



LAS FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA: DE LA REPRODUCCIÓN A LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y LA EXPERIENCIA

Ángel Pérez Gómez¹

1.1. Educación y socialización

Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización.

La especie humana, constituida biológicamente como tal, elabora instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto que las adquisiciones adaptativas de la especie a las peculiaridades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación.

En los grupos humanos reducidos y en las sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad han tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta. No obstante, la aceleración del desarrollo histórico de las comunidades humanas así como la complejización de las estructuras y la diversificación de funciones y tareas de la vida en las sociedades cada día más pobladas y complejas, torna ineficaces e insuficientes los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones en las células primarias de convivencia: la familia, el grupo de iguales, los centros o grupos de trabajo y producción.

Para cubrir tales deficiencias surgen desde muy pronto y a lo largo de la historia diferentes formas de especialización en el proceso de educación o socialización secundaria (tutor, preceptor, academia, escuela catedralicia, escuela laica...), que han conducido a los sistemas de escolarización obligatoria para toda las capas de la población en las sociedades industriales contemporáneas. En estas sociedades la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización.

Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.

Por otra parte, la escuela no es la única instancia social que cumple con esta función reproductora; la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación

¹ J.Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Décima Edición EDICIONES MORATA, S.L. (2002)



son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante, aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. De este modo, contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de socialización prolongado, la sociedad industrial pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol.

De todos modos, como veremos a lo largo de este capítulo, el proceso de socialización de las nuevas generaciones ni es tan simple ni puede ser caracterizado de modo lineal o mecánico, ni en la sociedad ni en la escuela. La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano choca inevitablemente con la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para alguno de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad.

1.2. Carácter plural y complejo del proceso de socialización en la escuela

Dentro de este complejo y dialéctico proceso de socialización que cumple la escuela en las sociedades contemporáneas, es necesario afinar el análisis para comprender cuáles son los objetivos explícitos o latentes del proceso de socialización y mediante qué mecanismos y procedimientos tiene lugar. Estudiaremos en este apartado los objetivos de dicho proceso, abordando en el siguiente las formas y modos de su realización.

Parece claro para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación que el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su *incorporación futura en el mundo del trabajo*.

Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, pasando por la teoría del capital humano, del enfoque credencialista o las diferentes posiciones marxistas y estructuralistas, todos, aunque con importantes matices diferenciales, no tienen inconveniente en admitir que, al menos desde el resurgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo. (Un análisis detallado de estas posiciones puede verse en FERNÁNDEZ ENGUIA, 1990b; LERENA, 1980.)



Las discrepancias entre tales enfoques teóricos surgen cuando se trata de concretar qué significa la preparación para el mundo del trabajo, cómo se realiza dicho proceso, qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir y reafirmar las diferencias sociales de origen de los individuos y grupos. Como veremos a lo largo de este capítulo, no es fácil definir lo que significa en términos de conocimientos, disposiciones, destrezas y actitudes, preparar a los alumnos/as para su incorporación no conflictiva en el mundo del trabajo, especialmente en sociedades postindustriales, donde emergen diferentes puestos de trabajo autónomos o asalariados y donde el desarrollo económico requiere cambios acelerados en las características del mercado de trabajo.

En cualquier caso, cabe ya indicar que la preparación para el mundo del trabajo requiere el desarrollo en las nuevas generaciones no sólo, ni principalmente de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y de su forma de organización en colectivos o instituciones, empresas, administraciones, negocios, servicios...

La segunda función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano/a para su *intervención en la vida pública*. La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana. Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990a):

"El estado responde del orden social y lo protege en última instancia y, en su forma democrática, es uno de los principales pivotes del consenso colectivo que permite a una sociedad, marcada por antagonismo de todo tipo, no ser un escenario permanente de conflictos " (pág. 34).

Ahora bien, preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera política, gobernadas por la implacable y a veces salvaje ley del mercado en la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas. El mundo de la economía, gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela. El mundo de la economía parece requerir, tanto en la formación de ideas como en el desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones.

Siguiendo a FERNÁNDEZ ENGUITA (1990a) en su excelente análisis la sociedad es algo más amplio que el Estado. En la esfera política, efectivamente, todas las personas tienen en principio los mismos derechos; en la esfera económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino los de la propiedad. La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de



conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado.

Es evidente que en el trasfondo común de exigencias tan dispares e incluso contradictorias descansa una ideología tan flexible, laxa y ecléctica que acepta y asume la disociación de ámbitos y las inevitables respuestas esquizofrénicas del individuo y de los grupos. Una ideología que no apela a la lógica de la razón para su legitimación sino que se justifica exclusivamente con la fuerza de lo que existe, la aceptación y consolidación del *statu quo*, de la realidad que se impone inexorablemente.

La escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos, y de que por tanto cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. Se impone la ideología aparentemente *contradictoria del individualismo y el conformismo social* (GOODMAN, 1989b; GREEN, 1990).

"Puesto que sólo unos pocos individuos pueden en realidad manifestar sus singulares pensamientos, valores y capacidad artística, dentro de la estructura social, la gran mayoría es abandonada a una común y pobre uniformidad (...). Mientras se crea una poderosa imagen del hombre o la mujer solitaria haciéndose a sí mismos, las sociedades que se basan en el individualismo, en realidad proporcionan pocas oportunidades para que la mayoría de la gente manifieste su individualidad. Es una paradoja significativa que el individualismo y el conformismo social coexistan como partes del mismo orden social dentro de las sociedades avanzadas' (GOODMAN, 1989b, pág. 102).

De este modo se aceptan las características de una sociedad desigual discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo. El énfasis en el individualismo, en la promoción de la autonomía individual, en el respeto a la libertad de cada uno para conseguir, mediante la competencia con los demás, el máximo de sus posibilidades, justifica las desigualdades de resultados, de adquisiciones y, por tanto, la división del trabajo y la configuración jerárquica de las relaciones sociales. El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos. Este proceso va minando progresivamente las posibilidades de los más desfavorecidos social y económicamente, en particular, en un medio que alienta la competitividad, en detrimento de la solidaridad, desde los primeros momentos del aprendizaje escolar.

Éste es pues uno de los pilares del proceso de socialización como reproducción en la escuela. Las personas llegan a aceptar como inevitables, e incluso convenientes,



las peculiaridades contradictorias del orden existente, no quedando sino la oportunidad de adaptarse y prepararse para ascender, mediante la participación competitiva, hasta el máximo de sus posibilidades en la escala abierta para todos por la "igualdad de oportunidades" que ofrece la escuela común y obligatoria. La institución educativa socializa preparando al ciudadano/a para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica (BOURDIEU y PASSERON, 1977). De este modo, la escuela legitima el orden existente y se convierte en válvula de escape de las contradicciones y desajustes sociales. Como veremos a continuación, este proceso de reproducción de la arbitrariedad cultural implícita en la ideología dominante ni es lineal, ni automático, ni exento de contradicciones y resistencias, como han puesto de manifiesto los trabajos de APPLE y GIROUX entre otros.

¿Cómo lleva a cabo la escuela este complejo proceso de socialización?

1.3. Los mecanismos de socialización en la escuela

Desde una perspectiva idealista, habitualmente hegemónica en el análisis pedagógico de la enseñanza, la escuela y sus funciones sociales, el proceso de socialización de las jóvenes generaciones, se ha descrito generalmente como un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico. Dentro de esta interpretación idealista, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo, los alumnos/as, asimilando los contenidos explícitos del *currículum* e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *statu quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente.

No obstante, a pesar de la importancia, incluso en la actualidad, del proceso de adoctrinamiento ideológico e inculcación de representaciones particulares e ideas dominantes, el proceso de socialización en la escuela, para hacer frente a las contradicciones crecientes entre sus objetivos político-sociales y los estrictamente económicos ha sido y es, sobre todo en las sociedades con fórmulas políticas de representación democrática, mucho más sutil, sinuoso y subterráneo.

Como afirma FERNÁNDEZ ENGUITA (1990b) desde el funcionalismo de DURKHEIM al estructuralismo de ALTHUSER, pasando por los análisis realizados por FOUCAULT o la teoría de la correspondencia de BOWLES y GINTIS, a pesar de sus diferentes concepciones, todos ellos consideran que:

“La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten?” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b, pág. 152).

La atención exclusiva a la transmisión de contenidos y al intercambio de ideas ha supuesto un sesgo en la concepción y en el trabajo pedagógicos inducido por la



primacía de la filosofía idealista y de la psicología cognitiva como bases prioritarias de la teoría y de la práctica pedagógicas. El influjo creciente de la sociología de la educación y de la psicología social en el terreno pedagógico ha provocado la ampliación del foco de análisis, de modo que se comprenda que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional.

Los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el *currículum* oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula. Es más, normalmente el contenido oficial del *currículum*, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado, como veremos con más profundidad en lo sucesivo, no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Esta va induciendo así una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública.

Así pues, para comprender la extensión, complejidad y especificidad de los mecanismos de socialización en la escuela se requiere un análisis exhaustivo de las fuentes y factores explícitos o latentes, académicos o sociales, que ejercen influencia relevante en la configuración del pensamiento y la acción de los alumnos/as. De poco o nada sirve restringir el estudio a los efectos explícitos de los contenidos también explícitos del *currículum* oficial. Lo que el alumno/a aprende y asimila de modo más o menos consciente y que condiciona su pensamiento y su conducta a medio y largo plazo se encuentra más allá y más acá de los contenidos explícitos en ese *currículum*.

Siguiendo el interesante análisis del modelo ecológico de DOYLE (DOYLE, 1977; PÉREZ GÓMEZ, 1983b), que se desarrollará con más amplitud en el capítulo dedicado a la enseñanza, cabría indicar que los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de *estructura de tareas académicas* que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la *estructura de relaciones sociales* del centro y del aula. Conviene no olvidar que ambos componentes de la vida del aula y del centro se encuentran mutuamente interrelacionados, de modo que una forma de concebir la actividad académica requiere una estructura de relaciones sociales compatible y convergente y, a la inversa, una forma de organizar las relaciones sociales y la participación de los individuos y los grupos exige y favorece unos y no otros modos de concebir y trabajar las tareas académicas.

