

Pasión por el propio aprendizaje y por el desarrollo profesional

“La enseñanza y el aprendizaje son interdependientes y desde este punto de vista, los docentes son, ante todo, aprendices. Plantean y resuelven problemas; son investigadores e intelectuales que se ocupan de desenmarañar el proceso de aprendizaje, tanto para sí mismos como para los jóvenes que tienen a su cargo. El aprendizaje no es consumo; es producción de conocimiento. La enseñanza no es interpretación; es liderazgo facilitador. El currículo no está dado; se construye empíricamente, basándose en las necesidades e intereses de los aprendices. La evaluación no es un juicio; documenta el progreso en el tiempo. La instrucción no es tecnocrática; es inventiva, artesanal y, por encima de todo, una importante empresa humana” (Lieberman y Miller, 1990, p. 12).

El mantenimiento de una buena enseñanza exige que el profesorado repase y revise con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, y equilibrio, no sólo en el “qué” y el “cómo” de su ejercicio docente, sino también en el “por qué”, en relación con sus fines “morales” fundamentales. Exige también que se aborden los problemas de autoeficacia, identidad, satisfacción en el trabajo, el compromiso y la inteligencia emocional, que ya hemos comentado en este libro. La buena enseñanza involucra la cabeza y el corazón. Ser profesional significa un compromiso de por vida con la investigación. Hay tanto razones positivas como negativas para asegurarse de que los maestros tengan acceso a una serie de oportunidades de desarrollo profesional continuado, que estén dirigidas a sus necesidades de salud intelectual y emocional, así como a las necesidades organizativas de la escuela. Sabemos, por ejemplo, que:

- El compromiso de los docentes con su trabajo aumenta el compromiso de los alumnos (Bryk y Driscoll, 1998; Rosenholtz, 1989).

- Los profesores entusiastas (cultos y capacitados) trabajan mucho para hacer que el aprendizaje sea más significativo para los alumnos, incluso para los que son difíciles o están poco motivados (Guskey y Passaro, 1994).
- Los maestros que son capaces de comprender y controlar sus propias emociones también son más capaces de comprender y controlar las de sus alumnos (Goleman, 1998). Enseñar y aprender no sólo son, por definición, actividades cognitivas, sino también emocionales.

Sin embargo, para muchos, el trabajo de educador se ha hecho “más afín al trabajo de taller que a la práctica profesional creativa” (Sagor, 1997, p. 170). La investigación nos dice que, en circunstancias normales, el aprendizaje de los docentes está limitado por el desarrollo de rutinas; el “aprendizaje de bucle sencillo” (Argyris y Schön, 1974), las culturas escolares que son enemigas del aprendizaje del profesor dan por buenos los postulados que limitan su capacidad para emprender los distintos tipos de reflexión necesarios para aprender y cambiar (Day, 1999). Algunos trabajan en contextos tan desafiantes que dejan poco tiempo o energías para el aprendizaje. Se ha escrito mucho acerca de la elaboración de “rutinas” (Yinger, 1979). Las rutinas son patrones de trabajo, respuestas intuitivas rápidas a las situaciones y acontecimientos de clase y unos postulados que enmarcan la práctica y el discurso normales en el aula, en la sala de profesores y en otros ámbitos escolares. Aunque sean importantes para la supervivencia, se ha criticado su uso continuo, a menudo inconsciente y acrítico como una limitación para el ejercicio docente (Schön, 1983). La descripción que hace Pryer (2001, p. 80) del encuentro pedagógico profesional como acontecimiento “erótico” ilustra los peligros de una comodidad y una previsibilidad excesivas:

“La pedagogía es un tipo especial de encuentro erótico del maestro y el estudiante. El alumno o alumna puede pasarlo bien al aprender algo; puede disfrutar al cumplir su deseo de hacerse más culto, diestro, sabio, poderoso o competente. También disfrutar al satisfacer las expectativas de los maestros, sus padres o la comunidad, pasando así a formar parte de la comunidad más amplia. Sin embargo, a veces, el maestro y el alumno saben de memoria todos los pasos de la danza erótica, pedagógica, encontrándose cómodos y seguros en su orden previsible. Entonces, el proceso pedagógico degenera, convirtiéndose en mera rutina. Una comodidad y una previsibilidad excesivas son anestésicas: no se puede caminar dormido en la experiencia pedagógica; la danza pedagógica es un proceso desenfrenado y caótico, una lucha que, a veces, es divertida y, a veces, dolorosa”.

© narcea, s. a. de ediciones

No basta, por tanto, con fiarse de unas rutinas probadas y comprobadas, ya que la confianza excesiva o la maestría actual no siempre producen la enseñanza y el aprendizaje óptimos. Es importante dejar tiempo para respirar.

DEJAR TIEMPO PARA RESPIRAR

“Los maestros no tienen tiempo de reflexionar sobre complejas teorías del aprendizaje o de la motivación ni hacer elecciones sofisticadas. Tienen que actuar con rapidez, espontaneidad y de forma más o menos automática; la urgencia es la característica esencial de la situación y cualquier teoría implícita que pueda utilizar el maestro debe ser tal que pueda producir rápidamente el curso de acción adecuado” (Brown y McIntyre, 1993, p. 53).

Esta declaración de lo que parece obvio enfatiza de manera implícita la necesidad de que los docentes apasionados por su trabajo, antes de su entrada en el aula, posean un autoconocimiento considerable y unos valores y principios claros que guíen sus acciones. Sugiere también, junto con los trabajos de otros muchos investigadores, que la enseñanza es compleja, requiere cantidades sostenidas de energía intelectual, social y emocional. Aunque parece que niega las posibilidades de aprendizaje de los maestros, se debe a que reconoce la fuerza que tienen las rutinas y la misma intensidad del trabajo para limitar el aprendizaje.

“Empleo horas en casa para preparar mis clases. Los niños me traen a mal traer todo el día; no tengo tiempo para respirar y no digamos para reflexionar. Lo último que necesito es dedicar aún más tiempo a mi trabajo haciendo algún tipo de estudio que nadie, salvo yo, va a ver... (Reacción de un maestro de primaria que asistía a un seminario de desarrollo profesional)” (Citado en Mitchell y Weber, 1999, p. 1).

Muchos profesores que consideran que su propio aprendizaje continuo es más un lujo que una necesidad se hacen eco de estas palabras. Sin embargo, cuanto más ocupado esté, menos tiempo tendrá para reflexionar sobre lo que hace y cómo lo hace y, para planear lo que enseñe a continuación, es necesario evaluar su enseñanza anterior (p. ej., las ideas de los alumnos, los efectos de sus enfoques docentes). En consecuencia, para planear de cara al progreso y la mejora, hace falta tiempo para la reflexión crítica. Habrá ocasiones también en las que los maestros querrán “hacer balance” de quiénes son, sus fines, motivaciones, actitudes y valores más

generales; reflexionar sobre la influencia de su departamento y de la cultura escolar; considerar cómo influyen en su trabajo las fuerzas sociales y políticas; mirar hacia atrás para examinar las influencias personales en su vida y en su trabajo, en fases o momentos críticos de su desarrollo profesional. Para hacer esto, es probable que necesiten la ayuda de colegas o críticos amigos ajenos a la escuela. Incluso, pueden sentir la necesidad de compartir sus propios ideales y prácticas con los colegas de otras escuelas, mediante su participación como docentes-investigadores en un consorcio de escuelas, como una “comunidad de aprendizaje en red”¹, en la que pueden participar, con los demás, en algún elemento o aspecto de una investigación continuada en la práctica que sea relevante para sus necesidades. Por último, también pueden decidir que haya llegado el momento de emprender un período de estudios con fines de renovación profesional.

Ninguna de estas posibilidades niega que la vida de los docentes en la escuela siga siendo muy atareada ni que el hecho de optar por alguna de ellas no requiera energía adicional. De ello no cabe duda, y necesitarán apoyo práctico y moral de sus colegas y de otras personas más próximas al hogar. Sin embargo, esto no es el aprendizaje *continuo* que proponemos, sino un aprendizaje *limitado en el tiempo* en el contexto del reconocimiento general de la importancia de sostener y renovar la pasión del compromiso para *continuar* el aprendizaje y el desarrollo.

