

TEORÍA

¿En qué consiste, realmente, la función de los profesores y profesoras? ¿Qué grado de responsabilidad y autonomía tienen en el proyecto que desarrolla la escuela? Qué cambios en la enseñanza son posibles desde su trabajo? En última instancia, ¿qué significa ser un "buen profesor"? Todas esas, y muchas más, son algunas de las cuestiones que vienen a definir o perfilar aquello que podemos entender como la problemática de la función docente en la escuela primaria. En este artículo trataré de presentar algunas de las posibles líneas de debate sobre las mismas, partiendo de la consideración de que, en su mayor parte, se trata de cuestiones que no tienen respuesta única ni verdadera, y cuyo valor es justamente el de obligarnos, siempre, a buscar nuevas respuestas y a reflexionar sobre el valor relativo de las mismas; esto es, a introducirnos en el proceso inacabado de la construcción del conocimiento.

EL OFICIO DE MAESTRO

De la vocación a la reflexión

DINO SALINAS*



n el interior del aula rotulada "2º A", la profesora observa cómo los niños y niñas, sentados en grupos de cinco, completan unos ejercicios de restas "llevando", mira distraídamente al reloj, se acerca al grupo más cercano y se sienta entre ellos. Al lado, separados por un tabique, en la clase de octavo, el profesor de Ciencias Sociales explica un tema frente a treinta alumnos y alumnas agrupados de dos en dos; a su espalda, en la pizarra, un dibujo representa un volcán partido por la mitad. En el piso inferior, otro profesor reparte bloques de plastilina entre niños y niñas de cinco años mientras advierte que no se deben mezclar los colores. A través de la ventana se puede observar a la profesora de Educación Física que, en pie, parece dar instrucciones a un grupo de alumnos y alumnas de cuarto que se encuentran sentados sobre el cemento del patio. Son las once de la mañana.

Probablemente la "fotografía" propuesta podría representar, con ligeras variaciones, parte de aquello que ocurre en el interior de cualquier escuela de Primaria cualquier día de clase en plena actividad. En cada una de las escenas aparece un adulto rodeado por, o frente a, un grupo variable de escolares con la responsabilidad de diseñar actividades, proponer tareas, organizar un marco de trabajo que tenga la potencialidad de introducir a los niños y niñas en experiencias y situaciones que les ayuden a conocer, comprender y actuar en el mundo del que forman parte.

Las diversas escenas propuestas, observadas de forma independiente, es decir, tomadas de una en una, no van más allá de descubrirnos unas situaciones de comunicación y de relaciones interpersonales. Pero lo cierto es que, tomadas en conjunto, nos descubren el trabajo o la dinámica de un grupo de profesionales en su intento por llevar adelante, a diferentes niveles, en ocasiones coordinados y en otras no, un proyecto cultural que se concreta, en última instancia, en aquello que cualquier niño o niña vive en el edificio escolar, desde que entra, quizás a los cuatro años, hasta que lo abandona a los 16, desde que traspasa la valla de la escuela a las nueve menos cinco, hasta que la vuelve a cruzar a las cinco y cinco.

¿Qué es ser un buen profesor o profesora?

Cualquier padre o madre desearía que los profesores y las profesoras de sus hijos sean, no sólo buenos, sino los mejores. Igualmente sucede con los poderes públicos con respecto a los docentes del sistema educativo que administran, y, por supuesto, también los estudiantes quieren profesores y profesoras de calidad. Se supone, por otra parte, que los esfuerzos dedicados a la formación y perfeccionamiento del profesorado van encaminados a propiciar mejores profesionales y, por último, podemos suponer que la mayor parte de los profesores y las profe-

soras desearían compartir su trabajo cotidiano en la escuela con colegas que evidenciaran calidad en ese trabajo que se comparte.

El problema surge cuando tratamos de profundizar en los significados que el término "buen profesor" tiene para cada uno de los colectivos señalados. Es entonces cuando nos damos cuenta no sólo de que los significados son desiguales, sino que, incluso, dentro de los colectivos, se dan disensiones y puntos de vista diferentes.

Sí, por otra parte, acudimos a la investigación educativa, también podemos observar cómo, a lo largo del tiempo, el modelo implícito en la investigación de lo que es o significa ser "buen profesor" ha variado. Tal como señala Popkewitz (1988), la investigación social, y la educativa en particular, (1) tiene lugar, y encuentra sentido, dentro de comunidades discursivas que mantienen y hacen evolucionar los patrones de cuestionamiento y análisis de la realidad; que, a la vez, (2) responde a los planteamientos políticos y morales de esas comunidades y que, por último, (3) la investigación y teorización se encuentra "ubicada" en una comunidad ocupacional que se encuentra relacionada estructuralmente con otras instituciones sociales.

De esa forma, los enfoques y perspectivas sobre los profesores —sobre cómo enseñan y quizás cómo deberían enseñar— en ocasiones, y observadas a lo largo de la historia, se presentan como complementarias, y en otras son contradictorias entre sí. Sería ahistórico y arriesgado el intentar asumir una posición ecléctica que nos llevara a intentar unificaciones y síntesis que carecen de sentido, desde el momento en que parten de concepciones sustancialmente diferentes sobre el papel de la escuela en la sociedad y, dentro de ella, el papel y funciones de los profesores. Ni la ciencia, ni mucho menos la teoría didáctica, es por necesidad acumulativa, ni procede de un criterio básico de consenso entre las comunidades discursivas, antes al contrario, la evolución de la ciencia deriva, fundamentalmente, de la competencia entre los programas de investigación de aquellas comunidades discursivas de las que hablaba Popkewitz (Apple, M.: 1986).

En esa evolución de tradiciones en la investigación educativa sobre los profesores, simplificando la cuestión, podrían diferenciarse cuatro grandes tradiciones, asociadas, a su vez, a cuatro formas de entender el papel del profesor: la tradición asociada a las aptitudes docentes, la tradición centrada en la eficacia docente, la basada en los pensamientos de los profesores y la basada en el profesor como intelectual transformativo.