En este sentido, y sin ánimo de ser exhaustivos, puesto que será objeto de análisis a lo largo de los siguientes capítulos, puede afirmarse que algunos aspectos del desarrollo del *currículum*, que indicamos a continuación, son especialmente relevantes para entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela:



- 1) La selección y organización de los contenidos del *currículum*. En concreto, qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.
- 2) El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos/as en la configuración de las formas de trabajo.
- 3) La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro. La flexibilidad o rigidez del escenario, del programa y de la secuencia de actividades.
- 4) Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos/as. Los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la propia participación de los interesados en el proceso de evaluación.
- 5) Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración.
- 6) Los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción.
- 7) El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

En definitiva, el análisis debe abarcar los factores que determinan el grado de participación y dominio de los propios alumnos/as sobre el proceso de trabajo y los modos de convivencia, de manera que pueda llegarse a comprender el grado de alienación o autonomía de los estudiantes respecto a sus propios procesos de producción e intercambio en el ámbito escolar. Sólo así podrán entenderse los conocimientos, capacidades, disposiciones y pautas de conducta que desarrollan los estudiantes como recursos más adecuados para resolver con relativo éxito los problemas que plantea la interacción y el intercambio real y simbólico en el escenario de relaciones sociales que constituye el grupo del aula y la estructura social del centro.

1.4. Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela

Como ya hemos apuntado anteriormente, el proceso de socialización como reproducción de la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumno/a para el mundo del trabajo y para su actividad como ciudadano/a no puede concebirse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales.

En primer lugar, la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados.

"La escuela es un escenario permanente de conflictos (...) Lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor/a o la institución



escolar quieren que los alumnos/as hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990a, pág.147).

En todo caso, en el aula siempre tiene lugar un proceso explícito o larvado de negociación, relajada o tensa, abiertamente desarrollada o provocada a través de resistencias no confesadas. Incluso en las aulas en las que reina una aparente disciplina y orden impuestos unilateralmente por la autoridad indiscutible del profesor/a, y en particular en dichas aulas, tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencias subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos, provocando, a medio y largo plazo en el pensamiento y la conducta de los alumnos/as, los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos. El profesor/a cree gobernar la vida del aula cuando sólo domina las epidermis, ignorando la riqueza de los intercambios latentes. Como afirma WOOD (1984):

“Los alumnos/as que pertenecen a culturas dominadas, a través de sus actos en la escuela, a menudo penetran la falacia de la escuela para ellos, y así rechazan sus mensajes encubiertos. Una variedad de situaciones ocurre con los mensajes en las aulas, de modo que frecuentemente son completamente ignorados (...) estos mensajes encubiertos a menudo son directamente rechazados (...) otras veces son simplemente ignorados de forma pasiva (...) los estudiantes crean sus propias estructuras culturales que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela” (pág. 231).

Por tanto, puede afirmarse que en la escuela, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *statu quo* (PÉREZ GÓMEZ, 1979). Así pues, el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o como grupos pueden llegar a provocar el rechazo e ineficacia de las tendencias reproductoras de la institución escolar.

“Hay en las escuelas (...) mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Para que esas modificaciones tengan efecto duradero es menester vincular tales actos con una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza y sexo que organiza nuestra sociedad” (APPLE. 1989, pág. 9).

En segundo lugar, el proceso de socialización en la escuela, como preparación para el mundo del trabajo, encuentra en la actualidad fisuras que son importantes, que se refieren a las características plurales y en ocasiones contradictorias entre los diferentes ámbitos del mercado de trabajo. La simplificación y especialización de los puestos de trabajo autónomo en las sociedades postindustriales plantean a la escuela, como ya hemos visto, demandas plurales y contradictorias en el proceso de socialización. La escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de funcionar, difícilmente puede provocar el desarrollo de ideas, actitudes y pautas de comportamiento tan diferenciadas como para satisfacer las exigencias del mundo del trabajo asalariado y burocrático (disciplina, sumisión, estandarización) a la vez que los requerimientos del ámbito del trabajo autónomo (iniciativa, riesgo, diferenciación).



Así pues, en las sociedades avanzadas contemporáneas la escuela se enfrenta a un proceso de socialización con demandas diferenciadas e incluso contradictorias en la misma esfera del quehacer económico. Empieza a aparecer con fuerza la quiebra en alguna medida del isomorfismo entre las relaciones sociales en el aula y las que se producen en el ámbito de la producción. Aquéllas se corresponden en gran medida con las relaciones que se mantienen en el mundo de la empresa y de las instituciones burocráticas, pero no con las que emergen en otros ámbitos de la economía.

En tercer lugar, la correspondencia de la socialización escolar con las exigencias del mundo del trabajo dificultan la compatibilidad con las demandas de otras esferas de la vida social como la vida política, la esfera del consumo y la esfera de las relaciones de convivencia familiar en las sociedades formalmente democráticas.

Al menos en apariencia y en el terreno teórico se manifiesta una gran contradicción entre una sociedad que requiere para su funcionamiento político y social la participación activa y responsable de todos los ciudadanos/as considerados de derecho como iguales, y esa misma sociedad que en la esfera económica, al menos para la mayoría de la población, induce a la sumisión disciplinada y la aceptación de escandalosas diferencias de hecho. La contradicción manifiesta entre las exigencias de las diferentes esferas de la sociedad se disuelve en gran medida cuando se comprueba que también en la práctica la esfera política y el ámbito civil requieren sólo la apariencia de comportamientos democráticos o, en otras palabras, cuando los mecanismos formales de participación, independientemente de la eficacia y honestidad de su desarrollo, son suficiente garantía para mantener el equilibrio inestable de una comunidad social recorrida por la desigualdad y la injusticia. Piénsese cómo las estructuras democráticas formales pueden funcionar a través de mecanismos de delegación distanciada, los parlamentos elegidos cada cuatro o cinco años, sin otra necesidad de contacto y controles sociales intermedios, incluso cuando en los procesos electorales no participe ni siquiera el 50% del censo electoral o el 30% ó 40% de la población. Conviene considerar, en este sentido, la tendencia creciente al abstencionismo electoral en las sociedades occidentales, cuyo exponente más escandaloso son los EE UU.

Del mismo modo, en la escuela, los procesos de socialización para las diferentes y en apariencia contradictorias esferas de la vida social deben asumir un cierto grado de hipocresía y esquizofrenia en correspondencia con las peculiaridades de la sociedad. Mediante la transmisión ideológica y en especial mediante la organización de las experiencias académicas y sociales en el aula, el alumno/a empieza a comprender e interiorizar ideas y conductas que se corresponden con la aceptación de la disociación del mundo del derecho y del mundo de la realidad fáctica.

Aceptar la contradicción entre apariencias formales y realidades tácticas forma parte del propio proceso de socialización en la vida escolar donde, bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social.

La función compensatoria de la escuela respecto a las diferencias sociales de



origen se diluye en el terreno de las declaraciones de principio, pues como bien han demostrado BERNSTEIN, BAUDELLOT y ESTABLET, BOWLES y GINTIS... la orientación homogenizadora de la escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales, transformándolas en otras de carácter individual. Distinto grado de dominio en el lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual.

Cuando se elude este análisis en profundidad y se aceptan las apariencias de un *curriculum* y unas formas de organizar la experiencia de los alumnos/as comunes e iguales para todos es fácil aceptar la ideología de la igualdad de oportunidades, confundir las causas con los efectos asumiendo la clasificación social como consecuencia de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzos.

Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación y clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política, así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia y la insolidaridad.

1.5. Socialización y humanización: la función educativa de la escuela

No obstante la veracidad de la argumentación sociológica sobre el carácter reproductor, aunque complejo, de la institución escolar, la relativa autonomía de la acción en la escuela no proviene exclusivamente de las contradicciones internas y externas, que hemos visto se genera en el mismo proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante. La función educativa desborda, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. La vinculación ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de ella y de quienes en ella



trabajan, que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos que la propia institución, así como los contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza, ejerce sobre todos y cada uno de los individuos que en ella conviven.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad, en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones deben sufrir la *mediación crítica de la utilización del conocimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción. La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

Utilizando la lógica del saber, la estructura de conocimiento construido críticamente en cada ámbito y la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional, debe analizarse en la escuela la complejidad particular que el proceso de socialización adquiere en cada época, comunidad y grupo social, así como los poderosos y diferenciados mecanismos de imposición de la ideología dominante de la igualdad de oportunidades en una sociedad surcada por la discriminación.

En nuestra opinión, la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Como diría WOOD (1984, pág. 239) preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática.

1.5.1. DESARROLLO RADICAL DE LA FUNCIÓN COMPENSATORIA

Para no sucumbir a lo largo del discurso en el terreno fácil de un optimismo ingenuo, propio de posiciones idealistas, conviene partir de una constatación ampliamente aceptada: la escuela como institución social, que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales bien desiguales en la práctica.

En las sociedades industriales avanzadas, a pesar de su constitución formalmente



democrática en la esfera política, pervive la desigualdad y la injusticia. La escuela no puede anular tal discriminación pero sí paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social.

Con este objetivo debe sustituirse la lógica de la homogeneidad, imperante en la escuela, con diferentes matices, desde su configuración, por la lógica de la diversidad. La escuela común para todos y el *currículum* comprensivo que evita las diferencias y la clasificación prematura de los individuos en ramas diferentes del sistema escolar, que dan acceso a posibilidades profesionales bien distintas, no han evitado la clasificación lenta pero también definitiva de las alumnas y los alumnos en función casi mecánica de su origen social (SKILBECK, 1989). Si bien es cierto que tanto en los modelos uniformes como en los diversificados puede fomentarse y reproducirse la desigualdad y discriminación que existe en la sociedad, una vez consolidado el *currículum* común y la organización escolar unificada, gratuita y obligatoria hasta los 16 años, en la mayoría de los países desarrollados, el peligro de discriminación se aloja de modo más decisivo en los modelos uniformes de trabajo académico.

Defender la conveniencia de un *currículum* común y comprensivo para la formación de todos los ciudadanos/as no puede suponer en modo alguno imponer la lógica didáctica de la homogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos/as. Si el acceso de éstos a la escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud de la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social.

La intervención compensatoria de la escuela debe arroparse con un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de modo que el acceso a la cultura pública se acomode a las exigencias de intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa. Así pues, la igualdad de oportunidades de un *currículum* común, en la escuela comprensiva obligatoria no es más que un principio y un objetivo necesario en una sociedad democrática. Su consecución es un evidente y complejo reto didáctico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa.

Como afirma TURNER (1960) en las sociedades occidentales, la *movilidad patrocinada* ha sido sustituida por la *movilidad competitiva*. En el primer caso la sociedad selecciona desde el principio quiénes gozarán de las mejores oportunidades escolares y sociales. En el segundo deja que la selección tenga lugar a partir de los alumnos/as mismos y a través de una prolongada competencia entre ellos. Competencia desigual desde el principio, por la diferente posición de partida en todos los aspectos, desde la que se enfrentan a las tareas escolares.

La lógica de la uniformidad en el *currículum*, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en un cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por lo mismo, en el trabajo



académico del aula sólo consolidan y reafirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos "espontáneamente" en su ambiente.