El aprendizaje de los demás y con ellos sigue siendo relativamente raro. Por tanto, como las condiciones imponen que el principal medio de aprendizaje es la propia experiencia y como esto limitará, en último término, el aprendizaje, no es sorprendente que la pasión de algunos maestros se debilite con la rutina y el exceso de trabajo:

“Podríamos inventar también el concepto del educador «en situación de riesgo» que sería cualquier maestro o director que salga de la escuela al final de la jornada o del curso con pocas posibilidades de continuar el aprendizaje sobre el importante trabajo que hace. El peligroso lugar del «aprendizaje» en la vida de los profesionales de la escuela está confirmado por los responsables de formación continua con los que hablo. La mayoría observa que los aprendices voraces son los principiantes, los docentes que están en su primer año y que buscan desesperadamente

¹ Las *Networked Learning Communities* o “comunidades de aprendizaje en red”, que existen tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos, constituyen redes de aprendizaje que agrupan a profesionales de la educación y mantienen una estructura de apoyo a iniciativas e innovaciones educativas, con el apoyo de universidades. (N. del T.).

aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje se mantiene alta durante tres o cuatro años, momento en que la vida del maestro se hace muy rutinaria y repetitiva... Muchos observadores dicen que después de diez años, más o menos, los profesores atormentados y agotados se hacen resistentes al aprendizaje. La curva de aprendizaje gira hacia abajo. Al cabo de veinticinco años de vida en las escuelas, se considera que muchos educadores están *quemados*" (Barth, 1996, pp. 28-29).

El espíritu de investigación es un elemento clave del mantenimiento y el aumento de la pericia profesional, y forma parte de la base de la buena enseñanza. Por tanto, la pasión tiene que alimentarse mediante el aprendizaje continuo. Los inspectores escolares y la política gubernamental consideran que las "buenas" escuelas son las que tienen culturas colegiales, participan en la decisión "basada en datos" y hacen hincapié en el desarrollo profesional continuo de la totalidad de la comunidad escolar. Hay todavía relativamente pocos ejemplos de investigación sostenida sobre la práctica de carácter individual, de toda la escuela e interescolar.

LOS RETOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

"Las personas que se desarrollan... son aquéllas a las que les gusta aprender, buscan nuevos retos, disfrutan con entornos intelectualmente estimulantes, son reflexivas, hacen planes y se fijan objetivos, se arriesgan, se ven a sí mismos en los contextos sociales generales de la historia, las instituciones y las grandes tendencias culturales, y se responsabilizan de sí mismos y de su entorno" (Rest, 1986, pp. 174-175).

Los buenos maestros no se contentarán con reflexionar críticamente sobre su ejercicio docente y sus contextos y examinarlos, ni se quedarán satisfechos cuando se limiten a planear la clase siguiente basándose en lo que hayan aprendido de la anterior. En cambio, querrán encontrar formas de mirar la experiencia de aprendizaje desde distintos puntos de vista, enfangándose en el sucio, frustrante y gratificante "barro" del aprendizaje (Barth, 1990, p. 49). Querrán abrir sus aulas a los demás, con el fin de compartir y aprender, y asegurarse de que su pensamiento y sus prácticas no se basen siempre y únicamente en su propia experiencia. No se contentarán sólo con cumplir con los mandatos institucionales de los procedimientos de rendimiento y control o de la planificación de la mejora de la escuela, con independencia de lo bien que se hayan desenvuelto.

A menudo, el desarrollo planeado puede ser ineficaz cuando no aborda los planes personales de los docentes y cuando no se ocupa de las cuestiones afectivas como por ejemplo, mantener el entusiasmo, el ánimo o el amor a la enseñanza, o mantener claros los fines fundamentales. Una sencilla forma de aprender es, de tiempo en tiempo, hacer las tareas que pide a los alumnos: "Una experiencia placentera... era cuando invertía el papel de ser el maestro para ser alumno. Yo hacía esto de distintas maneras. Me sentaba con los niños y pintaba, construía o cortaba y pegaba, pero, una vez me senté en la alfombra y un alumno se sentó en la silla del maestro y nos leyó un cuento... Lo pasé muy bien dejando que tuvieran esa sensación de poder y de importancia... La comunicación, la risa y la sensación de cercanía que tuve fueron maravillosas" (Citado en McWilliam, 1999, pp. 65-66).

La práctica reflexiva se basa en una determinada idea de la profesionalidad en la que los docentes tienen una responsabilidad con respecto a la educación de los estudiantes que trasciende el puro instrumentalismo, englobando las responsabilidades de educar para la ciudadanía y de imbuir en sus alumnos una disposición positiva para el aprendizaje durante toda la vida. Esos profesores deben ser "unos trabajadores cultos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos" (Devaney y Sykes, 1988, p. 20) que aman profundamente su trabajo y a sus alumnos, porque:

"Los organismos complejos situados en entornos complejos requieren grandes repertorios de conocimientos, la posibilidad de escoger entre muchas respuestas disponibles, la capacidad de construir combinaciones nuevas de respuesta y la capacidad de planear de antemano para evitar situaciones desastrosas y, en cambio, propiciar las favorables" (Damasio, 2000, p. 139).

Damasio se refiere a la necesidad que tenemos, como seres conscientes, de trascender la situación concreta, de ubicarnos y ubicar a los demás en nuestros contextos, con el fin de poder prever las alternativas futuras. Sin embargo, el tiempo y las circunstancias dictan que esto no siempre es una cuestión sencilla. Un maestro recién titulado testimonia: "Yo solía pensar que sería un gran maestro reflexivo. Me veía dedicando tiempo al final de cada jornada a repasar mis clases para ver lo que funcionaba y lo que no, etc., pero, sinceramente, al final del día estoy tan reventado que difícilmente puedo recordar lo que ocurriera sólo unas horas antes. La mayor parte del tiempo estoy tan preocupado por el día siguiente que no quiero pensar siquiera en el día de ayer o en el de hoy... Ahora me he reservado las

tardes para hacer cosas por mi cuenta, con el fin de alejar mi pensamiento de la enseñanza". (Citado en Cole, 1997, p. 9).

Esto ilustra los peligros de tomar demasiado en serio la idea del aprendizaje continuo consciente. Sin duda, la reflexión es una parte esencial del aprendizaje del docente. Sin embargo, conviene recordar que hay ocasiones —en los primeros años de ejercicio docente, en momentos de estrés agudo, al final de una semana muy atareada, etc.— en las que la reflexión no es adecuada o, simplemente, es demasiado difícil.

Como respuesta a la cuestión de por qué se debe dedicar tiempo y energía para convertirse en un profesional reflexivo, Brubacher y sus colaboradores (1994, p. 25) señalan tres beneficios principales: ayuda a liberar a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria; permite actuar a los profesores de manera deliberada e intencionada; distingue a los maestros como seres humanos educados, ya que es uno de los distintivos de la acción inteligente.

A estos tres, nosotros añadimos otros dos: capacita a los docentes para afirmar su identidad profesional como agentes de cambio con unos fines morales; es esencial para el autoconocimiento.

En esencia, la reflexión implica una *crítica* de la práctica, los valores implícitos en esa práctica, los contextos normativos personales, sociales, institucionales y generales en los que tiene lugar la práctica, y las consecuencias para la mejora de esa práctica. Es un medio esencial de reexamen y renovación de la pasión de quienes se preocupan por su trabajo, que están cautivados por el aprendizaje de sus alumnos y que, a causa de ello, trabajan activamente para no quedarse aislados y apáticos. La reflexión versa sobre el pasado, el presente y el futuro; tiene que ver tanto con el "planteamiento de problemas" como con la "solución de problemas" (Mezirow, 1991, p. 105), y es esencial para construir y mantener la capacidad y el compromiso apasionado de todos los profesionales cuyo trabajo se centra en la atención a los niños, jóvenes y adultos, y en su desarrollo. Dedicarse a reflexionar es crear oportunidades de elecciones que se relacionen con los valores, así como con los fines, las prácticas, los contextos y el cambio.

Diversos autores han acuñado las expresiones "*reflexión en la acción*", "*reflexión sobre la acción*", "*reflexión acerca de la acción*" y "*reflexión para la acción*" o "*reflexión anticipatoria*", que implica planificar para el futuro (Schön, 1983; Zeichner, 1993). Se ha criticado la idea de la reflexión en la acción porque, al decir de los críticos, es imposible en la práctica porque no hay tiempo suficiente en un nivel consciente (Eraut, 1995; Leitch y Day, 2000). La reflexión sobre la acción se produce al revisar los contextos generales personal, social, económico y político en el que se produce la acción. A menudo, va acompañada por el deseo de lograr una efi-

cacia y una mejora mayores y, en niveles más profundos, considerar problemas como la justicia social y la emancipación. También han señalado algunos que los gobiernos están utilizando en la actualidad la “práctica reflexiva” como medio para promover la competencia técnica, desarrollando así una nueva cultura docente “tecnicista” que exacerbe aún más la distancia percibida entre la teoría y la práctica, entre la universidad y las escuelas, los profesores universitarios y los docentes escolares y, más importante aún, disminuya la capacidad de los profesores de actuar con eficacia al utilizar el juicio discrecional, que se considera fundamental para su profesionalidad (Hargreaves y Goodson, 1996).

