite a procesos que deberían ser lo más propios posible:

“Nuestro modo de pensar acerca del aprendizaje ha estado tan dominado durante tanto tiempo por la imagen de la escuela, que no sabemos prácticamente nada de las posibilidades de un aprendizaje verdaderamente individual, o sobre el modo que las otras instituciones de una sociedad pueden convertirse en auxiliares y medios al servicio del proceso de aprendizaje[...]. En resumen, no sabemos cómo recuperar, para el individuo, el dominio sobre el crecimiento de la mente, o qué hacer con ese dominio

una vez que los hemos obtenido...Pero si los adultos han de llegar a ser educandos capaces de controlar su propio aprendizaje, necesitarán aprender a aprender..." Gross en (í.:21)

Aun aceptando eso está claro que los procesos de cambio actuales son complejos y están llenos de aspectos desconocidos: de lo mismo se deriva que *el agente de ayuda externo que debe ir colegiándose con los habituales colegiados* "...de forma que todos debemos estar en guardia y aplicarnos a nosotros investigar y resolver problemas...necesitamos individuos que indaguen y aprendan, dominio y saber hacer como estrategia principal, líderes que expresen pero que también extiendan lo que valoran, capacitando a otros a hacer lo mismo."(Vaillant y Marcelo, 2001:102)

Fernández Cruz (1999) caracteriza el asesoramiento externo en los procesos de cambio: nosotros partimos de ellas y las valoramos desde nuestra propia perspectiva:

- a) *Como proceso de 'ayuda' y de apoyo comunicativo entre los docentes* (significa una priorización, entendemos que imprescindible de esta función por encima de las demás: tener en cuenta este aspecto es imprimir todo un cúmulo de elementos y culminar en un estilo de trabajo particular)
- b) *Como proceso orientado al cambio y la mejora*: remarcaríamos la importancia de la acción por parte de los profesores que están "aprendiendo" para que desde los primeros momentos de trabajo conjunto se pueda indagar en las transformaciones que se pueden observar en la práctica.
- c) *Como proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los profesores*: en no pocas ocasiones, el equilibrio no será parejo desde los primeros momentos, y la pericia de la persona asesora será detectar qué personas pueden ir tomando los roles de liderazgo interno, para poder, progresivamente, equilibrar la responsabilidad, llegando finalmente a responder con el asesoramiento a cuestiones que han surgido totalmente del grupo. Cuando en este trabajo hablamos de los *estadios formativos* de información, formación y autoformación (Imbernón, 2000) nos referimos también a este aspecto, y consideramos que el último momento corresponde a un papel por parte de la persona asesora de relación muy "igual" con los profesores: se busca la manera y el contenido "técnico" que pueda resolver de la mejor forma el "problema" formulado por el grupo de profesores porque ya no se depende ni de la información ni de la propuesta de fases de trabajo que en un principio estaba en manos de la persona asesora.
- d) *Como proceso que requiere pericia, habilidad (y sensibilidad, añadimos) de la persona asesora*: desde nuestra experiencia consideramos que se le reclama dominio sobre el contenido propio de la formación y, por tanto, puede considerarse una exigencia contextual: requiere *conocimiento sobre la materia, conocimiento didáctico y conocimiento pedagógico* (que ha de incluir la sensibilidad hacia el tipo de alumnado y de condiciones sociales en las que cada grupo de profesores desarrolla su actividad). Además, su pericia ha de ser alta en las *habilidades sociales y comunicativas*.
- e) *Como proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura y colegialidad, que llevaría las habilidades comunicativas a un plano de autenticidad*, en el que quede claro quienes colaboran y de qué parte se está: de alguna forma cuando el discurso "formal" y el subyacente no coincide, pueden darse problemas de credibilidad; esto no significa que se deba *sobrecolaborar o sobreidentificarse* más allá de lo posible, dado que la relación de un asesor con cada grupo de profesores no

es de asesoramiento interno y deben clarificarse los límites de la relación (esta clarificación suele ser, al margen de orientaciones o de fórmulas teóricas, una cuestión de tiempo, de experiencia, y también de disponibilidad)

Como concluye Fernández Cruz (1999), el modelo puede calificarse de reflexivo y deliberativo y tiene por objetivo la capacitación del equipo docente para la autodirección del cambio, donde la calidad que nos interesa no es -únicamente, diríamos- la de la implementación de la innovación sino la del proceso de crecimiento colectivo seguido, con lo que esto tiene de experiencial (elemento que define en la actualidad, como vimos, el desarrollo profesional).