Por el contrario, para aquellos grupos sociales, cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consagrar la discriminación de hecho. Para estos niños/as, el trato de igualdad en el aula supone de hecho la ratificación de un retraso inmediato y de un fracaso anunciado a medio plazo ya que poseen códigos de comunicación e intercambio bien diferentes a los que requiere la escuela, y manifiestan deficiencias bien claras en el lenguaje y en la lógica del discurso racional, así como en las destrezas y capacidades que requiere la vida académica y no disponen de apoyo familiar ni en cuanto a las expectativas sociales y laborales que puede abrirles la escuela, ni en cuanto al clima de intereses por el mundo de la cultura.

El desarrollo radical de la función compensatoria requiere la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de la escuela comprensiva y común para todos. Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico dentro de las responsabilidades habituales del profesional docente. La escuela obligatoria que forma al ciudadano/a no puede permitirse el lujo del fracaso escolar. La organización del aula y del centro y la formación profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando con cada alumno/a desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría estadística de cada grupo de clase.

La enseñanza obligatoria, que en los países desarrollados abarca al menos diez años, debería extenderse hacia abajo para cubrir los años de la infancia donde la mayor plasticidad permite la mayor eficacia compensatoria. Si la escuela se propone el desarrollo radical de la intervención compensatoria, mediante el tratamiento pedagógico diversificado, tiene tiempo suficiente, respetando los ritmos de los individuos, para garantizar la formación básica del ciudadano/a, el desarrollo de los instrumentos cognitivos, actitudinales y de conducta que permitan a cada joven ubicarse e intervenir con relativa autonomía en el complejo entramado social.

La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea.

En el concepto de desigualdad queremos abarcar tanto la que tiene su origen en las clases sociales como la que se genera en los grupos de marginación o en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. Para todos ellos, sólo la lógica de una pedagogía diversificada en el marco de la escuela comprensiva tiene la virtualidad de provocar y favorecer un desarrollo hasta el máximo de sus siempre indefinidas posibilidades.

Por otra parte, si se concibe la democracia más como un estilo de vida y una idea moral, que como una mera forma de gobierno (DEWEY, 1967), donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público, cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la



originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social. No obstante, en la situación actual la división del trabajo y su jerarquización consiguiente en una sociedad de mercado, provoca la diferente valoración social de los efectos de la diversidad. No es lo mismo, desde la perspectiva de la consideración social, dedicarse a actividades manuales que a tareas intelectuales, a la economía que al arte. Por ello, y como tendremos oportunidad de desarrollar en los siguientes capítulos, es delicado encontrar el equilibrio óptimo entre el *currículum* común y la estrategia didáctica de la diversidad, dentro de la escuela comprensiva si nos proponemos evitar en lo posible los efectos individuales de la desigualdad social.

1.5.2. LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA EXPERIENCIA

El segundo objetivo de la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y los alumnos asimilan directamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela.

En la sociedad contemporánea, la escuela ha perdido el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información. Los medios de comunicación de masas, y en especial la televisión, que penetran en los rincones más recónditos de la geografía, ofrecen de modo atractivo y al alcance de la mayoría de los ciudadanos/as un abundante bagaje de informaciones en los más variados ámbitos de la realidad. Los fragmentos aparentemente inconexos y asépticos de información variada que recibe el niño/a por medio de los poderosos y atractivos medios de comunicación y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones sociales con los componentes de su medio de desarrollo, van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar. El niño/a llega a la escuela con un abundante capital de informaciones y con poderosas y acríicas preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad.

Como es evidente, tanto el mundo de las relaciones sociales que rodean al niño/a como la esfera de los medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas, cumplen una función más cercana a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma. Es ingenuo esperar que las organizaciones políticas, sindicales o religiosas, o el ámbito de la empresa, mercado y propaganda, se encuentren interesados en ofrecer al futuro ciudadano/a las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social. Sus intereses, más o menos legítimos, se orientan en otras direcciones más cercanas a la inculcación, persuasión o seducción del individuo a cualquier precio, que a la reflexión racional y al contraste crítico de pareceres y propuestas.

Solamente la escuela puede cumplir esta función. Para desarrollar este complejo y conflictivo objetivo, la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con que



los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica. Al mismo tiempo, debe ofrecer el conocimiento público como herramienta inestimable de análisis para facilitar que cada alumno/a cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta, inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales. Como afirma BERNSTEIN (1987):

"La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente substantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanece a la vez tan contestado como compartido" (pág. 47).

No quiere esto decir en modo alguno que el conocimiento, las actitudes o formas de actuación reconstruidos por el alumno/a en la escuela se encuentren libres de condicionamiento y contaminación; son el resultado, también condicionado, de los nuevos intercambios simbólicos y de las nuevas relaciones sociales. La diferencia estriba en que el alumno/a ha tenido la oportunidad de conocer los factores e influjos que condicionan su desarrollo, de contrastar diferentes propuestas y modos de pensar y hacer, de descentrar y ampliar su limitada esfera de experiencia y conocimiento y, enriquecido por el contraste y la reflexión, tomar opciones que sabe provisionales. En definitiva, la escuela, al provocar la reconstrucción de las preconcepciones vulgares, facilita el proceso de aprendizaje permanente, ayuda al individuo a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentran condicionados por el contexto y por tanto requieren ser contrastados con representaciones ajenas, así como con la evolución de sí mismo y del propio contexto.

Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil.

Ahora bien, la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

De acuerdo con el primer objetivo educativo anteriormente propuesto, plantear la exigencia de provocar la reconstrucción por parte de los alumnos/as, de sus conocimientos, actitudes y modos de actuación requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la



solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos/as exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como de las relaciones del grupo del aula y del colectivo escolar. Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad.

Como veremos en los capítulos siguientes, la función educativa de la escuela, en su vertiente compensatoria y en su exigencia de provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y la acción, requiere la transformación radical de las prácticas pedagógicas y sociales que tienen lugar en el aula y en el centro y de las funciones y competencias del profesor/a. El principio básico que se deriva de estos objetivos y funciones de la escuela contemporánea es facilitar y estimular la *participación activa y crítica* de los alumnos/as en las diferentes tareas que se desarrollan en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje.

LA FUNCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR/A EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN. DIFERENTES PERSPECTIVAS

Por Ángel I. Pérez Gómez.

Introducción

La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. En nuestro caso y en coherencia con las ideas expuestas en los capítulos anteriores debemos rastrear y debatir las características que configuran un tipo de profesor/a capaz de responder a las exigencias que requiere el concepto de enseñanza y *currículum* que hemos defendido. Así pues, y aun tomando en consideración las diferentes propuestas y enfoques alternativos que se han desarrollado en la teoría o en la práctica, nos proponemos en el presente capítulo analizar las peculiaridades que definen al docente como profesional interesado en y capacitado para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencia que los alumnos/as adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, mediante la utilización del conocimiento público como herramienta conceptual de análisis y contraste.

KIRK (1986), apoyándose en la famosa distinción de VAN MANNEN (1977), ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor/a. Podemos afirmar de acuerdo con ZEICHNEA (1990a) que tales perspectivas han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia en la mayoría de los programas formalizados de formación de los profesores y profesoras. Las tres perspectivas



ideológicas son las siguientes:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor/a como un artesano.
- La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

También en nuestro escenario, particularmente empobrecido en el terreno de la formación del profesor/a desde la caída de la Segunda República, aunque con suerte muy diversa, estas tres culturas profesionales se encuentran presentes en el debate teórico y, en menor medida, en la realización práctica. La perspectiva radical es de reciente aparición en el debate teórico español y de nula presencia en el campo de la práctica, si exceptuamos los valiosos intentos y experiencias de los movimientos informales de carácter no oficial, protagonizados por grupos de docentes implicados voluntariamente en complejos e interesantes procesos de renovación pedagógica (Movimientos de Renovación Pedagógica, MRP).

La clasificación de KIRK, a pesar de la claridad que comporta, adolece de excesiva simplicidad, dejando fuera de la misma importantes tradiciones en la cultura profesional del docente y en los programas de formación que, por la singularidad de los matices que encierran, no pueden reducirse a los tres enfoques propuestos. Por ello, vamos a plantear una clasificación más compleja, que englobe los enfoques anteriormente propuestos y que se abra a la consideración de otros nuevos. Una clasificación que nos sirva para responder en este capítulo a los dilemas planteados a la formación del docente, tomando en consideración las propuestas y concepciones sobre la enseñanza tratadas en los capítulos anteriores.

Para ello tendremos en cuenta la propuesta de ZEICHNER (1990a) y la de FEIMAN-NEMSER (1990). Con ciertos matices singulares en la organización y conceptualización, podemos decir que la propuesta que presentamos pretende ser una síntesis creativa de las aportaciones de ambos autores.

Así pues, distinguiremos cuatro perspectivas básicas, estableciendo dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica:

- Perspectiva académica.
- Perspectiva técnica.
- Perspectiva práctica.
- Perspectiva de reconstrucción social.

Como en toda propuesta de clasificación en ciencias sociales y humanas, aun en las más depuradas, vamos a encontrarnos con límites difusos y ejemplares difíciles de encuadrar, que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas.

11.1. Perspectiva académica

Consecuente con la orientación académica sobre la enseñanza esta perspectiva en



la formación del profesor/a resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

Dentro de esta perspectiva deben diferenciarse dos enfoques extremos entre los que se encuentran distintas posiciones intermedias: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

11.1.1. ENFOQUE ENCICLOPÉDICO

En consonancia con la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación del profesor/a como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Cuantos más conocimientos posea mejor podrá desarrollar su función de transmisión. Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. El conocimiento del profesor/a se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de -investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber.

Es evidente que dentro de esta perspectiva sólo tiene cabida la lógica didáctica de la homogeneidad. El profesor/a debe exponer los contenidos del *currículum* acomodados al supuesto nivel medio de los individuos de una determinada edad, agrupados en un curso académico y, por tanto, con un nivel relativamente similar. La competencia del profesor/a reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte de los alumnos/as.

La concepción y formación del profesor/a de secundaria es todavía en nuestro país un evidente ejemplo, en la práctica, de las características de este enfoque.

11.1.2. ENFOQUE COMPRESIVO

Parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave en la formación del docente, concebido como un intelectual que pone en contacto al alumno/a con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad. Ahora bien, el conocimiento de las disciplinas, así como su transformación en conocimiento académico, base del trabajo del alumno/a, debe integrar no sólo los contenidos-resultados del conocimiento histórico de la humanidad sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia. El profesor/a no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación



como disciplina desarrollada por una comunidad académica. Dado que en la enseñanza se busca el desarrollo de la comprensión en el alumno/a, no puede presentarse el contenido de las diferentes disciplinas como cuerpos estáticos de principios y hechos interconectados, es el profesor/a el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción. Debe transmitir al alumno/a tanto la incertidumbre de los procesos de búsqueda como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana (FLODEN y BAUCHMAN, 1990).