TIPOS DE REFLEXIÓN

Grimmett y cols. (1990) proponen tres modalidades de reflexión:

- *Técnica*: como instrumento para dirigir o controlar la práctica. Puede utilizarse para mejorar la eficiencia de la “impartición” de los currículos prescritos que existen en la actualidad, pero no para cuestionar su valor.
- *Deliberativa*: como medio para escoger de entre un conjunto de visiones y prácticas de enseñanza alternativas.
- *Dialéctica*: como medio de transformación, reconstruyendo la práctica en el contexto de los conceptos de la justicia social y la emancipación.

En fechas más recientes, Wellington y Austin (1996, pp. 309-311) han situado el aprendizaje mediante la reflexión en el contexto de los valores y creencias fundamentales acerca de la educación. Se han propuesto cinco “orientaciones” de práctica reflexiva.

- *Orientación inmediata*: hace hincapié en la supervivencia agradable con tendencia a centrarse en las exigencias inmediatas o en las tareas a mano; pedagogía a menudo ecléctica, aunque poco profunda.
- *Orientación técnica*: insiste en el desarrollo y el perfeccionamiento de la metodología docente y en la obtención eficiente de los resultados prescritos. Enfatiza típicamente las técnicas conductuales.
- *Orientación deliberativa*: hace hincapié en el descubrimiento, la atribución y la evaluación del sentido personal en un medio educativo. Acepta los fines dados, pero negocia el procedimiento y el contenido.

- *Orientación dialéctica*: enfatiza la emancipación política, cuestionando los fines, los contenidos y los medios educativos. Tendencia a centrarse en las cuestiones políticas y sociales. La pedagogía implica el cuestionamiento, la revisión y la validación interna continuas, insistiendo en la potenciación y la responsabilidad personal.
- *Orientación transpersonal*: enfatiza el autodesarrollo interior y la relación del yo interno con el yo externo.

Los maestros que tienen pasión por la enseñanza y están comprometidos con ella emplearán cada una de estas formas de reflexión durante su vida profesional en momentos que resulten adecuados para el mantenimiento y el desarrollo de los fines morales, el afecto, la identidad, el saber, la maestría y la salud emocional y profesional. Esto sugiere más bien un continuo que una jerarquía de práctica reflexiva. El problema estriba en qué forma escoger y cuándo. No hay una forma de reflexión que sea necesariamente "mejor" que otra. Sin embargo, si los maestros quieren trascender las limitaciones de la burocracia de su función, afirmar una visión amplia de su trabajo y sus fines, y no limitarse a mirar hacia adentro, a la eficiencia de sus propias prácticas, en el contexto de unos planes impuestos desde fuera

"...no pueden reducir su atención a la clase exclusivamente, dejando que sean otros quienes determinen el entorno y los fines de la escolarización. Deben responsabilizarse activamente de los objetivos con los que estén comprometidos y del ámbito social en el que puedan prosperar esos objetivos. Para que no sean meros agentes de otros, del estado, de los militares, de los medios de comunicación, de los expertos y burócratas, tienen que determinar su propio plan mediante una evaluación crítica y continua de los fines, las consecuencias y el contexto social de su profesión" (Zeichner y Liston, 1996, p. 11).

Los problemas derivados de intentar una práctica reflexiva por cuenta propia están bien documentados en la investigación sobre la cantidad de trabajo que desarrollar en las aulas, las presiones generadas por la creciente burocracia, asociadas con nuevas formas de rendición de cuentas, y las dificultades de la autoconfrontación que cuestiona las creencias y prácticas que se han convertido en rutinas valoradas y pueden dar posibilidades a unos procesos de cambio potencialmente incómodos y temporalmente perturbadores (Day, 1993). Las mismas escuelas se han caracterizado durante mucho tiempo como lugares solitarios para que trabajen los adultos (Cole,

1997, p. 18). Las condiciones de servicio y las culturas organizativas de muchas escuelas no siempre permiten unos diálogos profesionales regulares acerca de la enseñanza que vayan mucho más allá de la conversación anecdótica y el intercambio de técnicas (Day, 1997). Dichas condiciones disuaden efectivamente a los docentes de mejorar su práctica. Éstas y las culturas de las escuelas, que a menudo frenan la transparencia, la retroinformación y la colaboración, actúan como obstáculos potenciales para la participación en todas las formas de práctica reflexiva. El problema de reflexionar solo es el límite que pesa sobre lo que pueda revelarse y la información que pueda recoger y recibir un individuo con un interés "personal" por evitar procesos incómodos de cambio. Hacen falta otras personas en el proceso. Aunque no siempre se ha hecho explícito este aspecto, el concepto de práctica reflexiva se ha vinculado con el de colaboración.

Hacen falta asociaciones y redes de compañeros, discusiones y diálogos de profesionales con finalidades comunes mediante programas de estudio en universidades; primero, para pasar de la rutina a la práctica reflexiva en las escuelas, y segundo, para combatir los peligros de las culturas que impiden a los docentes el acceso a las oportunidades de abrirse, revisar y renovar los fines morales fundamentales, su identidad y sus compromisos emocionales interrogando su pensamiento y sus prácticas.

Sin embargo, para entender el papel de la emoción en la formación, el mantenimiento y la negociación de la identidad y para crear posibilidades de cambio, hace falta un examen consciente de hábitos y rutinas, de las creencias y valores que subyacen y de los contextos ideológicos generales personal, social, cultural e ideológico en los que operan. La reflexión, en solitario y con otros, es necesaria.

Los profesores críticamente reflexivos entienden y responden a las conexiones entre lo que hacen en clase, las alternativas y los contextos sociales, culturales y políticos que interactúan con sus alumnos y su trabajo, cómo asumen su trabajo y quiénes son ellos. En otras palabras, la enseñanza críticamente reflexiva está informada por la reflexión crítica.

En investigaciones con docentes (Leitch y Day, 2001) se identificaron cinco factores que influyen en el aprendizaje y la práctica reflexiva:

1. La paradoja de la productividad (Handy, 1994)

Como cada vez se exige más y mejor trabajo a un número cada vez menor de personas, hay cada vez menos tiempo para dedicarse a una reflexión que no consista en buscar soluciones a problemas inmediatos y urgentes. Los participantes, que desempeñaban funciones admi-

nistrativas de nivel medio o se dedicaban a la enseñanza directa, percibían que ocupaban la mayor parte de su tiempo y energía a actividades de mantenimiento, en vez de a actividades de desarrollo. Con independencia de la definición que se utilizara, esto resultaba paradójico, porque sus roles eran intrínsecamente formativos: “Quiero dedicar tiempo a los padres y a los niños, hablar con ellos, ayudarles a adaptarse, pero la eficiencia (que es de lo que me evalúan) exige que intervenga, redacte el informe y pase a otra cosa.

En la actualidad, en todas las escuelas hay reuniones de maestros, pero este “tiempo de reflexión” se dedica a “arreglar la casa”, haciendo hincapié en la planificación de la materia y en el establecimiento de sistemas que garanticen que todos los niños alcancen un objetivo de rendimiento y se registre que lo han conseguido”.

2. Aislamiento y colegialidad impuesta

A causa de la exigencia de rendición de cuentas, queda poco tiempo para colaborar (en sí misma, la colaboración es un medio para facilitar oportunidades de reflexión). La mayor parte del trabajo de los participantes con otros profesionales consistía en reuniones convocadas para satisfacer exigencias burocráticas: “No obstante, la mayoría de nuestros contactos están estandarizados y son rutinarios por necesidad. Cuando nos reunimos, es para seguir el orden del día al pie de la letra: soluciones a problemas, la siguiente cuestión, ruegos y preguntas. Después, todo el mundo se levanta y sale corriendo hasta la siguiente reunión. Es difícil que uno vuelva a encontrarse con los compañeros durante el resto del día aunque son personas con las que hemos trabajado codo con codo en el pasado. Es muy triste”.