El mismo autor (í:373) contrasta este modelo “**generalista**, colaborador y orientado a los procesos antes que al éxito” con las propuestas que “caracterizan la función asesora como intervencionista, experta, **especializada** y orientada a la implantación y la eficacia”: nosotros no somos tan tajantes en ver en estos atributos modelos diferentes, dado que las condiciones en las que se desarrolla la práctica docente, la necesidad por parte de los docentes de vislumbrar cambios en los alumnos a partir de haber introducido modificación en sus prácticas, los rasgos de “practicidad” y de utilidad, etc., hacen que para llegar a la colaboración y la autodirección del grupo, se pase por momentos en los que sí nos parece necesario ser “eficaz”, aportar o transmitir “pericia” en la materia y como líder comunicativo y organizativo, tener especialización, etc.. Naturalmente entendiendo estos dominios como estrategias para llegar a la finalidad última de la autoformación.

Dejemos estas matizaciones como elemento de discusión, máxime cuando la caracterización que hacía la administración educativa sobre la función asesora nos parece realista y ajustada, si bien se reafirman el alto grado de capacitación requerida y las elevadas exigencias que se “ciernen” sobre su figura:

"Estos asesores de Formación Permanente deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo se les considera profesionales de amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos. Esto es posible si tienen un conocimiento actualizado en psicopedagogía y en los aspectos didácticos y disciplinares de su propia área, materia o ciclo. En otro orden de cosas se valorará su capacidad de gestión, y de dinamización de relaciones humanas" (MEC, 1989:122).

Fernández Cruz (1999: 374) presenta un esquema sobre **las fases con las que construir la relación asesora**: entendemos que puede ayudar a comprender procesos de asesoramiento pero dado que más que con el orden en tiempos, espacios y acciones, se trabaja con una masa caótica de múltiples planes, imprevistos, contingencias, etc., no sabemos hasta qué punto puede ser de utilidad. Otra cuestión que encontramos delicada es que sólo hasta la fase de diagnóstico, se prevén una cantidad de aspectos que, dadas las circunstancias, en absoluto “contemplativas”, de las que venimos hablando, podrían llegar a agotar las disponibilidades del grupo; feminización, trabajo de mejora fuera del horario lectivo, colapso de acción, pocos hábitos de trabajo común, pocas experiencias de proyectos autónomos, lenguaje en gran medida no compartido, poca conciencia de

los procesos de aprendizaje más allá de lo que se ha determinado por programación docente, etc. (Iranzo, 2001)

La idea del asesor como facilitador y apoyo para los procesos de cambio, lleva implícita la 'delicada' -por tender a la simplificación y tecnificación- cuestión de buscar las características del *agente de cambio*.

Para Andrews (1991, en Marcelo, 1997) sus características serían las de ser *innovador* (inventar nuevas ideas, y transferirlas a cursos, sesiones, talleres); *líder* (capacidad de liderar a otros, proporcionándole ejemplos, o recomendaciones); *formador* (ser capaz de formar a otros profesores), y *consultor* (proporcionar asesoramiento en cuestiones como recursos, desarrollo profesional, etc.).

En la misma obra, Area y Yanes (1990) plantean *funciones* que nos parecen relevantes por ser más genéricas que otras que están centradas en la forma de ser de la persona formadora que los roles del asesor, en proyectos de desarrollo basado en la escuela deberían ser los de *favorecer que la escuela pueda organizar las condiciones bajo las cuales todos sus miembros aprendan de su propia práctica; tener una sólida formación teórica y consolidar sus propias posiciones curriculares, desde una perspectiva deliberativa; favorecer todas las habilidades de proceso, y el desarrollo de toda la gama de destrezas interpersonales de relación con personas, grupos e instituciones.*

En diferentes fuentes se presentan los resultados de las investigaciones de Miles, Saxl y Lieberman (1988) que analizaron la cuestión de las destrezas necesarias valoradas por agentes de cambio implicados en tres programas de innovación curricular: "Effective School Program", "Constituency-Based School Renewal Program" y "Teacher Growth Program". Las destrezas básicas identificadas fueron:

1. **Facilidad interpersonal:** Personas abiertas, con trato directo.
2. **Funcionamiento en grupo:** Comprender la dinámica de los grupos, capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, de mover al grupo, dirigir discusiones.
3. **Formación, desarrollo de cursos:** Enseñanza a adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
4. **Educación general (profesor experto):** Amplia experiencia docente, con dominio de la docencia, diestro, con recursos.
5. **Contenidos educativos:** Conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
6. **Organización/Administración:** Definir estructuras de trabajo, tiempos en las actividades, buen organizador.
7. **Tomar iniciativa:** Proponer actividades, dirigir a la acción.
8. **Crear confianza:** Desarrollar un sentido de apertura, sin miedos, buenas relaciones.
9. **Apoyo:** Proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, aceptación de otros.
10. **Confrontación:** Expresión directa de información negativa, sin generar afectos negativos.
11. **Mediador en los conflictos:** Resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego múltiples e incompatibles intereses.
12. **Colaboración:** Crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.
13. **Crear confianza:** Crear en el cliente sentimiento de confianza, eficacia.
14. **Diagnostico individual:** Formarse un cuadro claro de las necesidades/problemas de profesores o directores individualmente.

15. **Diagnostico de las organizaciones:** Formarse un cuadro claro de las necesidades / problemas de la escuela como una organización (incluyendo su cultura).
16. **Gestionar/controlar:** Llevar a cabo el proceso de mejora; coordinando actividades, tiempo y personas.
17. **Localizador de recursos:** Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.
18. **Demostración:** Modelado de nuevas conductas en clase o en reuniones (en Marcelo, 1997)

Pajak (1993) enumera dimensiones de formación de los asesores que coinciden mayoritariamente con las anteriores: *Comunicación; Desarrollo profesional; Programas educativos; Planificación y cambio; Motivación y organización; Observación y entrevistas; Curriculum; Resolución de problemas y toma de decisiones; Servicio a los profesores; Desarrollo personal; Relaciones con la comunidad; Investigación y evaluación de programas.* (Vaillant y Marcelo, 2001:104)

No es necesario afirmar, como también considera Fernández Cruz (1999) que del hecho de conocer las habilidades que se ponen en juego en la labor del formador-asesor no puede desprenderse un discurso de especialización por parrillas de dominios: por contra, el conocimiento de las funciones que se atribuyen a las personas formadoras aporta indefectiblemente una idea de la complejidad de la función que desarrollan y, a su vez, caracteriza la complejidad del cambio educativo.

En este sentido, a lo largo del proceso de investigación escribíamos: *“quizás una de las ideas fundamentales del estudio, simple pero necesaria, sea aportar evidencias de la complejidad que entraña la formación del profesorado. Así a lo largo del proceso, cualquier nuevo contacto con la realidad diversa de los centros y de la historias y maneras de hacer de los mismos (por ejemplo, las tres ediciones de la UOC y la tutorización de los practicums me han servido para reafirmar la visión de la gran desigualdad existente, el poco control y lo necesario de mejoras continuadas en la formación y en el “control constructivo” de los centros (no puede haber centros que estén parados en el siglo XIX y no pase nada más que su propia agonía...sí que es social, económico, político, pero aún así...quién controla...?)(Notas-2001)*

Huberman (1999) también critica la lógica de los listados respecto alas características del formador. Y en su lugar propone el trabajo “sobre sí” y el “darse cuenta”, recuperar la práctica, problematizarla, explicarla con la teoría y volver a ella en un proceso continuo e inacabado.

La autora (í.:45ss) recoge ‘cualidades de **facilidad interpersonal**’ y funciones de la persona formadora de tipo más personal; habla de que el ‘capacitador’ necesita poseer los siguientes atributos:

- modelo mental abierto. Capacidad para “darse cuenta”
- disposición para desprenderse de prácticas del pasado y del bagaje histórico
- desarrollo de una nueva forma de pensar basada en la colaboración
- ser mejor como persona, demostrar comportamiento ético, transparencia, compromiso, flexibilidad y adaptabilidad al cambio continuo

- concepción de la capacitación como una variable *interviniente* en el cambio organizacional, no dependiente ni independiente
- disminución de tiempo en aulas y aumento del tiempo en los lugares de trabajo
- concepción de la metodología, tan importante como el contenido
- capacidad de anticipación, de autoaprendizaje
- toma de conciencia del desempeño de un doble rol (aunque momentáneo) dentro de la organización y de la necesidad de coherencia entre ambos.