Para ello, el docente se formará en la estructura epistemológica de su disciplina o disciplinas así como en la historia y filosofía de la ciencia. Además, si el profesor/a debe aprender la estructura de la disciplina y los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñarla, debe incorporar lo que SHULMAN (1989) llama el *conocimiento del contenido pedagógico* de las disciplinas, la forma de representar su contenido sustancial, de modo que el alumno/a pueda incorporarlo de forma significativa a sus adquisiciones previas. El conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor/a dentro de este enfoque. El *Programa de Aprendizaje Académico* puesto en marcha en la Universidad de Michigan es un claro ejemplo de esta concepción académica de la formación del profesor/a para que sea capaz de enseñar las disciplinas, de modo que provoquen la comprensión conceptual de las mismas.

En ambos enfoques, la formación del docente se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas. En la perspectiva académica se confía en la formación del profesor/a como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y las artes liberales.

11.2. Perspectiva técnica

Como hemos indicado en el Capítulo IV, la perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el *status* y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. BERLINER, ROSHENSINE, GAGE, son claros representantes de esta perspectiva.

La metáfora del profesor/a como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica, que pretenda ser eficaz y rigurosa. Es lo que SCHON (1983) denomina la *racionalidad técnica* como



epistemología de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados y socializados, y siguen siéndolo la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular. Según el modelo de *racionalidad técnica*, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Para ser eficaces, los profesionales en ciencias sociales, como en otros ámbitos de la realidad, deben enfrentarse a los problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o recetas de intervención, que aplicados rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos.

Desde esta perspectiva es necesario reconocer una jerarquía en los niveles de conocimiento, así como un proceso lógico de derivación entre los mismos. En este sentido SCHEIN (1973) distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

- Un componente de *ciencia básica o disciplina* subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla (en nuestro caso, por ejemplo, la psicología o la sociología de la educación).
- Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica).
- Un componente de *competencias y actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula).

Es fácil comprender cómo el conocimiento técnico depende de las especificaciones que generan las ciencias aplicadas y cómo éstas a su vez se apoyan lógicamente en los principios más básicos, generales y potentes que desarrollan las ciencias básicas. Al mismo tiempo, conviene tener presente que los diferentes niveles de la jerarquía en el conocimiento suponen, en realidad, distintos *status* académicos y sociales para las personas que los trabajan. El científico básico tiene un reconocimiento social superior al que le corresponde al científico aplicado o tecnólogo y éste a su vez es evidentemente superior al que se le reconoce al técnico o maestro en este caso. Tiene lugar así en la práctica una auténtica división del trabajo y subordinación de categorías. El docente en esta perspectiva es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados. No necesita acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél. La racionalidad técnica impone, por la propia naturaleza de su concepción de la producción del conocimiento social, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción de la ciencia. En el mismo sentido y siguiendo la misma lógica, debe producirse una relación de subordinación del maestro al pedagogo o psicólogo. Al mismo tiempo, y debido a la superespecialización que induce, en aras de la eficacia, esta perspectiva prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y especialistas, el desconocimiento mutuo y en su caso la confrontación gremial.

Del mismo modo, en el modelo de racionalidad técnica se produce inevitablemente



la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Aunque se establezcan con cuidado los contactos institucionales entre ambas actividades, éstas se consideran realmente distintas a su naturaleza y, por tanto, en su ubicación personal y profesional. Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que se derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de problemas en la práctica y desde la práctica se plantean a los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación.

Por otra parte, y siguiendo a HABERMAS (1971, 1987), la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental: el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos. Al reducir la racionalidad práctica a una mera racionalidad instrumental, el profesional en ciencias humanas debe aceptar las situaciones como dadas, del mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención.

Planteada así la racionalidad de la práctica como una racionalidad instrumental o técnica, es fácil establecer en teoría los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y, en consecuencia, la naturaleza, contenido y estructura de los programas educativos que deben conferirle la preparación adecuada. SCHEIN (1973) describe así los programas de formación de profesionales conforme a los dictados de la racionalidad técnica:

"Generalmente el curriculum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan practicum o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior" (citado por SCHON, 1987, pág. 10).

SCHON (1983) reafirma este planteamiento al considerar que, dentro de la racionalidad tecnológica, el desarrollo de competencias profesionales lógicamente debe plantearse *a posteriori* del conocimiento científico básico y aplicado, porque:

"En primer lugar, no pueden aprenderse competencias y capacidades de aplicación hasta que no se ha aprendido el conocimiento aplicable y, en segundo lugar, porque las competencias son un tipo de conocimiento ambiguo y de segundo orden" (SCHÓN, 1983, pág. 52).

Dentro de esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental, se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, la concepción del profesor/a como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica.

La propia configuración institucional de los estudios de formación inicial de los



profesores/as, dentro de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, como estudios de rango intermedio, de nivel de diplomatura, es consistente con la convicción de que la tarea del maestro es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual, clínica o científica. El docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde fuera, por especialistas externos, que él debe aprender a aplicar, por ello su formación no requiere un *curriculum* más dilatado, ni un nivel superior de preparación.

Dentro de esta amplia e influyente perspectiva podemos distinguir dos corrientes con ciertos matices diferenciales, que proyectan dos modelos distintos de formación del profesor/a, así como de la utilización del conocimiento que proviene de la investigación científica y sus derivaciones tecnológicas: el modelo de *entrenamiento* y el modelo de *adopción de decisiones*.

11.2.1. MODELO DE ENTRENAMIENTO

Supone el modelo más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. Apoyándose en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente, desarrolladas dentro del modelo proceso-producto; proponen diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesor/a en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan.

Su lógica es bien clara y sencilla: si a través de la investigación didáctica, dentro del paradigma proceso-producto, podemos llegar a establecer relaciones de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos/as, seleccionemos aquellas conductas docentes que se correlacionan positivamente con elevados rendimientos académicos de los estudiantes y entrenemos a los futuros profesionales en el dominio de aquellas conductas. Gran parte de los programas de formación del profesorado, apoyados en el modelo de desarrollo de competencias, (GAGE y WINNE, 1975), así como la microenseñanza (ALLEN y RYAN, 1969) o los minicursos (BORG, 1970) han seguido este esquema mecánico y conductual. En la actualidad, el modelo de competencias, presentado de forma más elaborada, vuelve a resurgir en los sistemas educativos con clara orientación conservadora (ELLIOTT, 1990a).

Ya hemos visto en los capítulos precedentes la crítica a las limitaciones de esta concepción mecánica y lineal de la enseñanza. Es difícil establecer relaciones estables entre comportamientos discretos y concretos de los profesores/as y el rendimiento académico de los alumnos/as, parece necesario reconocer que el aprendizaje de los estudiantes es también el resultado de la influencia de otras muchas variables que intervienen y que en gran medida son situacionales y dependen del contexto concreto en que se produce el intercambio académico. Por lo mismo son evidentes las limitaciones del planteamiento sobre concepción de la función docente y formación del profesor/a que se apoye en tan débil presupuesto.

11.2.2. EL MODELO DE ADOPCIÓN DE DECISIONES



Supone una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre eficacia docente a la configuración de la práctica. Considera que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia W profesor/a no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.

Es evidente que, dentro de este modelo, los profesores/as deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también cuándo utilizar unas y cuándo utilizar otras, por lo que se requiere además la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención. En cierta medida el profesor/a deberá utilizar su razonamiento para definir los cursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características diferenciales de la situación donde interviene. Para estos procesos de razonamiento y adopción de decisiones se requiere un conocimiento de principios y procedimientos que se apoye también en la investigación científica, pero que excede el conocimiento implícito en las técnicas y habilidades desarrolladas mediante entrenamiento. *Proteach*, un programa de formación inicial del profesorado que dura cinco años y que se puso en marcha en la Universidad de Florida en 1983, y el Programa de *Enseñanza Reflexiva* de CRUICKSHANK (1987), son claros ejemplos de esta concepción.

A pesar de la evolución de la orientación técnica hasta nuestros días, adoptando posiciones más cognitivas, el eje común que agrupa a todas ellas es la creencia en el valor prioritario de la investigación científica y técnica sobre la enseñanza y en sus derivaciones tecnológicas, como la fuente principal a la hora de determinar el modelo de intervención pedagógica, así como de definir el *currículum de formación del profesorado*,

11.2.3. LOS LÍMITES DE LA PERSPECTIVA TÉCNICA

No es difícil reconocer el progreso que la racionalidad técnica ha supuesto sobre el empirismo voluntarista y el oscurantismo teórico de las posiciones que normalmente se han agrupado bajo el término "enfoque tradicionalista", "artesanal" y "academicista".

En la base de la perspectiva técnica se encuentra la idea de que es posible entender y explicar de una forma más rigurosa, sistemática y objetiva los procesos de enseñanza-aprendizaje, de modo que el conocimiento adquirido a través de la investigación pueda regular el proceso de formación de los profesores/as para el desarrollo de sus competencias profesionales y la venosa actividad práctica en la escuela, el diseño, desarrollo y evaluación del *currículum*.

El enfoque racionalista o técnico, supone una crítica del ciego quehacer empírico, al proponer la utilización del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica y en la derivación de reglas que normalizan y *regulan la intervención del profesor/a*. Además, los *planteamientos más desarrollados* y perfeccionados dentro del enfoque "racionalista-técnico" toman en cierta consideración la problemática peculiar de la actividad práctica en el ámbito de las ciencias sociales y, en particular, en el ámbito de la enseñanza. De este modo, GAGE (1977, 1989) sugiere que las empresas prácticas, como la enseñanza, tienen dos componentes



característicos: el componente científico y el componente artístico. La enseñanza, como la medicina o la ingeniería, puede elaborar una fundamentación científica, apoyándose en el conocimiento producido por la investigación científica. Por ello GAGE sugiere que si no se puede hablar de una ciencia de la enseñanza debe proponerse como tarea prioritaria la elaboración de las bases científicas para apoyar con rigor el arte de enseñar.

El problema, no obstante, sería *en primer lugar* determinar cuáles de las diferentes aproximaciones teóricas podrían suponer una "base científica" para asentar el arte de la enseñanza. *En segundo lugar*, es fácil comprender que no es demasiado acertada la analogía propuesta de la enseñanza con la medicina y menos con la ingeniería, aunque ambos casos sean empresas prácticas. Los fenómenos que afronta la ingeniería y alguna medida la medicina son inertes y por tanto objetivables, en tanto que los profesores/as tratan con personas que necesariamente sienten, piensan y actúan; reaccionan al aprender. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos de interacción mental cuya riqueza reside precisamente en la singularidad subjetiva que los caracteriza

"A diferencia del cuerpo en la atención médica, la mente generalmente no llega enferma al suceso educativo, no se encuentra en la necesidad de recuperación. Más bien necesita aquellas cosas que le van a permitir desarrollarse, profundizar y avanzar. No hay un estado nominal de salud para la mente, ni 99,8 grados F, ni un pulso correcto ni una ratio adecuada de presión o nivel de colesterol. No nos encontramos forzados a conducir la mente en un estado de balance homeostático, sino, por el contrario, a liberarla, a desarrollar sus capacidades, a extender sus potencialidades tan lejos como sea posible. Y ninguno sabemos cuan lejos es ni para nosotros mismos ni para cualquier otro" (FENSTERMACHER, 1986, pág.5).