Las aptitudes docentes en la definición del "buen profesor"

"El buen profesor nace, no se hace": éste es un pensamiento asociado a la profesión de maestro que

viene a poner de manifiesto el peso de las características personales de la persona como la razón fundamental para ejercitar bien el trabajo docente. La imagen que se desprende de la enseñanza es la de una especie de artesanía, donde el profesor o profesora se encuentra al servicio, bien del conocimiento escolar, bien de la infancia y de la juventud, bien de ambas cosas a la vez.

La formación profesional de ese futuro docente, en el caso del profesor o profesora de Primaria, no parece necesitar una excesiva complejidad, temporalidad y profundidad, ya que es suficiente el dominio de aquellos conocimientos que deben ser enseñados. A ello se sumará esa especie de "inclinación natural" —la llamada "vocación hacia la enseñanza"— y la experiencia; factores, ambos, propios del trabajo artesanal. De ahí quizás la consideración de que para los niveles más elementales de enseñanza parece más apropiado que la enseñanza la desarrollen maestras, "naturalmente" más cercanas al trato con el niño pequeño desde su "natural" instinto maternal.

Este es un modelo que podríamos situar en la historia de nuestro país, después de la guerra civil, en los años cuarenta, cincuenta, y hasta bien entrados los sesenta, donde a la hipotética inclinación natural hacia "el bien de la infancia y la enseñanza de la verdad", se le añade el interés oficial por la transmisión de los valores fundamentales del nuevo orden impuesto. En este período, la formación profesional para "ser maestro" es escasa y altamente ideologizada. Así, por ejemplo, en 1948 se publica una orden por la que los bachilleres podían optar a la obtención del título de maestros, previa la aprobación del examen de Estado, cursando Pedagogía, Religión y Moral. Los contenidos para la escuela primaria de carácter público son los elementales y, por supuesto, con un elevado nivel de ideologización. A nivel anecdótico, apuntaré que en el nº 8073-4, de diciembre de 1952, en el periódico *El Magisterio Español* se proponía un cuadro de "distribución semanal del tiempo y trabajo", donde, por ejemplo, a "religión, evangelio y rosario" se le dedicaba un total de 2 horas semanales, tiempo sólo superado por "cálculo mental y escrito; problemas", con 3 horas semanales. El magisterio, pues, en esa época

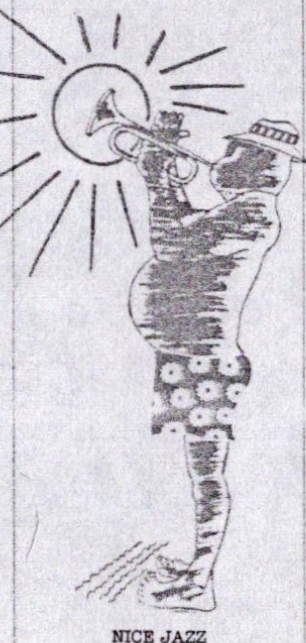
"El buen profesor nace, no se hace. La imagen que se desprende de la enseñanza es la de una especie de artesanía, donde el profesor o profesora se encuentra al servicio, bien del conocimiento escolar, bien de la infancia y de la juventud. El magisterio puede ser caracterizado como una especie de apostolado"

puede ser caracterizado como una especie de apostolado, donde, tal como sucede en otro tipo de apostolados, la "recompensa" no parece ser de este mundo, y por ello, quizás, los sueldos eran tan exigüos.

Asociado a la idea de que "ser buen profesor" básicamente significa disponer de una serie de cualidades personales, físicas y psicológicas, para la docencia, a partir de los años treinta se desarrolla en Estados Unidos un paradigma de investigación denominado de presagio-producto: "los estudios se centran en la búsqueda del criterio de profesor eficaz, pero definido en función no de su comportamiento real en el aula, sino de las características y capacidades que definían su personalidad" (Pérez Gómez; 1983: 98). En ocasiones se intenta descubrir cuáles son las aptitudes del profesor que generan un mayor rendimiento académico; en otras cuáles son, a juicio de los estudiantes, las aptitudes del profesor más valoradas; y, en otras, se trata de descubrir esas aptitudes a través del juicio de expertos. En nuestro propio contexto podemos citar un trabajo, publicado en 1985, de Villa Sánchez que realiza un análisis sobre el perfil del "profesor ideal", desde las opiniones de 300 alumnos y alumnas, sobre sus profesores de EGB, llegando, en una primera fase del trabajo, a establecer un listado de respuestas como las más repetidas, por ejemplo, que el profesor sea buen explicador, que sepa enseñar, que considere a los alumnos iguales, que sea comprensivo, etc.

El "buen profesor" como profesor eficaz

Cuando las demandas hacia la escuela empiezan a hacerse más complejas, esto es, cuando no basta con enseñar "lo mínimo" como para que la escuela responda adecuadamente a las necesidades económicas y del mercado laboral, cuando la entrada a la enseñanza secundaria, por ello, comienza a ampliarse, etc., de la misma forma que se actualizan los contenidos, los materiales y los edificios escolares, la figura del docente va situándose como la de un especialista en enseñanza y aprendizaje que dispone de un conocimiento especializado, esto es, un bagaje de técnicas y procedimientos que es capaz de aplicar en el aula, y al que se le pide eficacia en el trabajo.



El esquema básico podría ser el siguiente:

1.- Dada una definición de aquello que hay que enseñar (por ejemplo, a través de objetivos terminales y de contenidos mínimos).

