

PRIMARIA

Superar la disociación teoría-práctica en la escuela o en la universidad requiere el desarrollo del aprendizaje relevante, la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno, mediante el contraste, el conflicto

cognitivo entre los

esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar. Del mismo modo, la formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica.

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE COMO INTELECTUAL COMPROMETIDO

La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento*

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ**



s obvio que para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular (Contreras, 1985).

En este sentido es evidente que el profesor o el estudiante para profesor, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional, ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social (Pérez Gómez, 1992, 1987). Este tipo de *conocimiento pedagógico vulgar o folklórico*, como lo denominan algunos, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión conectando la biografía individual del profesor con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede por tanto considerarse un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existentes en educación.

¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?

En la perspectiva de la reflexión hermenéutica, denominada también *ciencia práctica*, y de la teoría crítica se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar. Tanto la escuela como el profesor se consideran elementos cruciales en el proceso de construcción de una sociedad más justa y humana. Las condiciones y funciones sociales de la escuela constituyen el eje de su preocupación.

Las situaciones educativas que afrontan los profesores se conciben en este enfoque como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina prees-

pecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

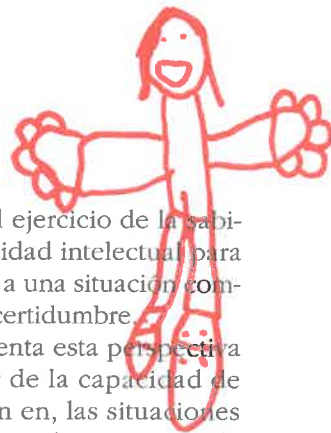
El principio básico que orienta esta perspectiva es el desarrollo en el profesor de la capacidad de comprensión de, e intervención en, las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Elliott: *"La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse sino se mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son 'objetivas' en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia práctica los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos"* (1991b, p.6). La comprensión situacional de los problemas educativos no se desarrolla y perfecciona modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas.

Uno de los elementos más importantes para comprender la complejidad de las situaciones educativas, puesto de manifiesto por esta perspectiva, es la condición de la escuela como institución social que ayuda a reproducir las características de la propia sociedad. Por ello, los profesores tienen la obligación moral de reflexionar e intervenir para que los alumnos comprendan dichas características y aprendan a actuar conscientemente en su reproducción o en su transformación.

Se reconoce y se resalta el carácter fundamentalmente ético y político de la actividad docente, toda vez que pretende eliminar en parte, a través del desarrollo del conocimiento y de la actuación, las condiciones sociales que obstaculizan y distorsionan la autocomprensión de los alumnos y de los propios profesores.

Academicismo versus socialización

Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social, entre los que se encuentran los docentes, nadie duda de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos. Existen suficientes evidencias en las investigaciones de los últimos años en este campo, así como en la experiencia de los profesiona-



les, como para afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica. Morine Dersheimer (1989) y Feiman-Nemser (1987) han constatado en sendas revisiones de los estudios e investigaciones más recientes que aunque generalmente los cursos académicos en los centros universitarios de formación tienen efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los futuros profesores, éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, pronto los abandonan.

En este sentido es oportuno traer a colación los resultados de una amplia investigación realizada en la Universidad de Málaga, con una muestra de más de 3.000 sujetos de diferentes universidades y centros escolares, sobre la evolución del pensamiento de los profesores, desde una etapa de iniciación académica hasta una época profesional con más de quince años de experiencia (Gimeno y Pérez 1987, Pérez y Barquín 1990). Paradójicamente, a primera vista, el pensamiento pedagógico más conservador y más similar entre sí, lo manifiestan los grupos de la muestra que se sitúan en los extremos de la carrera profesional, es decir, los que comienzan sus estudios en las Escuelas de Magisterio, y los profesionales con más de 15 años de experiencia.