En tercer lugar, el componente artístico que caracteriza toda actividad práctica es abiertamente abandonado dentro de la racionalidad técnica, incluso cuando en teoría ha sido identificado. En la concepción de la ciencia que subyace a la epistemología positivista no existen ni esquemas ni métodos ni estrategias que permitan aproximarse a la complejidad del componente artístico de la actividad práctica.

Por último, cabe destacar que las derivaciones normativas de la racionalidad técnica han configurado típicamente una propuesta estrecha para la formación del profesorado: el desarrollo prioritario y a veces exclusivo de competencias y habilidades técnicas.

De todos modos, los límites y lagunas de la racionalidad técnica como concepción epistemológica de la práctica educativa tienen raíces más profundas y significativas, como SCHIN (1983, 1987) ha puesto de manifiesto, la realidad social se resiste a ser encasillada en esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental. A pesar del intento exhaustivo durante las últimas décadas, la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores*. Tal incapacidad reside en la propia naturaleza de su concepción epistemológica.



" Desde la perspectiva de la Racionalidad Técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas...de selección de entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con el énfasis en la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismos. El proceso mediante el cual concretamos la decisión que tomamos, la meta a alcanzar y los medios a utilizar. En el mundo real de la práctica los problemas no se presentan al práctico como dados. Deben ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, inciertas y preocupantes. Para convertir una situación problemática en un problema el práctico debe realizar un cierto tipo de trabajo. Debe elaborar y construir el sentido de la situación" (SCHON 1983, pág. 40).

Los problemas de la práctica social no pueden reducirse a cuestiones meramente instrumentales, donde la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Por lo general, no existen problemas sino situaciones problemáticas generales. En este sentido, en la misma práctica profesional y ante la conciencia del práctico aparece con cierta claridad que, aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico, sino un proceso reflexivo mediante el cual "interactivamente *nombramos* las cosas sobre las que nos vamos a detener y *enmarcamos* el escenario dentro del que nos vamos a mover" (SCHON 1983, pág. 40). Para el profesional práctico los retos no se reducen a la solución de problemas identificados previamente y desde fuera, sino que se orientan a la clarificación de situaciones complejas donde los problemas deben ser en primer lugar planteados, situados y valorados. Es decir, la primera tarea del profesor/a es la *construcción* subjetiva del problema, es aclarar lo que ocurre a su alrededor, identificando los términos de la situación desde su propia perspectiva personal. Además, y como ya hemos repetido en varias ocasiones, las situaciones problemáticas de la práctica se presentan, con frecuencia, como casos únicos y como tales no se ajustan adecuadamente a la categoría de problemas genéricos que aborda la técnica y la teoría existentes. Por ello, el profesional práctico no puede tratarlos como meros problemas instrumentales que puedan ser resueltos mediante la aplicación de reglas almacenadas en su conocimiento científico-técnico.

Por otra parte, y de acuerdo con la distinción de Hn13ERMns entre racionalidad práctica y racionalidad instrumental, puede decirse que sólo cuando hay acuerdo en las metas, cuando éstas son claramente establecidas y fácilmente identificables, la actividad práctica puede presentarse como un problema instrumental. Pero, cuando las metas son confusas o conflictivas o meramente cuestionables y cuestionadas, ya no existe ningún 'problema' que resolver desde la racionalidad técnica o instrumental.

"Los conflictos de objetivos no pueden resolverse utilizando las técnicas derivadas de las ciencias aplicadas" (SCHON, 1983, pág. 41).

La definición de metas y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico. En la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos/as, así como la decisión sobre las formas de evaluación, son siempre, en alguna



medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas.

Así pues, por dos razones fundamentales, la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse en sí misma a la solución general de los problemas educativos. *En primer lugar*, toda situación de enseñanza, ya sea en el ámbito de la *estructura de tareas académicas* o en el ámbito de la *'estructura de participación social'* (DOYLE, 1981; PÉREZ GÓMEZ, 1983b; ERIKSON, 1989), es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de los medios. *En segundo lugar*, no existe, ni puede existir, una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas que utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han clarificado las metas en cualquier situación concreta. Cuando la práctica educativa aparenta en la superficie, seguir los patrones, fases, procesos y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica es quizá porque el profesor/a ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida del aula y actúa con la representación mental unívoca que de manera falsa se construye de la realidad. En este caso, el profesor/a no resuelve los problemas reales que el intercambio de conocimientos y mensajes entre docente y estudiantes está provocando, se limita a gobernar superficialmente el flujo de los acontecimientos. Así ocurre cuando un profesor/a se conforma con mantener el orden y la disciplina en el aula y seguir la secuencia del programa de enseñanza, sin llegar a comprender los fenómenos complejos de aprendizaje que ocurren subterráneamente en el grupo y en cada uno de sus miembros. El docente conseguirá mantener el orden y desarrollar puntualmente el programa de contenidos, pero se le escapa el conocimiento de los importantes intercambios simbólicos entre los alumnos/as y, en consecuencia, ignora lo que ellos realmente están aprendiendo tanto respecto a sus esquemas de pensamiento, como en lo referente a sus actitudes, formas de sentir y patrones de comportamientos.

Las premisas anteriores como, hemos indicado en el Capítulo IV, no conducen a un rechazo generalizado y *a priori* de la utilización de la racionalidad técnica en cualquier situación de la práctica educativa. Es fácil identificar múltiples tareas concretas a las que pueden y deben aplicarse las teorías y las técnicas derivadas de la investigación básica y aplicada como mejor y, a veces, única forma de intervención eficaz. Lo que niegan los planteamientos críticos previos es la posibilidad de considerar la actividad profesional, práctica, del profesor/a, como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica. Habría que pensar más bien en una tarea reflexiva y artística en la que tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico. No habría que proponer, por tanto, el desarrollo de las bases científicas para el arte de enseñar, sino la utilización del conocimiento más potente como herramienta de análisis de cada compleja situación problemática, así como para el diseño, desarrollo y evaluación de cualquier proyecto de experimentación. Generalmente aquellos problemas bien definidos y con metas no conflictivas y con claridad determinadas, que pueden ser abordados técnicamente, suelen ser el tipo de problemas menos relevante en el conjunto de la práctica educativa.

"Las zonas indeterminadas de la práctica -incertidumbre, singularidad y conflicto de valores- escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido:



lo que en si misma no es una tarea técnica. Si un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay ni claras ni consistentes metas que guíen la selección técnica de los medios. Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de los profesionales han comenzado a entender, con creciente claridad a lo largo de las dos últimas décadas, como centrales en la práctica profesional' (SCHÖN, 1987, págs. 6-7).

Así pues, detrás de los problemas antes planteados, late una cuestión de carácter claramente epistemológico. En la tradición positivista, como hemos visto en el Capítulo V, la primacía del *contexto de justificación* sobre el *contexto de descubrimiento* ha forzado la investigación y la intervención práctica, de modo que se ajusten a los patrones que *a priori* validan el conocimiento científico o sus aplicaciones tecnológicas. En el campo de las ciencias sociales en general y en el de la educación en particular, tal estrategia conduce a la deformación de la realidad, a una lectura deformada de la misma, al imponerse desde fuera como un corsé un esquema que constriñe sus manifestaciones originales. Difícilmente la práctica profesional podrá resolver los problemas que se plantean en una situación concreta, cuando sus esquemas de análisis e interpretación y sus técnicas de intervención se imponen sin consideración, ahogando las manifestaciones más peculiares y genuinas de la compleja situación social que se afronta. El dilema epistemológico sigue en pie: ¿es la naturaleza de la realidad la que determina las características de los procedimientos, métodos y técnicas más apropiados para comprender la complejidad peculiar de la misma e intervenir sobre ella, o son los criterios de validación del conocimiento científico los que deben prevalecer?, ¿puede considerarse la naturaleza de los problemas y situaciones sociales como análoga a la de la realidad física y, por tanto, igualmente abordable desde aquellos métodos y técnicas?

La consideración unívoca de la ciencia, sus principios, métodos y técnicas tal como se concibe en el enfoque positivista, tiene una utilidad muy limitada en el ámbito de la práctica social, cuando el profesional tiene que enfrentarse a problemas complejos que debe construir y definir dentro de una situación cambiante, incierta, confusa y cargada de problemas de valor.

11.3. Perspectiva práctica

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencia; y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la



adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula.

La orientación práctica ha sufrido una importante evolución a lo largo de nuestro siglo, diferenciándose dos corrientes bien distintas: el *enfoque tradicional* apoyado casi *exclusivamente* en la experiencia práctica y el *enfoque* que enfatiza la *práctica reflexiva*.

11.3.1. EL ENFOQUE TRADICIONAL

STONES ORRIS (1972), KIRK (1986), ZEICHNER (1990a) y ELLIOTT (1989) identifican esta perspectiva cultural en la formación y desarrollo profesional del docente como la responsable, junto con la perspectiva academicista, durante muchos decenios, de la forma en que se concibió la profesión docente, acorde con el status social de dicha actividad profesional. En la actualidad, y aunque sus planteamientos teóricos parezcan obsoletos, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios maestros.

En esta perspectiva se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz:

"La relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento 'cultural' que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento« (ZEICHNER, 1990a, pág.18).

De modo parecido, ELLIOTT (1989) mantiene que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de los compañeros profesionales.

Este conocimiento profesional, acumulado a lo largo de décadas y siglos, saturado de sentido común, destilado en la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad y aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados.

Tanto la forma de generar el conocimiento y la cultura profesional como el sistema de transmisión conceden a este enfoque un carácter político esencialmente conservador. El conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.



La concepción de las prácticas en nuestras Escuelas de Formación del Profesorado de EGB y los procesos de iniciación profesional de los novatos en las escuelas y centros de bachillerato, abandonados tan prematuramente a las presiones de la cultura profesional organizada institucionalmente, son claros ejemplos de la vigencia y predominio, en la práctica, de esta perspectiva ideológica tradicional sobre el desarrollo profesional del docente.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar. A este respecto resulta curioso comprobar cómo se va modificando de forma acelerada el pensamiento pedagógico de los profesores/as novatos en el sentido que determina la influencia de los compañeros, la rutina de la escuela o las exigencias de la ideología dominante sobre la enseñanza y la educación. Como puede consultarse en las investigaciones correspondientes (PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1986; PÉREZ GÓMEZ y BAROUIN, 1991) el pensamiento pedagógico de los docentes novatos, enriquecido teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece, como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional. La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos de docentes y estudiantes y de la propia institución, la presión de las expectativas sociales y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes novatos, acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela.

