

El profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación

LUIS BATANAZ PALOMARES.
Universidad de Córdoba

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y SU PROYECCIÓN CIENTÍFICA

El proceso de desprendimiento de las Ciencias de la Educación de la exclusiva o hegemónica fundamentación positivista ha generado en los últimos tiempos una pluralidad de perspectivas que no cesan de renovarse. Una rápida evolución de puntos de vista ha llevado las cosas, desde la inicial pretensión de convertir la enseñanza en una aplicación de principios científicos establecidos con antelación a la práctica, a la concepción de la educación como una tarea artística, creativa, incierta y cargada de conflictos de valor. Asimismo, se ha pasado de creer que los conocimientos sobre el proceso educativo son producto ante todo de la actividad de los investigadores, a la convicción de que para entender adecuadamente el proceso educativo es indispensable hacerse cargo de las representaciones, ideas y prácticas de los profesionales de la docencia. Estarnos, en resumidas cuentas, en plena efervescencia de un movimiento conceptual para el que el conocimiento teórico tiene insalvables vinculaciones con la práctica real llevada a cabo por los protagonistas profesionales del proceso educativo.

Un importante conjunto de revisiones se han efectuado sobre este particular punto de vista en los últimos años. Muy recientemente Fenstermacher (1994) ha precisado que la gran cuestión a dilucidar en nuestros días es referente a la fundamentación epistemológica de los conocimientos sobre educación está precisamente en la forma como se articulen los conocimientos que generan los profesores como resultado de su experiencia y el conocimiento sobre la enseñanza que originen personas especializadas en la investigación. Un enorme volumen de investigaciones sobre esta cuestión se ha puesto en curso en los últimos años. De la compleja maraña de aportaciones y conclusiones elaboradas hasta el presente se pueden extraer y mencionar tres líneas principales:

- a) Una línea de investigación dedicada a establecer las posibles vinculaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos. Ha sido criticada precisamente por permanecer en el intento de cuantificar unas influencias que, por su propia naturaleza, escapan a las probabilidades de medición convencionales.
- b) Una línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor, a la que se ha criticado por perderse en generalidades que la han conducido al olvido de los procesos de enseñanza reales. (Shulman, 1986).
- c) Una reciente línea de investigación que pretende relacionar las aportaciones del pensamiento del profesor con el conocimiento concreto y directo de la realidad sobre la que actúa, con especial referencia a los programas, las lecciones y las tareas; en resumen, en la actividad profesional llevada a cabo en un contexto determinado. Es la última y más reciente expresión de una tendencia, muy pujante entre nosotros hoy en día por cierto, que propugna la elaboración de proyectos de trabajo que han de ser resultado de un contraste entre teoría y práctica, y que han de ser, así entendidos, una herramienta de trabajo básica, consensuada y compartida. (Lorenzo, 1995). Se pretende de este modo alcanzar la vertebración del conocimiento profesional a través de la práctica indagadora y la reflexión y búsqueda de concepciones que amplíen y reconstruyan la acción educativa. «La práctica autorreflexiva ha de completarse con el intercambio enriquecedor del diálogo profesional con los compañeros de la etapa y del ciclo.» (Medina, 1995). De tal modo es esto así, que una práctica reflexiva de aula es valiosa precisamente porque las creencias humanas, las ideas, los pensamientos influyen en la percepción de los hechos, generan nuevos conocimientos y condicionan la secuencia de los procesos venideros. Esa práctica influida por los conocimientos de los profesores motiva a los agentes a conocer los resultados de su esfuerzo y, adecuadamente monitorizada, señala cómo se cambia (Villar, 1995).

La procedencia de esta línea de investigación, como es bien conocido, tiene su punto de partida en los análisis de Schön (1983, 1992) cuyo intento se asienta, precisamente, en la pretensión de fijar las bases de una nueva epistemología de la práctica educativa que pretende aproximarse a la fuente generadora del conocimiento profesional del docente. Detrás de este objetivo se encuentra, obviamente, el de diseñar un nuevo modelo de formación de profesores como profesionales reflexivos. En esta línea de pensamiento, Schön puso de manifiesto que existe una forma de conocimiento *-conocimiento en acción-* que es el modo característico del conocimiento práctico ordinario el cual, aun siendo tácito en la realización de la actividad ordinaria, puede ser reconocido mediante la reflexión en la acción de los profesionales. Cuando estas reflexiones se contrastan, sistematizan y difunden se origina conocimiento científico. Esta es, para Schön, la nueva epistemología derivada de la práctica.