Por el contrario, tanto los alumnos que acaban la carrera de Magisterio, como aquellos que concluyen los estudios de licenciatura en Pedagogía, manifiestan un pensamiento pedagógico mucho más elaborado, diversificado y progresista en la mayoría de las dimensiones estudiadas (selección y organización de los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza, concepción de las relaciones profesor-alumno, estrategias de evaluación, problemas de control y disciplina, relaciones sociedad-escuela, naturaleza educativa del hombre...). No obstante, el carácter efímero de este pensamiento elaborado y

"Es evidente que el profesor ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y de sus relaciones con la cultura y la política del contexto social"



© FIDO DIDO/UFS inc.

progresista, que se desvanece ante los intercambios de la experiencia y con los influjos de la práctica, en los primeros años de vida profesional, hace suponer o que su adquisición académica es débil e inconsistente o que es de todos modos insuficiente para formar el pensamiento práctico que es el que realmente se utiliza no sólo en las declaraciones teóricas sino al intervenir en las situaciones complejas y conflictivas del aula.

Parece, por tanto, que una ideología pedagógica de carácter conservador, generada en la experiencia cotidiana de la vida institucional de la escuela, se impone en el pensamiento del estudiante en sus años de infancia y juventud y vuelve a restablecerse en el pensamiento del profesional veterano, después de un periodo más o menos largo e intenso de modificación del pensamiento pedagógico en un sentido más innovador, como consecuencia de la etapa de formación académica. Es, pues, plausible aventurar la hipótesis de que las alteraciones innovadoras en el pensamiento docente, provocadas por la exposición a las teorías académicas, y al posible intercambio, deliberación y contraste de pareceres que lleva consigo el proceso de formación teórica en las instituciones universitarias, no son lo suficientemente consistentes, ni se arraigan significativamente en los esquemas de pensamiento y actuación de los docentes.

Es, pues evidente que el componente práctico del curriculum de formación del profesor viene exigido por la propia naturaleza clínica y práctica de la actividad docente, por la necesidad de formar el pensamiento práctico. El problema surge al intentar definir el sentido y las características de los procesos de inducción en la práctica. Apelar a la práctica puede ser un simple recurso retórico, un concepto paraguas que encubre posiciones bien diversas e incluso contradictorias. Por ello, es necesario resaltar al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de la práctica en la formación del docente como el peligro de su enorme poder socializador.

Así pues, aún considerando que la formación teórico-práctica de los docentes debe desarrollarse en la escuela, en el contexto donde se generan y transforman

los valores y procedimientos pedagógicos, no podemos olvidar cómo recuerdan Beyer (1988), Munro (1989), Hoy (1990), Staton (1992), Smith (1992), MacDonald (1984), y Elliott (1991b) el riesgo que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar. Como se ha puesto de manifiesto en tales trabajos, el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en indeseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa. Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del estudiante o profesor novato a desenvolverse con éxito y a conseguir la aceptación social de sus compañeros. En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el alumno como sobre el docente crea de forma tácita acriticas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones, por las formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales.

Como afirman Berger y Lickmann (1967, p. 57): *"las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles"* Las instituciones, a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias, se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las



© FIDO DIDO/UFS inc.

"En la perspectiva de la reflexión hermenéutica y de la teoría crítica se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar"

expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas consideradas legítimas en la propia comunidad social.

De esta forma, las prácticas no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela, potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del *statu quo*. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.

Por otra parte, sin embargo, parece claro que la vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende precisamente del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención y no de las prescripciones teóricas que aprendió en la universidad. Más que las teorías científicas sobre los procesos de aprendizaje o sobre los métodos didácticos o sobre el diseño y desarrollo del currículum, aprendidas académicamente en la universidad, el pensamiento práctico se forma en estos tácticos, oscuros y a la vez sencillos intercambios de significados en el contexto escolar. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y frecuentemente inconsciente (Zeichner 1987, Clandinin y Connely, 1986).

¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir a la socialización empirista de la práctica rutinaria? ¿Cómo provocar en el profesor la reconstrucción de su

"Aunque generalmente los cursos académicos en los centros universitarios de formación tienen efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los futuros profesores, éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, pronto los abandonan"

conocimiento pedagógico vulgar y empírico, inducido por las presiones del contexto escolar?

Recrear la práctica: La reconstrucción del pensamiento pedagógico como eje de la formación de profesores

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad, la educación.