11.3.2. EL ENFOQUE REFLEXIVO SOBRE LA PRACTICA

Con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor/a como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. El docente como *investigador en el aula* (STENHOUSE, 1984), la *enseñanza como arte* (EISNER, 1985), la *enseñanza como un arte moral* (TOM, 1984), la *enseñanza como una profesión de diseño* (YINGER, 1986), el profesor/a como *profesional clínico* (GRIFFIN, 1982a y b) la enseñanza como proceso de *planificación y toma de decisiones* (CLARK y PETERSON, 1986), la enseñanza como *proceso interactivo* (HOLMES GROUP, 1986), *el profesor/a como práctico reflexivo* (SCHÖN, 1983, 1987)... Aunque cada una de estas imágenes y metáforas del docente y de la enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.



En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social.

Para comprender mejor la riqueza de estos planteamientos, en plena efervescencia en la actualidad, considero conveniente presentar lo que a mi entender es una evolución histórica de ideas, que emergen distantes en el espacio y en el tiempo y que convergen en un vivo movimiento teórico-práctico en permanente reconstrucción. El problema central que se plantea en este enfoque y que iremos recorriendo a lo largo de las diferentes aportaciones es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.

Dewey

Es obligado reconocer en DEWEY una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción ("*learning by doing*") y su no menos influyente propuesta de formar un profesor/a reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (DEWEY, 1933, 1965).

Para DEWEY, la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma, impregnado de sus determinantes. La investigación, la intervención reflexiva, abierta y sincera en la realidad configura el pensamiento creador del ser humano apegado a la realidad, pero crítico y reflexivo ante la misma.

Schwab

SCHWAB aparece como el segundo gran hito de este movimiento que se aleja progresivamente de las restricciones de la racionalidad técnica. Su obra de 1969, *The practical, a language for curriculum*, supone un punto obligado de referencia para el análisis histórico de la crítica a las implicaciones empobrecedoras del planteamiento tecnológico en educación y a la apertura de un nuevo camino de trabajo. SCHWAB plantea de forma valiente la necesidad de un giro copernicano. La interpretación tecnológica de la enseñanza ha conducido inevitablemente a la fragmentación y atomización del pensamiento educativo, a una lamentable



perspectiva de la enseñanza, moralmente empobrecida, y a la indigencia en las capacidades del profesor/a para enfrentarse a los problemas divergentes de su práctica cotidiana.

Apoyándose en la conocida distinción aristotélica entre discurso técnico y discurso práctico, SCHWAB defiende decididamente que la enseñanza es antes una actividad práctica que una actividad técnica, ya que implica el influjo permanente de situaciones complejas y problemáticas, ante las cuales el profesor/a debe elaborar criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas para concretar sus fines generales en proyectos concretos de intervención en cada situación específica. El discurso técnico es solamente apropiado para pensar sobre cómo actuar de la manera más eficaz para alcanzar determinados objetivos preestablecidos.

La enseñanza requiere especialmente un discurso práctico que nos sirva para pensar sobre cómo actuar, de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que estamos comprometidos en nuestra actividad pedagógica. En el discurso práctico las decisiones técnicas se subordinan al análisis que se realiza sobre las características que definen la situación, la valoración de los objetivos y la consideración de los procesos, no como meros instrumentos, sino como actividades educativas en sí mismas. En consecuencia, la formación del profesorado no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición del conocimiento teórico, supuestamente útil para la práctica, sino como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

No obstante, los planteamientos de SCHWAB no llegan a proponer la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la misma práctica. Como afirma ANGULO (1989):

"No plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma. Por decirlo así, su propuesta es, en última instancia, una propuesta para acomodar de modo más eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento de la práctica" (pág. 4).

Será STENHOUSE en Gran Bretaña, quien recogiendo esta herencia tan valiosa se enfrenta decididamente a clarificar el problema de lo que significa el arte de la enseñanza y la concepción del profesor/a como investigador.

Nos vamos a permitir un salto histórico para exponer aquí las ideas de FENSTERMACHER, quien, en consonancia con los planteamientos de SCHWAB, elabora un rico pensamiento al respecto, sin que a mi entender pueda incluírsela con justicia en la línea que desde STENHOUSE hasta ELLIOTT está configurando el pensamiento actual de esta crítica y enriquecedora corriente.

Fenstermacher

A partir de la incisiva crítica a los enfoques tecnológicos, en especial a aquellos que se apoyan en la analogía con la medicina para defender el mismo modelo de derivación de la teoría a la práctica, FENSTERMACHER (1987) afirma que:



"Estamos obligados moralmente a tratar la mente de forma que no se limiten sus capacidades, sus potencialidades, de manera que no se aprisione, estereotipe o reifique el pensamiento' (pág. 4).

Así ocurre cuando el estudiante o el docente acceden a un conocimiento producido y organizado desde fuera, que deben aceptar como tal, sin la posibilidad de recrearlo, reorganizarlo y adaptarlo a las situaciones problemáticas concretas en que se encuentran.

"Se produce el fenómeno de la alienación cuando el profesor como aprendiz no puede poseer el conocimiento, cuando, como aprendiz, no le es permitido tomar posesión de él, asimilarlo y adaptarlo a sus particulares circunstancias' (FENSTERMACHER, 1987, pág. 4).

Los planteamientos tecnológicos sobre la enseñanza, la concepción del profesor/a como técnico, conducen inevitablemente según FENSTERMACHER a este fenómeno de alienación.

En contraste con estas posiciones previas, FENSTERMACHER (1987) propone lo que denomina el enfoque educativo en el desarrollo profesional del docente:

"Cuando el conocimiento, las habilidades y la comprensión se presentan con la intención clara y primera de cambiar la acción (como cuando enseñamos en un esfuerzo para conseguir que los estudiantes sean mejores ciudadanos o más reflexivos o menos dependientes) la adquisición positiva está estrechamente relacionada con el grado en que permitimos que los alumnos/as tomen posesión del nuevo material, lo impregnen con significados personales, sociales y contextuales y lo orienten con los objetivos y aspiraciones que tienen para su propio trabajo' (pág. 7).

Del mismo modo, en este enfoque el docente debe apoyar su intervención autónoma en la incorporación de conocimiento significativo y relevante para comprender y experimentar en cada contexto singular:

"el profesor accede a nuevos conocimientos y a nueva comprensión, de forma que pueda tomar posesión de aquel conocimiento, extraer sus implicaciones así como sus consecuencias para su propio escenario y contexto" (FENSTERMACHER, 1987, pág. 5).

Dicho enfoque se apoya en la distinción entre descripción y actuación. Existe una enorme distancia entre describir la vida del aula y cambiarla.

"Las descripciones y explicaciones del investigador son claramente distintas de las acciones que se requieren para cambiar lo que describe el investigador" (ídem, pág. 5).

La actuación del profesor/a se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula.

"El profesor debe sentirse libre para integrar la perspectiva del investigador con su propia sabiduría práctica, con su conocimiento previo, con su comprensión contextual" (ídem, pág. 5).



El modo habitual de integrar ambos enfoques es provocar la elaboración y reelaboración consciente y permanente de los *argumentos prácticos* que utiliza el profesor/a para justificar explícita o tácitamente sus actuaciones profesionales. El docente en su vida profesional, apoyándose en las teorías implícitas que conscientemente o no ha construido a lo largo de su experiencia, la mayoría de las veces de forma tácita, concreta *argumentos prácticos*, conjuntos de premisas relacionables entre sí, que representan una descripción bastante completa de una acción (GREEN, 1976; FENSTERMACHER, 1986).

Trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor/a es la mejor manera de atender y enriquecer su desarrollo profesional. *En primer lugar*, sólo el conocimiento implícito en los argumentos prácticos tiene la suficiente flexibilidad y soporta el grado requerido de ambigüedad para afrontar la extraordinaria complejidad, diversidad y movilidad de la vida del aula. *En segundo lugar*, el análisis y la reelaboración de los argumentos prácticos requieren y permiten que el conocimiento académico, procedente de la investigación adquiera la significación y relevancia indispensables para ser utilizado como instrumento de entendimiento y de orientación para la acción. *En tercer lugar*:

“El conocimiento procedente de la investigación científica no es el *sine qua non* del mérito de los argumentos prácticos. No es más que un elemento, aunque un importante elemento en el cuadro de los objetivos y fundamentos por la acción en el aula” (FENSTERMACHER, 1987, pág. 7).

En cuarto lugar, el conocimiento que se aloja en las premisas que componen un argumento práctico es el único conocimiento realmente eficaz para la práctica. La bondad del conocimiento teórico extraído en la investigación académica no garantiza por sí la mejora de la calidad de la acción si no llega a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor/a.

Las investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los profesores/as (CLARK y PETERSON, 1986; YINGER, 1986; PEREZ GOMEZ y GIMENO, 1988; BAROUIN, 1989) han llegado a esta evidente conclusión después de años de búsqueda sistemática y minuciosa de los determinantes del pensamiento, tanto en la planificación como en los procesos de adopción de decisiones.

Schon

Clarificar las características del conocimiento profesional del docente así como los procesos de formación y cambio del mismo son las preocupaciones fundamentales de los trabajos de SCHON (1983, 1987, 1988).

Después de una excelente crítica al modelo dominante de entender el conocimiento profesional del docente, que no comprende el componente artístico de la actividad de éste al centrarse en una errónea epistemología de la práctica: la racionalidad técnica; se propone desarrollar una nueva epistemología de la práctica profesional, que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva. Con esta meta como prioritaria, SCHÓN explora las peculiaridades del "pensamiento práctico" del profesional, el pensamiento que éste activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica.



Como afirma YINGER (1986):

"El éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica" (pág. 275).

Esta habilidad o *conocimiento práctico* es analizada en profundidad por SCHON como un proceso de *reflexión en la acción* o como una *conversación reflexiva* con la situación problemática concreta. No puede comprenderse la actividad eficaz del profesor/a cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula, si no se entienden estos procesos de *reflexión en la acción*.

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El profesor/a, 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, 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, aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de meta-análisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidado en el pensamiento del profesor/a.

Por su importancia para los supuestos posteriores conviene que nos detengamos en el concepto de reflexión. Es importante plantear desde el principio que la reflexión no es 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. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar 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 al interpretar 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 conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital:

"La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)" (KEMMIS, 1985, págs. 148-



149).