Fenstermacher (1994), basándose en estudios que continúan y tratan de profundizar en la obra de Schön, llega a la conclusión de que esta forma de generar conocimiento, aunque surge de planteamientos convincentes, no alcanza todavía los niveles precisos para fundamentar una nueva epistemología del conocimiento educativo, precisamente por las dificultades existentes a sistematizar los logros conseguidos. En realidad, «la contribución de Schön a una nueva epistemología de la práctica, alternativa a la dominante, asentada sobre la teoría de Dewey sobre la relación entre conocimiento y experiencia, reafirma el pensamiento de éste sin avanzar grandes pasos,» (Bolívar, 1994).

El fondo de la cuestión lo ha planteado muy bien Fenstermacher (1994), al hacer ver que el conocimiento del profesor posee un status científico discutible, toda vez que precisamente por darse en él una identificación entre conocedor y conocido, subsiste el problema de discriminar cuál es el conocedor y cuál es el conocido. Basándose en estos análisis, Mumby y Russell (1993) concluyen que, si bien es una técnica aceptable, el estudio del pensamiento del profesor carece de fundamentación para convertirse en origen de una nueva epistemología. Por esta razón, Shulman (1988) mantiene una posición crítica ante el auge del movimiento de la reflexión como base para la formación del profesorado, añadiendo a esta tendencia la necesidad de que la reflexión debe localizarse en los diferentes contenidos sobre los que actúa, puesto que la reflexión como proceso no se realiza en el vacío. El programa de investigación de Shulman, que ha configurado en lo que denomina *Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica*, constituye un interesante intento para determinar el conocimiento base requerido para el ejercicio de la enseñanza, a fin de diseñar un nuevo modelo para la formación del profesorado que conduzca al entendimiento de la función del profesor como una actividad profesional basada sobre fundamentos sólidos (Bolívar, 1993).

Si hubiéramos de extraer alguna derivación aplicable a las prácticas relacionadas con los procesos de innovación diríamos que, de conformidad con la línea de investigación a la que acabamos de hacer referencia, el pensamiento del profesor constituye una fuente de interés para elaborar el diagnóstico adecuado de la realidad educativa; el pensamiento del profesor necesita, no obstante, apoyos ajenos al mismo como elementos de contraste en orden a la consolidación rigurosa de sus hallazgos.

LA DIMENSIÓN PROFESIONAL DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

Desembocamos de este modo en uno de los aspectos más traídos y llevados últimamente en la literatura pedagógica sobre la actividad de los docentes en el desempeño de sus responsabilidades: el carácter profesional de la actividad educativa.

Las ocupaciones que conocemos como profesionales en la organización actual de nuestra sociedad deben cumplir al menos tres rasgos para que puedan ser consideradas como tales:

- a) Los procedimientos empleados por quienes ejercen la actividad profesional deben proceder de un fondo de conocimientos teóricos obtenidos a través de métodos considerados como científicos.
- b) Quienes ejercen la profesión han de subordinar todas las actuaciones incluidas en su ámbito propio de acción al interés del destinatario de ellas, el cliente, que se convierte así en el referente principal de las mismas.
- e) A fin de salvaguardar este interés de los clientes, los miembros de una profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional. (Carr y Kernmis, 1988)

Se puede afirmar que, tal y como transcurren las cosas en la actualidad, ninguna de las facetas mencionadas aparece consolidada en el mundo de la actividad docente en orden a considerarla como una actividad profesional si tornamos como referencia las siguientes consideraciones.

1.- La actividad investigadora aparece para los docentes como algo esotérico, escasamente relacionado con lo que llevan a cabo en sus acciones ordinarias, Jackson (1991) ha mencionado a este respecto cuatro rasgos que ponen de manifiesto la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores:

- a) Una visión no compleja de la causalidad.
- b) Un enfoque más instintivo que racional de los acontecimientos que tienen lugar en el aula.
- e) Una postura obstinada y no abierta a la hora de enfrentarse con la posibilidad de acceder a prácticas alternativas.
- d) Una notable pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos (Jackson, 1991.)