Es obvio que, en esas reuniones —que se convocan a menudo al final de la jornada o se celebran de pie— no hay tiempo para la reflexión necesaria: “Parece que hemos generado una cultura psicológica interna de velocidad, presión y necesidad de control —a imagen de la cultura exterior de eficiencia y productividad—, en la que se ha perdido la posibilidad de acceder a una modalidad de pensamiento más lenta. Las personas tienen prisa para saber, para obtener respuestas, para planear y para resolver”.

3. Sentimientos de pesar

Se han asociado con los tipos de “cambios radicales, sociales, económicos y legislativos” (Nias, 1991, p. 139) en los que se han visto envueltos muchos maestros. Los participantes hablaban de los desafíos que suponían para su estatus profesional y su autoconcepto, estima, confianza en sí mismos y parte del debilitamiento de su identidad profesional: “En nuestra cultura, se han producido

muchos cambios desde que yo ingresé y me han dejado una crisis de identidad. Podría relacionarlo con Dante, en el *Infierno*, cuando decía: «A la mitad del viaje de nuestra vida me encontré en una selva oscura por haberme apartado del camino recto»”.

Por tanto, estos docentes eran: víctimas de una doble paradoja; las recompensas personales que encontraban en su trabajo sólo provenían de su inversión personal; sin embargo, cuando el coste era demasiado alto para pagarlo, sus recompensas también se reducían (Nias, 1991, p. 144). Muchos maestros se autoculpaban de no dedicar tiempo para reflexionar. A menudo, esto supone una perturbación física y emocional de la vida personal y social.

4. Tiempo.

Los problemas de tiempo (reales y percibidos) estaban íntimamente vinculados a los sentimientos de culpabilidad: “Falta tiempo; no importa a lo que piense dedicarlo ni lo buenas que sean sus intenciones al principio; poco tiempo después, su opción no será más que otra demanda que compita por su atención”. Hargreaves (1994) señala cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo:

- *Racional-técnica*: la forma que, dentro de los principios de la racionalidad técnica, domina los modelos actuales de gestión.
- *Micropolítica*: que refleja las configuraciones dominantes del poder y el estatus dentro de los sistemas.
- *Fenomenológica*: que refleja las percepciones subjetivas del tiempo disponible.
- *Sociopolítica*: en la que los marcos temporales están definidos por los poderosos.

5. Hábito

“El hábito llega... a la misma estructura del yo; significa el desarrollo y el fortalecimiento de ciertos deseos; una sensibilidad y una capacidad de respuesta mayores o una capacidad mejorada de prestar atención y pensar sobre ciertas cosas” (Dewey, 1932/1985, p. 171).

Los hábitos o rutinas, como confirmaron Argyris y Schön (1974) y más tarde Clark y Yinger (1977), pueden entrar en la vía del crecimiento porque son la expresión del conocimiento tácito (Polanyi, 1967), que no se examina con facilidad por su validez o relevancia para los fines y el contexto. Por ejemplo, con frecuencia, los profesores desarrollan una dependencia emocional de ciertas rutinas porque éstas pueden ser el resultado de mucha dedicación y forman una parte esencial de la presente identidad, conseguida con mucho esfuerzo.

DESAFÍO AL YO: LA DIMENSIÓN EMOCIONAL

“Cuando estudiamos nuestro ejercicio docente, estamos estudiando las imágenes que tenemos de nosotros mismos como maestros. Cuando estas autoimágenes se ven cuestionadas y, quizá, amenazadas en el proceso de aprendizaje, podemos experimentar sentimientos de inestabilidad, ansiedad, negatividad e incluso depresión. Esto es especialmente así si el “yo” que llegamos a ver en el autoestudio no es el “yo” que creemos que somos o el “yo” que nos gustaría ser” (Dadds, 1993, p. 287).

Gran parte de la teoría del aprendizaje de los adultos promueve la impasibilidad emocional, la distancia física y la racionalidad. Es necesario reconocer la importancia de otras formas de conocer y aprender que no son racionales. Aunque sea complicado, porque “los procesos no racionales no pueden analizarse ni puede influirse en ellos con facilidad” (Korthagen, 1993), el desarrollo profesional puede diseñarse de manera que aborde el crecimiento emocional de los docentes. Por eso, el estudio del propio trabajo profesional no es una cuestión sencilla y la adopción de la modalidad reflexiva no es una mera actividad cerebral:

“Cada maestro buscará la mejor manera de enfrentarse consigo mismo y de encontrarse a sí mismo con el fin de promover su propio crecimiento... Debemos plantear la cuestión de la significación personal en conexión con todo lo que procuramos aprender y todo lo que se enseña, desde la guardería hasta los cursos de postgrado” (Jersild, 1955, pp. 135-136).

Comprender el yo forma parte del aprendizaje para crecer personal y profesionalmente como docente en circunstancias cambiantes y, a veces, desafiantes. Es difícil tener claros los fines y los valores sin esa comprensión y es difícil mejorar sin ella. La pasión orientada a un fin la requiere. Sin embargo, según Jersild (1955), los sentimientos de ansiedad, miedo, indefensión, soledad, falta de sentido y hostilidad están a menudo presentes en los ambientes de la enseñanza. La reforma externa y la cultura interna pueden amenazar el sentido de identidad, compromiso y vocación apasionada del profesorado.

“La capacidad fundamental que encontramos aquí es el acceso a la *propia* sensación de vivir, los propios afectos y emociones: la capacidad de diferenciar de forma instantánea esos sentimientos y, posteriormente, de darles nombre, incluirlos en códigos simbólicos, basarse en ellos como medio para com-

prender y orientar la propia conducta" (Citado en Day y cols., 1998, p. 109).

La conceptualización de la reflexión en el centro de cualquiera de los procesos de cambio inherentes, por ejemplo, a los procesos de investigación-acción y de aprendizaje en red no sólo reconoce que la enseñanza es una "práctica emocional" (Hargreaves, 1998, p. 139), sino también que las emociones forman parte de la vida de la organización (Fineman, 1993), surgiendo con frecuencia como sub-productos de las circunstancias sociopolíticas en las que trabaja el profesorado. Este reconocimiento exige de los docentes que participen en la reflexión, con cualquier finalidad y en cualquier modalidad de aprendizaje seleccionada, que estén comprometidos a entrar en la dimensión emocional de su contexto, sea en un nivel personal o en el del sistema. Llegar a un entendimiento emocional, por ejemplo, a través de la aclaración de la relación entre el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento actuales, y cómo éstos se relacionan con nuestras raíces emocionales más básicas o desvelando de qué manera controla, inhibe o alimenta el sistema de valor cultural de la escuela las emociones de sus miembros, es fundamental para desarrollar unos enfoques flexibles y racionales del cambio. Para evitar un enfoque bien ensayado aunque limitado de la reflexión sobre los sentimientos (intelectualizar lo que, por regla general, es interesado y justificativo y que, por tanto, rechaza los objetivos de llegar a nuevos puntos de vista, decisiones claras o descubrimiento o resolución de problemas), los enfoques derivados de los mundos de la psicología y la psicoterapia son los que, en primera instancia, pasan por alto lo racional y buscan el acceso a los substratos emocional e imaginario del docente. Así, por ejemplo, el uso de los dibujos o los *collages* con personas o grupos de docentes para representar la "sensación sentida" de una organización y los impedimentos para el desarrollo percibidos, supone un poderoso acceso a las dimensiones emocionales y simbólicas que, en otras circunstancias, no hubiesen estado disponibles para su examen y valoración (Leitch y Day, 2001). Sin el acceso a estas emociones, no hay oportunidad de poner de manifiesto los sentimientos y, sin esa manifestación, no hay muchas posibilidades de reevaluación.

"La enseñanza, como cualquier actividad verdaderamente humana, surge del propio interior... Cuando enseño, proyecto la condición de mi alma sobre mis alumnos, mi asignatura, y nuestra forma de estar juntos... La enseñanza es espejo del alma. Si estoy dispuesto a mirar al espejo y no echar a correr ante lo que vea, tengo la oportunidad de adquirir conocimientos sobre mí mismo, y conocerme a mí mismo es fundamental para una buena

enseñanza, igual que conocer a mis alumnos y mi asignatura... Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos. Los veré a través de un cristal oscuro, en las sombras de mi vida no examinada, y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi asignatura" (Palmer, 1998, p. 2).