Para comprender mejor este importante y complejo componente de la actividad del profesional práctico es necesario distinguir de acuerdo con SCHON (1983) tres conceptos diferentes que se incluyen en el término más amplio de *pensamiento práctico*:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Conocimiento en la acción, (conocimiento técnico o solución de problemas según HABERMAS), es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, se manifiesta en el *saber hacer*. Hay un tipo de conocimiento en toda acción inteligente, aunque este conocimiento, fruto de la experiencia y de la reflexión pasadas, se haya consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. Toda acción competente, incluso espontánea o improvisada, revela un conocimiento normalmente superior a la verbalización que puede hacerse del mismo. Saber hacer y saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que utiliza cuando actúa de forma competente, son en realidad dos capacidades intelectuales distintas (ARGYRIS, y otros 1985). En el mismo sentido cabe citar los planteamientos de POLANYI (1964, 1967) sobre el conocimiento tácito que se activa en la acción, en la utilización de instrumentos o artefactos, en el reconocimiento de personas, objetos, procedimientos. Dentro de esta línea conviene recordar otras múltiples investigaciones en diseño, psicología, psicolingüística... que manifiestan la existencia de un rico bagaje de conocimiento implícito que se vincula a la percepción, a la acción, e incluso al juicio, en la espontaneidad de la vida cotidiana.

Pero no sólo hay un conocimiento implícito en la actividad práctica. Es fácil también reconocer cómo en la vida cotidiana frecuentemente pensamos sobre lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos. SCHÓN denomina este componente del pensamiento práctico *reflexión en o durante la acción* (deliberación práctica para HABERMAS). Sobre el conocimiento de primer orden que se aloja en y orienta toda actividad práctica se superpone un conocimiento de segundo orden, un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Este conocimiento de segundo orden o *metaconocimiento en la acción*, se encuentra limitado por las presiones espaciales y temporales, así como por las demandas psicológicas y sociales del escenario donde se actúa. Es un proceso de reflexión que no tiene las condiciones de la parsimonia, sistematicidad y distanciamiento que requiere el análisis racional, pero con la riqueza de la inmediatez, de la captación viva de las múltiples variables intervinientes y la grandeza de la improvisación y creación, al poder responder de forma nueva a las imperiosas demandas del medio. Por otra parte, es fácil reconocer la imposibilidad de separar en el proceso de *reflexión en la acción*, los componentes racionales de los componentes emotivos o pasionales que condicionan la actuación y su reflexión. El profesional se encuentra involucrado en la situación problemática que pretende en alguna medida modificar y, por lo mismo, es sensible, afectivamente sensible, a las resistencias que la situación opone a las orientaciones de su intervención.

El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más



complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha. Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la *reflexión en la acción* es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en 'conversación abierta con la situación práctica'.

Según CARR (1989), la reflexión en la acción implica reflexionar sobre el conocimiento en la acción. Es el proceso mediante el cual aquel conocimiento implícito, dado por supuesto e inquestionable, se vuelve explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras. En este sentido, la reflexión en la acción es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional ocurren simultáneamente.

Para reafirmar estas ideas cabe citar el planteamiento de YINGER (1986):

"El pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales que configuran la acción rutinaria, sino un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una nueva teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos' (pág. 275).

La *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, (reflexión crítica según HABERMAS) puede considerarse como el análisis que realiza el ser humano *a posteriori* sobre las características y procesos de su propia acción. Es la utilización del conocimiento para describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada. Más bien debería denominarse reflexión sobre la representación o reconstrucción *a posteriori* de la propia acción. En la reflexión sobre la acción, el práctico, liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica, puede aplicar de forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica. Consciente del carácter de reconstrucción de su propio recuerdo y de la probabilidad de que en este proceso se produzcan inevitables sesgos subjetivos, el profesor/a deberá utilizar métodos, procedimientos y técnicas de contraste intersubjetivo o los datos registrados más objetiva y mecánicamente sobre la propia realidad, para paliar los efectos distorsionadores de la actividad de reconstrucción.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. En dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo no sólo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención



que desarrolla aquellas decisiones; y, lo que en nuestra opinión es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional en las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas. En definitiva, supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y su contexto.

Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional que se enfrenta a las situaciones "divergentes" de la práctica, en nuestro caso del profesor/a. Ninguno de estos procesos por separado puede considerarse independiente ni, por supuesto, suficiente para explicar una intervención eficaz. Por el contrario, se exigen y complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

Por ejemplo, cuando la práctica por la fuerza del tiempo se vuelve repetitiva y rutinaria y el conocimiento en la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico, el profesional corre el riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al reflexionar en y sobre la acción. De esta forma, se fosiliza y reifica su conocimiento práctico, aplicando indiferentemente los mismos esquemas a situaciones cada vez menos similares y más divergentes. Se incapacita para entablar el diálogo creador con la compleja situación real. Se empobrece su pensamiento y se hace rígida su intervención. Progresivamente se insensibiliza ante las peculiaridades de los fenómenos que no encajan con las categorías de su empobrecido pensamiento práctico y cometerá errores que no puede corregir, por no poderlos ni siquiera detectar. Así se alimenta la espiral de la decadencia intelectual.

Del mismo modo la reflexión en la acción tampoco puede considerarse como un proceso ni autónomo ni autosuficiente. La presión omnipresente de las vitales situaciones de la práctica condiciona el marco de reflexión y la agilidad y honestidad de los propios instrumentos intelectuales de análisis. Con la distancia y serenidad que ofrece el pensamiento a posteriori, el profesional docente, deberá reflexionar sobre las normas, creencias y apreciaciones tácitas que subyacen y minan los procesos de valoración y juicio, sobre las estrategias y teorías implícitas que determinan una forma concreta de comportamiento, sobre los sentimientos provocados por una situación y que han condicionado la adopción de un determinado curso de acción, sobre la manera en que se define y establece el problema y sobre el rol que él mismo juega como profesional dentro del contexto institucional, escolar, en que actúa.

En la literatura académica y en la práctica profesional el concepto de reflexión no es de ninguna manera unívoco. Bajo este término se encubren conceptos bien distintos que dan lugar a prácticas también diversas e incluso contradictorias.

Siguiendo a GRIMMETT (1989), podemos distinguir básicamente tres perspectivas claramente diferentes:

- Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente. En esta perspectiva el proceso de reflexión ayuda a los profesores/as a imitar las prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces. La reflexión en esta perspectiva cumple una función instrumental y clarificadora con la pretensión de entender mejor las propuestas y métodos de inter-



vención elaborados por especialistas externos, la fuente de conocimiento es generalmente una autoridad exterior y, parece claro, que el conocimiento teórico dirige la práctica.

- Reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo enfrentadas orientaciones de enseñanza. El proceso de reflexión en este enfoque implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar las diferentes perspectivas. También aquí la fuente de conocimiento es la autoridad externa pero el modo de conocer ya es deliberativo, a través del contraste con los colegas y en función de las necesidades del contexto. El conocimiento, que se considera en cierta medida siempre relativo, ya no dirige la acción sino simplemente la informa, orienta.
- Reflexión como reconstrucción de la experiencia. En esta perspectiva la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos:
 - Reconstruir las situaciones donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los profesores/as redefinan la situación problemática donde se encuentran, ya sea atendiendo a características de la situación antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.
 - Reconstruirse a sí mismos como profesores/as: este proceso de reflexión conduce también a que éstos adquieran conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.
 - Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza. ¿Qué valores éticos y qué intereses políticos sustentan los supuestos teóricos o los modos de acción que aceptamos como básicos e indiscutibles?

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente.

En este último enfoque de la reflexión, el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores/as construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los presupuestos que orientan su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no es aceptado más que con valor metafórico, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica.

Este último modo de concebir la reflexión va, a nuestro entender, más allá del planteamiento de SCHÖN, aunque se apoya fuertemente en sus aportaciones sobre la reflexión en la acción, al plantear la reconstrucción dialéctica del quehacer



docente penetrando en las condiciones políticas sociales y económicas que afectan su pensamiento y su acción, así como el escenario donde se interviene. Este enfoque podemos situarlo en la perspectiva que denominamos de reconstrucción social y que analizaremos a continuación.

11.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

En la perspectiva de reconstrucción social se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

En palabras de ZEICHNER (1990a):

"la tradición radical en la formación del profesor apoya solamente aquellos enfoques que pretenden desarrollar a la vez el pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción (pedagogía crítica) que, por definición, implica la problematización, tanto de la propia tarea de enseñar, como del contexto en que se realiza' (pág. 19).

Dentro de esta amplia perspectiva es necesario considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (GIROUX, SMITH, ZEICHNER, APPLE, KEMMIS), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (STENHOUSE, ELLIOTT, MCDONALD).

11.4.1. EL ENFOQUE DE CRÍTICA Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

Puede englobarse en este apartado el enfoque de reconstrucción social que, como antes hemos indicado, se define claramente partidario de la consideración en la enseñanza y en la formación del profesor/a de valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

Dentro de este enfoque, la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico



del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos, como hemos visto en el Capítulo V.

Como afirma ZEICHNER (1990a), el objetivo de los programas de formación del docente es:

"Preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela" (pág. 32).

Los programas de formación del profesor/a, dentro de este enfoque, enfatizan tres aspectos fundamentales:

- *En primer lugar*, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social. Así, las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...) son consideradas el eje central de los contenidos de una parte importante de su *currículum* de formación.
- *En segundo lugar*, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el *currículum*, en la organización de la vida en la escuela y el aula, en los sistemas de evaluación...
- *En tercer lugar*, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor/a como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación y de crítica de interés y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

En contraposición al resto de los planteamientos que defienden que los profesores/as deben mantener una nítida neutralidad política, dentro de este enfoque se considera que tanto la intervención del docente en el aula, como los programas de formación del profesorado sostienen posiciones políticas, explícitas o implícitas respecto a la institución escolar y al contexto social de la escuela. Por ello es más honesto hacer explícitos tales supuestos, trabajarlos y someterlos a crítica y escrutinio público, que mantener una ficticia y engañosa neutralidad aparente.

"Mientras rechazamos la perspectiva de que los estudiantes de Magisterio necesitan ser iluminados sobre el verdadero significado de la realidad y manipulados para que acepten la 'correcta' solución a nuestros problemas (adoctrinamiento), también rechazamos el relativismo moral que nos conduce a encontrarnos satisfechos con cualquier conocimiento generado por la investigación de los estudiantes, por la mera razón de que tal investigación fue desarrollada por ellos mismos. Pensamos que existe una obligación moral por parte de los formadores de profesores de llamar su atención sobre las implicaciones éticas y morales de la prácticas y estructuras de las realidades de cada aula" (GORE y ZEICHNER, 1990,



pág. 17).