También:

- “escuchar y ser escuchado”,
- “aprender a elaborar sus propias emociones (valores, simpatías, antipatías) cada vez que interfieran con la tarea o con la ética”,
- “tener una mirada amplia que contemple la diversidad y que no se encierre en sus propios límites”,
- “ser hijo, seguramente, de su propia formación, pues consideramos que la formación docente es un *modus vivendi* y que se puede transmitir lo que se ha vivido.

Pensamos que sobre todo esta última recoge diáfananamente la dimensión personal y de crecimiento inherente a una función que se define a sí misma por la finalidad de ayudar a crecer a otros profesionales.

Además:

- “respetar reglas éticas, de derecho, de igualdad de oportunidades”,
- “cooperar con otros, en el sentido de interrelacionar, interdisciplinar, transversalizar”,
- “documentar los procesos y productos de la situación de enseñanza-aprendizaje y del proceso de formación”

También habla de los factores que hacen compleja esta tarea:

- *la heterogeneidad de los “aprendices”* que puede ser mayor que en las etapas anteriores donde por haberse seguido itinerarios formales, se da mayor homogeneización (puede considerarse relativa, y sólo sirve si se piensa en los contenidos y no en las dimensiones personales de los estudiantes)
- *comparte el alumno con otros profesionales*: psicólogos, asistentes sociales, tutores, etc. de manera que los alumnos confrontan modelos, cuestionan, están en constante diversificación de culturas y de “miradas” de otros profesionales...”el capacitador tiene que ser consciente de la imposibilidad de cumplir con todos los objetivos fijados para esa situación, en vista de los ajustes que deberá hacer teniendo en cuenta las expectativas de sus alumnos. (más la incertidumbre general ante el futuro)
- el ámbito más fuerte de aprendizaje es el propio contexto laboral (que junto a los otros ámbitos formales e informales) el que le brindará la mayor posibilidad de resolver sus necesidades y de poner en práctica la capacitación recibida.

En conjunto plantea que dado que las empresas educativas son complejas, trabajar en equipo, “aprender a hacer con otros”; hacer de los centros lugares de encuentro, formación e investigación; fortalecer el liderazgo de los equipos directivos o de liderazgo, formar grupos pequeños afines; instalar redes de pilotaje de experiencias innovadoras, instalar la discusión y el intercambio ‘para el logro del crecimiento en

materia de formación y capacitación, pueden ser mecanismos dinamizadores de la práctica y del desarrollo profesional de los docentes: "Las crisis, las dudas crecientes y la incertidumbre crean fuerzas favorables para una mirada introspectiva en la búsqueda de respuestas y cambios que favorezcan, en definitiva, la introducción de la reflexión en la propia práctica"(i.:50)

El estudio que Marcelo (1997) pretendía, siguiendo la línea de investigaciones anteriores, identificar en primer lugar cuáles eran las tareas profesionales desarrolladas por los asesores de formación y, en segundo lugar, conocer cuáles eran sus necesidades formativas, centrándose en los asesores de Andalucía y de Canarias.

Las conclusiones del estudio, aun siendo coincidentes con lo que consideramos prioritario en el dominio del asesor -no del todo entendido por parte de la administración-, puede sernos útil únicamente en la medida de un conocimiento general sobre las necesidades de este colectivo profesional: en general se plantea que los trabajos de 'institucionalización' y de 'predica' de las directrices formales de la reforma obligan a desatender tareas que considerarían más propias de su función y para las que -aunque requerirían formación-, muestran mucha disposición a realizar: es decir, asumen que pretendiendo desarrollar un modelo 'generalista' de transformación del centro, se ven obligados a sobrevivir en el de la 'especialización' e 'institucionalización' al que se ven obligados.