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

La disposición para llevar a cabo una reflexión con la mente y con el corazón forma parte del modo de pensar de todos los docentes apasionados por la enseñanza. Sin embargo, como hemos visto, el tiempo y las circunstancias pueden impedir la reflexión regular, sistemática, regida por los datos, pero sí permitir el tipo de reflexión descrito por una maestra de Nueva Zelanda y, casi seguro, experimentada por otros muchos de todo el mundo.

Modalidad reflexiva 1: **Preparación para lo que hay que hacer**

"Estoy reflexionando todo el tiempo, incluso cuando voy en el coche de casa a la escuela: ¿qué pasó?, ¿qué hice mal?, ¿qué puedo hacer? Dedico, por lo menos, una hora diaria, en distintos momentos, a reflexionar. Aunque no esté de servicio en la escuela, siempre voy un paso por delante. Reflexiono por la noche" (Maestra de Nueva Zelanda, en Ramsay, 1993, p. 58).

En cierto sentido, esta maestra está aceptando que se dedica tanto tiempo a mantener el sistema que la reflexión es como una actividad en la que es normal la vaguedad y se dejan sin examinar los valores en la preparación de lo que haya que hacer para arreglárselas hoy y mañana. Sin embargo, esto no es suficiente para asegurar el crecimiento, porque se limita a la retroinformación de la experiencia del yo sobre el yo.

Modalidad reflexiva 2: Incidentes críticos

El crecimiento profesional se refuerza al analizar los acontecimientos de la enseñanza cotidiana, hacer explícitos los supuestos implícitos que guían la práctica y la ubican en contextos micropolíticos, culturales y políticos y sociales en general. Un medio para hacer esto en un horario muy ocupado consiste en examinar los

incidentes críticos, es decir, los acontecimientos indicativos de tendencias, motivos, estructuras, patrones y valores subyacentes, que se producen en momentos claves de nuestra vida y de nuestro trabajo, y se traducen en cambios personales y profesionales importantes.

“Ocurren incidentes, pero los incidentes críticos se producen por nuestra forma de observar una situación: un incidente crítico es una interpretación de la importancia de un acontecimiento” (Tripp, 1993, p. 8).

Kelchtermans (1993) sostiene que “la conducta profesional de un maestro y su desarrollo sólo pueden entenderse adecuadamente cuando se sitúan en el contexto más amplio de su carrera profesional y de su historia vital personal” (p. 202). Define los “incidentes críticos” o “fases críticas” como “acontecimientos que desafían al yo profesional del maestro” y, previsiblemente, influirán en su “biografía profesional posterior”. Éstos van desde el cuestionamiento de los supuestos, opiniones y teorías subyacentes hasta la reconsideración retrospectiva de los puntos, decisiones y prioridades de elección personal y cómo puedan vincularse éstos a cambios de patrones de la conducta profesional, lo que puede lograr el docente solo o con otros.

Modalidad reflexiva 3: Reflexión autobiográfica

Una forma de reclamar, reconstruir y recuperar acontecimientos y logros, y de llegar a los problemas de la finalidad, la identidad, los valores y el compromiso, consiste en llevar un diario y en mantenerse en diálogo. El examen de la vida personal y profesional y de las historias de trabajo puede operar como una ventana a través de la cual se puede remontar hasta los orígenes de las creencias y prácticas, con el fin de revisar sus influencias. Los docentes también acumulan un reservorio de conocimientos —emocionales y cognitivos— que han configurado las experiencias del pasado. Durante muchos años, Connelly y Clandinin han trabajado codo con codo con maestros canadienses, examinando sus vidas como totalidades educativas y animándoles a basarse en sus “paisajes” de saberes profesionales:

“Lo que falta en el aula es un lugar para que los maestros cuenten y vuelvan a contar sus historias de la enseñanza. El aula puede convertirse en un lugar para la vivencia repetitiva e interminable de historias. Sin embargo las posibilidades de sorpresas

y transformaciones reflexivas son limitadas cuando uno está solo. Los maestros necesitan a los demás con el fin de participar en conversaciones en las que puedan contarse, narrarse hacia atrás, escucharse de diferentes maneras, volver a contarse y revivirse de formas nuevas..." (Connelly y Clandinin, 1995, p. 13).

Es posible que los contextos del trabajo profesional no estimulen esa reflexión, y dar sentido a la experiencia es complicado. Sin embargo, es difícil imaginar a unos docentes con pasión por el aprendizaje que no emprendan esta modalidad de reflexión en algunos puntos de sus carreras profesionales.

Modalidad reflexiva 4: Investigación-acción

La investigación-acción se ha definido como "el estudio de una situación social que implica a los mismos participantes como investigadores, con la idea de mejorar la calidad de la acción que se desarrolla en ella" (Somekh, 1989, p. 164).

La investigación-acción colaborativa combina la búsqueda de la renovación del individuo con la mejora de la escuela. Sagor (1997, p. 177) señala que esta forma de investigación individual y colectiva contiene la mayoría de los descubrimientos de la bibliografía sobre el cambio con éxito:

- Los proyectos de investigación-acción se escogen basándose en una *necesidad sentida*.
- Los participantes *adaptan* su trabajo para satisfacer las condiciones locales.
- Se deja *tiempo* para su implementación.
- Los *consultores* están a disposición de quien lo solicite para ayudarlo.
- Se dan oportunidades para *compartir y aprender unos de otros en un ambiente seguro*.
- Se estimula la *experimentación*.
- Se minimiza el *riesgo*.
- Una *presión* y un *apoyo* adecuados son inherentes al sistema.

Hay una conexión clara entre la realización de la investigación-acción y las características de las personas creativas:

"No tienen prisa por definir la naturaleza de los problemas; observan primero la situación desde distintos ángulos y dejan sin determinar la formulación durante mucho tiempo. Consideran

diferentes causas y razones. Ponen a prueba sus presentimientos acerca de lo que esté ocurriendo en realidad, primero mentalmente y después en la realidad. Prueban soluciones provisionales y comprueban su éxito, y están dispuestos a reformular el problema si las pruebas indican que siguieron un camino equivocado" (Csikszentmihalyi, 1996, p. 365).

La enseñanza es una actividad muy compleja y, en consecuencia, a los responsables de la política educativa y los directivos que deseen reclutar y retener a los docentes en sus puestos y mantenerlos en un nivel óptimo les conviene que sigan apasionados, sanos, cultos y comprometidos para que faciliten las mejores oportunidades posibles de aprendizaje a los alumnos. Como las necesidades de la sociedad y de los estudiantes cambian, es necesario que los profesores sean capaces de evaluar la parte que desempeñan en la satisfacción de esas necesidades. De ello, se sigue que necesitan disponer de oportunidades periódicas para ejercitar el juicio discrecional; reflexionar sobre sus fines morales y sociales; trabajar en colaboración con los compañeros de la escuela y de fuera de ella; participar en estudios autodirigidos, y luchar por un aprendizaje continuo relacionado con sus propias necesidades para aumentar su dominio y mantener los niveles de práctica. En pocas palabras, tienen que educarse para ser y seguir siendo profesionales apasionados que tengan la reflexión en el centro de su práctica profesional.

Los maestros que tienen pasión por la enseñanza tendrán, por definición, pasión por el aprendizaje sobre la materia o tema que impartan, sobre los alumnos (su origen, historia, motivaciones, disposiciones, estilos de aprendizaje y preferencias), los diferentes enfoques y herramientas docentes disponibles, el cambio (porque están metidos en el asunto del cambio), los contextos en los que ellos enseñan y aprenden los alumnos y *sobre sí mismos*. Sin esos conocimientos y una investigación continua será difícil que se mantenga la pasión inicial cuando cambien las circunstancias, las necesidades y los alumnos. Esos docentes serán conscientes de que el aprendizaje a partir de su propia experiencia, aunque valioso, en último término los limitará. Querrán aprender de otros, directa e indirectamente. Tendrán diferentes necesidades de aprendizaje, dependiendo de los contextos en los que trabajen, las circunstancias personales y la fase concreta de su carrera profesional. Reconocerán que ningún medio de aprendizaje es suficiente de por sí, sino que necesitarán tener a su disposición toda una serie de oportunidades de aprendizaje, desde los muy vilipendiados seminarios o clases magistrales "excepcionales", que pueden o no inspirar,

hasta el aprendizaje sostenido pero difícil que se hace posible mediante la investigación-acción o la pertenencia a una asociación entre escuelas y universidad o comunidad de aprendizaje en red.