Este autor llega, incluso, a insinuar que estos rasgos son consustanciales a la actividad de los docentes, de tal modo que, si se cambiaran los indicadores mencionados, tal vez éstos tuvieran un mayor aplauso de la comunidad científica, pero nadie podría garantizar el éxito «en una clase de tercero o en un patio lleno de niños» (Jackson, 1991, p. 182).

2.- La actividad educativa es difusa, polisémica en sus formas de entenderla, abierta a muchas eventualidades, sin que exista la posibilidad, como es el caso, por ejemplo, en la Medicina, de delimitar clara e inequívocamente cuál es el interés del cliente ni la duración, principio y fin del proceso al que éste se encuentra sometido.

3.- El derecho de los docentes a formular juicios autónomos posee tal cúmulo de limitaciones (procedentes de padres, administración educativa, alumnos y la sociedad en general) que nadie sabe dónde comienza o termina la fiabilidad de los puntos de vista competentes ni quiénes son sus auténticos detentadores. (Carr y Kernmis, 1988).

La conclusión que se deriva de este análisis es relativamente clara: para que la actividad educativa adquiera la consideración de actividad profesional socialmente consolidada debe, en primer lugar, fundarse en hallazgos teóricos; en segundo lugar,

se debe alcanzar una autonomía profesional limitada únicamente por el interés educativo de los educandos y, finalmente, se deben fijar las responsabilidades y competencias de los que desarrollan la docencia, diferenciándolas claramente de las que puedan detentar otras partes integrantes de la sociedad en general interesadas en el proceso educativo.

Elliot ha insistido en estos argumentos indicando que el desarrollo profesional de los docentes debe incluir como elementos esenciales una nítida conciencia de todos los elementos que configuran su actividad en clase, pero también de las estructuras institucionales, sociales y políticas que condicionan y modelan esa actividad; es más, el profesional de la educación debe encontrar las vías más acertadas para contribuir a cambiar, mejorándolas, esas estructuras. (Elliot, 1990). Podríamos decir, en otras palabras, que el docente tiene que acometer, como algo consustancial a su actividad profesional, el derecho de comunicarse de manera eficiente con el entorno que lo circunda.

De tal modo es esto así que «el desarrollo profesional de los docentes individuales requiere un proceso de reflexión cooperativo, más que privado» (Elliot, 1990, p. 79). La reflexión privada es, en un primer momento, útil para proporcionar elementos de juicio iniciales, pero debe abocar a una cultura común, a un cuerpo compartido de conocimientos profesionales; si éste no existe, la pretensión de convertirse en profesionales puede quedar vacía de sentido para los profesores. Entendidas así las cosas, el desarrollo profesional de los docentes constituye un proceso de autodeterminación basado en el diálogo colegiado que se derivaría de la comprensión compartida de los problemas. De este modo los centros educativos llegan a convertirse en comunidades de cooperación, eludiendo la condición que muchas veces ostentan de sistemas impersonales de tareas y roles.

En consecuencia, la consolidación de la profesión docente se alcanzará en tanto en cuanto se contribuya desde ella a renovar el contexto en que se desenvuelve su actividad. En este sentido, los docentes que mejor quedarían incluidos en la categoría de profesionales de la educación serían aquellos que, eludiendo planteamientos tradicionales superables, enseñen en un proceso de interacción viviente con su propia clase, reflexionen sistemáticamente sobre su trabajo, soliciten ayudas y críticas, difundan experiencias e incorporen reflexiones y aportaciones de otros miembros de la comunidad profesional.

En el intento de clarificar lo que podríamos denominar como claves de la profesión docente, podemos constatar la existencia de tres estilos claramente comprobables en el análisis de la sociología profesional de los educadores.