En el proceso de formación del profesorado, dentro del programa en que trabaja ZEICHNER en la Universidad de Wisconsin-Madison, el contexto social y político en que se produce la enseñanza y la intervención del profesor/a es objeto directo de análisis y crítica, para comprender mejor sus efectos con respecto a los valores de igualdad y justicia social.

"Aunque los proyectos educativos por sí mismos, independientemente de la bondad de su diseño y desarrollo, juegan sólo un papel adicional en la transformación de las injustas e inhumanas condiciones sociales, económicas y políticas, tienen de todas formas un importante papel" (GORE y ZEICHNER, 1990, pág. 9).

Tanto este programa como el desarrollado por KEMMIS en la Universidad de Deakin, Australia, son de los pocos ejemplos que pueden citarse sobre aplicación en la práctica de este interesante enfoque marginal, que si bien está teniendo un importante desarrollo teórico es muy escasa su influencia práctica en la formación del profesorado. En ambos programas se pretende desarrollar su capacidad reflexiva mediante un proceso de investigación-acción sobre la propia práctica y las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean la intervención del docente, que pretende facilitar su emancipación y la del alumno/a. De este modo, la formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del futuro profesor/a.

11.4.2. EL ENFOQUE DE INVESTIGACION-ACCIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR/A PARA LA COMPRENSIÓN

- Dentro de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y reconstrucción social se desarrolla en Gran Bretaña, desde finales de los años sesenta, y a partir de la relevante tarea de STENHOUSE, una importante corriente pedagógica cuya influencia es fácilmente perceptible en la actualidad, en la mayor parte del mundo anglosajón. Sus principales representantes son STENHOUSE, MCDONALD y ELLIOTT. Vamos a detenernos en el análisis de las aportaciones de STENHOUSE y de ELLIOTT pues consideramos que representan con justicia los planteamientos más fundamentales de este enfoque. No obstante, será necesario acudir a las matizaciones diferenciales y complementarias del resto de los autores, para tener una visión más completa y crítica de las aportaciones de este creativo enfoque.

Para STENHOUSE, como ya hemos visto en el Capítulo V, la enseñanza es en primer lugar un arte en el que las ideas educativas generales adquieren una expresión concreta. La enseñanza no puede considerarse como una rutina mecánica de gestión o de ingeniería, es más claramente un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. La naturaleza del hombre y del conocimiento exigen una aproximación práctica abierta a las imprevisibles consecuencias de potenciar el libre desarrollo de la mente de cada individuo y del grupo.

En convergencia con los planteamientos de PETERS, que defiende decididamente el carácter ético y no instrumental de todo proceso de enseñanza- aprendizaje, STENHOUSE se implica en el desarrollo de un proyecto curricular de carácter



nacional, para la etapa de secundaria, denominado *Humanities Curriculum Project*.

En contra de la corriente dominante en los años sesenta y consecuente con sus concepciones sobre la enseñanza rechaza el enfoque por objetivos, donde el desarrollo del *curriculum* se considera una mera tarea instrumental, relacionando los principios y rutinas empíricamente verificadas que definen una enseñanza eficaz, con la consecución de los objetivos educativos previamente establecidos, mediante la medición de sus manifestaciones observables.

En su lugar propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza. Un modelo, denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza. Es decir, si nos proponemos, por ejemplo, que los alumnos/a aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela. En este modelo, el desarrollo del *curriculum* es construido por el profesor/a y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora del mismo, para profundizar sus conocimientos acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula.

Por ello STENHOUSE llega a afirmar que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Concebido éste, no fundamentalmente como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. Los planteamientos de SCHÓN, SHULMAN y GRIMMETT, antes expuestos son claramente el complemento imprescindible de estas propuestas.

Para poder desarrollar el modelo procesual del desarrollo curricular, el profesor/a no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, debe necesariamente convertirse en un investigador en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención también singulares y adecuadas al contexto y a la situación. De este modo, surgen otras dos fecundas ideas que serán desarrolladas y reelaboradas en adelante, entre otros, por ELLIOTT: *El desarrollo del curriculum en la escuela y la investigación-acción* como modo de provocar a la vez el desarrollo del *curriculum*, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor/a.

Para ELLIOTT (1989) la investigación-acción emerge durante los años sesenta en Gran Bretaña, al menos en embrión, como una forma de desarrollar el *curriculum* en las escuelas de innovación. Así pues, su objetivo fundamental es mejorar la práctica antes que producir conocimiento. Entre sus presupuestos cabría destacar los siguientes planteamientos:

- *En primer lugar*, es claro que las condiciones de sus orígenes y las necesidades que se propone satisfacer marcan esta línea de trabajo con una indeleble *vinculación* a la práctica. 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/as, la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. En este caso, 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 la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

- *En segundo lugar*, la investigación en y sobre la acción debe abarcar cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos. De modo que estud'antes y docentes adquieran conciencia de los factores que en el proceso de su evolución están afectando sus pensamientos, afectos y conductas. Es pues, en cierta medida un proceso de reflexión sin final preestablecido, por cuanto que cada momento de reflexión conduce inevitablemente a otro momento de experimentación en la acción sobre el que a su vez es indispensable que se reflexione.
- *En tercer lugar*, en esta espiral de ciclos de experimentación reflexiva, donde se entrecruzan los momentos de acción y de reflexión, se transforma la práctica al modificarse los participantes y la situación. A través de la investigación/acción educativa, los profesores/as transforman el escenario del aprendizaje (*curriculum*, método de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos/as para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades.

Se transforman los participantes al desarrollar su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares. Como afirma Eliot (1989):

"Si la investigación/acción consiste en el desarrollo de una forma de comprensión práctica, constituye un modo de búsqueda que reconoce plenamente las 'realidades' que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo, resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas, mediante la abstracción teórica, pero debe utilizar, e incluso generar, teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso. En la investigación/acción la comprensión teórico-analítica tiene una relación de subordinación al desarrollo de una apreciación holística o sintética de la situación como un todo" (pág. 11).

Se transforman los participantes al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento, presionados por las evidencias que construye el proceso creativo de interacciones que se potencian en el aula y en la escuela.

"Como GADAMER (1978) argumenta, comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo como las creencias y valores (que son a su vez construcciones históricas) alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos (...) nuestra



experiencia como profesores proporciona significado y sentido a los acontecimientos (...) nuestra experiencia como profesores tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia, de modo que podamos interpretarla" (SMITH, 1989, págs. 4-5).

Para ello, y apoyándose en el trabajo de FREIRE, propone cuatro tareas que responden a otras tantas cuestiones:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar ... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar ... ¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. Reconstruir ... ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

En este sentido se transforma la situación al modificarse el *currículum* y el contexto. ELLIOTT afirma que:

"La práctica de la enseñanza no es simplemente una creación de individuos en el escenario de la escuela, sino que está conformada por estructuras que trascienden el poder de cualquier individuo para realizar el cambio. Esta estructuración se manifiesta en la selección, secuenciación y organización de los contenidos del *currículum*; en los programas de tareas de aprendizaje que gobiernan cómo se trabaja el contenido; en la forma en que los alumnos son organizados socialmente y cómo los recursos y el tiempo se asignan y distribuyen" (1991, págs. 52-53).

Se transforma la realidad porque este proceso de interacciones innovadoras requiere nuevas condiciones sociales, nueva distribución del poder y nuevos espacios para ir situando los retazos de nueva cultura que emergen en el aula. Como todo proceso de cambio conduce inevitablemente a enfrentamientos polémicos, dentro de una realidad plural cuyo desenlace, aunque imprevisible, será obviamente una modificación de la realidad.

- *En cuarto lugar*, por las propias exigencias de la naturaleza de la reflexión por las consecuencias que el proceso desencadena, la investigación/acción no puede considerarse un fenómeno solitario en la cabeza de un profesor/a que trabaja recluido en su aula. La reflexión sobre los complejos intercambios en ciertas situaciones prácticas del aula requiere diálogo, debate de pareceres y expectativas. Si la traducción de los valores es siempre cuestionable y condicionada por el contexto, las exigencias racionales del proceso de reflexión demandan de forma ineludible el contraste intersubjetivo y plural, para poder paliar los efectos de una argumentación unilateral, sesgada como cualquier otra por las condiciones del contexto. El contraste, el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas constituyen una condición obvia en todos los procesos de investigación/acción.

Por otra parte, las consecuencias del desarrollo de experiencias de investigación/acción en un aula afectan inevitablemente a los compañeros, a otros alumnos/as y a la vida del centro. Será con ellos o contra ella como se abrirá paso el proyecto en desarrollo. En cualquier caso, si la investigación/acción, como cualquier otra práctica social va a afectar, cuando menos, a los que integran un



curso, o un centro, de algún modo se impone iniciar estrategias de colaboración y debate abierto entre los participantes, de manera que en alguna medida puedan conocer e intervenir en su propia vida y sus propios procesos de desarrollo.

- *En quinto lugar*, la investigación/acción, al integrar en un mismo proceso, la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica, conduce a una concepción que rechaza decididamente la estricta división del trabajo, impuesta por la racionalidad tecnológica en la cual los roles y tareas especializadas se distribuyen a lo largo de posiciones y responsabilidades jerárquicamente organizadas. Los roles y las tareas de los especialistas externos al aula y al centro, sólo podrán justificarse, dentro de esta perspectiva educativa, en la medida en que sirvan para facilitar y apoyar la práctica reflexiva de quienes participan en el intercambio educativo. Esto sólo puede ocurrir si aquéllos participan en abiertos y negociados procesos de colaboración con los maestros/as y no como agentes externos que ocupan una posición privilegiada y hegemónica de influencia y conocimiento.

Para ELLIOTT, queda claro, como en su momento también para FENSTERMACHER, que el conocimiento especializado, generado fuera del proceso de investigación/acción, tiene siempre un papel instrumental, subordinado al servicio del proceso de reflexión. Puesto que el conocimiento no tiene valor independiente de su función para ayudar a comprender las peculiaridades de la situación en que se trabaja, olvidar este aspecto supone, como así ha sido a lo largo de la historia en muchas experiencias, un modo más de provocar la alienación del maestro, imponiéndole un conocimiento que no domina y que volverá a abandonar ante las exigencias perentorias de la práctica.

En definitiva, la investigación/acción se propone un vasto programa de integración de procesos, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica.

"La investigación-acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del *currículum*, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional" (ELLIOTT, 1991, págs. 53-54).

La *investigación/acción*, que requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores, es para ELLIOTT un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad de la escuela y del aula mediante la comprensión previa y la participación de los profesores/as en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional, no sólo como marco de actuación, sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional *basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a facilitar la comprensión y transformación de la misma práctica*.

En este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como una



práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la *comprensión* de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia *comprensión*. Los centros educativos se transforman así en *centros de desarrollo profesional del docente* (HOLMES GROUP, 1990), donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del *currículum*, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación de la práctica y de las condiciones sociales que la limitan.