Decimos que no es coincidente porque en nuestro contexto, y una vez pasadas las fases de formación básica para la reforma, la función de asesoramiento se ha realizado asociada a áreas temáticas, en gran parte curriculares, mientras que la elaboración de proyectos educativos y curriculares estuvo (todavía está) en manos de la inspección técnica o en manos de formadores que el centro -'voluntariamente'- demandaba en el caso de que tal elaboración fuera su propósito.

Queremos decir que el factor "burocrático" con el que se puede identificar a un asesor según el estudio citado, en Cataluña correspondió -en todo caso- a unos momentos determinados y no nos parece (al menos en el ámbito geográfico que más conocemos, Tarragona) definitorio de su rol más extendido y 'percibido'.

Así, aunque las administraciones educativas hayan usado a los asesores para predicar sus planes y justificar sus políticas, los conceptos de "asesoramiento orientado a la implantación" (impuesto, formal, sobre temas concretos, y con resultados previsibles) y "asesoramiento orientado al desarrollo" (de naturaleza voluntaria, informal, evolutivo, poco predecible) no nos parece definitorio para nuestro contexto de trabajo, porque precisamente se ha trabajado más con mejoras curriculares que, aunque "forzadas" por la expectativa que se ha creado en la 'periferia', interesaban al profesorado. En la formación en "módulos de profundización de la reforma" en áreas y niveles determinados el formador podía dar el tratamiento que considerara oportuno; y, como decimos, el seguimiento de PCCs y PECs se ha llevado a cabo por las inspecciones educativas que, en general, ha desarrollado un modelo más cercano al de la supervisión que al de asesoramiento.

Un indicador de la diferencia en la percepción de los asesores o un aspecto que la ha de poner en duda, al menos, es la gran demanda de asesoramientos que, por ejemplo, el servicio educativo que analizo, recibe cada curso y que, por falta de personal, no llega a cubrir en su totalidad; puede informar como mínimo de la utilidad que le confieren y lo

que quedaría por conocer es si esa utilidad responde a necesidades más o menos autónomas o profesionalizadoras o, por contra, se pretende con la formación responder a “demandas” administrativas también “ajenas” a los docentes: la autonomía en este sentido es difícil de dilucidar porque las presiones hacia el cambio hacen que los motivos ‘reales’ para la transformación se sitúen actualmente en un terreno de difícil clarificación puesto que estamos en buena medida y en múltiples aspectos obligados a cambiar.

Con la finalidad de poner a prueba la practicidad de la teoría del asesoramiento, nada mejor que plantearse la **ayuda curricular a los centros**.

Bolívar (1999b:194) recoge a este respecto “lecciones aprendidas de Louis y Mile, Escudero, Wallace y McMahon”, con las que estaríamos del todo de acuerdo:

- a) Sacar la elaboración de planes del dominio de lo burocrático
- b) Inscribir la acción futura del centro en la historia institucional
- c) Generar la visión de las actividades, en lugar de basar las actividades en una visión previa
- d) Cuidar el proceso de planificación más que el producto
- e) (Entender) los planes como algo progresivo sujeto a reformulación
- f) Desarrollar una visión basada en el centro
- g) Dinamizar los procesos de resolución de problemas.

Coronel (1997) considera que la función del asesor en contextos de innovación está **asociada a la deconstrucción organizativa** y consiste en definir los problemas con precisión en las prácticas concretas de los implicados, crear condiciones para el descubrimiento de intereses comunes en un proceso de diálogo continuo, y colaborar con el profesorado.

Para ello admite que el papel del asesor tiene que cambiar de ser informador o examinador médico a “...convertirse en participantes informados y comprometidos en la reconstrucción de las prácticas discursivas de los miembros de la escuela.”(í:177)

En ese rol, ve la necesidad también de ser un poco locos, de establecer una ruptura con las relaciones sociales habituales, no obviar la destrucción de las normas existentes ni la introducción de nuevas normas, aún cuando las existentes se nieguen o tiendan a negarse como tales.

En definitiva, **el asesor actúa como un analista de la institución que tiene que hacer ver a los miembros de la organización que son más participantes en el proceso de organizar que partes de la organización y, por tanto, juntos deben comprometerse en el estudio de la práctica organizativa.**

Consideramos relevante que también señale como limitación las “**pocas oportunidades para comprometernos en una narrativa colectiva**” (í:184) y nos parece que esto está relacionado con el papel que puede y ha de jugar la formación.