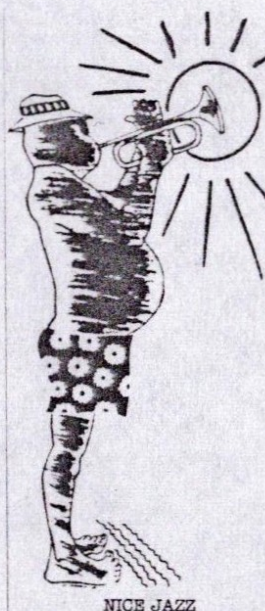
2.- Dadas una teoría psicológica que nos indica claramente cómo aprende el niño y una teoría pedagógica que nos indica con precisión cuál es el mejor procedimiento para enseñar algo:

3.- Aplíquese el procedimiento correcto para que los niños y las niñas aprendan aquello que debe ser enseñado, esto es, que alcancen los objetivos previamente fijados.

Desde esta perspectiva, la formación profesional del enseñante se vuelve más compleja, ya no basta con conocer y dominar los contenidos de enseñanza, sino que también se hace necesario el conocimiento de una psicología y pedagogía de carácter "científico" o, al menos, de sus derivaciones técnicas, esto es, de los procedimientos y reglas que conducen a una enseñanza más científica. La vocación deja paso a la formación y la experiencia a la fundamentación empírica.

En nuestro país, tal perspectiva comienza a introducirse a finales de los sesenta y especialmente en los setenta con la Reforma asociada a la Ley General de Educación. Las demandas hacia el trabajo de los profesores y de las profesoras de Primaria —en aquellos momentos se estrena la denominación de Educación General Básica— se fundamentan en la necesidad de mayor calidad y eficacia de las escuelas (no olvidemos las demandas del mercado laboral en un país en pleno proceso de modernización), así como de una "puesta al día" en cuanto a métodos y procedimientos profesionales (programación por objetivos de conducta, enseñanza personalizada e individualizada, evaluación continua, utilización de medios, etc.).

Tal como apunta Beltrán (1991: 185), algunos de los principios asociados a la tecnificación de la enseñanza en este período son la consideración del aprendizaje como una cuestión exclusivamente psicológica que no pone en juego otros factores que no sean psíquicos, y que se concreta en cambios de conducta observables en los alumnos, o que la enseñanza es un proceso de carácter técnico que requiere el máximo grado de planificación previa y la aplica-



"Cuando las demandas hacia la escuela empiezan a hacerse más complejas, esto es, cuando no basta con enseñar 'lo mínimo' como para que la escuela responda adecuadamente a las necesidades económicas y del mercado laboral, la figura del docente va situándose como la de un especialista en enseñanza y aprendizaje que dispone de un conocimiento especializado al que se le pide eficacia en el trabajo"

ción de cursos de acción previsibles y predeterminados, y de esta forma, el profesor se constituye en un experto en transmisión de contenidos escolares: el por qué de esos contenidos y no otros queda reservado a otro tipo de expertos o especialistas.

En este proceso de mayor tecnificación del trabajo docente, yo creo que hay que distinguir dos periodos en la historia reciente de nuestro sistema educativo. En un primer momento, el proceso de tecnificación tiene una incidencia real en el cambio progresivo de una escuela pública, la construida después de la guerra, en general con graves carencias de todo tipo, hacia una escuela más moderna y actualizada en sus contenidos, la que se va construyendo a partir de finales de los sesenta; así como en la progresiva dignificación de las condiciones laborales y de la especialización del trabajo del docente de Primaria.

Sin embargo, en un segundo momento, ese proceso de tecnificación, una vez difundidas y generalizadas las técnicas (fundamentalmente técnicas de programación y evaluación), no desemboca en procesos de cualificación profesional, en la medida en que, en nuestro país, ese proceso no ha sido asociado ni en sus orígenes ni en su evolución a una mayor profesionalización del profesorado, paralela a una mayor autonomía, un debate profesional y organizado sobre la escuela y una progresiva descentralización burocrático-administrativa. Ese proceso de tecnificación nace en el seno de una dictadura que intenta modernizarse, no sin esfuerzos, y desde un sistema educativo altamente centralizado y burocratizado y, por lo tanto, se basa en la legitimidad que pueda derivarse de un planteamiento de carácter tecnista y pragmático, por parte del aparato gubernamental, sobre la escuela y sobre lo que se espera de los profesores y profesoras.

Las consecuencias de lo anterior es que el control ideológico sobre el trabajo de los profesores y profesoras deja, poco a poco, de centrarse en los símbolos y formas de la dictadura franquista; y se focaliza en los medios de enseñanza, pero en esta ocasión bajo la máscara de "control técnico" y bajo una creciente burocracia administrativa, donde progresivamente va tomando mayor calado la llamada "regulación administrativa" sobre el trabajo del profesor o profesora de la escuela primaria.

"En la investigación educativa sobre los profesores podrían diferenciarse cuatro grandes tradiciones, asociadas, a su vez, a cuatro formas de entender el papel del profesor: la tradición asociada a las aptitudes docentes, la tradición centrada en la eficacia docente, la basada en los pensamientos de los profesores y la basada en el profesor como intelectual transformativo"

El ejemplo más evidente de esta focalización en los medios de enseñanza es el papel predominante que adquiere el libro de texto como el cauce más habitual no sólo en la "concreción" de los programas oficiales en propuestas prácticas de acción sino también en la "ayuda desinteresada" al profesor en cuanto a propuestas de programación y evaluación. En ausencia de exámenes de carácter nacional, estandarizados y puntuales sobre los estudiantes; o en ausencia de un cuerpo de Inspección que realmente inspeccione aquello que sucede en escuelas y aulas, procedimientos típicos de control sobre el currículum, se opta por controlar el desarrollo curricular (esto es, que en todas las escuelas se enseñe lo mismo, más o menos al mismo tiempo, y de manera similar) a través de posibilitar la edición de un material curricular —libro de texto— de carácter uniforme y con propuestas de planificación, acción y evaluación debidamente supervisadas. Sólo a través de este mecanismo endógeno de control se explica la situación de un sistema educativo, como el nuestro, donde al mismo tiempo que el currículum oficial —los programas oficiales— ha sido concretado hasta sus últimos extremos, hay una total ausencia de control en el cumplimiento real de ese currículum oficial en el espacio limitado por las cuatro paredes del aula.