Ahora bien, como afirman Connolly y Clandinin (1988) y Schön (1983, 1987, 1988), la formación de un pensamiento profesional consistente y relevante debe apoyarse en aquel conocimiento experiencial, cargado de *imágenes* más o menos correctas, pero determinantes en la forma de interpretar y dar sentido a las situaciones que vive el docente y a las peculiaridades de su propia práctica. Provocar su reconstrucción no implica ni su ignorancia ni su desprecio.

El problema pues se define mejor cuando consideramos que los prácticos también se gobiernan por teorías mejor o peor organizadas, más o menos explícitas y conscientes, pero que en todo caso son formulaciones teóricas sobre la realidad social y sobre la realidad educativa. La formación del pensamiento práctico debe plantearse, así pues, como una confrontación entre teorías implícitas, individuales, y habitualmente desorganizadas, y teorías públicas, desarrolladas a través del debate, del contraste de pareceres, de la reflexión y la experimentación con la realidad (Griffiths y Tann, 1992), como un pro-

ceso de transformación de las teorías individuales y tácitas del pensamiento pedagógico de cada futuro maestro, como consecuencia de su confrontación con teorías públicas y experimentaciones compartidas sobre los problemas reales que se les presentan en el aula.

Teniendo en cuenta la inconsistencia y fragilidad del aprendizaje académico adquirido por los docentes en las instituciones universitarias de formación ante las presiones socializadoras del medio escolar, así como el carácter conservador y reproductor de rutinas de los procesos de socialización empírica en el escenario de la escuela, si nos proponemos provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar parece necesario estimular en la formación de los futuros docentes conjuntamente la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir, *la praxis*, la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.

Tomando en consideración las aportaciones teóricas y prácticas de Liston y Zeichner (1992), Schön (1983 y 1987), Elliott (1991a y 1991b) Smyth (1992) y Sergiovani (1990), así como los programas de innovación de diversas universidades (Deakin, Kent, Wisconsin, Knox College) así como la propia experiencia personal, me atrevo a ofrecer a vuestra consideración un conjunto de principios orientados a recrear la práctica como eje de la formación de los futuros docentes.

Los programas de formación del docente como intelectual comprometido con la práctica educativa no deben concebirse como procesos de transmisión de conocimientos. La finalidad de los mismos no es la acumulación enciclopédica de conocimientos en mentes llenas de información, sino la estimulación del *aprendizaje relevante*, la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica, y expuestos al contraste del escrutinio público y de la experimentación. Sólo de este modo puede esperarse que los futuros profesores cuestionen y reconstruyan los esquemas y argumentos de su pensamiento pedagógico empírico, adquirido a través de la experiencia como alumnos y profesores, y de sus intercambios cotidianos con los valores, normas y opiniones de la ideología social y de la cultura dominante en la escuela y en la comunidad.

Ello supone que el punto de partida de todo proceso de formación es explicitar las peculiaridades del pensamiento empírico de los futuros profesores y provocar su contraste ante los problemas de la realidad concreta y ante las formulaciones alternativas de compañeros, teóricos o expertos.

A diferencia de la concepción racionalista y de la tecnológica, en este enfoque el conocimiento

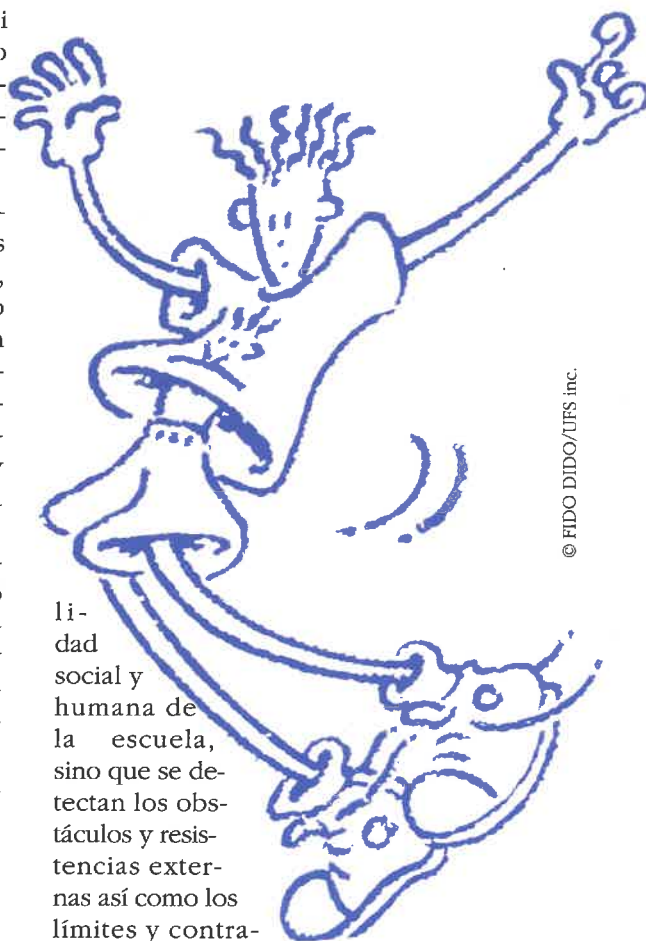
académico no se concibe ni como principio ni como fundamento de la acción, sino como conjunto de poderosos instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a enriquecer las interpretaciones de las situaciones y las decisiones de intervención.