Bolívar (2000) también incidía en estos aspectos como los importantes para que la práctica pueda ser formativa, es decir para que sea identificada, reconsiderada, o altere las creencias.

En relación a *la memoria organizativa* de la que se ocupa, parece admitirse entonces que desde una concepción constructivista **el asesor ayuda como narrador entendemos que porque en las diferentes fases de consolidación del trabajo, el asesor puede hacer que los actores se vean representados por las “narraciones”**.

Karl Weich (1995) habla en este sentido de que "...lo que es necesario para dar sentido es un buen relato (...) plausibilidad, coherencia, razonable, memorable, experiencias pasadas y expectativas, resuenan con otra gente, retrospectión y proyección, sentimientos y pensamientos...". (í.:128)

Con todo ello se asume que sólo la solidaridad de la persona asesora lo hará aceptable (es decir, deberá ser respetuoso/a con los problemas, por muy triviales que parezcan, pero riguroso/a con los procesos de reflexión, planificación y evaluación)"(Imbernón, 1994:121)

En caso contrario, los profesores desencadenan una resistencia a implantar las ideas de otros (idea que ya hemos tratado desde diferentes perspectivas).

Por tanto parece necesario trabajar en el seno de la formación por erradicar la construcción de la figura del asesor práctico como "experto infalible" que se definiría según Schein (1988) en la misma obra como alguien que:

- Espera que los profesores confíen en su conocimiento y sabiduría superiores para identificar, clarificar y resolver sus problemas.
- Aborda la comunicación en un sola dirección, habla y ordena mientras el profesorado oye y obedece; se da poca reciprocidad, porque no está interesado en desarrollar una visión global de la situación del profesorado.
- Entiende y maneja la situación en la que se encuentran exclusivamente en términos de categorías de conocimientos especializados que él domina.
- Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva, basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral..."(í.: 121).

La alternativa es, como entiende Imbernón (1994), concebir esta figura como un trabajo social con sujetos que, además, no son inferiores al asesor. "...El asesor ha de *ayudar a diagnosticar los obstáculos que estos profesores encuentran para llegar a su propia y contextualizada solución. Esta función de diagnosticador de obstáculos es la que le proporciona entidad de asesor, y para ejercerla necesita conocer la práctica y debe dar una formación con aspectos diferenciadores...*" (í.: 122).

En síntesis, según el autor, el ***trabajo colaborativo entre profesores y asesores*** no consistirá en la prédica de la participación sino en abrir desde la propia cultura y práctica profesionales, espacios socio-políticos de decisión acerca de los que colaborar. ***Relacionar los cambios sistemáticos y culturales en los centros como lugares de trabajo, y los cambios sistemáticos y culturales en la enseñanza como profesión, puede ser un poderoso camino para la reforma educativa.***

Huberman habla del ***efecto 'cascada' de formadores de formadores a formadores y la internalización de modelos de formación*** cuando se trabaja en la frontera del crecimiento personal y el desarrollo profesional. "En éste, el saber (la teoría), el querer (la ética) y el ser feliz y parecerlo (la afectividad) aparecen como "despertadores" de la toma de conciencia profesional y a su vez son posibles "analizadores" del ámbito profesional de la práctica diaria" (Fernández Pérez, 1994, en í:94).

"Todos aquellos que alguna vez llegaron a ser ellos mismos tienen algo en común: alguna vez dijeron "el Emperador está desnudo". Dejaron el lindo camino de la

mentira compartida para el más difícil de ver, oír, dialogar, hacer, sentir, aprender y crecer.

Si se acercaron a las organizaciones fue buscando ampliar su potencial con el esfuerzo y la sabiduría compartida y no refugiarse en el poder de una estructura. Vivieron y ayudaron a vivir. Se jugaron y ayudaron a jugarse. ¿Qué más se puede pedir?.”(Gore, 1996, en í.:138)

Como se ve, y aunque el tono ‘humanista de las afirmaciones de la autora puedan sorprender en nuestro contexto más marcado por la racionalidad, ***la función de la persona asesora se define en la construcción, siempre tendiente a una cooperación e igualdad de liderazgo para con los docentes, de espacios y tiempos de conversación, narración y reflexión para la comprensión y transformación de la práctica y de las exigencias -sociales, administrativas, profesionales- de la función docente.***