Si a esta situación le añadimos el hecho de que el trabajo docente, tradicionalmente, en nuestro país, ha sido planteado como un trabajo de carácter individual, donde trabajar en equipo o coordinarse por ciclos o áreas, ha sido más una cuestión de carácter personal que una necesidad profesional, no resulta extraño el panorama con que nos enfrentamos ante la actual reforma, donde, entre otras cosas, se pide a los profesores que trabajen en equipo y que secuencien contenidos (habilidad ésta perdida por muchos y muchas en la confianza ineterada en los libros de texto).

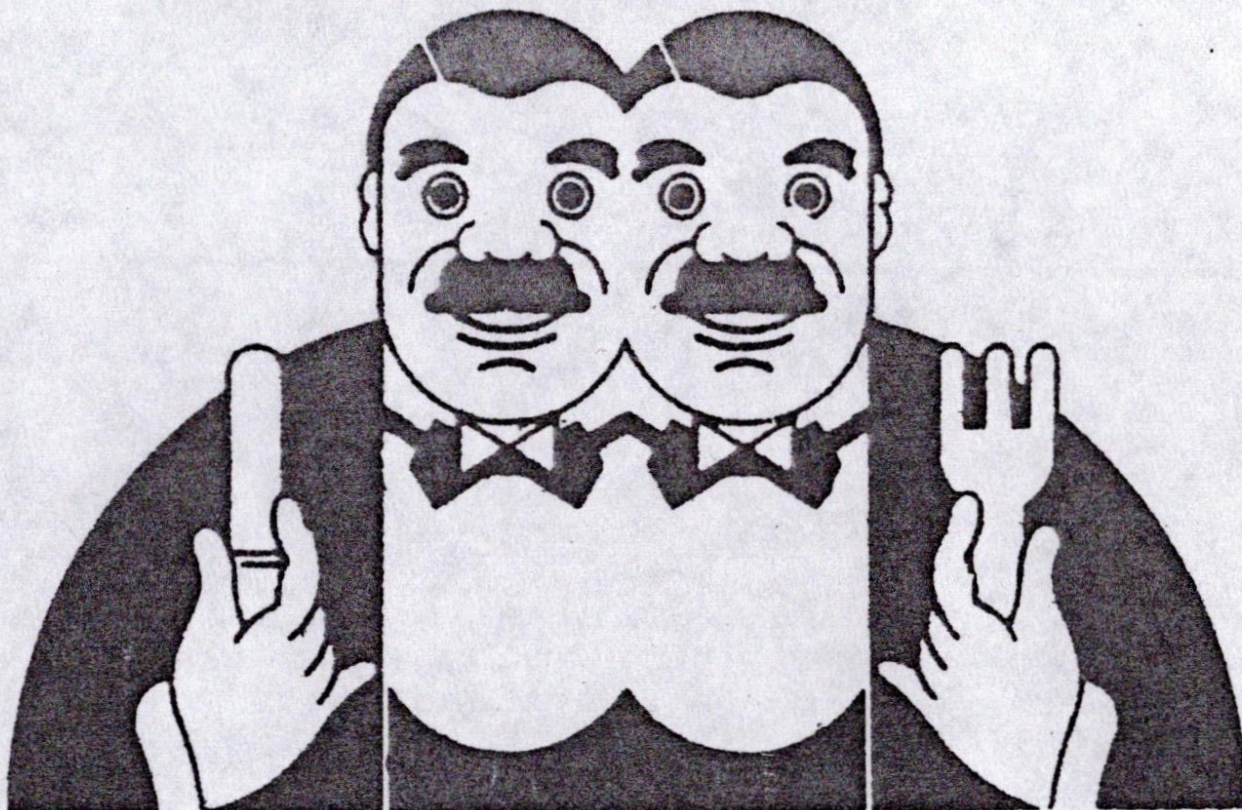
Hay, por supuesto, diferentes enfoques de investigación centrados en la figura del "buen profesor" en relación a la aplicación de técnicas y métodos de "eficacia probada", bajo la hipótesis de que,

efectivamente, pueden establecerse un conjunto de normas o de principios con fundamento empírico que, aplicados en el aula, deriven en un buen rendimiento académico. Desde el paradigma proceso-producto (Rosenshine, 1971 y Pérez Gómez, 1983), y en su primera fase, las investigaciones suelen basarse en la relación entre el rendimiento o actitudes académicas del alumno y el método de enseñanza empleado por el profesor. Globalmente consideradas, dichas investigaciones no suelen ir más allá de diferenciar y conceptualizar diversas tipologías de métodos de enseñanza (directa o indirecta, individual o grupal, autoritaria, democrática...). Sin embargo, a la hora de establecer su correlación con un determinado tipo de rendimiento académico parece evidente que las relaciones no son estables y por lo tanto no generalizables.

Hay, por otra parte, otra línea de investigación que se desarrolla en la década de los sesenta, y en nuestro contexto en los setenta, centrada en el análisis de la interacción en el aula. El problema planteado es el de tratar de establecer correlaciones entre patrones de conducta del profesor en el aula y el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello se construyen escalas de categorías de observación, más o menos amplias y de las que se trata es de observar la actuación de los profesores, y en ocasiones de los estudiantes, en sus aulas, identificando en realidad contabilizando, las categorías de conducta más utilizadas, y su relación con el rendimiento académico. Quizás el sistema de observación más conocido es el de Flanders (1979); por su parte, Simon y Boyer (1973) recopilan un amplio espectro de sistemas de observación. Lo cierto es que el análisis de la interacción ha dado lugar a un gran número de investigaciones, a la vez que ha ido evolucionando en diferentes frentes, por ejemplo hacia la formación, perfeccionamiento y entrenamiento de profesores a través de algunos enfoques de microenseñanza. Sin embargo, también desde el análisis de lo que ha supuesto tal modelo de investigación, podría deducirse la imposibilidad de acotar un estilo docente como "el más válido o eficaz" y la necesidad de entrar a considerar otro tipo de variables que, al menos, sean capaces de servirnos para explicar qué es lo que diferencia lo que diferentes profesores hacen en sus clases.