Existe, en primer lugar, una tendencia a ejercer la actividad educadora dentro de lo que se puede inscribir bajo la denominación de *estilo técnico*, que agruparía a todos aquellos educadores a quienes preocupa fundamentalmente el *cómo* realizar adecuadamente aquellas actividades que les son reclamadas como propias de su función, rechazando la posibilidad de atribución a su responsabilidad de cualquier

implicación en el qué *hacer* ni el porqué ni *para* qué de la misma. Puede comprobarse que se trata de un posicionamiento muy jerárquico e individualista, que, en el fondo expresa con su actitud una evidente resistencia al cambio y a la innovación derivada de unos esquemas cognitivos y personales rígidos. Para este grupo-tendencia de profesionales el cambio acarrea consigo el riesgo del esfuerzo adicional para la puesta al día científica y didáctica; quienes se incluyen en esta tendencia no tienen, por otra parte, el hábito del trabajo en equipo, y, en el fondo, se sienten amenazados por los cambios, unas veces por puro conformismo o porque son incapaces de «cambiar sus hábitos y sus seguridades, porque se resiste, en fin, quien ve en peligro sus privilegios y derechos adquiridos» (Trillo, 1994).

Un segundo tipo de profesionales de la docencia podrían quedar incluidos en lo que Trillo denomina *estilo práctico*, a quienes interesa también el qué y el *para* qué de su actividad profesional; conocen el papel de intermediarios que les corresponde en la puesta en práctica de la actividad educativa, asumen su compromiso como responsables de reflexionar sobre su participación en esa tarea y se implican también en la necesaria actualización técnica y científica; poseen, asimismo, esquemas cognitivos flexibles y abiertos, 10 que les provoca una actitud bien dispuesta hacia el cambio, sin que sea precisa la participación de la jerarquía en su planteamiento y dinamización. Junto a estas características, los profesionales prácticos tienen unos posicionamientos excesivamente personales que con facilidad derivan hacia el individualismo en la acción.

Un tercer grupo-tendencia estaría constituido por los que podríamos incluir en *el estilo crítico*, caracterizados básicamente por los rasgos definidores de la tendencia mencionada precedentemente y, además, por la conciencia de las litnitaciones que poseen las estructuras sociales que condicionan su labor, y, sobre todo, por su voluntad de participar en su eliminación o mejoramiento. «Lo que da forma y sustancia al estilo crítico es la idea de una comunidad participativa y democrática dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida *con* el desarrollo de la educación». (Trillo, 1994, p. 74). Obviamente, es este tercer tipo de profesionales el que responde de manera más adecuada a los componentes actuales de un perfil capaz de hacer frente a los desafíos con los que se enfrenta elejercicio de una actividad cada vez más aceptada, pero también cada vez más cuestionada.

Con el objetivo de contribuir a la consolidación profesional de la actividad educadora Pleyán ha llamado la atención sobre lo que ha denominado *actividad persuasiva*, de la *enseñenze*, con 10 que rechaza la tendencia que la sitúa únicamente como una actividad comunicativa. Entendida así, las actitudes de quienes enseñan revisten una importancia excepcional y deben estar acompañadas por dos rasgos fundamentales: la sinceridad y la honestidad, además de encontrar las vías adecuadas para una cooperación afectiva con sus compañeros; lo más interesante, en todo caso, de la aportación de esta autora es la denuncia de algunas falacias que con frecuencia se presentan entre los profesionales de la docencia, y curiosamente, con apariencias

de novedad que casi siempre esconden grandes limitaciones de competencia o responsabilidad. Una de ellas es presentar el trabajo escolar como una pura actividad lúdica, o el estudio como un simple juego, poniendo de este modo las cosas al revés de su verdadero sentido, puesto que el recurso a la actividad lúdica es, correctamente entendido, una forma de provocar el esfuerzo creador por parte de los alumnos. Otras veces se plantean exigencias a los estudiantes sin dar ejemplo en uno mismo de lo que debe hacerse, como lo demuestra el caso de muchos profesores que reclaman para sus alumnos la obligación del estudio sin ponerlo en práctica ellos mismos. En otras ocasiones se presenta el conocimiento como algo definitivo y acabado, lo que provoca en los alumnos la creencia de que ya no es posible contribuir en nada a su crecimiento, depuración y consolidación. (Pleyán, 1991).