A diferencia de, y frecuentemente en contradicción con, los modos habituales de actuación en las instituciones universitarias de formación de docentes, la cadencia que se deriva de estos planteamientos no concuerda con la secuencia tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica. Más bien debe proponerse una interacción circular de ambos componentes localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

El segundo principio hace referencia a la consideración del profesor como investigador y al proceso de *formación como un proceso de investigación* sobre la propia práctica, sus plataformas educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple período de inmersión en la cultura escolar, sino como un activo proceso de investigación personal en el contexto real del aula.

Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan. No hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. Por tanto, y puesto que la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante el debate público y la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

Si se pretende superar las contradicciones y deficiencias tanto de una socialización prematura en las prácticas más indeseables y rutinarias de la escuela, como de un aprendizaje puramente teórico y estéril que conduce por lo mismo a una práctica mecánica, el procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa. Al investigar en la práctica y al experimentar innovaciones no sólo se descubren las posibilidades insólitas de la rea-



© FIDO DIDO/UFS inc.

li-
dad
social y
humana de
la escuela,
sino que se de-
tectan los obs-
táculos y resis-
tencias exter-
nas así como los
límites y contra-

dicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes, que influyen en el comportamiento explícito. El profesor se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve.

La cooperación, el pluralismo y el diálogo como exigencias éticas del quehacer pedagógico

Promover la *cooperación en el trabajo docente* puede considerarse otro principio fundamental en la

"Las alteraciones innovadoras en el pensamiento docente, provocadas por la exposición a las teorías académicas y al posible intercambio, deliberación y contraste de pareceres que lleva consigo el proceso de formación teórica en las instituciones universitarias, no son lo suficientemente consistentes, ni se arraigan significativamente en los esquemas de pensamiento y actuación de los docentes"

formación del profesor. La tarea educativa es una empresa colectiva que requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y experimentación compartidas, mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos. Transmitir conocimiento puede ser una tarea individual, provocar la reconstrucción del pensamiento y de la acción, promover a contracorriente la autonomía profesional y la crítica de la cultura hegemónica implica a todos los componentes del colectivo afectado y requiere la colaboración de los mismos.

Aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de grupos sociales. Cuando los profesores se proponen organizar las tareas académicas y la estructura de relaciones e intercambios en la escuela y en el aula no solamente para transmitir informaciones, sino para facilitar la formación del ciudadano en una sociedad democrática, necesariamente están proponiendo una forma de organizar la vida y la cultura de la escuela que afecta a sus compañeros y a los alumnos. Tienen, por tanto, una doble responsabilidad: por una parte la responsabilidad ética de estimular el debate, el diálogo y la cooperación para organizar la participación democrática en la toma de decisiones y el respeto a las diferencias individuales; por otra, la responsabilidad y necesidad epistemológica de fomentar la cooperación y el contraste de ideas y planteamientos, para paliar los efectos de una argumentación unilateral sesgada como cualquier otra por las condiciones del contexto, tanto en la elaboración del curriculum como en su experimentación y evaluación. Trabajar en el aula y en la escuela, acomodándose a las exigencias de las diferencias individuales y de las peculiaridades del contexto, para provocar la reconstrucción crítica del conocimiento y de la acción, requiere la definición democrática de un proyecto educativo que en buena medida afecta a toda la comunidad escolar.