Sin embargo, a menos que esté minuciosamente controlada la urgencia para alcanzar unas culturas de colaboración y unas comunidades de aprendizaje en red, muy elogiadas en la bibliografía sobre la mejora de la escuela y sobre las escuelas eficaces, puede dejar que las personas estén menos apasionadas de lo que lo estuvieran antes:

“En algunos sistemas escolares, la purga del individualismo se ha descontrolado y, con ello, la excentricidad, la independencia, la imaginación y la iniciativa que llamamos individualidad han salido malparadas... Si la mayoría de los maestros de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de algún problema con el sistema: el individualismo refleja el alejamiento de unas relaciones personales amenazadoras, desagradables o poco gratificantes” (Hargreaves, A., 1993, pp. 71-73).

Igual que para cada maestro, el mantener su pasión por la enseñanza es un reto clave, una función también clave de los coordinadores de la formación permanente de la escuela, que reconocen que la enseñanza apasionada implica el corazón y la cabeza, es garantizar que haya oportunidades de reflexionar sobre los medios para mantener una participación apasionada y de investigar sobre ello. La figura 6.1 analiza las necesidades de desarrollo profesional en el contexto de los distintos roles de los docentes, y los beneficios directos e indirectos que se derivan, para el individuo y para la escuela.

FASES DE LA CARRERA DOCENTE

En Inglaterra (Ball y Goodson, 1985; Sikes y cols., 1985; Nias, 1989), Estados Unidos (Lightfoot, 1983), Australia (Ingvarson y Greenway, 1984; Maclean, 1992), Canadá (Butt, 1984) y Suiza (Huberman, 1989, 1993) se ha identificado una serie de fases clave que, según muchos maestros atraviesan el desarrollo de sus carreras profesionales. Bolam (1990, p. 153) señaló cinco etapas en el “oficio”: etapa preparatoria; del nombramiento; de iniciación; de servicio normal (es decir, 3-5 años, 6-10 años, 11 años de actividad); y etapa de transición (es decir, ascenso, reemplazo, jubilación). Nos recuerda que las necesidades de los individuos varían según éstos y otros factores, como la edad, el género y el tipo de escuela. Kremer-Hayon y Fessler (1991) presentan nueve etapas en

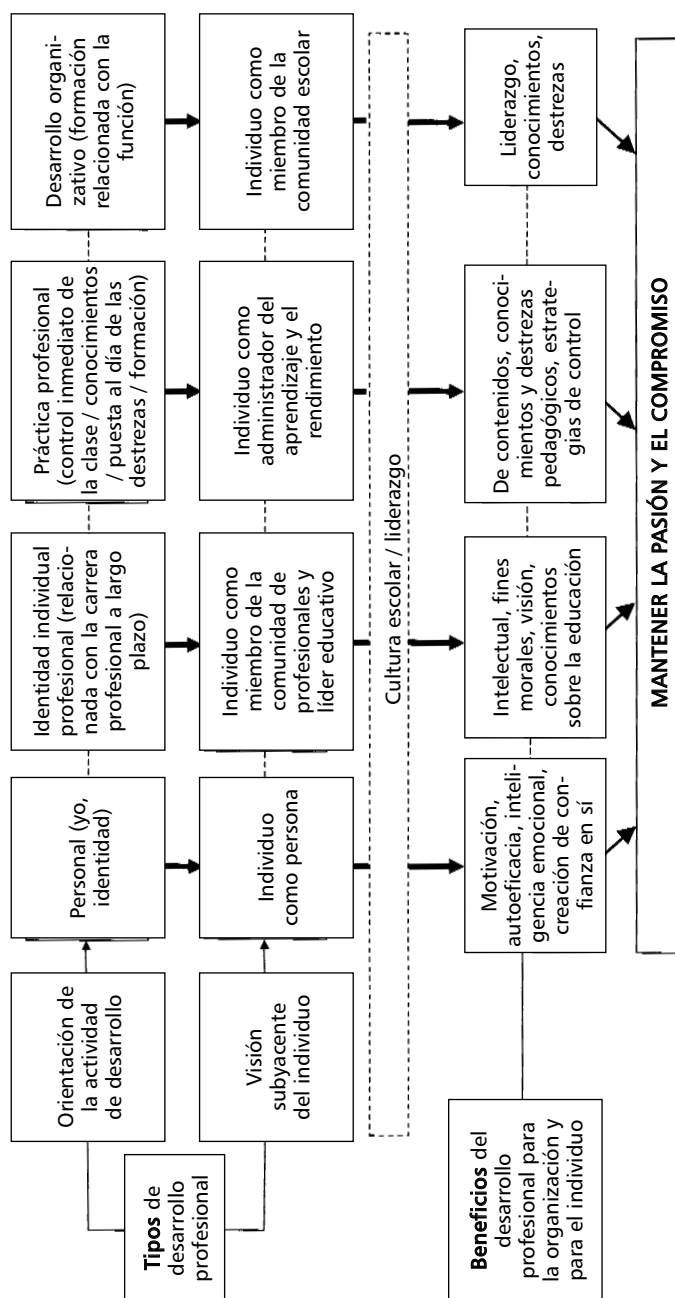


Figura 6.1. Beneficios directos e indirectos de la planificación del desarrollo profesional.

el ciclo de la carrera profesional: formación inicial, iniciación, competencia, construcción, entusiasmo y crecimiento, frustración profesional, estabilidad y estancamiento, declive profesional y final de su profesión.

Los estudios más autorizados de las experiencias de la carrera profesional de los docentes y de los determinantes más influyentes de ellas, dentro y fuera de la institución, son los del profesorado suizo de secundaria, de Michael Huberman (Huberman, 1989, 1993), los del profesorado inglés, de Sikes y cols. (1985), y los de los maestros norteamericanos, de Fessler y Christensen (1992). Su trabajo muestra que los docentes atraviesan cinco grandes fases:

1. *Inicio de la carrera*: compromiso inicial; comienzos fáciles o difíciles.
2. *Estabilización*: compromiso, consolidación, emancipación, integración en el grupo de compañeros.
3. *Nuevos retos*: nuevas preocupaciones; experimentación, responsabilidad; consternación.
4. *Llegada al estancamiento profesional*: sensación de mortalidad; se deja de luchar por el ascenso; disfrute o estancamiento.
5. *Fase final*: mayor preocupación por el aprendizaje del alumno e incremento de la búsqueda de intereses externos; desencanto; contracción de la actividad y el interés profesionales.

Aunque muchos docentes comienzan sus carreras profesionales “con la sensación de que su trabajo es socialmente significativo y les dará grandes satisfacciones”, ésta tiende a perderse cuando:

- El desarrollo de la carrera va acompañado a menudo por “una sensación de incoherencia” (Farber, 1991).
- Hacia la mitad o al final de sus carreras profesionales se desencantan o marginan con respecto al aprendizaje, y el bien de sus alumnos deja de tener prioridad.
- La baja autoestima y la vergüenza (al no lograr los resultados deseados) están directamente correlacionadas con una menor variedad de enfoques de la enseñanza y, por tanto, una menor conexión con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Muchas de las oportunidades de aprendizaje “condensadas” no satisfacen las necesidades motivacionales e intelectuales a largo plazo de los docentes. No consiguen conectar con los fines morales esenciales que están en el centro de su profesionalidad ni abordar directamente sus compromisos emocionales, que constituyen el

cemento de conexión cuando tratan de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos en unas circunstancias cambiantes y desafiantes.

“La enseñanza implica cantidades inmensas de labor emocional... Este tipo de labor requiere una coordinación de mente y sentimiento y, a veces, se basa en una fuente del yo que honramos como profunda e integrante de nuestra personalidad” (Hochschild, 1983, p. 7).

Esos compromisos emocionales forman parte de los yoes esenciales, profesionales, de los docentes. Por tanto, la formación permanente del profesorado debe tener en cuenta éstos y los ambientes psicológicos y sociales que puedan estimular o desalentar el aprendizaje, por ejemplo, las historias de la vida personal, sus experiencias de aprendizaje y dominio profesionales y las culturas de aprendizaje profesional de la escuela que constituyen los contextos cotidianos de su trabajo. Si queremos verdaderamente comprometer tanto a los docentes como a los alumnos con el aprendizaje, las intervenciones en su vida de trabajo durante su carrera profesional deben basarse en la comprensión de la misma.