Coincidente con las propuestas que venimos mencionando, encaminadas a incrementar el profesionalismo en la enseñanza, Shulman (1986, 1987) ha reivindicado como uno de los componentes que legitiman la profesionalidad de los profesores el conocimiento del contenido de la materia objeto de enseñanza. Para este autor la competencia de los docentes en las materias que enseñan es un criterio esencial para establecer la calidad del profesor, por lo que resulta oportuno reorientar la investigación didáctica en este sentido. La propuesta de Shulman va más allá de la simple mención de hechos, conceptos, principios para profundizar en lo que denomina *conocimiento didáctico del contenido*, que incluye los conocimientos de la materia y los recursos didácticos para su enseñanza. Un indicio de que los intentos de este autor van por el camino necesario en nuestros días, lo proporciona el hecho de que una de las necesidades más sentidas por los profesores universitarios cuando comienzan a dar clases está precisamente en superar la inseguridad que experimentan sobre el dominio de los conocimientos relacionados con la disciplina que imparten (Buendía, 1995). Se explicaría, pensamos nosotros, este problema, en función del acelerado ritmo de producción de conocimientos nuevos en todas las ramas científicas, tan propio de nuestra época, que hace indispensable una continua renovación de los conocimientos disponibles por los profesores.

LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESOR EN LA PRÁCTICA

Como dejó establecido Schön en 1983, las relaciones entre la práctica profesional de los educadores y el conocimiento que la fundamenta están dominadas por el modelo de racionalidad técnica, que supone que los problemas prácticos son, ante todo, técnicos, es decir, que se enfrentan al desafío de encontrar medios eficaces en orden a alcanzar determinados objetivos, de tal manera que los profesionales que acometen una práctica deben:

- a) Conocer los principios teóricos específicos que sustentan la práctica.
- b) Conocer las técnicas específicas que pongan en relación los objetivos a conseguir con la teoría.
- e) Poseer la destreza necesaria para aplicar los principios y las técnicas.

En esta secuencia los pasos a) y b) los llevan a cabo especialistas; el tercero lo realizan los prácticos. Según este punto de vista, y aplicando la cuestión al terreno de la educación, los profesores serían los prácticos que ejecutan 10 que otros -los especialistas- han preparado para ellos. De acuerdo con esto no es necesario que los profesores participen, ni siquiera conociendo sus fundamentos, en la investigación educativa básica ni en su desarrollo. Se supone que los problemas de la práctica admiten su inclusión en soluciones de carácter general; se trataría, entonces, de acertar con la solución más adecuada y ponerla a disposición de los prácticos. De este modo se establecen dos niveles profesionales en la educación: las profesiones principales, encargadas del diseño de soluciones y las secundarias -la de los profesores- que se encargan de ejecutarlas.

Frente a este planteamiento -como ya hemos expuesto anteriormente- Schön propuso el modelo de reflexión en la acción, según el cual en muchas ocasiones no se actúa conforme al modelo de racionalidad técnica, sino de forma espontánea, basándose en la comprensión tácita o intuitiva de la naturaleza del problema, de sus causas y de las soluciones posibles; así, el conocimiento se asocia a la acción. «El pensamiento y la acción se confunden» (Schön, 1983). Entendidas así las cosas, el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o marcos conceptuales que subyacen en las prácticas profesionales. Estas teorías prácticas se rigen por el interés de llevar a cabo prácticas coherentes con los valores que las actividades profesionales tratan de alcanzar.

El fecundo planteamiento de Schön ha abierto un riquísimo camino de reflexiones e investigaciones cuyo despliegue no ha hecho más que comenzar, si bien cada vez se van situando sus ejes orientadores sobre pilares más firmes, como consecuencia de algunas críticas que han contribuido de manera muy eficaz a eliminar o clarificar planteamientos ingenuos o utópicos del modelo. (Fenstermacher, 1994). En todo caso nos interesa destacar aquí que de esta línea de pensamiento se deriva una nueva concepción del profesional de la enseñanza como alguien que investiga y crea su propio quehacer utilizando para ello de forma crítica aportaciones de muy diverso origen. Acaso una de las personalidades que en los últimos años más han contribuido a la consolidación de este punto de vista sea Stenhouse (1984), quien ha insistido en que esta idea comporta además una estrategia docente que invita al profesor a situarse en el papel de aprendiz en el desempeño de su trabajo, de modo que su vida en el aula amplía más que restringe sus horizontes intelectuales. Una buena lección, en este caso, sería aquella en la que el propio profesor aprendiera cosas que antes no conocía. «Esta estrategia de enseñanza se designa como enseñanza basada en el descubrimiento, en la investigación» (Stenhouse, 1984, p. 70). Los aspectos más superficiales de las disciplinas pueden impartirse a través de la simple intuición, pero la capacidad para pensar dentro de las disciplinas sólo puede ser enseñada mediante la investigación.