Del pensamiento de los profesores al profesor como investigador

Desde la evidencia de que no resulta posible establecer un conjunto de reglas o normas para la acción de *eficacia probada* para cualquier situación, ni desde la elaboración teórica, ni desde la regulación administrativa y desde las características propias de la enseñanza: multidimensionalidad, simultaneidad,



GARGANTÚA I PANTAGRUEL

inmediatez e impredecibilidad (Doyle: 1977), la figura del profesor como profesional que se caracteriza por la aplicación eficaz de su conocimiento técnico va siendo sustituida por la del profesional que es capaz de tomar las mejores decisiones en los momentos más oportunos. En otras palabras, que es capaz de racionalizar las situaciones de enseñanza y dar respuestas racionales a las mismas. Tal como señala Jackson (1991:198), "habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación. En suma, debe 'tocar de oído'".

Los conceptos de método o de destreza y competencia docente, en la investigación educativa, pasan a ser superados por el concepto, quizás más ambiguo a niveles descriptivos, pero con un mayor poder explicativo, de "pensamiento pedagógico del profesor". Es decir, los investigadores de la educación comienzan a preguntarse por qué razones ocurre aquello que ocurre en las aulas, esto es, cómo pasan los profesores del pensamiento a la acción (Clark y Yinger: 1979; Shavelson y Stern: 1983), y en ese proceso de pensamiento y acción son varias las metáforas utilizadas desde la investigación para "modelizar" el papel del profesor: procesador de información, tomador de decisiones, comprobador de hipótesis, planificador, elaborador de juicios, etc. Desde esta perspectiva, no importa tanto "tipificar" el método de enseñanza, la forma de actuar en clase por parte del profesor y estudiantes, como explicar y contextualizar esa forma de actuar desde el conjunto de posibilidades y limitaciones (personales, materiales e institucionales) que afecta a la forma en la que el profesor piensa la enseñanza.

Al mismo tiempo, y desde la investigación sobre el pensamiento pedagógico de profesores y profesoras, va tomando importancia la atención sobre el llamado "conocimiento práctico o experiencial", aquel tipo de conocimiento que el docente no sólo va construyendo y modificando día a día desde su propia experiencia, sino que ha ido construyendo, de forma implícita, desde que comienza su socialización sobre lo que hacen los profesores, allá cuando acude, como alumno, por primera vez a la escuela.

Lo cierto es que la investigación sobre el pensamiento pedagógico de los profesores también ha evolucionado con el paso del tiempo. Desde los modelos iniciales centrados en el procesamiento de la información o la toma de decisiones, se ha ido poniendo de manifiesto la necesidad de contemplar factores o condiciones contextuales que sean capaces de explicitar no sólo los marcos en los cuales los profesores generan su conocimiento y toman decisiones, sino también aquellos en los que se produce una toma de decisiones previa (desde diversas ins-

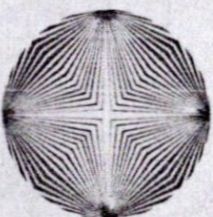
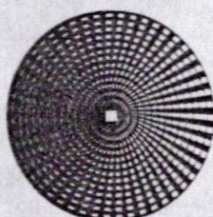
"El control ideológico sobre el trabajo de los profesores se focaliza en los medios de enseñanza, bajo la máscara de control técnico. El ejemplo más evidente de esta focalización en los medios de enseñanza es el papel predominante que adquiere el libro de texto como el cauce más habitual no sólo en la 'concreción' de los programas oficiales, sino también en la 'ayuda desinteresada' al profesor en cuanto a programación y evaluación."

tancias y niveles) y se establecen condiciones objetivas que afectan no sólo al pensamiento y acciones de los profesores, sino que determinan las funciones propias de la escolaridad.

Y eso, a su vez, nos llevaría a volver a pensar la formación profesional del docente, no tanto desde la transmisión de los "mejores" métodos, procedimientos y recursos de enseñanza, o desde la transmisión de las más actualizadas teorías pedagógicas y psicológicas, como desde la construcción de un conocimiento, de unas herramientas conceptuales, que permitan a los futuros docentes pensar la enseñanza de forma racional y valorar las posibles consecuencias de los hipotéticos cursos de acción. En otras palabras, que les permitan elaborar estrategias frente a una tarea imposible, tal como apunta Stenhouse (1987:172): "los profesores han de ser instruidos para que desarrollen su arte, no para que lo dominen, porque la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración".

El profesor como investigador, o la investigación-acción, son formas de entender la acción docente cuyo origen puede ser situado en sistemas educativos con un amplio margen de autonomía por parte de los equipos de profesores y profesoras, esto es, en sistemas educativos, donde, tal y como señala Stenhouse, el currículum es una hipótesis que se pone a prueba, es una empresa colectiva que necesita ser mejorada y, en primer lugar, entendida desde el propio trabajo compartido. Ni definir al profesor como investigador, ni el desarrollo práctico de la investigación-acción, se constituyen en opciones personales de carácter voluntarista, se trata de modelos de mejora de la enseñanza y de desarrollo profesional de los profesores que necesitan de marcos organizativos y laborales que posibiliten ese trabajo, que propicien la necesidad de compartir un conocimiento profesional y también que necesiten de cauces para que sus resultados puedan ser difundidos y compartidos. Tal como apunta Schön (1992:42), "el conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus uni-

"Sólo a través de este mecanismo encubierto de control se explica la situación de un sistema educativo, como el nuestro, donde al mismo tiempo que el currículum oficial —los programas oficiales— ha sido concretado hasta sus últimos extremos, hay una total ausencia de control en el cumplimiento real de ese currículum oficial en el espacio limitado por las cuatro paredes del aula"



WUCIUS WONG

dades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores".