Estrechamente vinculado al principio precedente conviene recalcar la importan-

"Los prácticos también se gobiernan por teorías mejor o peor organizadas, más o menos explícitas y conscientes. La formación del pensamiento práctico debe plantearse, así pues, como una confrontación entre teorías implícitas, individuales, y habitualmente desorganizadas, y teorías públicas, desarrolladas a través de la reflexión y la experimentación con la realidad"



© FIDO DIDO/UFS inc.

cia del *respeto a la pluralidad* como eje del curriculum de formación del profesor. Respetar y fomentar la pluralidad y diversidad en el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores debe establecerse como una máxima central de procedimiento, que rijan las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del curriculum de formación. En contra del dogmatismo epistemológico y del monismo metodológico, es necesario fomentar y estimular la proliferación de teorías, perspectivas, métodos y procedimientos, contruidos y utilizados desde la conciencia de su relatividad histórica, de su dependencia contextual de intereses científicos, profesionales, políticos y económicos concretos.

El contraste de pareceres, el respeto a la divergencia y en especial a las posiciones y propuestas normalmente marginadas por la cultura e ideología hegemónicas, así como el fomento de la creatividad y diversidad de perspectivas, es un requisito fundamental para desarrollar tanto la autonomía profesional del docente, como el acuerdo intersubjetivo que permita la creación de comunidades de aprendizaje.

En relación estrecha con los principios anteriores cabe resaltar la importancia pedagógica de fomentar la responsabilidad de los alumnos en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular la *autonomía profesional del docente* durante el periodo de formación supone ofrecer oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluso las de carácter curricular, que afectan a los futuros profesores deben ser objeto de debate y decisión pública y compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sienten miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. La participación y la optatividad son dos aspectos claves en el proceso de implicación de los alumnos en su propio proyecto de formación profesional. Es una sarcástica paradoja pretender formar docentes investigadores, críticos, independientes, creativos y autónomos mediante un curriculum cerrado que no permite a los futuros profesores sino es-

casas oportunidades de decidir, buscar, reflexionar y rectificar.

Contexto social y práctica escolar

El último principio básico hace referencia a la necesidad de considerar en todo programa de formación de profesores el análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica.

El conocimiento, la cultura y la propia escuela son instancias socialmente construidas, contingentes en una época y a una sociedad y, por tanto, cuestionables en cuanto a su sentido, su estructura y su funcionamiento. Como ya hemos indicado anteriormente, la actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales, por tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian. Tanto para Zeichner y Tabachnik (1990), como para Carr y Kemmis (1988) y Elliott (1990), la crítica institucional y social es una parte natural del proceso de reflexión.

La reflexión no es, por tanto, meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Zeichner 1992a y 1992b). La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un análisis como una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un co-



© FIDO DIDO/UFS inc.

"Los programas de formación del docente como intelectual comprometido con la práctica educativa no deben concebirse como procesos de transmisión de conocimientos. La finalidad de los mismos es la estimulación del aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica"

nocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

Las características políticas, económicas y sociales que rodean el proceso educativo de las nuevas generaciones, así como las representaciones ideológicas que las amparan o justifican deben ser objeto directo de estudio y crítica en el proceso de reflexión sobre la práctica como componente de la formación del docente, sin el menor temor a ser acusados de politización inconveniente.

Este complejo proceso de interacción teoría/práctica, o práctica/teoría, orientado a desarrollar conocimientos, sensibilidades, actitudes, capacidades y modos de actuación, requiere un periodo prolongado de tiempo donde tenga cabida el estudio, la experimentación y la reflexión, de ninguna manera compatible con los estrechos límites temporales que impone el marco de una diplomatura. Si es verdad en alguna medida que la cantidad no hace la calidad, y que además del incremento temporal se requiere una transformación cualitativa del quehacer formador, también es verdad que ciertos marcos raquíticos no inducen ni facilitan más planteamiento que la enseñanza transmisiva tradicional. La realización de proyectos de investigación/acción, el desarrollo por parte de los alumnos de estudios etnográficos en centros reales, el diseño, elaboración, experimentación y evaluación de proyectos educativos en colaboración con profesores universitarios y maestros, el aprendizaje de contenidos disciplinares, en los más diferentes campos de la ciencia y la cultura, requiere un enfoque y un clima bien alejados de la premura, concentración y atosigamiento que impone el límite temporal de una diplomatura. Por otra parte, y como ya se ha puesto de manifiesto en múltiples ocasiones, el estatus e imagen social del maestro como profesional diplomado acarrea un conjunto de peyorativos efectos primarios y secundarios que lastran la profesión, ya desde los mismos inicios de la carrera universitaria. No puedo dejar de resaltar cómo en los últimos años las Escuelas de Magisterio se están convirtiendo en los centros escoba de la universidad.