Lo más destacable de la enseñanza basada en la investigación está en admitir el hecho fundamental de que se puede enseñar a pensar dentro de una disciplina tanto

a niveles elementales como en sus estadios más desarrollados. Por lo demás, la enseñanza basada en la investigación debe consistir en la transmisión de las estrategias de investigación en diferentes disciplinas, es decir, el dominio de los principios de procedimiento de cada ciencia. Sólo desde estos planteamientos la profesión docente conduce a un perfeccionamiento continuo de quienes la ejercen.

Las reflexiones de Stenhouse, a quien estamos sintetizando en este pasaje, conducen a expresiones rotundas, indicadoras de metas tan elevadas para la profesión docente que, a veces, si se desprenden del contexto didáctico para el que fueron escritas, pueden incluso desorientar. «Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica». (Stenhouse, 1984, p.194). Por donde se concluye en la concepción del profesor como alguien que ejerce una profesión de carácter amplio, en el sentido que dio a esta expresión Hoyle en 1972. En suma, las características más destacadas de este profesional en sentido amplio serían la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante el autoanálisis sistemático, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.

Las ideas de Hoyle, Stenhouse, Schön y Elliot vienen ejerciendo una gran influencia en los últimos años, como queda dicho y, por supuesto, han llegado a ejercerla sobre el contexto español, El propio marco reformador iniciado a partir de 1990 con la publicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo incluye en su propia filosofía la intención clara y explícita de apoyar la investigación en el marco de las instituciones escolares. La investigación así entendida se concibe, por una parte, como un instrumento para mejorar la profesión docente, pero también como un recurso para dar paso a una nueva concepción de la educación como un proceso cambiante, vivo, dinámico, no como algo condenado a rutinas esterilizantes. Entre nosotros, hasta ahora, las investigaciones educativas se han realizado al margen del contexto escolar. Se reclama ahora que los profesores participen activamente en los procesos de investigación, en una tendencia que se manifiesta en tres direcciones principalmente.

- a) Proporcionando recursos para que se realicen investigaciones en los centros.
- b) Proporcionando medios para la promoción científica de los profesionales de la docencia.
- e) Capacitando a los futuros maestros para la investigación desde su período de formación.

En armonía con estas tendencias se ha venido defendiendo en los últimos años la idea de que el marco privilegiado para la formación permanente de los profesores está precisamente en los propios centros donde ejercen su labor. Esta formación en centros debería estar presidida por los siguientes criterios (Escudero, 1993).

- a) Debería crear conciencia de su necesidad en los contextos concretos en que los profesores ejercen su actividad.

- b) Los 'propios centros deberían disponer de espacios donde los profesores pudieran reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica, con una mínima dotación de recursos materiales y funcionales.
- e) La formación en centros debería entenderse como una palanca hacia el cambio continuado dentro de los centros, haciendo caer las posturas inmovilistas infundadas.
- d) La formación en centros debe abrir el camino hacia la cultura democrática abierta y participativa, sustituyendo o eliminando prácticas puramente individualistas.
- e) Debería, asimismo, fomentar la aparición de modelos pedagógicos que potencien una enseñanza constructiva y emancipatoria.
- f) En último término, la formación en centros debe conducir al fomento de la crítica y al análisis continuo de la realidad.

Una formación permanente del profesorado entendida dentro de los parámetros a los que nos estamos refiriendo aquí originará un nuevo perfil del profesor que habría de incluir como referentes básicos los siguientes:

- a) La comprensión adecuada y actual de las bases psicopedagógicas de su labor.
- b) El conocimiento adecuado del contenido de las propuestas reformadoras.
- e) La capacidad para analizar la realidad concreta.
- d) El desarrollo de los componentes del curriculum en armonía con el medio en el que tiene lugar.

LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES

En el contexto sociopolítico en que se desenvuelve la educación española desde 1978, año en que se consolidó el periodo constituyente del último tramo de nuestra historia, hubo unos primeros momentos en que muchos profesionales llegaron a pensar que su nivel de autonomía iba a quedar gravemente quebrantado con la puesta en práctica de los diseños de participación social que la Constitución Española contenía. Entendemos que aquellos celos carecían y carecen de fundamento y que, por el contrario, el trabajo de los docentes debería tomar cada vez más como punto de apoyo imprescindible la participación del conjunto de fuerzas que confluyen en torno a la institución escolar,

Las posibilidades de participación del entorno social, así, se convierten en un importante resorte potenciador de la actividad de los profesores, sobre todo si se piensa que hasta tiempos recientes, éstos han desarrollado su labor en un ambiente de difícil soledad, puesto que el docente venía siendo conocido como un solitario detentador de determinadas claves culturales que muy pocos compartían. A partir de una determinada época, las cosas han comenzado a cambiar, como consecuencia, sobre todo, de la democratización de los bienes culturales y la voluntad de participar en su difusión el conjunto de la sociedad. Por tanto, el maestro está abandonando su condición de detentador minoritario de bienes culturales para pasar

a ser partícipe de ellos en una sociedad sensible cada vez más hacia el objetivo de su posesión.

En esas circunstancias, la labor del profesional de la educación debe tender a convertirse en un colaborador especializado del proceso de creación y difusión de la cultura. En dicho proceso, el trabajo del profesor perderá de independencia cuanto ha de ganar en solidez y aceptación. La autonomía de los profesionales de la enseñanza comenzará donde termina la capacidad de acción e influencia de los restantes agentes educadores, es decir, allí donde él pueda obrar con más solvencia y eficacia que ninguno de los otros.

La función educadora se asienta, junto al dominio de la cultura, en la posesión de recursos destinados a que los alumnos se enriquezcan con ella. En vísperas del momento en que la posesión de bienes culturales va a ser cada vez más común a todos los ámbitos sociales, ha de ser el segundo de los extremos mencionados el que dará solidez, consistencia y autonomía a la profesión de educador. Stenhouse, con su indiscutible autoridad, ha expresado similares puntos de vista en afirmación tan clara y enriquecedora que no nos resistimos a reproducir: «Los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales, no necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. No dependen, profesionalmente hablando, de los investigadores o administradores, los innovadores o supervisores. Esto no significa que no sea bien recibido el acceso a las ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otros momentos. Ni que rechacen consejos, asesorías o apoyos. Pero saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son diluidas en la parte sustancial del propio juicio de los profesores». (Stenhouse, 1984, p. 69).

Es evidente que la autonomía profesional de los educadores tiene una relación directa con el conjunto de decisiones que éstos son capaces de tomar en el ejercicio de su actividad. La forma en que se toman esas decisiones posee una importante influencia sobre la sensación de ajuste profesional que llegan a sentir los profesores. Cuando éstos se perciben a sí mismos como más autónomos y con mayor capacidad de control sobre sus tareas, se comprometen más con ellas y se esfuerzan más en contribuir al logro de sus objetivos. Este sentido de autonomía se intensifica especialmente cuando los profesores toman decisiones relacionadas con los objetivos educativos, la evaluación de programas y la organización de actividades de formación. «Por el contrario, cuando participan poco en lo que sucede en los centros educativos y se producen pocas oportunidades de emitir juicios profesionales, se produce distanciamiento y desinterés por el trabajo docente» (Del Carmen, 1990).

Por su parte Pérez Gómez ha matizado el sentido de la autonomía de los profesores, indicando que ésta debe fundarse siempre en el proceso complejo, dialéctico y democrático en que consiste la educación. La escuela posee una doble dimensión en las sociedades evolucionadas: socializar y educar en la crítica. A las instituciones democráticas corresponde el control de la primera de esas funciones,

mientras que a los profesores corresponde la realización de la segunda en un contexto en que «la función educativa de la escuela exige la suficiente independencia intelectual para sostener, cuando es necesario, posturas discrepantes, que cuestionen los influjos socializadores procedentes incluso de instancias legitimadas democráticamente» (Pérez Gómez, 1.993, p. 29).