De la reflexión a la transformación

Desde los supuestos de que (a) toda actividad educativa se encuentra históricamente localizada, esto es, tiene lugar en un contexto sociohistórico determinado y, a la vez, es un reflejo de la clase de futuro que queremos alcanzar, (b) la enseñanza es una actividad social, con consecuencias en el orden social, y no sólo referidas al desarrollo individual, (c) la educación es un acto intrínsecamente político, pues, por una parte, afecta a las oportunidades vitales de las personas que intervienen en el proceso; y, por otra, quienes toman decisiones en el proceso de la educación se encuentran en condiciones de influir, en mayor o menor medida, según la posición estratégica que ocupen en el sistema, sobre las expectativas y actitudes de los futuros ciudadanos y, por último, (d) todo acto educativo es, en sí mismo, problemático, y demanda juicios, decisiones, valoraciones sujetos a revisión desde su propio contexto social e histórico de producción, en vistas a facilitar o debilitar el progreso hacia una sociedad más racional y justa (Carr y Kemmis: 1988: 56), se puede deducir que el objetivo del trabajo docente no es otro que la emancipación de los sujetos, esto es, un proceso a través del cual las personas adquieren libertad.

La reflexión, pues, se constituye en el concepto central, en el desarrollo de una perspectiva crítica sobre la enseñanza, reflexión como proceso colectivo de toma de postura dentro del complejo mundo del funcionamiento de las instituciones en las que las personas viven: "la reflexión crítica supone algo más que conocimiento de unos valores y comprensión de una práctica. Supone una crítica dialéctica sobre nuestros propios valores dentro de un contexto histórico y social, desde el que los valores de otros también son fundamentales. El criticismo es, en sí mismo, un concepto relacional; el criticismo sólo puede ser desarrollado en una comunidad donde existe la determinación de aprender racionalmente de los demás. Las naturalezas de las relaciones en términos de

poder, solidaridad, reciprocidad y simetría se convierten en los ejes significativos para las comunidades críticas" (McTaggart y Singh, 1986: 44).

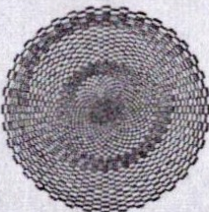
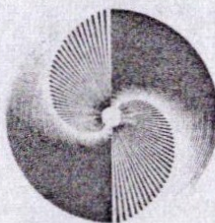
De esta forma, cualquier práctica reflexiva tiene lugar dentro de contextos sociales y profesionales que la propician y le dan un real significado de cambio (Day, 1993: 84), de lo contrario, es fácil caer en el peligro de simplificar o reducir la naturaleza e implicaciones de la reflexión a la autojustificación —individual o colectiva— de las propias prácticas escolares; o, en otro sentido, es fácil huir de la crítica rigurosa y fundamentada para caer en el criticismo de sentido común.

En otras palabras, el sentido básico de la reflexión no es la justificación, sino la reconstrucción del pensamiento práctico y su análisis riguroso desde criterios racionales, morales, lógicos, y también desde teorías y modelos de pensamiento, etc. compartidos por una comunidad de profesionales, que progresivamente, también van re-construyendo, e investigando, una concepción de lo que es ser buen o mal profesor (Fenstermacher y Richardson, 1993: 104), esto es, van elaborando un discurso teórico, una idea que, por otra parte, nos dirige hacia las viejas ideas de Dewey sobre el carácter de la indagación en la construcción del conocimiento.

La Reforma, hoy

De ese peligro latente de simplificar el discurso centrado en la reflexión de los profesores como un problema exclusivamente de "sentarse, dar opiniones, y hasta cierto punto, buscar salidas desde el conocimiento experiencial o de sentido común", sabemos mucho en la historia más reciente de nuestro sistema educativo. Lo cierto es que, en nuestro propio sistema educativo, y en la época "dorada" de las experimentaciones, previas a la reforma del 90, en ocasiones se ha abusado, y devaluado, todo un enfoque centrado en la figura del profesor como investigador de su propia práctica y sobre la propia investigación-acción.

Yo creo que la segunda mitad de los ochenta resulta fundamental para entender algunas de las claves que explicarían la situación actual de gran parte de la escuela española ante la reforma de la enseñanza. En general, esa segunda mitad de



WUCIUS WONG

"La figura del profesor como profesional que se caracteriza por la aplicación eficaz de su conocimiento técnico va siendo sustituida por la del profesional que es capaz de tomar las mejores decisiones en los momentos más oportunos. Es decir, los investigadores de la educación comienzan a preguntarse por qué razones ocurre aquello que ocurre en las aulas, esto es, cómo pasan los profesores del pensamiento a la acción"

los ochenta podría ser definida como la de la promesa del cambio escolar. No sólo tienen lugar reformas y planes experimentales en diferentes niveles del sistema, sino que el perfeccionamiento del profesorado se focaliza en los centros de profesores bajo la intención inicial de descentralizar la formación continua, y hacerla pasar de un modelo "a la oferta" a un modelo basado en "la demanda" de los propios docentes. Es en esos momentos cuando comienza a elaborarse un discurso oficial centrado en la profesionalidad docente, discurso que, hasta ese momento, había sido exclusivo de los movimientos de renovación pedagógica o de los teóricos más progresistas, y comienzan a utilizarse términos novedosos tales como el profesor como investigador, la investigación-acción, la reflexión del profesor, etc.