"El procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa"

La función docente en la reforma educativa

¿Qué podemos esperar respecto a la forma de concebir la función docente y su desarrollo profesional ante la Reforma del Sistema Educativo, propuesto en la LOGSE?

En principio, y de forma genérica, cabe decir que como declaración de principios el documento presenta una innovadora concepción de la función docente en la que se define al profesor como profesional autónomo. El profesor debe atender al desarrollo personal de cada alumno para lo cual debe desarrollar las competencias requeridas para el análisis de la situación y el contexto, la planificación y el diseño de su actuación así como la evaluación del proceso y los resultados. A tan bellos principios no corresponde, lamentablemente, ni en las propuestas del documento ni menos aún en la práctica de gobierno de los últimos años y en las decisiones más recientes, un desarrollo coherente de aquéllos, ni una secuencia del mismo proceso de reforma que priorice el desarrollo profesional del docente.

Pues bien, es en este desarrollo profesional del docente que se manifiesta en la formación inicial y permanente del profesor, en el respeto y fomento de sus competencias profesionales y en la atención a sus condiciones de trabajo, donde se encuentran a mi entender las omisiones más graves, las decisiones más cuestionables, las inconsecuencias más claras dentro de una línea entrecortada y discontinua de propósitos y actuaciones interesantes.

Refiriéndonos a la formación inicial, cuya importancia en la configuración del estatus y diseño de las competencias profesionales nadie pone en duda y comenzando por las omisiones, en este terreno específico, es poco comprensible que a lo largo de 10 años de Gobierno socialista no se haya podido emprender la Reforma de la inexistente formación pedagógica del profesor de Secundaria. Si tan importante es la función del profesor concebido como profesional autónomo ¿qué poderosas razones han impedido la formación pedagógica de los profesores de secundaria durante al menos estos 10 años? ¿Qué motivos pueden justificar que no se haya pretendido reformar

radicalmente o sustituir los denostados Cursos de Aptitud Pedagógica? Permanecen hasta el momento ocultos. Nadie dilata durante tan largo plazo al menos el intento de solución de un asunto que considera tan importante. Por ello, al menos en este aspecto la Reforma me parece cuando menos tardía.

Habrà que decir abiertamente que la formación del profesorado que se prevé para el siglo XXI en el decreto de mínimos elaborado por el Consejo de Universidades es abiertamente contradictoria con los principios que definen la función docente en la Ley de Reforma del sistema educativo, cuyo pleno funcionamiento también está previsto para dicha época.

En primer lugar, la formación inicial del profesor de Educación Infantil y Primaria sigue recluida en el nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras correspondientes a las técnicas intermedias cuya función no se considera autónoma profesionalmente sino dependiente de profesionales superiores que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los primeros se encargarán de aplicar. No es ésta la imagen del profesor como profesional autónomo.

En segundo lugar, la definición de los tipos de profesores de secundaria obligatoria y postobligatoria y su currículum de formación que aparece en la LOGSE supone una enmienda a la totalidad de los planteamientos profesionalizados, rompiendo con la adecuación del docente a las peculiaridades de las etapas del sistema educativo que contempla justificadamente la Ley de Reforma, y que requeriría tres tipos de profesores: profesor generalista para infantil y primaria (0-12), profesores de área para secundaria obligatoria (12-16) y profesor de disciplina para la etapa postobligatoria (16-18).