Ahora bien, para alcanzar unos niveles de autonomía reales y no ficticios, los profesores, como tantas veces se ha dicho, deben acomodar sus estructuras de pensamiento y lenguaje a concebir su trabajo como algo situado más allá de las paredes de sus aulas. Cuando no se alcanza esta meta se incurre una y otra vez, no en una autonomía fecunda como la que venimos mencionando en este apartado, sino en una cultura centrada en el individualismo y en el conservadurismo más superficial. «Centrarse en el aula no se vive por los docentes como aislamiento, sino que, por el contrario, les proporciona la ilusión de que allí son autónomos, de que tienen el control de lo que ocurre» (Blanco, 1993).

Es probable que tengamos que reflexionar algo más, como ha propuesto Gimeno, sobre la posibilidad de que el individualismo de las prácticas profesionales, tan extendido en nuestros días, tenga algo que ver con una cierta sensación de inseguridad personal que puede estar extendida entre los profesores por no haberse llevado a cabo de forma adecuada el proceso de participación al que aludíamos al principio de este apartado. Es probable, también, que la libertad de pensar, de comunicar y de innovar no encuentre su contexto más adecuado en presencia de observadores externos cuyo papel no se adivina con entera claridad (Gimeno, 1993). O probablemente esté aquí una de las claves del malestar docente del que se viene hablando con cierta reiteración en los últimos años sin que, tampoco en este caso, se acierte a situar con precisión su alcance y fundamentos.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, N. (1993) "La cultura institucional de la enseñanza". Cuadernos de *Pedagogía*, 213, 66 . 71.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1995) *El conocimiento de la enseñenze*. Granada: FORCE.
- BUENDÍA, L (1995) "La formación profesional del profesorado". *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*. La Coruña, 18 . 20 de Abril de 1995. Ponencia.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEL CARMEN, L (1990) El proyecto curricular de centro, en M. T. MAURI (Coord) *El Curriculum en el centro educativo* Barcelona: Horsori.
- ELLIOT, J, (1990) *La investigección-ección en educación*. Madrid: Morata
- ESCUDERO, J. M. (1993) "Formación en centros e innovación educativa". Cuadernos de *Pedagogía*, 220, 81· 84.
- FENSTERMACHER, (1994) The Knower and the Known. The nature of Knowledge in Research on Teaching, en DARLING-HAMMOND, L (Ed.) *Review of Reserch in Education* 20. Washington: AERA, 3·56.
- GIMENO, J. (1993) "El profesorado: ¿Mejora de la calidad o incremento del control?". Cuadernos de *Pedagogía*, 219, 22 ·27.
- HOYLE, E. (1972) "Educational innovation and the role of the teacher". *Forum*, 14, 42 . 44.
- JACKSON, PH. W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, (Edición original, 1968)
- LORENZO, M. (1995) "Componentes Organizativos de la Escuela Infantil, Proyecto de Centro". II *Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias*. Córdoba 15 a 17 de Marzo de 1.995. Ponencia.
- MEDINA, A. (1995) Elaboración de un modelo para valorar el diseño curricular de un centro, en A. MEDINA y L. M. VILLAR ANGULO. (Coords.) *Evaluación de Programes Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- MUMBY, H. & RUSSELL, T.(1993.) "Reflective Teacher Education. Technique or Epistemology?" *Teaching and Teechet Education*, 9 (4), 431 . 438.
- PLEYÁN, C. (1991) "El discurso docente, una actividad persuasiva". Cuadernos de *Pedagogía*, 175, 16 . 19.
- SCHÓN, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc,
- SCHÓN, D.A.(1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona -Madrid: Paidós- MEC.
- SHULMAN, L. S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea, en M.E. WITTRUCK (Ed.) *La investigación de la enseñenze. Enfoques, teorías, métodos*. Barcelona: Paidós . MEC.

- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata (Ed. original, 1981).
- TRILLO, F. (1994) "El Profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". Cuadernos de *Pedagogía* 175, 16 . 19.
- VILLAR, L. M. (1995) El Sistema Integrado de evaluación (S. I. E.) Aplicado al Programa de Formación Permanente de Equipos Directivos en A. MEDINA y L. M. VILLAR ANGULA (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.