Sin embargo, todo este proceso, en esos momentos, no tiene reflejo o solución de continuidad en la posible reforma de las condiciones de trabajo de los profesores, ni con respecto a la reforma organizativa de las escuelas, ni en relación a la reforma administrativo-burocrática del sistema, ni siquiera en la organización de un debate en profundidad de lo que se espera de la escuela española para los próximos, al menos, diez años. Sin ese tipo de cambios, probablemente el profesor como investigador, la investigación-acción o la reflexión del profesor pierden su valor de motor para el desarrollo profesional y se reducen a acciones voluntaristas, todo lo ejemplares que se quiera, pero de carácter personal. Todas esas carencias se manifiestan cuando se materializa y universaliza la reforma, con el primer paso de la edición, y posterior debate, de los llamados diseños curriculares, y continúa sin materializarse el cambio en las condiciones de trabajo de los profesores y profesoras, en la estructura organizativa de los centros escolares o en la propia administración del sistema educativo.

Así, en estos momentos, desde el marco legal, es posible que, objetivamente, a muchos profesores y profesoras se les abran mayores posibilidades de intervenir en la construcción del currículum que desarrollarán en sus escuelas; pero también es posible que, dadas las condiciones de trabajo, y las rutinas asentadas a lo largo de los años, o no se sepa o no se quiera aprovechar esos espacios de inter-

"El profesor como investigador, o la investigación-acción, son formas de entender la acción docente cuyo origen puede ser situado en sistemas educativos donde el currículum es una hipótesis que se pone a prueba, es una empresa colectiva que necesita ser mejorada y, en primer lugar, entendida desde el propio trabajo compartido"

vención y se produzca el efecto contrario: una mayor dependencia, si cabe, de los materiales curriculares. En otras palabras, si para ser más autónomo hay que hacer más cosas, en el mismo tiempo de antes y con el mismo sueldo, uno podría dudar de la utilidad de ser más autónomo.

En otro sentido, resulta ilustrativo que nadie se escandalice por el hecho de que las editoriales, al mismo tiempo que adaptan sus libros y materiales a los nuevos requerimientos de la reforma, proporcionen plantillas y modelos para la confección del llamado proyecto curricular de centro. Es posible que en otras profesiones a una actividad similar se le denomine intrusismo profesional en la enseñanza, tan sólo se trata de proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias al docente.

Con respecto a la estructura organizativa de los centros escolares, parece evidente que el nuevo modelo de desarrollo curricular necesita de marcos organizativos mucho más flexibles que los que en la actualidad regulan la vida de la escuela primaria. ¿Qué papel representa el equipo directivo en la coordinación, formación y supervisión de los profesores y profesoras de la escuela? Ejercer la dirección en la concepción, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo y curricular significa disponer de una formación privilegiada sobre aquello que es el currículum y cómo se trabaja sobre y desde el currículum. Significa, también, dirigir reuniones de profesionales, centrar los temas, tratar de solventar conflictos, optar ante posiciones encontradas, distribuir responsabilidades y pedir cuentas, en suma, ejercer la función directiva. A la vez, el nuevo modelo de desarrollo curricular nos remite a la perspectiva de entender la formación en acción del profesorado como una formación que se realiza básicamente en el centro escolar a través de proyectos de desarrollo profesional claramente definidos. Todo ello significa cambiar la cultura organizativa dominante en nuestros centros de Primaria y de los propios centros de profesores. De lo contrario, para muchos profesores y profesoras, la reforma del currículum no dejará de parecer otra reforma, una

más, de los programas oficiales ("lo de siempre, pero con otras palabras").