En la configuración actual desaparece el profesor de área proponiéndose para ambas etapas (12-16 y 16-18) el mismo tipo de profesor, el profesor de disciplina pura. La naturaleza de la enseñanza obligatoria (0-16) que se propone la formación básica de todos y cada uno de los ciudadanos plantea objetivos y exigencias pedagógicas respecto al diseño, desarrollo y evaluación del currículum netamente diferenciadas de las que se pueden establecer en la enseñanza selectiva posterior (16-18, 18 en adelante) que afecta por definición sólo a una parte de los ciudadanos, que ya no es común ni siquiera para esta cohorte seleccionada de ciudadanos y que tiene una orientación profesional.

En mi opinión, la línea divisoria en la nueva organización del sistema educativo debe situarse claramente entre la etapa obligatoria y la etapa de libre opción y formación selectiva. La naturaleza de la actividad docente es claramente distinta en tales etapas no sólo por las exigencias que plantea el desarrollo



© JUAN NAVARRO

evolutivo del alumno sino por los objetivos sociales peculiares que se proponen en cada una de ellas.

En tercer lugar, el problema se agrava, a mi entender, cuando se contempla la estructura de formación defendida para el profesor de Secundaria Obligatoria. El profesor que va a trabajar con niños de 12 a 16 años no recibe otra formación estrictamente profesional que aquella que como añadido a su carrera principal puede comprimirse en los créditos correspondientes a un curso académico (Modelo CAP). Si el modelo y no su desarrollo pudiera ser válido tiempo ha habido desde el 70 y en particular desde que el gobierno socialista ha emprendido la reforma educativa, para haber promovido un desarrollo válido del mismo. Lo que ahora se propone como estructura curricular de formación del profesor de Secundaria podría haberse desarrollado dentro del marco legislativo que la L.G.E. estableció para los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). La seriedad en su desarrollo, la vinculación a los Departamentos universitarios y las modificaciones curriculares pertinentes podrían haberse impuesto o favorecido sin necesidad de cambios legales. De este modo, la exigencia del nivel de licenciatura para la docencia de los niños de 12-14 años, se convierte en un acierto devaluado pues el incremento del nivel de formación cultural se hace a costa de la disminución del

nivel de formación profesional. Por otra parte conviene llamar la atención sobre el incomprensible retraso en la aparición del propio decreto sobre enseñanzas mínimas para la formación del profesorado de Secundaria Obligatoria. Para ese profesor de 12-16 años, todavía no existen ni modelos ni programas de formación.

El desarrollo satisfactorio de los programas de formación inicial del profesor requiere la reorganización y convergencia de proyectos e iniciativas de modo que el futuro profesor aprenda trabajando con quienes se encuentran implicados en experiencias de innovación, forme sus esquemas de interpretación e intervención en un proceso continuo de conversación con la práctica y de contraste y debate con sus compañeros.

"La actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales. Por tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian"

En definitiva y a modo de conclusión cabe afirmar que el desarrollo del profesor como intelectual comprometido con el conocimiento racional y con la práctica democrática supone, pues, la creación de espacios y prácticas contrahegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, cómo estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar abiertamente, como principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica, pública y democráticamente decidida.

Las actuales Escuelas de Formación del Profesorado, los ICEs, las Facultades o Secciones de Pedagogía, los CEPs, y las propias escuelas o centros del sistema educativo deberán transformarse, dentro de esta perspectiva, en centros coordinados, vinculados o integrados de desarrollo profesional del docente, donde se investiga para enseñar, donde se cuestiona y debate el sentido y la legitimidad de la cultura que se trabaja y experimenta, donde se enseña reflexionando sobre la práctica, donde se aprende al implicarse en procesos de recreación de la cultura, y al comprometerse en vivencias democráticas de reconstrucción de lo real y de experimentación de lo posible.

Si las exigencias de la sociedad contemporánea plantean nuevos, complejos y excitantes retos a la práctica docente no es lógico ni conveniente responder con viejas y pobres soluciones. En mi opinión, las viejas y pobres opciones propuestas demuestran o una mentalidad cicatérica a la hora de afrontar los problemas sociales o la carencia de convicción sobre la relevancia de la actividad educativa, precipitados definitivamente en la pendiente de un ciego tecnicismo que domina la vida económica, social y política de las sociedades desarrolladas.