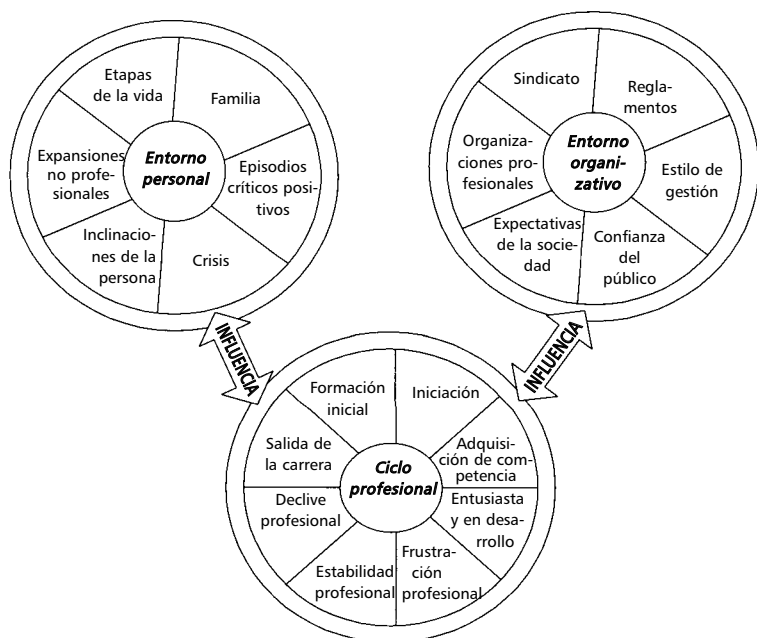


Figura 6.2. Dinámica del ciclo de la carrera profesional docente.
(Fessler y Christensen, 1992, p. 36).

Ralph Fessler (1995) ha elaborado un modelo descriptivo multidimensional del desarrollo profesional de docentes durante su vida de trabajo, que tiene en cuenta la interacción de factores organizativos, personales (vida) y de carrera (profesionales). Este modelo evita las ideas simplistas del desarrollo profesional y señala con claridad la necesidad de unas oportunidades personalizadas y diferenciadas de desarrollo, que tengan en cuenta también los cambios de las condiciones de trabajo. En este sentido, puede relacionarse con la investigación sobre la satisfacción en el trabajo y la eficacia del docente.

Los componentes principales del ciclo de la carrera profesional (basado en Fessler, 1995, pp. 185-186) son:

- *Formación inicial*: El período de preparación inicial.
- *Iniciación*: Los primeros años de ejercicio profesional (o el primer período de un nuevo trabajo), en el que los docentes tratan de conseguir aceptación y respeto.
- *Adquisición de competencia*: Cuando se perfeccionan las destrezas y competencias (o se frustran a causa de la falta de habilidad, de apoyo o de conductas extremas de los alumnos).
- *Entusiasta y en desarrollo*: Período de competencia y aceptación reconocidas en la comunidad escolar, en el que hay un alto grado de satisfacción personal y organizativa en el trabajo.
- *Frustración profesional*: Tiende a producirse en los primeros años y hacia la mitad de la carrera, cuando, bien por falta de apoyo, bien por la desilusión con la dificultad de los retos de la enseñanza, la falta de reconocimiento o circunstancias personales adversas, los docentes ya no miran hacia adelante en su trabajo. *Ésta es la fase en la que la pasión puede desaparecer.*
- *Estabilidad profesional*: Fase de “estancamiento”, cuando se cumplen con las exigencias del trabajo, pero ya no están comprometidos con el desarrollo continuado. Este período puede indicar la posterior erosión de la pasión y el comienzo del alejamiento de las circunstancias del trabajo.
- *Declive profesional*: Período que puede ser positivo y agradable de compromiso duradero con respeto, o un amargo y poco gratificante final a una participación ya no apasionada en la enseñanza y el aprendizaje.

HACIA UNA COMBINACIÓN ÓPTIMA DE OPORTUNIDADES

La mayoría de los maestros aún trabaja aisladamente de sus compañeros durante la mayor parte del tiempo; las oportunidades

para el desarrollo de la práctica basado en la observación y la crítica de esa práctica siguen siendo limitadas, y, a pesar de los grandes esfuerzos de muchos directores escolares para promover unas culturas colegiales, casi siempre se quedan en el nivel de la planificación o de las conversaciones sobre la enseñanza, en vez de en el del examen de la práctica misma.

Tom Guskey (1995, p. 126) propone que, como esos contextos son dinámicos, es necesario facilitar la “combinación óptima” de oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesionales que mejor funcionen en un entorno determinado:

“Muchos tienen una idea clara de lo que sería ideal para el desarrollo profesional. Ese ideal contempla a los educadores de todos los niveles buscando constantemente formas nuevas y mejores de abordar las distintas necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Contempla las escuelas como comunidades de aprendizaje en las que docentes y alumnos se dedican continuamente a investigar y a mantener un discurso estimulante. Contempla a unos profesionales de la educación respetados por sus conocimientos profesionales y su destreza pedagógica”.

Por tanto, las escuelas tienen que ser capaces de apoyar oportunidades de aprendizaje profesional, con una serie de actividades, dentro y fuera de la escuela, que satisfagan las necesidades que vayan surgiendo y tengan en cuenta las influencias que gravitan sobre los docentes. Lieberman y Miller (1999) presentan una forma de conceptualizar lo que llaman “múltiples puntos de entrada” que brindan apoyo y estímulo (véase la figura 6.3).

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DURANTE EL SERVICIO ACTIVO

La educación y la formación como parte integrante del desarrollo profesional, sigue siendo la forma más utilizada para facilitar el aprendizaje intensivo durante un período limitado. Aunque pueda planearse de manera conjunta, suele nombrarse a un líder cuya función no sea sólo facilitar, sino también estimular activamente el aprendizaje. Si se piensa de manera que se “ajuste” a las necesidades de los docentes en relación con su fase de experiencia, el desarrollo de la carrera, las exigencias del sistema, el ciclo de aprendizaje durante la vida o las necesidades del sistema, es probable que tenga éxito en cuanto a la *aceleración del crecimiento*, ya sea aditivo (conocimiento tácito, destrezas, avanzar algo más en la comprensión) o transformador (produciendo cambios importantes de

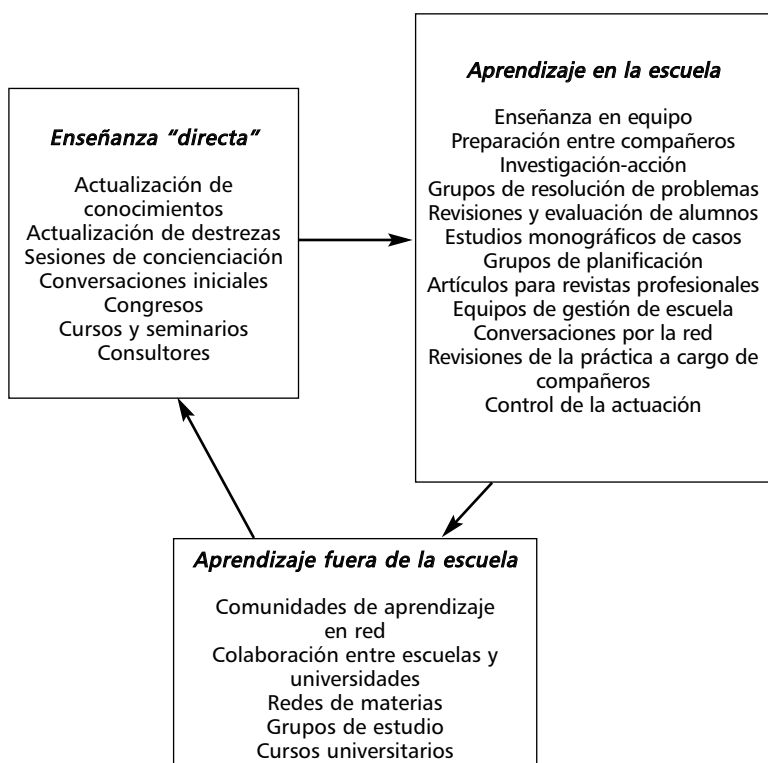


Figura 6.3. Organización del desarrollo profesional.
(Basado en Lieberman y Miller, 1999, p. 73).

las creencias, conocimientos, destrezas o formas de entender las cosas). No obstante, en los últimos años, los gobiernos se han percatado de que el cambio satisfactorio requiere la cooperación activa del profesorado. Por eso, han pensado que la reestructuración de las escuelas, la realización de una reforma curricular dirigida desde el gobierno central y la imposición de unos objetivos de rendimiento para los alumnos sin más, no mejoran la práctica docente ni el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Elmore, 1992). Es más probable que la implementación de esos cambios tenga éxito si se actualizan los conocimientos y destrezas. Sin embargo, también hay que apoyar las actividades de formación en servicio activo que no tengan relación inmediata con normativas y cuestiones sociales específicas, porque las escuelas y profesores necesitan desarrollar y mantener su capacidad de renovación tanto

para mejorar la calidad de los servicios actuales como para satisfacer nuevas exigencias.