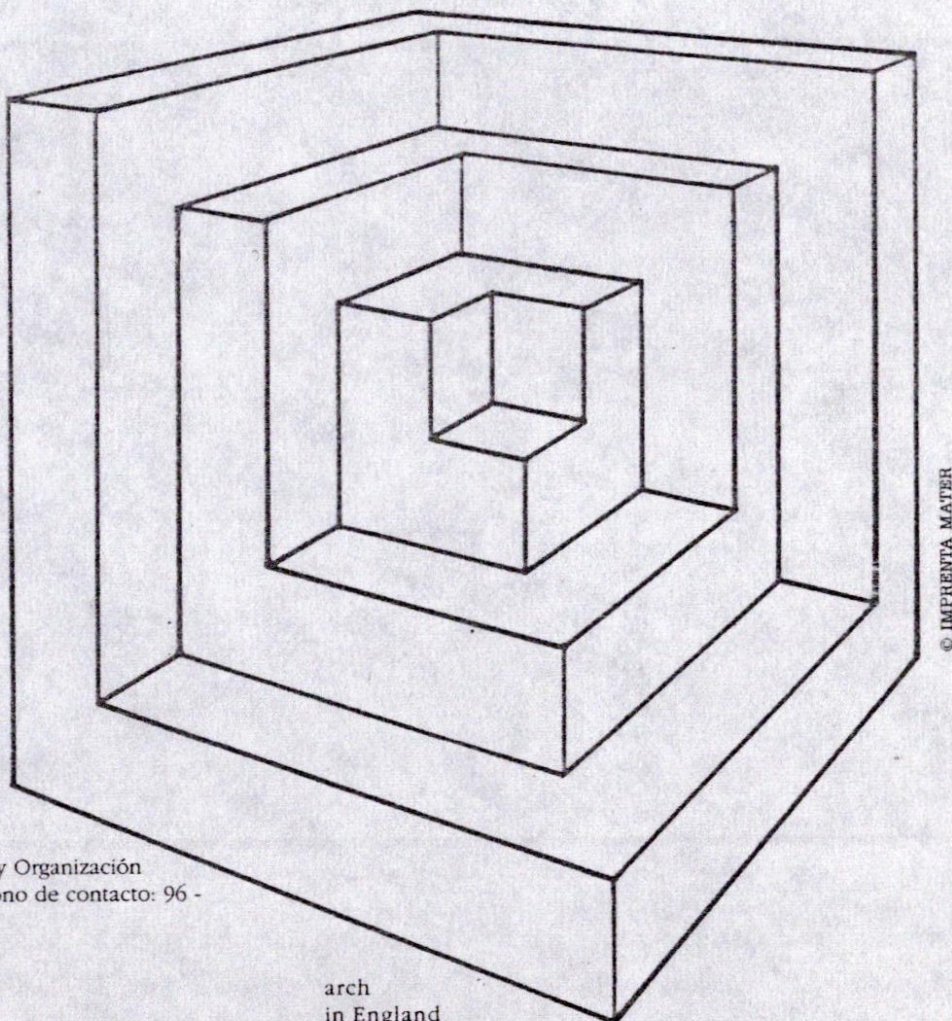
Hay, por supuesto, más aspectos relacionados con el desarrollo de una función docente más renovada y profesional, entre otros, la formación del profesorado, problema que aborda Pérez Gómez (1993) en el nº 8/9 de esta misma revista y sobre el que no insistiré; pero también los procesos de perfeccionamiento —estratégicamente, en estos momentos, más importantes que los de formación inicial— que, en muchos casos, han ido derivando hacia una concepción errónea o al menos simplista de lo que es el debate y reflexión pedagógicas en una especie de intercambio de opiniones y experiencias, donde la actualización teórica y el estudio parecen quedar abandonados a aquellos que tengan tiempo y ganas. Resultan sintomáticas, en ese sentido, las acusaciones de que "eso es teoría" cuando, en ocasiones, se desarrolla un discurso organizado sobre lo escolar a profesionales de la escuela —sean profesores, directores o inspectores— o cuando, por ejemplo, se asume implícitamente que cualquier actividad de formación que abarque más de una hora debe tener una parte de trabajo en grupo, sea cual sea el sentido y carácter de ese trabajo, o cuando antes que un listado bibliográfico referente a una temática lo que se solicita es un dossier de fotocopias con capítulos escogidos, y a ser posible con un sentido práctico y ejemplificador. Todos estos ejemplos que, soy consciente, pueden ser generalizados sólo en una cierta medida, constituyen, también, prácticas profesionales que están sujetas a la reflexión crítica en ese proceso inacabado que es la transformación cualitativa de la enseñanza y de los profesores.

Conclusión

Ya he señalado en la introducción a este artículo que sólo iba a tratar de perfilar algunas posibles líneas de debate con respecto a la función docente del profesorado de Primaria. Probablemente hay otras, y posiblemente muchas de las afirmaciones que he realizado están igualmente sujetas a debate e interpretación o, quizás, son simplemente erróneas. De una forma u otra, éste es un terreno, el de la función docente, en el que resulta tan fácil caer en el dogmatismo como en un populismo supuestamente progresista que reivindica al profesor, y su conocimiento y voluntad, como únicos agentes de cambio escolar. Quizás lo difícil es tratar de ser rigurosos en el análisis de aquello que constituye los ejes de cambio en el pensamiento y en prácticas de los profesores y profesoras de Primaria, en relación a otros factores, también poderosos, de cambio escolar, económicos y políticos, entre otros.

Nuestra escuela actual, igual que nuestros institutos y nuestra universidad, tienen una historia, y lo

que son hoy, o lo que podrían ser, es, en cierta medida, consecuencia de esa historia; de igual forma, nuestros profesores y profesoras también forman parte de ese devenir histórico. Una reforma cualitativa en la enseñanza, en ese sentido, no es un enfrentamiento entre "nuevas propuestas" y "viejas prácticas", sino un enfrentamiento entre "propuestas supuestamente renovadoras" frente a tradiciones y rutinas establecidas. El debate sobre la función docente, en nuestro país, podría comenzar, pues, desde el reconocimiento de nuestra propia historia como colectivo profesional y desde la reivindicación de un papel de intelectuales largamente olvidado, o quizás usurpado, o quizás jamás asumido.



© IMPRENTA MATER

(*) Dino Salinas es titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València (teléfono de contacto: 96 - 386.44.27).

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BELTRAN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de València.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1979): "Teachers' Thinking". En PETERSON, P. y WALBERG, H. (Eds.): *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- DAY, C. (1993): "Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development". En *British Educational Research Journal*. vol. 19, nº 1. pgs. 83-93.
- DOYLE, W. (1977): "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis". En *Journal of Teacher Education*. 28 (6), pgs. 51-55.
- FENSTERMACHER, G. y RICHARDSON, G. (1993): "The Elicitation and Reconstruction of Practical Arguments in Teaching". En *Journal of Curriculum Studies*. vol. 25, nº2. pgs. 101-114.
- FLANDERS, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- JACKSON, P. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- McTAGGART, R. y SINGH, M. (1986): "New Directions in Actions Research". En *Curriculum Perspectives*. vol. 6, nº 2, pgs. 42-46.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pgs. 95-138.
- PEREZ GOMEZ, A. (1993): "La formación del docente como intelectual comprometido". En *Signos*, nº 8/9. Enero-Junio.
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori España.
- ROSENSHINE, B. (1971): *Teaching Behaviors and Student Achievement*. Windsor: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesores reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en GIMENO y PEREZ: op. Cit. pgs. 372-419.
- SIMON, A. y BOYER, E. (Eds.): *Mirrors for Behavior. An Antology of Observation Instruments*, Pennsylvania: Communication Materials Center.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VILLA SANCHEZ, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

"Toda actividad educativa se encuentra históricamente localizada, esto es, tiene lugar en un contexto sociohistórico determinado. La enseñanza es una actividad social, con consecuencias en el orden social, y no sólo referidas al desarrollo individual. La educación es un acto intrínsecamente político, pues afecta a las oportunidades vitales de las personas que intervienen en el proceso."