(*) Extracto de la Conferencia inaugural del curso 1992/93 de la División de Educación de la Universidad Central de Barcelona.

(**) Angel I. Pérez Gómez es profesor de la Universidad de Málaga (Teléfono de contacto: 95-2131069).

"Si tan importante es la función del profesor concebido como profesional autónomo ¿qué poderosas razones han impedido la formación pedagógica de los profesores de Secundaria durante al menos estos 10 años?"



© IVÁN

Referencias bibliográficas

- Barquín J. (1989) *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1976), *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City. N.Y., Anchor.
- Beyer, L.E. (1988) *Knowing and acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies*. Londres. Falmer Press.
- Clandinin, D.J. y Connely, F.M. (1986): "Rhythms in teaching: The Narrative study of the teacher' personal practical Knowledge of classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 86, 2, 4, (377-387)
- Connely, F.M. y Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. N. Y., Teachers College Press.
- Contreras, J. (1985) "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Elliott, J. (1990). *Investigación-Acción en Educación*. Madrid. Morata.
- Elliott, J. (1990), "Teacher as Researchers: Implication for supervision and for teacher education". *Teaching and Teacher Education*. 6, 1, p. 1-26.
- Elliott, J. (1991b), "Three Perspectives on coherence and continuity in teacher education" UCET *Annual Conference*. November.
- Elliott, J. (1991a), "The relationship between 'Understanding' and 'developing' teachers' thinking". University of EAST Anglia.
- Feiman-Nemser, S. & Buckmann, M. (1989), "Describing Teacher Education: A framework and illustrative findings form a longitudinal study of six students". *Elementary School Journal*, 89, 365-377.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A.I. (1987) "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Informe final" CIDE.
- Good, T. (1990). "Building the knowledge base of teaching". In D. Dill (Ed.) *What teachers need to know*, (pp. 17-75). San Francisco: Jossey Bass.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). "Using reflective practice to Link personal and public theories". *Journal of Education for Teaching*. 18, 1, 13-30.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1990), "Socialization of Student Teachers". *American Educational Research Journal*. 27, 2, 279-300.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1991), *Teacher Education and the social conditions of schooling*. Nueva York, Routledge.
- Morine-Dershimer, G. (1989), "Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measu-

ring growth in reflective pedagogical decision-making". *Journal of Teacher Education*, 50, 46-52.

Munro, R. (1989), *A case study of school-based innovation in secondary teacher education*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.

Pérez Gómez, A.I. (1987) "El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado". Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco, Octubre, Bilbao.

Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1992). "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores". *Investigación en la Escuela*. Octubre, 1992.

Pérez Gómez, A. y Barquín, J. (1990). *Evolución del pensamiento de los profesores*. Málaga.

Pérez Gómez, A. (1992), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1989). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*. 42, 37-63.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books INC Publishers.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1988). "Educating teachers as reflective practitioners". In P. Grimmer and G. Erickson (Eds.) *Reflection in teacher education*. N. Y.: Teachers College Press.

Sergiovani, T. y Starratt, R. (1990) "Clinical supervision and teacher evaluation". En K. ZEICHNER: *Supervision of student Teaching*. Madison, Wisconsin. pp. 251-286.

Smith, S. (1992). "Teacher's Work and the Politics of Reflection". *American educational research journal*. 29, 2, 267-300.

Staton, A. & Hunt, S. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 1-35.

Tabachnik, B. y Zeichner, K. *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Nueva York. Falmer Press. pp. 1-22.

Zeichner, K. (1987) "Preparin reflective teaching". *International Journal of Educational Reseach*. 11(5). pp. 565-576.

Zeichner, K. (1992a). *The teacher as a reflective practitioner*. University Wisconsin, Madison.

Zeichner, K. (1992b). "Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education". En Harvard an P. Hopkinson (Eds.) *Action and reflection in teacher education*. Norwood, N.J.: Ablex.



© IVÁN

"La formación inicial del profesor de Educación Infantil y Primaria sigue recluida en el nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras correspondientes a las técnicas intermedias cuya función no se considera autónoma profesionalmente sino dependiente de profesionales superiores que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los primeros se encargarán de aplicar"

**S
O
N
G
SUSCRÍBETE!
S**