El desarrollo de la formación en servicio activo promovido por los servicios centrales, ha solido realizarse a expensas de las oportunidades de formación escogidas por los mismos docentes, en vez de complementarlas. Refiriéndose a los descubrimientos de un estudio, financiado por Leverhulme, sobre las percepciones de los profesores acerca de los programas de “Desarrollo Profesional Continuo” (DPC) de cuatro administraciones educativas locales de Inglaterra, McMahon (1999, p. 104) encontró que las tensiones entre las dos finalidades generales del DPC —promover la mejora de la escuela y el desarrollo de los profesores— no se habían resuelto. Las pruebas mostraban que los “profesores tienen grandes deseos de mejorar sus conocimientos y destrezas aunque, en cualquier momento, sus prioridades de aprendizaje pueden diferir de las de la escuela o el gobierno”. La investigación puso de manifiesto que la introducción de la administración autónoma de la escuela, mediante la que, en teoría, podrían identificarse con mayor precisión las “necesidades” y la “relevancia”, no había tenido éxito. Como los recursos eran más reducidos y se distribuían de forma heterogénea, la elección de la modalidad de DPC había disminuido (p. ej., las escuelas rurales tenían menos acceso a la educación superior y hacía mucho tiempo que habían dejado de funcionar las redes escolares) y había grandes variaciones dentro de las escuelas. Pocos coordinadores de desarrollo profesional disponían de tiempo para realizar su trabajo, el compromiso de los directores con el DPC variaba mucho y la mayor parte del presupuesto para DPC se utilizaba para responder a exigencias externas de reforma y renovación curriculares. Esto significaba que:

“Las necesidades de desarrollo de las personas se obviaban salvo que correspondieran a una área que hubiese sido designada como prioridad de la escuela” (McMahon, 1999, p. 106).

La conclusión de la investigación de McMahon (1999) sobre el DPC de los profesores de secundaria indica con toda claridad la necesidad de garantizar a todos la oportunidad de participar en una serie de actividades de aprendizaje, que las necesidades individuales constituyen un importante centro de interés y que las condiciones de la escuela deben dar lugar al desarrollo del profesorado. Implícitamente, reconoce la importancia que, para una enseñanza eficaz tienen: el compromiso de la persona; autoeficacia elevada; una cultura de aprendizaje y el conocimiento de sí mismo. Por lo que los maestros no sólo tienen que conocer a los aprendi-

ces, sus necesidades y procesos de aprendizaje, sino también conocerse a sí mismos.

McMahon (1997, p. 6) señalaba las limitaciones de los programas de media jornada, concluyendo que en un programa de media jornada, lo más que se puede conseguir es dar a conocer a los profesores información e ideas nuevas. Para que la provisión de DPC sea más eficaz, el gobierno y las escuelas tienen que tratar de:

- Asegurar que sus recursos de DPC estén a disposición de los docentes de un modo más equitativo.
- Fortalecer y ampliar el conjunto de mecanismos de apoyo a la DPC desarrollado en la escuela.
- Tener más en cuenta las necesidades específicas de desarrollo de las personas.
- Clarificar los fines de las actividades concretas de DPC y seleccionar una forma de provisión que tenga posibilidades de lograr la finalidad declarada.
- Instaurar unas condiciones de trabajo que den a los docentes el espacio mental necesario para concentrarse en el desarrollo profesional.

TRES PROPUESTAS DE FORMACIÓN CONTINUA

Hay tres propuestas que inciden en el núcleo de la profesionalidad del docente:

1. Para mejorar las escuelas, hay que prepararse para dedicar tiempo al desarrollo profesional.
2. Para que mejoren los maestros, su desarrollo profesional debe situarse en los contextos de las necesidades personales e institucionales, y éstas no siempre coinciden.
3. El corazón de los docentes (pasiones, entusiasmo, identidad personal, compromiso, emociones) es un centro de atención tan importante como su cabeza y sus manos.

“La preocupación por el individuo falta, con seguridad, en la planificación actual del desarrollo profesional. A diferencia de otras profesiones, la educación da a los docentes pocas opciones personales en lo referente al desarrollo profesional. Gran parte de lo que se hace ahora es formación colectiva en servicio activo y no un desarrollo profesional personalizado. La educación en servicio activo se orienta a los objetivos inmediatos de formación

colectiva, mientras que el desarrollo profesional implica participar en actividades constantes y personalmente significativas" (Marczely, 1996, pp. 7-8).

La educación y formación en servicio activo facilitada por la escuela sólo puede apoyar las necesidades orientadas a los sistemas; al enfatizar sólo los conceptos de interés práctico y de relevancia, "contribuye al desarrollo de ideologías instrumentalistas, que priorizan un enfoque técnico, tanto de los proveedores como de los consumidores de la educación en servicio activo" (Sachs y Logan, 1990, p. 477). El énfasis en el conocimiento experiencial y en las necesidades inmediatas de los docentes refuerza la idea de que sólo necesitan saber cómo controlar la enseñanza y que es menos importante, la comprensión de los fines, procesos y contextos más generales de la educación.

"En vez de formar profesionales reflexivos que sean capaces de comprender, cuestionar y transformar su práctica, la educación en servicio activo, en su forma actual, estimula el desarrollo de unos docentes que ven su mundo en la perspectiva de unos fines instrumentales que pueden alcanzarse mediante las recetas de unas prácticas «probadas y ciertas», legitimadas mediante la experiencia no examinada o unos descubrimientos de investigaciones aceptados acríticamente" (Sachs y Logan, 1990, p. 479).

Se encierran aquí cinco valiosas lecciones para quienes tienen la responsabilidad de promover el desarrollo del profesorado. Primera, todo programa global debe prestar atención a los diferentes roles del docente: la persona, el profesional en cuanto tal, el profesional del aula y el miembro de la comunidad escolar. Segunda, la retroinformación y el apoyo sostenido son componentes esenciales del proceso de aprendizaje continuado pero no ininterrumpido. Tercera, el docente, en cuanto aprendiz de por vida, ha de alimentar la predisposición para el aprendizaje y el compromiso con el mismo. Cuarta, la cultura de la organización debe apoyar las relaciones colegiales. Por último, los recursos deben destinarse tanto al desarrollo a largo como a corto plazo, teniendo en cuenta una cartera equilibrada de necesidades de aprendizaje.

El desarrollo profesional de los docentes se restringirá, en vez de ampliarse, será fragmentario, en vez de coherente, mientras que seguirá ignorándose la amplitud de sus necesidades de aprendizaje. El aprendizaje profesional no se relacionará con la adquisición de capacidades para el uso de un juicio perspicaz en situaciones complejas, sino con acontecimientos aislados orientados en concre-

to a las necesidades inmediatas de implementación técnicamente definida y determinada por otros.

* * * * *

Un momento para la reflexión:



“Probablemente no haya en la escuela nada que cause más impacto en los alumnos, en cuanto a desarrollo de destrezas, autoconfianza o conducta en clase, que el desarrollo personal y profesional de sus maestros”. (Barth, 1996, p. 49).

1. ¿Cuáles han sido las experiencias de desarrollo profesional (a) informales y (b) formales que han influido positivamente en su trabajo?
2. Identifique momentos importantes, en su vida y en su carrera, que le hayan hecho cambiar, positiva o negativamente. Considere las causas y los efectos a corto, medio y largo plazo en su trabajo.
3. Cuál considera que es el aprendizaje, ahora y en el futuro, más adecuado con respecto a sus:
 - Necesidades de *desarrollo personal* (p. ej., eficacia personal, salud, compromiso, motivación)
 - Necesidades de *desarrollo profesional* (p. ej., desarrollo funcional, control de clase y enseñanza en ella)
4. ¿Qué pasos tiene que dar con el fin de conseguir apoyo para satisfacer estas necesidades?
5. ¿Quién le ayudará en este proceso?

Pasión por enseñar

La identidad personal y profesional del docente y sus valores
